

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**



ΕΥΓΕΝΙΑ Α. ΠΑΝΙΤΣΙΔΟΥ

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΥΤΕΡΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (ΚΕΕ)**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2011

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αδαμάντιος Ι. Παπασταμάτης
Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής
και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Δημήτριος Φ. Χαραλάμπους
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αχιλλέας Γ. Καψάλης
Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

**“learning a living”
rather than simply
“earning a living”**

Στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο,
η πρόσβαση στα «προς το ζην»
επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της μάθησης και
όχι πλέον, αποκλειστικά, μέσω της εργασίας.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής, επιθυμώ καταρχήν να ευχαριστήσω το Τμήμα ΕΚΠ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την ευκαιρία και τη δυνατότητα που μου έδωσε να εκπονήσω την παρούσα διατριβή και ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου Αδαμάντιο Παπασταμάτη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος ΕΚΠ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ο οποίος ανέλαβε την πρόκληση, διαβλέποντας αφενός την πρωτοτυπία του θέματος και αφετέρου τις εγγενείς επιστημονικές δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος. Καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής, η αδιάκοπη συμπαράσταση, η επιστημονική καθοδήγηση και η άψογη συνεργασία μας, έθεσαν τις βάσεις για μία σχέση ουσιαστική, η οποία υπερβαίνει τα στενά όρια του ακαδημαϊκού πλαισίου.

Επιθυμώ παράλληλα να ευχαριστήσω τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, Δημήτριο Χαραλάμπους, Καθηγητή του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και Αχιλλέα Καψάλη, Καθηγητή του Τμήματος ΕΚΠ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για την επιστημονική καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές υποδείξεις τους, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση και στη βελτίωση της διατριβής.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον σύζυγό μου Αλέξανδρο Διονυσόπουλο, Αν. Καθηγητή της Ιατρικής Σχολής ΑΠΘ, για την αμέριστη ηθική συμπαράσταση, αλλά και τις πολύτιμες συμβουλές του σε ακαδημαϊκό επίπεδο, παρωθώντας με να υπερκεράσω εμπόδια και να κατακτήσω στόχους.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τα στελέχη των ΚΕΕ τα οποία προσέφεραν πολύτιμη συνεργασία, χωρίς την οποία θα ήταν αδύνατη η διενέργεια του ερευνητικού μέρους της διατριβής, καθώς και τους εκπαιδευόμενους, που αποδεχόμενοι να πάρουν μέρος στην έρευνα, την κατέστησαν εφικτή.

Τέλος, οφείλω θερμές ευχαριστίες στους γονείς μου Βασιλική και Αλκιβιάδη Πανιτσίδα, για την ακούραστη συμπαράσταση και υποστήριξή τους σε κάθε μου βήμα, ως παιδί, ως έφηβη, ως ενήλικη...

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2011

Abstract

*The present study focuses on the research of the wider outcomes of adult participation in Lifelong Education (LLE) programmes, attempting to record and study the potential private and social benefits arising through the multi-level processes and interactions which occur as a result of the educational intervention. In the post-industrial context, investment in LLE has undoubtedly been acknowledged as a strategic parameter for growth and social stability. Neoliberalism prevalence, scientific development, economic globalisation, employment structural changes, demographic transformations and social destabilisation are among factors which have widely influenced the shaping of policies with emphasis on the role of LLE, setting the challenge to build a "Knowledge Society". Especially within the European Union (EU), LLE has been regarded as a *conditio sine qua non* of the strategy activated in 2000, in Lisbon, for the realisation of the "most competitive economy in the world based on knowledge", initiating a new phase of closer cooperation among member states in educational matters.*

The literature review, both of institutional texts and relative studies, revealed an extensive list of private and collective benefits which are considered to arise, directly or indirectly, from participation in adult education programmes, providing for the basis for rising political emphasis on LLE. At the same time, however, difficulties inherent in the research of the specific field are recorded, resulting into fragmentation, lack of comparability and questioning of data validity and reliability, calling therefore for further investigation of the field.

The systematisation of European policies on LLE in the light of the Lisbon Agenda, in connection with the promotion of European integration, has been a key factor in the shaping of Greek education policy, resulting in the implementation of Adult Education Centres (AEC) in 2003. Considering the activity of AECs important for the promotion of LLE in Greece, being the only structure to provide programmes of general adult education with departments across the country and a significant number of participants, our empirical research has focused, through quantitative and qualitative tools, on the assessment of the wider outcomes as a result of the educational interventions of AECs.

In this context, a multi-level research and interpretive approach was adopted, tracing beyond the intensity of benefits, causal relationships between demographic parameters or programme characteristics and resulting private and social outcomes, as well as mechanisms through which participation in educational programmes contributes to the increase of both human and social capital. The data proved that learning is a multi-dimensional process, which allows increased functionality in everyday and professional activities, but also serves as a means of self-fulfillment. Reaching learning objectives widens the perspective and choices of individuals, making available new opportunities, enhancing self-confidence and self-esteem and readjusting goals and expectations. The participation of adults in educational programmes does not only produce positive outcomes on the private but also on the social level, extending social contacts, contributing to strengthening of social fabric and increasing understanding and tolerance towards other people.

The most important parameter, however, which emerged through the findings of our research, is the increased realisation, quantitatively and qualitatively, of benefits for the "disadvantaged". What differs from individual to individual is the extend of the change occurring as a result of the learning process and the structural transformations that can be brought about in the professional, family and social context. Given that each individual has differentiated characteristics and needs, which are also in constant interaction with the environment and specific situations, as demonstrated by Cluster Analysis and processing of qualitative data, those individuals being "disadvantaged", which may be of low educational background, be middle or old aged, encounter employment or financial difficulties, belong to socially vulnerable groups or being affected by loneliness and isolation, are those who acknowledge increased benefits. Consequently, significant benefits from participation in LLE, are produced for people in need of greater support in their personal, family, social or professional life, reaffirming the role LLE can play as a political tool for ensuring social stability, economic development, provision of new opportunities and mitigation of social or geographical disparities.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων τα οποία προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΔΒΕ), επιχειρώντας να καταγράψει και να μελετήσει τα πιθανά ατομικά και κοινωνικά οφέλη που πραγματοποιούνται μέσω των πολυεπίπεδων διεργασιών και αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων οι οποίες λαμβάνουν χώρα ως απόρροια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο μεταβιομηχανικό συγκείμενο, η επένδυση στη ΔΒΕ έχει αδιαμφισβήτητα αναγορευτεί σε στρατηγικό πυλώνα ανάπτυξης και κοινωνικής σταθερότητας. Η κατίσχυση του νεοφιλελευθερισμού, η τεχνοεπιστημονική ανάπτυξη, η οικονομική παγκοσμιοποίηση, οι διαρθρωτικές αλλαγές στην εργασία, οι δημογραφικές μεταλλαγές και η κοινωνική αποσταθεροποίηση συνιστούν τους παράγοντες που επέδρασαν στη σχηματοποίηση πολιτικών με έμφαση στη ΔΒΕ και έθεσαν ως σύγχρονο διακύβευμα τη δημιουργία μιας «Κοινωνίας της Γνώσης». Ιδιαίτερα στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η ΔΒΕ αναγορεύτηκε σε όρο *sine qua non* της στρατηγικής που ενεργοποιήθηκε το 2000 στη Λισσαβόνα για την πραγμάτωση της «ανταγωνιστικότερης οικονομίας στον κόσμο, βασισμένης στη γνώση», εγκαινιάζοντας μία νέα φάση στενότερης κοινοτικής συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε, τόσο σε επίπεδο θεσμικών κειμένων όσο και σε επίπεδο συναφών μελετών, μια εκτενή λίστα από ατομικά και συλλογικά οφέλη τα οποία εκτιμάται ότι προκύπτουν, άμεσα ή έμμεσα, από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συνιστώντας έρεισμα για την κλιμακούμενη πολιτική έμφαση στη ΔΒΕ. Παράλληλα, ωστόσο, καταγράφονται και οι εγγενείς δυσκολίες που ενυπάρχουν στη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποσπασματικότητα, την έλλειψη συγκρισιμότητας καθώς και την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δεδομένων, γεγονός που επιτάσσει την περαιτέρω διερεύνηση του επιστημονικού αυτού πεδίου.

Η συστηματοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΕ υπό το φως της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, σε συνάρτηση με την προώθηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, υπήρξε καθοριστικός παράγοντας στη σχηματοποίηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με απόληξη τη θεσμοθέτηση των ΚΕΕ το 2003. Θεωρώντας τη δραστηριότητα των ΚΕΕ κομβική για την προώθηση της ΔΒΕ στη χώρα μας, καθώς είναι η μόνη δομή στην Ελλάδα η οποία παρέχει προγράμματα γενικής εκπαίδευσης

ενηλίκων, με τμήματα εξακτινωμένα σε όλη την επικράτεια και σημαντικό αριθμό εκπαιδευόμενων, η εμπειρική έρευνα επικεντρώθηκε, μέσω ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, στη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων που προκύπτουν ως απόρροια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ.

Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε μία πολυεπίπεδη ερευνητική και ερμηνευτική προσέγγιση, διερευνώντας, πέρα από την ένταση των οφελών, την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ δημογραφικών παραμέτρων ή στοιχείων των προγραμμάτων και συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών εκροών, καθώς και τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επενεργεί στην αύξηση τόσο του ανθρώπινου όσο και του κοινωνικού κεφαλαίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η μάθηση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία αφενός, αποφέρει μεγαλύτερη λειτουργικότητα στις καθημερινές και επαγγελματικές δραστηριότητες και αφετέρου, λειτουργεί ως μέσο αυτοεκπλήρωσης. Η κατάκτηση μαθησιακών στόχων διευρύνει το πεδίο δράσης και τις επιλογές του ατόμου, καθιστώντας διαθέσιμες νέες δυνατότητες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του και αναπροσαρμόζοντας στόχους και ελπίδες. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν λειτουργεί θετικά μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό, καθώς μπορεί να οικοδομήσει νέες κοινωνικές επαφές, συμβάλλοντας στην ενίσχυση του κοινωνικού ιστού και αυξάνοντας την κατανόηση και την ανεκτικότητα απέναντι σε άλλα άτομα.

Η σημαντικότερη ωστόσο παράμετρος που αναδείχθηκε μέσα από τα ευρήματα της έρευνάς μας είναι η αυξημένη, ποσοτικά και ποιοτικά, πραγματοποίηση οφελών για άτομα που «μειονεκτούν». Αυτό που διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο είναι οι διαστάσεις τις οποίες μπορεί να λάβει η αλλαγή η οποία συντελείται ως απόρροια της μαθησιακής διαδικασίας και οι δομικοί μετασχηματισμοί που μπορεί να επιφέρει σε επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικά γνωρίσματα και ανάγκες, τα οποία παράλληλα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις καταστάσεις, καταδείχθηκε τόσο από την Ανάλυση σε Συστάδες όσο και από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων ότι τα άτομα που «μειονεκτούν», τα οποία μπορεί να έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, να ανήκουν στη μέση ή στην τρίτη ηλικία, να αντιμετωπίζουν εργασιακές και οικονομικές δυσκολίες, να ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες ή να πλήττονται από τον κλοιό της μοναξιάς και της απομόνωσης, είναι αυτά που αναγνωρίζουν μεγαλύτερα ποσοτικά και ποιοτικά οφέλη. Κατά συνέπεια, τα σημαντικότερα οφέλη από

τη συμμετοχή στη ΔΒΕ πραγματοποιούνται για τα άτομα τα οποία χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης στην προσωπική, την οικογενειακή, την κοινωνική ή την επαγγελματική τους ζωή, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ΔΒΕ ως πολιτικό εργαλείο κοινωνικής σταθερότητας, οικονομικής ανάπτυξης, παροχής νέων ευκαιριών και άμβλυνσης κοινωνικών ή γεωγραφικών ανισοτήτων.

Πίνακας Περιεχομένων

1.Εισαγωγή

1.1 Πρόλογος.....	2
1.2 Δομή.....	6
1.2.1 Αναλυτική παρουσίαση ενοτήτων.....	7

Θεωρητικό Πλαίσιο

2. Δια Βίου Εκπαίδευση: Εξέλιξη & Πολιτικές

2.1 Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ)

2.1.1 Γενικό πλαίσιο.....	17
2.1.2 Εννοιολογικά ζητήματα.....	18
2.1.3 Αναδρομική προσέγγιση της ΔΒΕ.....	22
2.1.4 Το διακύβευμα προς μία «κοινωνία της γνώσης»: τα δύο πρόσωπα του Ιανού.....	27
2.1.5 Επιλογικά.....	33

2.2 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ

2.2.1 Εισαγωγή.....	34
2.2.2 Η Εξέλιξη της ΔΒΕ μέσα από τα Θεσμικά Κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	34

2.2.2.1 Εισαγωγή: Η πορεία προς τη Λισσαβόνα	34
2.2.2.2 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: Πρώτη περίοδος: 1957-1991	36
2.2.2.3 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: Δεύτερη περίοδος, 1992-1999	38
2.2.2.4 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: Τρίτη περίοδος, 2000 – 2010.....	41
2.2.3 Ενωμένη Ευρώπη, Στρατηγική της Λισσαβόνας, ΔΒΕ: Προκλήσεις και περιορισμοί	50
2.2.4 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ και εκτιμώμενα οφέλη	54
2.2.5 Επιλογικά	57
2.3 Θεσμική εξέλιξη του πεδίου της ΔΒΕ στην Ελλάδα	
2.3.1 Εισαγωγή.....	58
2.3.2 Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: 1981-2010	58
2.3.2.1 Η προ Maastricht εποχή.....	58
2.3.2.2 ΔΒΕ & Πολιτικές υπό το φως της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: 1992-1999.....	61
2.3.2.3 ΔΒΕ & Πολιτικές υπό το φως της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: 2000-2010.....	65
2.3.2.3.1 Τοπικά Κέντρα Μάθησης.....	70
2.3.3 Η Περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)	74
2.3.3.1 Ίδρυση των ΚΕΕ.....	74
2.3.3.2 Οργάνωση και Λειτουργία.....	76
2.3.3.3 Γενικοί και ειδικοί στόχοι των προγραμμάτων των ΚΕΕ.....	78

2.3.3.4 Θεματικές περιοχές & Θεματικά πεδία εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΕ	79
2.3.3.5 Συλλογικά & ατομικά οφέλη ως απόρροια της λειτουργίας των ΚΕΕ	81
2.3.4 Επιλογικά	84

3. ΔΒΕ & Ευρύτερα Οφέλη

3.1 Αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ΔΒΕ

3.1.1 Εισαγωγή	85
3.1.2 Διεθνές Συγκείμενο: Αποτίμηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων της ΔΒΕ	87
3.1.3 ΔΒΕ: Διαστάσεις αποτελεσμάτων	91
3.1.4 Επιλογικά.....	95

3.2 Οι έννοιες του «Ανθρώπινου» & «Κοινωνικού» Κεφαλαίου

3.2.1 Εισαγωγή.....	96
3.2.2 Ανθρώπινο κεφάλαιο.....	97
3.2.3 Κοινωνικό κεφάλαιο	102
3.2.3.1 Ο ρόλος της ΔΒΕ στην ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου	107
3.2.4 Οι συσχετισμοί μεταξύ ΔΒΕ, ανθρώπινου & κοινωνικού κεφαλαίου ...	108
3.2.4.1 Η ΔΒΕ στο μεταβιομηχανικό παγκοσμιοποιημένο συγκείμενο	113
3.2.5 Επιλογικά.....	114

3.3 Βασικοί κατηγορικοί άξονες πραγματοποίησης οφελών	
3.3.1. Εισαγωγή	115
3.3.2 Δεξιότητες	116
3.3.2.1 Η ανάπτυξη Βασικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.....	116
3.3.2.2 ΔΒΕ & Ανάπτυξη δεξιοτήτων	118
3.3.3 Γνωρίσματα προσωπικότητας - κεφάλαιο «ταυτότητας»	120
3.3.3.1 Αυτοεικόνα	122
3.3.3.2 Αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση	124
3.3.3.3 Αυτοαποτελεσματικότητα.....	128
3.3.3.4 Έλεγχος της προσωπικής ζωής & διαχείριση αλλαγών.....	129
3.3.4. Οικογένεια	131
3.3.5 Υγεία & ψυχοκοινωνική ευζωία	134
3.3.6 Κοινωνικές σχέσεις & δικτύωση	143
3.3.7 Στάσεις & αξίες	146
3.3.7.1 Στάση ενεργού πολίτη.....	149
3.3.8 Επιλογικά	153
4. Επισκόπηση συναφών ερευνητικών μελετών	
4.1 Διαδικασία επισκόπησης της βιβλιογραφίας	154
4.2 Ερευνητικό πλαίσιο & ευρήματα συναφών μελετών	155
4.3 Επιλογικά	168

Ερευνητικό Μέρος

5. Εμπειρική Έρευνα

5.1 Ερευνητικό πλαίσιο

5.1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος	171
5.1.2 Σκοπός της έρευνας	176
5.1.3 Ερευνητικοί στόχοι	177
5.1.4 Ερευνητικές υποθέσεις	178
5.1.5 Αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας	184
5.1.5.1 Εκτιμώμενα οφέλη από τη διεξαγωγή της έρευνας	187
5.1.6 Επιλογικά	189

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1 Ερμηνευτικό πλαίσιο	190
5.2.2 Στάδια της έρευνας	194
5.2.3 Μεθοδολογική προσέγγιση	196
5.2.4 Επιλογικά	197

5.3 Ποσοτική έρευνα

5.3.1 Ερωτηματολόγιο	198
5.3.1.1 Δόμηση του Ερωτηματολογίου	198
5.3.1.2 Περιεχόμενο του ερωτηματολογίου	200

5.3.1.3	Είδη ερωτημάτων	204
5.3.1.4	Διάρθρωση του ερωτηματολογίου.....	205
5.3.2	Πιλοτική έρευνα	208
5.3.2.1	Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου	208
5.3.2.2	Προσδιορισμός μεγέθους δείγματος	211
5.3.2.3	Επιλογή δείγματος	212
5.3.3	Διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων	215
5.3.4	Περιορισμοί της έρευνας	215
5.3.5	Στατιστική ανάλυση έρευνας	217
5.3.6	Επιλογικά	218
5.4	Ευρήματα ποσοτικής έρευνας	
5.4.1	Ανάλυση του δείγματος: προφίλ των εκπαιδευόμενων	220
5.4.2	Ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των συμμετεχόντων σε προγράμματα των ΚΕΕ αναφορικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	233
5.4.2.1	Έλεγχος Εγκυρότητας Εννοιολογικής Κατασκευής και Αξιοπιστίας	233
5.4.2.2	Ερμηνεία των Εννοιολογικών Δομών.....	242
5.4.3	Τυπολογία εκπαιδευόμενων	247
5.4.3.1	Προφίλ πρώτου επιπέδου τύπων εκπαιδευόμενων	248
5.4.3.2	Προφίλ δεύτερου επιπέδου τύπων εκπαιδευόμενων	254
5.4.4	Ποιοτικά δεδομένα: «ανοικτού τύπου» ερώτημα	268
5.4.4.1	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης	269

5.4.5 Συζήτηση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων	276
5.4.5.1 1 ^ο Επίπεδο ερμηνείας: βάσει εννοιολογικών δομών.....	276
5.4.5.2 2 ^ο Επίπεδο ερμηνείας: με βάση τους τύπους των εκπαιδευόμενων...	283
5.4.5.3 3 ^ο Επίπεδο ερμηνείας: από το άτομο στην κοινωνία	289
5.4.6 Επιλογικά	294
5.5 Ποιοτική έρευνα	
5.5.1 Εισαγωγή	296
5.5.2 Συνεντεύξεις	296
5.5.2.1 Δειγματοληψία.....	297
5.5.2.2 Διαδικασία των συνεντεύξεων.....	299
5.5.2.3 Σχέδιο συνέντευξης.....	300
5.5.2.4 Είδη ερωτήσεων	301
5.5.2.5 Δομή του σχεδίου συνέντευξης	302
5.5.3 Επεξεργασία δεδομένων	304
5.5.4 Αποτελέσματα συνεντεύξεων	306
5.5.4.1 Ανοιχτή κωδικοποίηση	306
5.5.4.1.1 Προσωπικά γνωρίσματα & συμπεριφορά	307
5.5.4.1.2 Ανθρώπινο κεφάλαιο	309
5.5.4.1.3 Κοινωνικό κεφάλαιο.....	311
5.5.4.1.4 Ελεύθερος χρόνος & αναψυχή.....	313
5.5.4.1.5 Μάθηση	314
5.5.4.2 Αξονική & επιλεκτική κωδικοποίηση	315

5.5.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων	322
5.5.6 Επιλογικά	327
6. Συμπεράσματα & Προτάσεις	329

Βιβλιογραφία & Παράρτημα

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση	345
Ελληνική & Μεταφράσεις	367
Ιστοσελίδες	375

Παράρτημα

ΜΕΡΟΣ 1^ο Άδεια έρευνας	377
ΜΕΡΟΣ 2^ο Ποσοτική έρευνα	382
Συνοδευτική επιστολή	383
Ερωτηματολόγιο	384
Πίνακας Α1 Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης.....	387
Πίνακας Α2 Κατανομή Φύλου ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	388
Πίνακας Α3 Κατανομή Οικογενειακής Κατάστασης ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	389

Πίνακας A4 Κατανομή Αριθμού παιδιών ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	390
Πίνακας A5 Κατανομή Μορφωτικού Επιπέδου ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	391
Πίνακας A6 Κατανομή Ηλικίας ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	392
Πίνακας A7 Κατανομή Επαγγελματικής Κατάστασης ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	393
Πίνακας A8 Κατανομή Εισοδήματος ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων.....	394
Πίνακας A9 Κατανομή Πληθυσμιακής Ομάδας ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων...	395
Πίνακας A10 Κατανομή Θεματικής Ενότητας Προγράμματος ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	396
Πίνακας A11 Κατανομή Αριθμού Προγραμμάτων ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	397
Πίνακας A12 Κατανομή χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση του προγράμματος ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	398
Πίνακας A13 Κατανομή Περιφερειών ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων	399
ΜΕΡΟΣ 3^ο Ποιοτική έρευνα	400
Σχέδιο συνέντευξης.....	401
Πίνακες ανοιχτής κωδικοποίησης.....	408
Πίνακες αξονικής κωδικοποίησης	412
Ενδεικτικές απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων	415

Κατάλογος Πινάκων και Σχημάτων Κυρίου Μέρους

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας Κ1 Ποσοστό ενήλικου πληθυσμού, ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχει στην εκπαίδευση και κατάρτιση	75
Πίνακας Π1 Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης	209
Πίνακας Π2 Δείκτες αξιοπιστίας & εγκυρότητας των εννοιολογικών δομών....	210
Πίνακας Π3 Στατιστικά στοιχεία εκπαιδευόμενων ΚΕΕ.....	213
Πίνακας Π4 Κατανομή ερωτηματολογίων ανά Περιφέρεια	214
Πίνακας Δ1 Κατανομή δείγματος ανά φύλο	220
Πίνακας Δ2 Κατανομή πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ ανά φύλο.....	221
Πίνακας Δ3 Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική ομάδα.....	222
Πίνακας Δ4 Κατανομή πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ ανά κοινωνική ομάδα.....	222
Πίνακας Δ5 Κατανομή δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα.....	223
Πίνακας Δ6 Ηλικιακά χαρακτηριστικά πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ.....	224
Πίνακας Δ7 Κατανομή δείγματος ανά οικογενειακή κατάσταση	225
Πίνακας Δ8 Κατανομή δείγματος ανά αριθμό παιδιών.....	225
Πίνακας Δ9 Κατανομή δείγματος ανά επίπεδο εκπαίδευσης.....	226
Πίνακας Δ10 Επίπεδο εκπαίδευσης πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ	227
Πίνακας Δ11 Κατανομή δείγματος ανά κατάσταση απασχόλησης.....	228
Πίνακας Δ12 Κατάσταση απασχόλησης πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ.....	228

Πίνακας Δ13 Κατανομή δείγματος ανά μέσο ατομικό μηνιαίο εισόδημα	229
Πίνακας Δ14 Κατανομή δείγματος ανά αριθμό προγραμμάτων που ολοκληρώθηκαν.....	230
Πίνακας Δ15 Κατανομή δείγματος ανά χρόνο ολοκλήρωσης τελευταίου προγράμματος.....	230
Πίνακας Δ16 Κατανομή δείγματος ανά θεματική ενότητα προγράμματος.....	231
Πίνακας Δ17 Θεματικές ενότητες- ΚΕΕ Ανατ. Θεσ/νίκης & Ημαθίας.....	231
Πίνακας Δ18 Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος.....	232
Πίνακας Ψ1 Αποτελέσματα Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (PCA) και Ανάλυσης Αξιοπιστίας	237
Πίνακας Ψ2 Δείκτες Αξιοπιστίας και Διάκρισης των εννέα a priori εννοιολογικών δομών	239
Πίνακας Ψ3 Ενδοσυσχετίσεις Εννοιολογικών Δομών	241
Πίνακας Ψ4 Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Βαθμών των Εκπαιδευόμενων ανά Εννοιολογική Δομή	241
Πίνακας Ε1 Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης	242
Πίνακας Τ1 Προφίλ πρώτου επιπέδου συστάδων – τύπων εκπαιδευόμενων.....	249
Πίνακας Δ18 Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος.....	231
Πίνακας Δ18 Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος.....	231
Πίνακας Δ18 Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος.....	231
Πίνακας Τ2 Συνολικό προφίλ συστάδων.....	267
Πίνακας Τ3 1 ^ο Επίπεδο Ανάλυσης περιεχομένου.....	270
Πίνακας Τ4 2 ^ο Επίπεδο Ανάλυσης περιεχομένου.....	274

Πίνακας Τ5 Διατύπωση Αιτημάτων	275
Πίνακας Σ1 Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος.....	298
Πίνακας Σ2 Κατανομή των αναφορών των ερωτηθέντων στις θεματικές κατηγορίες, ανά ομάδα	316

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα Δ1 Προφίλ πρώτου επιπέδου των εκπαιδευόμενων.....	251
Διάγραμμα Δ2 Κατανομή φύλου ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	255
Διάγραμμα Δ3 Κατανομή οικογενειακής κατάστασης ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	256
Διάγραμμα Δ4 Κατανομή αριθμού παιδιών ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	257
Διάγραμμα Δ5 Κατανομή μορφωτικού επιπέδου ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	258
Διάγραμμα Δ6 Κατανομή ηλικίας ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	259
Διάγραμμα Δ7 Κατανομή επαγγέλματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	260
Διάγραμμα Δ8 Κατανομή εισοδήματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	261
Διάγραμμα Δ9 Κατανομή πληθυσμιακής ομάδας ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	262
Διάγραμμα Δ10 Κατανομή θεματικής ενότητας προγράμματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	263
Διάγραμμα Δ11 Κατανομή αριθμού προγραμμάτων ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	264
Διάγραμμα Δ12 Κατανομή χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση του προγράμματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	265
Διάγραμμα Δ13 Κατανομή Περιφερειών ως προς τύπο εκπαιδευόμενων	266

Κατάλογος Σχηματικών Απεικονίσεων

Σχήμα 1 Κατηγορικοί άξονες πολιτικών για τη ΔΒΕ.....	92
Σχήμα 2 Επίπεδα πραγματοποίησης εκπαιδευτικών οφελών	93, 192, 289
Σχήμα 3 Διαστάσεις της ΔΒΕ	97
Σχήμα 4 Σχέση Κοινωνικού-Ανθρώπινου Κεφαλαίου & ΔΒΕ	109
Σχήμα 5 Παράγοντες παραγωγής κοινωνικού κεφαλαίου.....	111
Σχήμα 6 Η φύση της συνάφειας παραγόντων που αφορούν στην αυτοεικόνα ..	123
Σχήμα 7 Μοντέλο επίδρασης της ΔΒΕ στην υγεία & την ευζωία.....	140
Σχήμα 8 Σχέση ΔΒΕ & κοινωνικής δικτύωσης.....	144
Σχήμα 9 Σχέση προσωπικής & κοινωνικής ευζωίας	172
Σχήμα 10 Επίπεδα μαθησιακών αποτελεσμάτων	173
Εικόνα 1 W - Επαγγελματικό πλαίσιο.....	179
Εικόνα 2 Q - Προσόντα & Δεξιότητες	179
Εικόνα 3 At - Στάσεις και Συμπεριφορά	180
Εικόνα 4 sC - Αυτοεικόνα	180
Εικόνα 5 Sc - Κοινωνικές σχέσεις.....	181
Εικόνα 6 A – Στάση ενεργού πολίτη	181
Εικόνα 7 Wl - Ενδιαφέροντα & ελεύθερος χρόνος	182
Εικόνα 8 Wh - Υγιεινή διαβίωση	182
Εικόνα 9 F – Οικογενειακό πλαίσιο	183
Εικόνα 10 L – Μαθησιακή κουλτούρα	183

Σχήμα 11 Ερμηνευτικοί άξονες εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων	193
Σχήμα 12α Ερμηνευτικοί άξονες εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων	291
Σχήμα 12β Κατανομή ευρημάτων στους ερμηνευτικούς άξονες	292
Σχήμα 12γ Κατανομή συνολικών ευρημάτων στους ερμηνευτικούς άξονες	293
Σχήμα 13 Κατηγορικοί άξονες ανοιχτής κωδικοποίησης.....	306
Σχήμα 14 Κατανομή οφελών ανά ομάδα εκπαιδευόμενων	319
Σχήμα 15 Σχέση δωρεάν παροχής προγραμμάτων και πραγματοποιήσιμων οφελών	322
Σχήμα 16 Σχέση εκπαιδευτικού, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και εύρους πραγματοποιήσιμων οφελών από τη συμμετοχή σε προγράμματα των ΚΕΕ	325
Σχήμα 12δ Σχηματική απεικόνιση ευρημάτων ανά επίπεδο πραγματοποίησης οφελών	338

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΕΛΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ
ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΔΒΕ)**

**ΜΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΥΤΕΡΩΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:

**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
(ΚΕΕ)**

1. Εισαγωγή

1.1 Πρόλογος

Έχει καταστεί πλέον συνείδηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να μεταβάλλει τις ζωές και τις βιογραφίες των ατόμων, καθώς η μετασχηματιστική δυναμική της έχει μελετηθεί και περιγραφεί από πολλούς θεωρητικούς (Freire, 1970· Habermas, 1971· Mezirow, 1981· Schön, 1983). Τα ευρύτερα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναγνωρίζονται ως θέσφατο, χωρίς ωστόσο, την ύπαρξη συστηματικής έρευνας γύρω από αυτά. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε Πράσινο Βιβλίο του Βρετανικού Υπουργείου Παιδείας και Απασχόλησης (Department for Education and Employment, 1998: 7), η ΔΒΕ βοηθά στον εκπολιτισμό της κοινωνίας και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του πολίτη. Επιπρόσθετα, επιτρέπει στους πολίτες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην κοινότητα, ενώ παράλληλα ενισχύει την οικογένεια, τη γειτονιά και, κατά συνέπεια, το έθνος.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής συνεπώς το ενδιαφέρον το οποίο κατά τις προηγούμενες δεκαετίες εστιάστηκε στην αποτίμηση της οικονομικής απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση, έχει μετατοπιστεί στην κοινωνική διάσταση των ωφελημάτων που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των ενηλίκων πολιτών. Ήδη πρώιμα από τη δεκαετία του 1970 ξεκίνησε η έρευνα στο πλαίσιο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για τον προσδιορισμό δεικτών κοινωνικής ευημερίας (OECD, 1982), ενώ προς το τέλος της δεκαετίας του 1990, στη Μεγάλη Βρετανία, στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία θεσμοθετήθηκαν ερευνητικά κέντρα και προγράμματα για την καταγραφή και την αποτίμηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων της ΔΒΕ. Υπό το φως της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, με την ανακοίνωση του Πλαισίου των Νέων Βασικών Δεξιοτήτων (soft skills) (Commission of the European Communities, 2007) προσδιορίζεται ένα νέο πλαίσιο προσόντων «διαβίωσης» για τον σύγχρονο πολίτη, στο οποίο οφείλουν να εστιάσουν τα προγράμματα ΔΒΕ.

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εμφανή και αναγνωρίσιμα τόσο από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, όσο και από τα άτομα που εμπλέκονται στον χώρο της ΔΒΕ, όπως φορείς, παροχείς προγραμμάτων και εκπαιδευτές. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει έντονη συζήτηση και αμφισβήτηση για το εάν και το πώς τα αναφερόμενα ως «ευρύτερα οφέλη», που προκύπτουν ως απόρροια της μάθησης κατά την ενήλικη ζωή, μπορούν να προσδιοριστούν, να ποσοτικοποιηθούν και να αποτιμηθούν.

Τη στιγμή που η ακαδημαϊκή κοινότητα διχάζεται για το εάν είναι εφικτή η μέτρηση παραγόντων που αφορούν σε «κοινωνικό κεφάλαιο» ή «κεφάλαιο ταυτότητας», διεθνείς οργανισμοί και πολιτικοί φορείς καλούν για πιο επισταμένη έρευνα και αυξάνουν τις δαπάνες για τη διερεύνηση αυτού του «μαύρου κουτιού». Η μελέτη των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο πεδίο της ΔΒΕ αναμένεται να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα που υπερβαίνουν τις μονοσήμαντες προσεγγίσεις της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, να επανακαθορίσει το περιεχόμενο, να αναπροσαρμόσει τις δαπάνες και να προσδιορίσει τη σημαντικότητα των προγραμμάτων ΔΒΕ για τη διασφάλιση της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας.

Γυρίζοντας λίγα χρόνια πίσω, κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αναδείχθηκε ο σημαντικός κοινωνικός ρόλος που επιτελούν τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχουν δωρεάν στον ενήλικο πληθυσμό στο σύνολο της Ελληνικής Επικράτειας. Οι απόψεις όλων των ερωτηθέντων συνέκλιναν στο ότι θα ήταν «ενδιαφέρον και ανατροφοδοτικό να δούμε μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής κοινωνικής παρέμβασης, όπως είναι τα προγράμματα των ΚΕΕ», ενώ στέλεχος των ΚΕΕ παρατήρησε:

Τα μαθήματα γλώσσας σε γυναίκες της μειονότητας επιτρέπουν σε ομάδες αποκλεισμένες να κοινωνικοποιηθούν, να ξεπεράσουν τις φοβίες και τους φραγμούς της γλώσσας και να ξεφύγουν από την τοπική κοινότητα. Πρόκειται για μία κοινωνική μεταλλαγή. Έως σήμερα οι μειονότητες ζούσαν περιχαρακωμένες στις κοινότητές τους. Τώρα πλέον αισθάνονται την ανάγκη να βγουν στον έξω κόσμο, για τον οποίο απαραίτητη προϋπόθεση είναι η γνώση της γλώσσας. Επίσης, αλλάζει ο ρόλος και η θέση της γυναίκας μέσα στις μειονοτικές κοινωνίες, ξεπερνώντας ταμπού και παραδόσεις αιώνων.

(Πανιτσίδου, 2007: 176-177)

Τα ευρήματα αυτά προσέδωσαν το ερέθισμα για τη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ. Παράλληλα, η απουσία συναφών ερευνών στην Ελλάδα ενίσχυσε την αναγκαιότητα εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και συναφή ερευνητικά ευρήματα, το ενδιαφέρον γινόταν ολοένα πιο έντονο, αποδεικνύοντας ότι η μάθηση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αφενός, επιτρέπει μεγαλύτερη λειτουργικότητα στις καθημερινές δραστηριότητες και αφετέρου, λειτουργεί ως μέσο αυτοεκπλήρωσης, ενώ δεν είναι ποτέ συναισθηματικά ουδέτερη. Η κατάκτηση μαθησιακών στόχων διευρύνει το πεδίο δράσης και τις επιλογές του ατόμου, καθιστώντας διαθέσιμες νέες δυνατότητες και αναπροσαρμόζοντας στόχους και ελπίδες. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν λειτουργεί θετικά μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό, καθώς μπορεί να οικοδομήσει νέες κοινωνικές επαφές, συμβάλλοντας στην ενίσχυση του κοινωνικού ιστού και αυξάνοντας την κατανόηση και την ανεκτικότητα απέναντι σε άλλα άτομα.

Η «αλχημεία» της μάθησης, όπως αποκαλείται από τη Nashashibi (2004), δεν μπορεί να ερμηνευτεί με γραμμικές ορθολογιστικές θεωρήσεις, αλλά αποτελεί συνισταμένη νοητικών και συναισθηματικών διεργασιών οι οποίες βρίσκονται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση, παράγοντας οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα, που φαινομενικά δεν έχουν καμία συνάφεια με το εκπαιδευτικό αντικείμενο, ενώ συχνά παρουσιάζονται μη ρεαλιστικά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η περίπτωση ηλικιωμένης γυναίκας, η οποία εντάχθηκε σε ένα πρόγραμμα σωματικής άσκησης σε ένα Κοινωνικό Κέντρο στην Οξφόρδη (Nashashibi, 2004:1). Στην ερώτηση πώς τα πηγαίνει απάντησε, «Είναι θαυμάσιο. Η ακοή μου έχει βελτιωθεί τόσο πολύ!». Είναι δυνατόν μία ώρα ελαφριάς άσκησης την εβδομάδα, να βελτιώσει την ακοή ενός ατόμου; Η βελτίωση της ακοής ήταν αποτέλεσμα της αυξημένης σωματικής αυτοπεποίθησης; Ήταν αποτέλεσμα του γεγονότος ότι βρέθηκε μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων με τους οποίους μπορούσε να συνομιλήσει; Ήταν συνισταμένη και των τριών παραγόντων, ή ήταν απλά, συμπτωματικό; Δεν έχει καμία σημασία. Αυτό που είναι σημαντικό, είναι το γεγονός ότι η ίδια διαπίστωσε βελτίωση και την απέδωσε στη συμμετοχή της στο πρόγραμμα.

Στο Cambridgeshire στη Μ. Βρετανία, σε Κοινοτικό Πρόγραμμα το οποίο προσφέρει μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνοντας βασικές δεξιότητες, Η/Υ, τέχνες και φυσική άσκηση, αναφέρεται η περίπτωση μιας γυναίκας, η οποία πάσχοντας από κατάθλιψη και διαταραχές άγχους, είχε εγκαταλείψει την εργασία της, ενώ βίωνε συναισθήματα αδυναμίας, χαμηλής αυτοεκτίμησης, μειωμένης παρώθησης και συγκέντρωσης. Με την ένταξή της, ωστόσο, στο τμήμα έκανε γρήγορα φίλους, ξεκίνησε να απολαμβάνει τη συντροφιά των άλλων ατόμων και απέκτησε νέες δεξιότητες, παράμετροι οι οποίες υποβοήθησαν στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού της και ενίσχυσαν την απόφασή της να επιστρέψει στην εργασία της (Nashashibi 2004:31). Βέβαια, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι είναι αδύνατο μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος 100 ή 200 ωρών, να επιτευχθεί η ανάκτηση της ψυχικής υγείας και η βελτίωση της ποιότητας ζωής ατόμων με ψυχικές διαταραχές, αποτέλεσμα που απαιτεί χρόνια ψυχανάλυσης.

Οι προαναφερόμενες περιπτώσεις αναδεικνύουν τα πολλαπλά και πολυλειτουργικά επίπεδα, μέσω των οποίων μπορεί η ΔΒΕ να επηρεάσει τη ζωή των εκπαιδευόμενων. Δεν είναι απλά τα άμεσα αποτελέσματα, η συγκέντρωση δηλαδή γνώσεων και δεξιοτήτων, που πραγματοποιούνται μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ, αλλά κυρίως οι έμμεσες εκροές και η διάχυσή τους στο επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ατόμων.

Με αυτή τη σκέψη, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε τα ευρύτερα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ, επιχειρώντας να καταγράψουμε και να μελετήσουμε, μέσα από ένα μοντέλο δυναμικής αλληλεπίδρασης, τα πιθανά πολλαπλά ατομικά και κοινωνικά οφέλη τα οποία πραγματοποιούνται ως απόρροια των πολύπλοκων και πολυεπίπεδων διεργασιών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δεν ισχυριζόμαστε ότι η ΔΒΕ μπορεί να αποτελέσει πανάκεια στην πολιτική φαρέτρα για την επίλυση όλων των κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να καταγράψουμε, να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε τις δυνατότητες και τα ενδεχόμενα οφέλη της ΔΒΕ, ως παρέμβασης σημαντικής για την ενίσχυση ατόμων, κοινωνικών ομάδων και περιοχών. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί τη διερεύνηση των πιθανών ωφελημάτων, φιλοδοξώντας τα ευρήματα να

παρέχουν πληροφόρηση, ώστε να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά στις πολιτικές που ασκούνται στο πεδίο της ΔΒΕ.

1.2 Δομή

Η παρούσα διατριβή συντάσσεται εν μέσω μίας παγκοσμίων διαστάσεων οικονομικής ύφεσης, η οποία έχει αποκαλύψει το μέγεθος των αλληλεξαρτήσεων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Όσον αφορά στην Ελλάδα, έχει υπεισέλθει σε μία οικονομική, κοινωνική και θεσμική κρίση εξαιρετικής σοβαρότητας. Υπό το φως των εξελίξεων αυτών, έχει αναδειχτεί η υψηλή πολιτική και οικονομική αλληλεξάρτηση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Ως εκ τούτου, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το πεδίο της ΔΒΕ στην Ελλάδα, θα ήταν αδύνατο να το εξετάσουμε ανεξάρτητα από το διεθνές και κυρίως το ευρωπαϊκό συγκείμενο μέσα στο οποίο προέκυψε ως πολιτική προτεραιότητα.

Ειδικότερα, η διατριβή αποτελείται από την εισαγωγή, το κυρίως σώμα, το οποίο διαρθρώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο και στην εμπειρική έρευνα, ενώ ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις και πλαισιώνεται από τη βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Στην εισαγωγή γίνεται μία σύντομη αναφορά στο διεθνές συγκείμενο της πολιτισμικής ετερότητας, της επαγγελματικής αβεβαιότητας, της χωροταξικής διεύρυνσης και της κρατικής αποδυνάμωσης, καθώς και η επιρροή αυτών στο διακύβευμα της «Κοινωνίας της Γνώσης» και στη σχηματοποίηση πολιτικών με έμφαση στη ΔΒΕ. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι λόγοι οι οποίοι συνθέτουν την αναγκαιότητα διερεύνησης του πεδίου των ευρύτερων αποτελεσμάτων που εκρέουν από παρεμβάσεις ΔΒΕ, και οι οποίοι συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Κατά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου ακολουθείται μία παραγωγική πορεία, η οποία οδηγεί από το γενικότερο και συνολικότερο προς το ειδικότερο και μερικότερο. Η μελέτη της εξέλιξης και των πολιτικών για τη ΔΒΕ δομούνται μέσα από την επεξεργασία πρωτογενούς υλικού, το οποίο περιλαμβάνει θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μελέτες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και Διεθνών

Οργανισμών, καθώς και νομοθετήματα, τα οποία συνθέτουν τη βάση για να συναχθούν συμπεράσματα αναφορικά με την εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της ΔΒΕ και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Υπό μία κριτική προσέγγιση, επιδιώκεται ο καθορισμός των τάσεων και η ανίχνευση των αιτιακών σχέσεων που διέπουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΕ, σε συνάρτηση με τις εξελίξεις στο διεθνές συγκείμενο και την προώθηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς και η επιρροή της στη σχηματοποίηση των ελληνικών πολιτικών, με απόληξη τη θεσμοθέτηση των ΚΕΕ. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται εκτενής επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τα ευρύτερα οφέλη, ατομικά και συλλογικά, που εκτιμάται ότι προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ, στα οποία εδράζεται η ρητορική των ευρωπαϊκών κειμένων για τη στήριξη και προώθηση των πολιτικών ΔΒΕ.

Το ερευνητικό μέρος επικεντρώνεται στον θεσμό των ΚΕΕ. Θεωρώντας τη δραστηριότητα των ΚΕΕ κομβική για την προώθηση της ΔΒΕ στη χώρα μας, καθώς είναι η μόνη δομή στην Ελλάδα η οποία παρέχει προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με τμήματα εξακτινωμένα σε όλη την Επικράτεια και σημαντικό αριθμό εκπαιδευόμενων (βλ. κεφ. 4.3), η εμπειρική έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει τα ευρύτερα αποτελέσματα, που πιθανόν προκύπτουν, ως απόρροια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη συναγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση κρίσεων και προτάσεων, καθώς και την παράθεση της βιβλιογραφίας.

1.2.1 Αναλυτική παρουσίαση ενοτήτων

Πιο αναλυτικά, η παρούσα διατριβή, η οποία βασίστηκε κατά κύριο λόγο στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, διαρθρώνεται, πέραν της εισαγωγής, σε πέντε ευρύτερες θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: ΔΒΕ: εξέλιξη & πολιτικές, ΔΒΕ & ευρύτερα οφέλη, επισκόπηση συναφών ερευνητικών μελετών, εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα & προτάσεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο της δεύτερης ενότητας (2.1) σκιαγραφείται το γενικό πλαίσιο για την κλιμακούμενη έμφαση στη ΔΒΕ, επισημαίνοντας τις

τεχνοεπιστημονικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους που καθιστούν αναγκαία τη διαρκή αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών. Παράλληλα, εξετάζονται τα εννοιολογικά ζητήματα που αφορούν στο πεδίο της ΔΒΕ, καθώς υπάρχει μεγάλη σύγχυση και αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στους διάφορους όρους, και αιτιολογείται η επιλογή του όρου ΔΒΕ στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Επιπρόσθετα, επιχειρείται μία αναδρομική προσέγγιση της ΔΒΕ από την αρχή του προηγούμενου αιώνα έως τη σημερινή ανάδειξή της σε σύγχρονο διακύβευμα, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν στην «οικονομοποίηση» της εκπαίδευσης. Η διασφάλιση της καθολικότητας, της προσβασιμότητας και της ανεξαρτητοποίησης της ΔΒΕ από «αγοραία» κελεύσματα συνιστά απαρέγκλιτο όρο πραγμάτωσης μιας «κοινωνίας της γνώσης», με λιγότερες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, όπως άλλωστε επαγγέλλονται και τα θεσμικά κείμενα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕΕ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (2.2) αναλύονται οι ευρωπαϊκές πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ. Για την πληρέστερη κατανόηση του πεδίου της εξέλιξης της ΔΒΕ στην Ελλάδα, απαρέγκλιτη προϋπόθεση είναι η ένταξή της στο διεθνές και, κυρίως, στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, μέσα στο οποίο προέκυψε ως πολιτική προτεραιότητα. Μελετώντας τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ, η εξέλιξη της ΔΒΕ επιμερίζεται σε τρεις περιόδους με βάση σημεία-σταθμούς στη διαμόρφωση της πολιτικής: α) πρώτη περίοδος, 1957 (ίδρυση της ΕΟΚ) έως 1991, β) δεύτερη περίοδος, 1992 (συνθήκη του Μάαστριχ) έως 1999 και γ) τρίτη περίοδος, 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας) έως 2010. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη επισκόπηση των πρωτόλειων θεσμικών κειμένων των δύο πρώτων περιόδων, κατά τις οποίες τέθηκαν τα θεμέλια της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας για την προώθηση της ΔΒΕ, οδηγώντας στην τρίτη περίοδο, και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, στο πλαίσιο της οποίας ενισχύθηκε η σχηματοποίηση μιας υπερεθνικής, ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη ΔΒΕ να αποτελεί οργανωτική αρχή του συνόλου των ευρωπαϊκών πολιτικών. Επιπρόσθετα, η ενδελεχής εξέταση των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων αναδεικνύει την εκτενή και επαναλαμβανόμενη επισήμανση των ευρύτερων ατομικών και συλλογικών ωφελημάτων που εκτιμάται ότι μπορούν να προκύψουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ, ενώ παράλληλα εντοπίζεται η έλλειψη σχετικής έρευνας για την τεκμηρίωση των εκτιμήσεων αυτών.

Στο τρίτο κεφάλαιο (2.3) εξετάζεται η θεσμική εξέλιξη του πεδίου της ΔΒΕ στην Ελλάδα, υπό το φως της τροχοδρόμησης της χώρας σε μία «ευρωπαϊκή» πορεία. Ειδικότερα, μέσα από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου, επιχειρείται η χαρτογράφηση του πεδίου ΔΒΕ, επιμεριζόμενη σε τρεις περιόδους, βάσει σημαντικών εξελίξεων και σημείων σταθμών από την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ έως σήμερα: α) πρώτη περίοδος, από το 1981 έως το 1991, χαρακτηριζόμενη ως *pro Maastricht* εποχή, β) δεύτερη περίοδος, από το 1992 έως το 1999, με ορόσημο την υπογραφή της Συνθήκης του Maastricht, η οποία οδήγησε σταδιακά σε μία στενότερη συνεργασία των κρατών-μελών και γ) τρίτη περίοδος, από το 2000 έως 2010 με αφετηριακό σημείο το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και τη Στρατηγική που ενεργοποιήθηκε, εντατικοποιώντας τις δράσεις και εντείνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών στο πεδίο της ΔΒΕ, με απόληξη τη θεσμοθέτηση των ΚΕΕ, το 2003.

Στη συνέχεια, στο πρώτο κεφάλαιο της τρίτης ενότητας (3.1), γίνεται μία γενική προσέγγιση των αναφερόμενων στη βιβλιογραφία ως ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική έρευνα, ενώ παράλληλα επιχειρείται μία τυπολογική ταξινόμησή τους. Οι εντεινόμενες συνέπειες της παγκοσμιοποίησης κατά την τελευταία δεκαετία, ενίσχυσαν την ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τον ρόλο των κοινωνικών δομών στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας των οικονομιών και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ήδη από το 1982, ο ΟΟΣΑ συνέταξε μία λίστα οκτώ κοινωνικών δεικτών ευζωίας (OECD, 1982), ενώ κατά τη δεκαετία του 1990, θεσμοθετήθηκαν σε Μ. Βρετανία, Αυστραλία και ΗΠΑ, ερευνητικά κέντρα και συστήματα για την καταγραφή των ευρύτερων ωφελημάτων από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι στους συμμετέχοντες σε προγράμματα ΔΒΕ προσδίδεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες σε συνάρτηση την προώθηση της κοινωνικής δικτύωσης στο πλαίσιο των προγραμμάτων, επιφέρουν διακριτές μεταβολές στην προσωπική τους ζωή και στην αυτοεικόνα τους, ενώ παράλληλα τους επιτρέπουν να διαδραματίσουν λειτουργικό ρόλο στην οικογένεια, στην κοινότητα ή στην εργασία τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (3.2) επιχειρείται ο προσδιορισμός του περιεχομένου των εννοιών του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, ενώ παράλληλα, αναλύεται

η αμφίδρομη σχέση καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει η ΔΒΕ στην ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο των πολλαπλών πιθανών ωφελημάτων, ο ρόλος της ΔΒΕ στην ενίσχυση του ανθρώπινου και πρόσφατα, του κοινωνικού κεφαλαίου έχει συγκεντρώσει διευρυμένο πολιτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το τρίπτυχο εκπαίδευση – ανθρώπινο κεφάλαιο – κοινωνικό κεφάλαιο, καταδεικνύουν ότι η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης των ατομικών και κοινωνικών οφελών, σε κάποια πλαίσια. Η αύξηση, ωστόσο, της συμμετοχής στη ΔΒΕ δεν μπορεί από μόνη της να διασφαλίσει την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Η επίτευξη ενός συνεκτικού κοινωνικού ιστού απαιτεί μακροπρόθεσμο πολιτικό σχεδιασμό και στοχευμένες ενέργειες για ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου και μεγαλύτερη ισότητα στην κατανομή δεξιοτήτων και ευκαιριών.

Στο τρίτο κεφάλαιο (3.3) αναλύονται οι βασικοί κατηγορικοί άξονες οφελών που εκτιμάται ότι προκύπτουν μέσω της συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΕ. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε μεγάλο αριθμό πιθανών οφελών ως απόρροια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τα οποία κατηγοριοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε πολλαπλά επίπεδα. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, με βάση την ενδελεχή επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ακολουθείται μία κατηγοριοποίηση των συλλογικών και ατομικών οφελών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των πολιτών στη ΔΒΕ, η οποία περιλαμβάνει έξι κεντρικές τυπολογίες, που αφορούν σε δεξιότητες, οικογένεια, υγεία και ευζωία, κοινωνικές σχέσεις και δικτύωση, στάσεις και αξίες. Η έκτη γενική τυπολογία περιλαμβάνει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η αυτοεικόνα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση αλλαγών. Τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία τεκμηριώνουν την πραγματοποίηση σημαντικών οφελών και στις έξι κεντρικές κατηγορίες, αναγορεύοντας τη συμμετοχή στη ΔΒΕ σε κομβικό παράγοντα διάχυσης ατομικών και κοινωνικών οφελών.

Στη συνέχεια, στην τέταρτη ενότητα, αναλύεται αρχικά η διαδικασία επισκόπησης συναφών ερευνητικών μελετών, η οποία πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας μία διαδικασία τεσσάρων σταδίων, όπως προτείνεται από τους Gall, Borg και Gall (1996). Η διαδικασία περιλαμβάνει την αναζήτηση προκαταρκτικών

πηγών, τη χρήση δευτερογενών πηγών, τη μελέτη πρωτογενών πηγών και τη σύνθεση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο και τα ευρήματα συναφών μελετών από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε περιορισμένο αριθμό ερευνών αναφορικά με την αποτίμηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας επικεντρώνεται στην επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομία και στην παραγωγικότητα. Επιπρόσθετα, μεγάλος αριθμός ερευνών αφορούν στην αποτίμηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης ή αλφαριθμητισμού, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής έρευνας έχει διεξαχθεί στη μεγάλη Βρετανία, στην Αυστραλία και στις ΗΠΑ.

Στο πρώτο κεφάλαιο της πέμπτης ενότητας (5.1) παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο. Ειδικότερα, γίνεται η οριοθέτηση του προβλήματος, περιγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, αναλύονται οι λόγοι που την καθιστούν αναγκαία καθώς και τα οφέλη που αναμένεται να προκύψουν από τη διεξαγωγή της. Ως σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η αποτύπωση των ευρύτερων ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η αναγκαιότητα για τη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΔΒΕ τονίζεται τόσο σε πολιτικό όσο και σε επίπεδο διεθνών οργανισμών, ενώ παράλληλα διαπιστώνεται έλλειμμα συστηματικής έρευνας γύρω από αυτά. Η ανάδειξη της ΔΒΕ σε καθοριστική μεταβλητή της διεθνούς πολιτικής ατζέντας πρέπει να υποστηρίζεται και από ανάλογη αύξηση της χρηματοδότησης και τη διεύρυνση της συμμετοχής. Υπό το φως των παραμέτρων αυτών, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των ευρύτερων οφελών που πιθανόν εκρέουν από τη συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα των ΚΕΕ, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, συνεισφέροντας στον κοινωνικό ιστό μέσω της αξιοποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων προς όφελος της οικογένειας, της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (5.2) περιγράφεται και τεκμηριώνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, αναλύεται το ερμηνευτικό πλαίσιο και παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια της έρευνας. Αναγνωρίζοντας ότι εννοιολογικά υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση και πιθανή

αλληλοεπικάλυψη των οφελών που μπορούν να προκύψουν από την επένδυση στην εκπαίδευση, συντάχθηκε μία τυπολογική ταξινόμηση η οποία διαρθρώνεται σε δέκα άξονες/εννοιολογικές δομές: επαγγελματικό πλαίσιο, προσόντα & δεξιότητες, στάσεις & συμπεριφορά, αυτοεικόνα, ενδιαφέροντα & ελεύθερος χρόνος, υγιεινή διαβίωση, κοινωνικές σχέσεις, στάση ενεργού πολίτη και μαθησιακή κουλτούρα. Υπό τη συνδυασμένη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα ευρύτερα αποτελέσματα της συμμετοχής στη ΔΒΕ, επιχειρείται η διερεύνηση της έντασης των οφελών και η αποτύπωση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ δημογραφικών και κοινωνικών παραμέτρων και συγκεκριμένων εκροών, προκειμένου να εντοπιστούν πεδία ενδιαφέροντος που ενισχύουν ή περιορίζουν την παραγωγή ατομικών και κοινωνικών οφελών, ώστε να μπορέσουν ενδεχομένως να διατυπωθούν προτάσεις πολιτικού ενδιαφέροντος.

Το τρίτο κεφάλαιο (5.3) αφορά στη διαδικασία δόμησης του ερευνητικού εργαλείου παρουσιάζοντας τη διάρθρωση και τα είδη ερωτημάτων που περιλήφθηκαν. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας, βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος και ελέγχθηκαν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα ευρύτερα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευόμενους των ΚΕΕ, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και αναλύονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ειδικότερα, η δόμηση του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, καταλήγοντας τελικά στη διάρθρωση του ερωτηματολογίου σε δέκα άξονες/εννοιολογικές δομές στο δεύτερο μέρος, σε αντιστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα. Ο συνολικός αριθμός των έγκυρων ερωτηματολογίων, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα 24 συνολικά ΚΕΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, ανήλθε σε 1.200.

Στο τέταρτο κεφάλαιο (5.4) παρουσιάζονται τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας. Αρχικά πραγματοποιείται ανάλυση του δείγματος και περιγράφεται το προφίλ των εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι ψυχομετρικές

ιδιότητες της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης (ερωτηματολογίου) των απόψεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ. Ειδικότερα πραγματοποιείται έλεγχος εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και αξιοπιστίας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του *Cronbach*, ο οποίος υπολογίστηκε σε $\alpha=0,966$, τιμή πάρα πολύ ικανοποιητική. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής εφαρμόστηκε η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες και υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες διάκρισης των επιμέρους παραγοντικών αξόνων, οι οποίοι κυμάνθηκαν από 0,399 έως 0,758 και κρίθηκαν πάρα πολύ ικανοποιητικοί. Κατόπιν πραγματοποιείται η ερμηνεία των δέκα εννοιολογικών δομών που προέκυψαν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων, εφαρμόζεται η μέθοδος της Ανάλυσης σε Συστάδες, επιχειρώντας την ανάπτυξη της τυπολογίας των εκπαιδευόμενων με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ, από όπου προέκυψαν πέντε τύποι εκπαιδευόμενων, που ετικετοποιήθηκαν ως *Οι Απαισιόδοξοι*, *Οι Υπερ-ωφελημένοι*, *Οι Επιφυλακτικοί*, *Οι Ωφελημένοι* και *Οι Μετριοπαθείς*. Στη συνέχεια, γίνεται συσχέτιση των τύπων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ώστε να οικοδομηθεί ένα προφίλ 2^{ου} επιπέδου των εκπαιδευόμενων, αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των πέντε συστάδων. Τέλος, πραγματοποιείται ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων στο ανοιχτού τύπου ερώτημα, προσδίδοντας πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ και αναδεικνύοντας διαστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από ποσοτικά δεδομένα. Τα ευρήματα που προέκυψαν συνάδουν με ευρήματα συναφών ερευνών καταδεικνύοντας ότι μέσα από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα προκύπτουν σημαντικά οφέλη, τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την κοινωνία, εν γένει. Επιπρόσθετα, η ανάλυση σε συστάδες κατέδειξε την πραγματοποίηση μεγαλύτερων και ευρύτερων οφελών για άτομα και ομάδες που αντιμετωπίζουν προσωπικά, οικογενειακά, επαγγελματικά ή κοινωνικά προβλήματα, αναδεικνύοντας τη ΔΒΕ σε σημαντικό πεδίο άσκησης κοινωνικής πολιτικής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο (5.5) παρουσιάζονται τα ευρήματα που ανέκυσαν κατά την ποιοτική έρευνα. Αρχικά πραγματοποιείται ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και παρουσίαση του ερευνητικού

εργαλείου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν, αναδεικνύοντας σημαντικές πτυχές αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ. Για την ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνεται στο πλαίσιο της «εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας» (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1990). Στο πρώτο επίπεδο αναγωγής, κατά την «ανοιχτή κωδικοποίηση» (open coding), πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των δεδομένων σε πέντε κατηγορίες, ανάλογα με τις γενικές ιδιότητες και την ένταση εμφάνισης των φαινομένων. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής, κατά την «αξονική κωδικοποίηση» (axial coding), ανασυγκροτήθηκαν τα δεδομένα με νέους τρόπους, στο πλαίσιο της προσπάθειας εντοπισμού αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, καταλήγοντας σε τρεις κεντρικούς άξονες: α) Γνώσεις και Δεξιότητες, β) Αυτοεικόνα και γ) Διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο αναγωγής, «επιλεκτική κωδικοποίηση», ορίστηκε ως κεντρική κατηγορία «η δωρεάν παροχή των προγραμμάτων», γύρω από την οποία συσχετίστηκαν αιτιακά όλες οι υποκατηγορίες, διατυπώνοντας συμπεράσματα και συνδέοντας τα ευρήματα με αυτά της ποσοτικής έρευνας και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Τα ευρήματα που προέκυψαν συνάδουν με ευρήματα συναφών ερευνών καταδεικνύοντας ότι μέσα από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούνται σημαντικά οφέλη, τα οποία αποδεικνύονται πολλαπλάσια ποσοτικά και ποιοτικά για τα «μειονεκτούντα άτομα», ανάγοντας τη ΔΒΕ σε σημαντικό πεδίο άσκησης κοινωνικής πολιτικής.

Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπεράσματος που συνάγονται με βάση τα ευρήματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, διατυπώνοντας παράλληλα προτάσεις για διεύρυνση της συμμετοχής και αύξηση των επενδύσεων στη ΔΒΕ, ώστε να επιτευχθεί καθολική πρόσβαση σε γνώσεις και σύγχρονες δεξιότητες, ιδιαίτερα για τα μειονεκτούντα άτομα. Η διασφάλιση της δωρεάν παροχής προγραμμάτων ΔΒΕ, πολιτική που σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά για την πραγματοποίηση και διάχυση οφελών τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο, θεωρείται κομβικό σημείο για την αύξηση του κοινωνικού, καθώς και ανθρώπινου κεφαλαίου, ιδιαίτερα κατά τη φάση οικονομικής

ύφεσης και κοινωνικο-πολιτικής κρίσης που διέρχονται η Ελλάδα αλλά και το οικοδόμημα της ΕΕ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2. Δια Βίου Εκπαίδευση: Εξέλιξη & Πολιτικές

2.1 Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ)

2.1.1 Γενικό πλαίσιο

Η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ έχει αδήριτα αναγορευτεί σε στρατηγικό πυλώνα πολιτικής, άρρηκτα συνδεδεμένου με την ευημερία οικονομιών και κοινωνιών. Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως κεφαλαιουχικού αγαθού, αποτελώντας μέσο ανάπτυξης των επίκτητων ικανοτήτων των ανθρώπινων συντελεστών παραγωγής το οποίο μπορεί να συμβάλει στην τεχνοεπιστημονική ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας, εν γένει (Becker, 1964· Schulz, 1963), απέσπασε σημαντική προσοχή ήδη από τη δεκαετία του 1960. Στην οικονομία της γνώσης, η συνεχής διάχυση καινοτομιών γίνεται αυτοσκοπός (Drucker, 1969), ενώ, υπό το φως των διηνεκών τεχνοεπιστημονικών, παραγωγικών, δημογραφικών και κοινωνικών εξελίξεων, η έμφαση που προσδίδεται στη ΔΒΕ αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο. Ο Tony Blair (πρώην πρωθυπουργός της Μ. Βρετανίας) σε ομιλία του, επισημαίνοντας τα τρία πιο σημαντικά επιτεύγματα της κυβέρνησης των Εργατικών, επανέλαβε «εκπαίδευση, εκπαίδευση, εκπαίδευση», ενώ ο συνεχής καταϊγισμός κειμένων από διεθνείς οργανισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), η UNESCO και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), έχει στηρίξει μαζικά την άποψη ότι η ΔΒΕ συνιστά κομβική συνιστώσα οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής σταθερότητας (Illeris, 2003· OECD, 1961, 1971, 1977, 1996a, 1996b· UNESCO, 1975, 1976, 1996, 2002).

Ποιά ωστόσο είναι τα βαθύτερα αίτια για την ολοένα κλιμακούμενη έμφαση στη ΔΒΕ; Είναι ένα μέσο παροχής ελπίδας και διατήρησης εντός του κοινωνικού πλαισίου, ομάδων που βρίσκονται στα όρια του αποκλεισμού και πιθανόν να υπονομεύουν την εύρυθμη λειτουργία του κράτους και της αγοράς, όπως άνεργοι, και μετανάστες; Είναι ένα μέσο «απασχόλησης» κοινωνικών ομάδων, όπως οι νοικοκυρές ή οι ηλικιωμένοι; Είναι ένα μέσο διάπλασης ενός νέου «homo ergaster», εξοπλισμένου με τα προσόντα και τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας,

πάντα «απασχολήσιμου» και αρκετά ευέλικτου να αποδεχτεί οποιαδήποτε εργασιακή μεταβολή και να «ξαναεκπαιδευτεί» για να αποκτήσει νέες δεξιότητες; Είναι ένα μέσο άντλησης νομιμότητας ενός διεθνοποιημένου οικονομικού ιμπεριαλισμού, ο οποίος επιφέρει αποσταθεροποίηση των περιβαλλόντων δράσης και αποδόμηση παραδοσιακών αξιών και δομών; Είναι ένα μέσο προώθησης της υπερκατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο κατίσχυσης του καταναλωτισμού;

Ίσως η απάντηση σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα να είναι καταφατική, όπως θα διαφανεί από την ανάλυση που ακολουθεί στα επόμενα κεφάλαια. Ανεξάρτητα ωστόσο από τα αίτια ανάδειξης της ΔΒΕ σε οργανωτική αρχή της σύγχρονης πολιτικής ατζέντας, το γεγονός ότι η συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τον ενήλικο βίο πιθανόν να συμβάλει στην πραγματοποίηση πολλαπλών και σύνθετων οφελών, κρίνεται εξαιρετικά σημαντική παράμετρος προσέλκυσης του ενδιαφέροντος, τόσο σε πολιτικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο.

2.1.2 Εννοιολογικά ζητήματα

Υπάρχει μεγάλη σύγχυση και αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στους όρους που αφορούν στη *δια βίου εκπαίδευση*, στην *εκπαίδευση ενηλίκων*, στη *δια βίου μάθηση*, στη *συνεχή* ή στη *συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Σύμφωνα με τον Rogers (1999:53-56), ένας από τους λόγους ασυμφωνίας αναφορικά με τους ορισμούς είναι η αδυναμία εύρεσης κάποιου ορισμού, ο οποίος να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες, ώστε να καθιστά συγκρίσιμες τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες τις χώρες. Ως εκ τούτου, οι ορισμοί γίνονται διεθνώς εκτενέστεροι και ολοένα πιο περίπλοκοι στην προσπάθεια να υπάρξει ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο, ώστε να καλυφθεί ο πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές δράσεις σε διαφορετικές χώρες και συνθήκες. Παράλληλα, οι διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αντιλήψεις, ενώ τα αξιολογικά συστήματα που αυτές υποδηλώνουν μετεξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου.

Η ΔΒΕ συγκροτήθηκε ως πεδίο μελέτης κατά τη δεκαετία του 1960, ενώ από τα τέλη της δεκαετίας άρχισε να αποδίδεται αυξανόμενη έμφαση στον όρο, ταυτίζοντάς τον ωστόσο με την εκπαίδευση των ενηλίκων, εφόσον το ενδιαφέρον εστιάστηκε στις ανάγκες, στα χαρακτηριστικά και στους τρόπους μάθησης των

ενηλίκων. Υπάρχει συνεπώς μία σύγχυση αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο όρος ΔΒΕ και οι συνδηλώσεις του, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με άλλους όρους, όπως η «Δια Βίου Μάθηση» (ΔΒΜ).

Η εννοιολογική σύγχυση αποτυπώνεται στην αιτιολογική έκθεση του Ν.3369 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2005), σύμφωνα με την οποία ο όρος ΔΒΕ αναφέρεται σε «κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση».

Η «μάθηση» συνιστά ατομική εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών ή να προκύπτει τυχαία μέσα από τη δραστηριότητα του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον. Αντίθετα, η «εκπαίδευση», αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα που αφορά σε οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες εκπορεύονται από έναν θεσμοθετημένο φορέα (Bown, 2000). Σύμφωνα με τον Cropley (1980:1), ΔΒΜ υπήρχε πριν από τη συγκέντρωση του ενδιαφέροντος γύρω από τον όρο και θα συνεχίσει να υπάρχει ακόμα και αν αγνοηθεί παντελώς ο όρος από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Αναφέρεται ειδικότερα ότι η ΔΒΜ λαμβάνει χώρα όχι μόνο εντός της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά συνεπάγεται μία δια βίου προοπτική, τονίζοντας, παράλληλα, την κομβική συμβολή των ατόμων που δεν έχουν εκπαιδευτεί, δεν πληρώνονται ή δεν αναγνωρίζονται ως «δάσκαλοι» (Cropley, 1980:5). Η μάθηση ορίζεται ως η εσωτερική διαδικασία αλλαγής ως αποτέλεσμα της εμπειρίας, ενώ η εκπαίδευση αφορά στις επιδράσεις που κατευθύνουν ή ενθαρρύνουν τη μάθηση (Cropley, 1980:3).

Ο ορισμός του ΟΟΣΑ (OECD, 1977) είναι αρκετά αναλυτικός, εντάσσοντας υπό την έννοια της ΔΒΕ εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας ή προγράμματος, σκόπιμα σχεδιασμένου από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει κάθε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Σε συνάφεια με τη ΔΒΕ χρησιμοποιείται και η έννοια της «συνεχούς εκπαίδευσης», η οποία δίνει

έμφαση στη συνεχή ανάπτυξη του ατόμου, αναφορικά με την πρόσκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια του βίου.

Ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» φέρει περιοριστικές συνδηλώσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο, λόγω της σύνδεσης του με δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τον ελεύθερο χρόνο, ενώ υπάρχει μεγάλη διχογνωμία ανάμεσα στους θεωρητικούς, αναφορικά με τον ορισμό της έννοιας «ενήλικος» (Knowles, 1998; Merriam & Brockett, 1997; Paterson, 1979; Tight, 2002). Σύμφωνα με τον Jarvis (2004:78), ως εκπαίδευση ενηλίκων εκλαμβάνεται «οποιαδήποτε διαδικασία που αποσκοπεί στην κατανόηση και τη μάθηση αυτών που συμμετέχουν, όπου αυτοί που συμμετέχουν, θεωρούν τους εαυτούς τους και θεωρούνται από άλλους κοινωνικά ώριμοι», ενώ ο Houle (1972:32), υποστηρίζει ότι πρόκειται για μία διαδικασία που εμπεριέχει σχεδιασμό από άτομα ή υπηρεσίες μέσω του οποίου οι ενήλικοι ατομικά, ομαδικά ή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα βελτιώνουν τον εαυτό τους ή την κοινωνία τους.

Κατά τη δεκαετία του 1960, μέσω των εκδόσεων του ΟΟΣΑ, ήρθε στο προσκήνιο ο όρος «Εναλλασσόμενη Εκπαίδευση», για να περιγράψει την κατανομή της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με επαναλαμβανόμενο τρόπο (OECD, 1973:7). Η εναλλασσόμενη εκπαίδευση συνιστά ένα μοντέλο που ενισχύει τη σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και, κατ' επέκταση, με την οικονομία. Ο όρος ωστόσο υποχώρησε κατά τη δεκαετία του 1980, λόγω των οικονομικών πιέσεων και της επικράτησης φιλελεύθερων πολιτικών, καθώς το ενδεχόμενο πλήρους φοίτησης σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής θεωρήθηκε δαπανηρό για εργοδότες και κυβερνήσεις. Συναφής με την έννοια της εναλλασσόμενης είναι και η έννοια της «Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης», η οποία ωστόσο αφορά σε πιο περιορισμένο πεδίο, περιγράφοντας κυρίως εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά προς την αρχική εκπαίδευση. Κινείται και αυτή στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, προσδίδοντας έμφαση στην αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας και στην κοινωνικοοικονομική πολιτική (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, συχνά οι έννοιες τείνουν να χρησιμοποιούνται με ρητορικό τρόπο, χωρίς να διασαφηνίζεται η διαφορά τους με άλλους όρους, ενώ η διάδοση του όρου ΔΒΕ εδράζεται στο γεγονός ότι προβάλλεται

ως ένα όραμα με ασαφές περιεχόμενο (Gustavsson, 1997). Η ΔΒΕ έχει την τάση να είναι ιδεαλιστική, καθώς θεωρείται πανάκεια, εφαρμόσιμη σε κάθε περιβάλλον και για κάθε σκοπό, ενώ παράλληλα αντανακλά την ανάγκη για συνεχή ανανέωση των γνώσεων μέσω ευέλικτων μορφών μάθησης, σε αρμονία με τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών.

Σύμφωνα με τον Faure (Faure et al., 1972), ο οποίος πρότεινε τη γενίκευση της χρήσης της ΔΒΕ ως κομβικής έννοιας για την εκπαιδευτική πολιτική ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων κρατών, η ΔΒΕ δεν συνιστά ένα σύστημα εκπαίδευσης, αλλά, μάλλον, μία φιλοσοφική αρχή, η οποία αφορά στην οργάνωση της εκπαίδευσης, υπό μία ανθρωπιστική θεώρηση, κατά την οποία όλα τα άτομα μπορούν να μάθουν και να επιτύχουν την αυτοπραγμάτωσή τους. Κατά τον Dave (1976:34), η ΔΒΕ είναι μία διαδικασία αυτοεκπλήρωσης και ανάπτυξης, προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, αποσκοπώντας σε βελτίωση της ποιότητας ζωής τόσο ατομικά όσο και συλλογικά.

Εννοιολογικά, οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της ΔΒΕ μπορούν να ταξινομηθούν με διττό τρόπο. Ο πρώτος αφορά στη δια βίου διάσταση. Η γνώση απαξιώνεται με το πέρασμα του χρόνου και συνεπώς κρίνεται απαραίτητο για τα άτομα να μπορούν δια βίου να εκσυγχρονίζουν γνώσεις και δεξιότητες. Ο δεύτερος αφορά στα περιβάλλοντα και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η πρόσκτηση της γνώσης. Πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει την τυπική, μη-τυπική και άτυπη μάθηση για τη γνωστική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να επιτευχθεί η πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη σε διάφορα στάδια και σφαίρες δράσης της ζωής.

Κατά τη δεκαετία του 1990 η έμφαση εστιάστηκε στη ΔΒΜ, τοποθετώντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το άτομο, αντί των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και δομών. Συνιστά ωστόσο μία σημειολογική μετάβαση, η οποία παρά τις ανθρωπιστικές και δημοκρατικές συνδηλώσεις του όρου, αντικατοπτρίζει την κρίση του κράτους πρόνοιας την οποία επέφερε η άνοδος της ανεργίας και η κατίσχυση νεοφιλελεύθερων πολιτικών, μετατοπίζοντας την ευθύνη για τη γνωστική ανάπτυξη και τη διατήρηση της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής λειτουργικότητας από την πολιτεία στο άτομο (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001· Δημουλάς, 2007· Ζαμπέτα, 1998). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο

«Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007γ), τα άτομα «πρέπει να ενθαρρυνθούν να επενδύσουν στη μάθησή τους, τόσο για την προσωπική τους ολοκλήρωση όσο και για την απασχολησιμότητά τους». Σύμφωνα με τον Field (2001), πρόκειται για μία εξελικτική διαδικασία, κατά την οποία η ρητορική αναπόφευκτα μετατοπίζεται σε μία πιο λειτουργική διάσταση της ΔΒΕ. Η μετατόπιση αυτή αποτελεί καθοριστικό στοιχείο μιας νέας τάξης πραγμάτων, η οποία αφορά σε έναν ευρύτερο μετασχηματισμό στη σχέση μεταξύ της κοινωνίας των πολιτών και του κράτους, αυξάνοντας και μεταβιβάζοντας σταδιακά την ευθύνη για ασφάλεια και ευημερία στους ίδιους τους πολίτες.

Η επιλογή του όρου «ΔΒΕ» στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ακολουθεί την περιρρέουσα τάση υιοθέτησης μιας «δια βίου» προοπτικής στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Η επιλογή ωστόσο του όρου «εκπαίδευση» έναντι του όρου «μάθηση», εδράζεται στην πρόθεσή μας να επικεντρώσουμε σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ατόμου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών γνώσεων ή δεξιοτήτων για προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

2.1.3 Αναδρομική προσέγγιση της ΔΒΕ

Η ΔΒΕ δεν συνιστά σύγχρονο εφεύρημα. Από την αρχαιότητα έγινε αντιληπτή η ανάγκη συνεχούς μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής για τη λειτουργικότητα των υποκειμένων στο εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο. Εν τούτοις, η έννοια επαναεφευρέθηκε κατά τον εικοστό αιώνα με την ανάγκη κατάρτισης και επανακατάρτισης του εργατικού δυναμικού. Συγκέντρωσε ωστόσο διευρυμένο πολιτικό ενδιαφέρον στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, με την εμφάνιση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και τις προκλήσεις στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της τεχνοεπιστημονικής ανάπτυξης, καθιστώντας τη ΔΒΕ καθοριστική μεταβλητή της πολιτικής ατζέντας και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Τον 19^ο αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικους, κυρίως στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ, ως απόρροια των αλλαγών που άρχισαν να ανακύπτουν στη δημογραφική σύνθεση, στο οικογενειακό πλαίσιο, στα εργασιακά μοντέλα, στην τεχνολογία και στην πολιτική ζωή. Κατά τη δεκαετία του 1920, οι Yeaxlee και Lindeman συνέβαλαν στον καθορισμό των ορίων και των βασικών αρχών της εκπαίδευσης των ενηλίκων κατανοώντας την εκπαίδευση ως μία συνεχή διαδικασία που επηρεάζει τους ενήλικους και δεν περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Kearns *et al.*, 1999).

Προς το τέλος του 1^{ου} Παγκόσμιου Πολέμου το ενδιαφέρον γύρω από τη ΔΒΕ ανανεώθηκε, λόγω της έντονης πολιτικής συζήτησης για επέκταση του δικαιώματος της ψήφου στις γυναίκες και στην εργατική τάξη, ενώ εντάθηκε κατά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε ανέκυψε η ανάγκη για άμεση επανεκπαίδευση των πολιτών, ώστε να υπηρετήσουν στις ένοπλες δυνάμεις και τη βιομηχανία. Μετά τον πόλεμο, στο πλαίσιο της βραδείας μεταπολεμικής ανάπτυξης και της πίεσης των εργατικών συνδικάτων, η ΔΒΕ επέτρεψε στους εργάτες να διεκδικήσουν «μερίδιο στον καπιταλισμό», ώστε να εκτονωθούν οι εργατικές αναταραχές και η παρεπόμενη κοινωνική αστάθεια, ενώ παράλληλα βοήθησε τη βιομηχανία με τη μαζική και άμεση αναβάθμιση των γνώσεων και την εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού (Field, 2001, 2003). Στη Σουηδία, τα προγράμματα κατάρτισης για τη στήριξη ανέργων χρονολογούνται από το 1918, ενώ ολοκληρωμένα σχήματα επαγγελματικής επιμόρφωσης έκαναν την εμφάνισή τους κατά τη δεκαετία του 1950 (Njhof, 2005).

Ως εκ τούτου, μέχρι τη δεκαετία του 1970, η ΔΒΕ συνδέεται στενά με το εργατικό κίνημα και τη λαϊκή επιμόρφωση, χρησιμοποιούμενη από την αστική τάξη για την επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού και για την ηθική και πολιτική χειραγώγηση του λαού και συνεπώς τη νομιμοποίηση της εξουσίας της. Παράλληλα, ωστόσο, αποτέλεσε το όχημα στο οποίο πολλές κοινωνικές ομάδες στήριξαν τις προσδοκίες τους για πολιτική και κοινωνικοοικονομική αλλαγή και ανάπτυξη. Η εργατική και αγροτική τάξη αξιοποίησαν τη ΔΒΕ για την άνοδο του μορφωτικού τους επιπέδου, δημιουργώντας ομάδες μελέτης, πολιτιστικούς συλλόγους, λαϊκά σχολεία, βιβλιοθήκες και προγράμματα αλφαριθμητισμού σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, οι Σκανδιναβικές χώρες καθώς και η Σοβιετική Ένωση.

Επιπρόσθετα, η περίοδος μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο έφερε το τέλος της αποικιοκρατίας και την άνοδο εθνικών κινημάτων σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου, ενώ οι νεοεκλεγμένες κυβερνήσεις όφειλαν να εφαρμόσουν εκστρατείες επικοινωνίας και μαζική διεύρυνση της εκπαίδευσης για την οικοδόμηση του έθνους και την ενσωμάτωση νέων ομάδων στην πολιτική διαδικασία (Kearns et al., 1999).

Με αφετηρία τη δεκαετία του 1960, η ΔΒΕ εξελίχθηκε σε πεδίο μελέτης και έρευνας, αποσπώντας παράλληλα ευρύτερο πολιτικό ενδιαφέρον. Μέσα σε αυτό το διευρυνόμενο πλαίσιο, ο ρόλος των διεθνών μη-κυβερνητικών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα, για την προώθηση της ΔΒΕ, ως κομβικής πολιτικής στην καταπολέμηση κοινωνικών ανισοτήτων και την οικονομική ανάπτυξη, υπήρξε καθοριστικός.

Ειδικότερα, η UNESCO, σε εναρμόνιση με τις ανάγκες των αναδυόμενων χωρών του αναπτυσσόμενου κόσμου, ανέλαβε τη διάδοση της έννοιας της ΔΒΕ ως θεμελιώδους παραμέτρου της εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από μία ουμανιστική θεώρηση της ΔΒΕ, σύμφωνα με την οποία όλα τα άτομα μπορούν να μάθουν και να επιτύχουν την αυτοπραγμάτωσή τους, η UNESCO επικέντρωσε κατά τη δεκαετία του 1970, στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού έξω από αυτό. Η Έκθεση του Faure (Faure Report) (Faure et al., 1972) αποτελεί σημείο ορόσημο στην εντατικοποίηση της συζήτησης για τη ΔΒΕ και την έναρξη μιας περιόδου μεταρρυθμίσεων στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, αλλά πρέπει να εκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Κατά τη δεκαετία του 1990 υπήρξε ρηματική αλλά και ουσιαστική μετατόπιση από τις ανθρωπιστικές και ριζοσπαστικές προσεγγίσεις των δεκαετιών του 1960 και 1970 σε μία νεοφιλελεύθερη θεώρηση της ΔΒΕ (Nijhof, 2005), εδραζόμενη κύρια στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και επικεντρώνοντας στην παραγωγή και την «παραγωγή αποδοτικών παραγωγών», με εξωραϊστικές,

ωστόσο, αναφορές σε «κοινωνίες μάθησης» (Delors, 1996), με σκοπό την προώθηση της γενικής ευημερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βασικούς υποστηρικτές των προσεγγίσεων του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαίδευση αποτελούν η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, εστιάζοντας στην ανταγωνιστικότητα των παγκοσμιοποιημένων αγορών, στην ανάπτυξη των αναδυόμενων οικονομιών και στη σταθεροποίηση της τεχνοεπιστημονικής προόδου (Spring, 2001:10-11). Ειδικότερα, ο ΟΟΣΑ, ο οποίος απετέλεσε κατά τη μεταπολεμική περίοδο τον σημαντικότερο διεθνή συμβουλευτικό παράγοντα στη χάραξη των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών του, μέσω των Εθνικών Εκθέσεων Επισκόπησης των Εκπαιδευτικών Συστημάτων (National Reviews of Education), ανάδειξε τη ΔΒΕ κατά τη δεκαετία του 1990, ως στρατηγική αρχή πολιτικού σχεδιασμού (Field, 2001· Πασιάς, 2006). Ένα από τα εργαλεία άσκησης πολιτικής, που εισηγήθηκε ο ΟΟΣΑ, υπήρξε η πληρωμένη εκπαιδευτική άδεια στο πλαίσιο της εναλλασσόμενης εκπαίδευσης. Πολλά κράτη, όπως η Σουηδία και η Γερμανία, ενέταξαν τον θεσμό στην πολιτική τους ατζέντα, αυξάνοντας παράλληλα την επένδυση στη ΔΒΕ, πολιτική ωστόσο που υποχώρησε κατά την οικονομική ύφεση της δεκαετίας του 1970 (Field, 2001· Jarvis, 2004).

Από τη δεκαετία του 1990, η ΔΒΕ ξέφυγε από το επίπεδο της συζήτησης και μετατράπηκε σε ενεργό εργαλείο ανασχηματισμού και εκμοντερνισμού των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδεδεμένη με τη μεγέθυνση των οικονομιών και σταδιακά μετεξελισσόμενη σε παγκόσμια ανάγκη, αν όχι απαίτηση. Η ΕΕ προσχώρησε στη συζήτηση για τη ΔΒΕ στη δεκαετία του 1990. Βασιζόμενη στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ προσπάθησε να συνδυάσει την οικονομική (διεθνή ανταγωνιστικότητα) και την κοινωνική (κοινωνική συνοχή) διάσταση, ως τους κύριους στόχους της πολιτικής για τη ΔΒΕ, επιρρίπτοντας ωστόσο την έμφαση στα οικονομικά οφέλη. Ιδιαίτερα μετά το 1996, Ευρωπαϊκό Έτος ΔΒΕ, η έννοια ενσωματώθηκε στη ρητορική των εθνικών πολιτικών των κρατών-μελών, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη νομιμοποίηση ενός ευρέως φάσματος πολιτικών εργαλείων.

Με το πέρασμα στη νέα χιλιετία, η ενίσχυση της παγκοσμιοποίησης, η πολυπολιτισμικότητα, η διεθνής οικονομική αλληλεξάρτηση, η προσπάθεια για μείωση της φτώχειας και προώθηση της ανάπτυξης, η ανάγκη παρακολούθησης των

προκλήσεων και συμμετοχής στο νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο και η συνειδητοποίηση του ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν τα άτομα στο σύγχρονο γίνεσθαι προσέδωσαν στη ΔΒΕ εξαιρετική έμφαση, ως θεμελιώδες εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης, μία σύγχρονη «πανάκεια» (European Council, 2000a). Στο διεθνές συγκείμενο, η συνεχής τεχνοεπιστημονική ανάπτυξη και η κοινωνικοοικονομική αποσταθεροποίηση έχουν οδηγήσει σε εντεινόμενη ενίσχυση του οικονομικού ανταγωνισμού και στην εμφάνιση ενός κοινωνικού νεοδαρβινισμού (Blake et al., 1998· Hawkins, 1997). Η επανάσταση της υψηλής τεχνολογίας έχει μεταβάλει τη φύση της εργασίας, μειώνοντας διαρκώς τις θέσεις εργασίας οι οποίες αντικαθίστανται από Η/Υ και διογκώνοντας τον τομέα των υπηρεσιών, ενώ παράλληλα, το περιβάλλον δράσης του σύγχρονου ατόμου αποσταθεροποιείται στο πλαίσιο της δημογραφικής ανακατανομής και της υπαναχώρησης των παραδοσιακών αξιών και δομών.

Η παραγωγική και πολιτική σκοπιμότητα σε συνάρτηση με την αύξηση του ελεύθερου χρόνου και την απλούστευση, μέσω της διάχυσης των νέων τεχνολογιών, της πρόσβασης σε γνώσεις και πληροφορίες, διευκόλυναν και ενίσχυσαν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΔΒΕ. Ως εκ τούτου, παρατηρείται κλιμακούμενη προώθηση της ΔΒΕ στην πολιτική ατζέντα, εδραζόμενη στη χαμηλή αποτελεσματικότητα και στην αδυναμία της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας, στα αιτήματα εργοδοτών και εργαζομένων για επανακατάρτιση, στις προσπάθειες των κυβερνήσεων να αντιμετωπίσουν την ανεργία, στο εγχείρημα για την κοινωνική ένταξη ειδικών πληθυσμιακών ομάδων όπως μετανάστες, γυναίκες και άτομα με ειδικές ανάγκες, στα αιτήματα των πολιτών για περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση και στις ανάγκες εν γένει που προκύπτουν από τις επιστημονικές, τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις. Παράλληλα, ανακύπτει μία νέα σημαντική πρόκληση, καθώς διαφαίνεται ότι οι ήδη «εκπαιδευτικά πλούσιες» κοινωνίες επωφελούνται περισσότερο από τη ΔΒΕ, οδηγώντας σε περαιτέρω παγίωση των ανισοτήτων παρά σε ανατροπή αυτών (OECD, 2002:133).

Επιπρόσθετα, η ΔΒΕ χρησιμοποιείται ως μέσο τόνωσης της συμμετοχής των πολιτών στους θεσμούς. Μετά την κατάλυση του κομμουνισμού, κατά τη δεκαετία του 1980, στον δυτικό κόσμο μειώθηκε σημαντικά η συμμετοχή των νέων κυρίως

πολιτών στους δημοκρατικούς θεσμούς, γεγονός που ενέχει σημαντικούς κινδύνους που αφορούν σε αποσταθεροποίηση της δημοκρατίας. Υπό το φως των εξελίξεων αυτών, έχει εναποτεθεί ένας ακόμη κρίσιμος ρόλος στη ΔΒΕ ως μέσο προώθησης της υπεύθυνης συμμετοχής των πολιτών στην πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή (Naval, Print & Velduis, 2002).

Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σύμφωνα τον Field (2001), οι γραμμικές θεωρήσεις γύρω από την εξέλιξη της ΔΒΕ – ανθρωπισμός και ριζοσπαστισμός κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, και μεταστροφή σε συντηρητισμό και νεοφιλελευθερισμό τη δεκαετία του 1990 – είναι αποπροσανατολιστικές. Όπως υποστηρίζει, η ΔΒΕ δεν υπήρξε ποτέ μία εγγενώς ριζοσπαστική έννοια, ούτε συνιστά ένα ιδιαίτερα συντηρητικό πλαίσιο στο σύγχρονο νεοφιλελεύθερο συγκείμενο. Αν και υπήρξε μία αποφασιστική μεταστροφή κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, κύριο χαρακτηριστικό της ήταν ότι η ΔΒΕ έπαυσε να αποτελεί έναν όρο στη ρητορική κυρίως διακυβερνητικών οργανισμών, μετεξελισσόμενη σε πολιτικό εργαλείο μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο πλαίσιο αυτό, εκτιμάται ότι η ΔΒΕ μπορεί να καταστεί ένας από τους παράγοντες που θα διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό της διακυβέρνησης των μεταμοντέρνων κοινωνιών, με την εξουσία να διαχέεται προς τα κάτω αφενός (προς ιδιώτες και συλλόγους), και προς τα πάνω αφετέρου (σε διακρατικές εταιρείες και διακυβερνητικούς οργανισμούς) (Field, 2001).

2.1.4 Το διακύβευμα προς μία «κοινωνία της γνώσης»: τα δύο πρόσωπα του Ιανού

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, οι συνθήκες οι οποίες συνδιαμορφώνουν τη μετανεωτερική «αναγκαιότητα» για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση αφορούν στις εξελίξεις στην πληροφορική και στην τεχνοεπιστήμη, στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και στον μετασχηματισμό της οργανωτικής δομής της εργασίας αφενός, και στα δημογραφικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά προβλήματα που ανακύπτουν, αφετέρου (Beck, 1992· Giddens, 2001· Kumar, 1995). Μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το μακρο-επίπεδο στα όρια του ενωσιακού εγχειρήματος της ΕΕ,

επιπροστίθεται στους προαναφερθέντες παράγοντες, η διαμόρφωση μιας «ευρωπαϊκής ταυτότητας».

Πιο αναλυτικά, υπό το φως της τεχνοεπιστημονικής εξέλιξης και της αναθεωρησιμότητας των γνώσεων, η δυνατότητα αποκωδικοποίησης και ιδιοποίησης της παραγόμενης γνώσης και παραγωγής νέας γνώσης, καθίσταται λειτουργικό αξίωμα για τη συνέχεια και ανάπτυξη των οικονομιών. Παράλληλα, καθώς η ανταγωνιστική και επεκτατική φύση του καπιταλισμού συντείνει σε συνεχή ανάπτυξη και διάχυση της τεχνολογικής καινοτομίας και διεύρυνση των πλαισίων δράσης, αποσταθεροποιείται το περιβάλλον δράσης του σύγχρονου ατόμου. Σύμφωνα με τον Giddens (2001:73), η μετανεωτερικότητα διακρίνεται από την αποστασιοποίηση του χωροχρόνου, καθώς η κοινωνική δραστηριότητα απομακρύνεται από τοπικά πλαίσια και αναδιοργανώνεται με βάση ευρύτερες χωροχρονικές ζώνες, εντείνοντας την παραγωγή συστηματικής γνώσης γύρω από την κοινωνική ζωή και ανατρέποντας τη σταθερότητα της παράδοσης. Παράλληλα, οι αστοχίες του ανεξέλεγκτου καπιταλισμού οδηγούν σε γενικευμένες κρίσεις, γεννώντας οικονομική και εργασιακή επισφάλεια, προσωπικές ματαιώσεις και ευρύτερο αποπροσανατολισμό.

Σε επίπεδο πολιτισμικών στάσεων και αξιών, η αποδόμηση παραδοσιακών κοινωνικών δομών και η παρεπόμενη υποχώρηση της ασφάλειας των συγγενικών σχέσεων, της οικογένειας, της τοπικής κοινότητας και της θρησκείας οδηγούν σε απώλεια της «οντολογικής ασφάλειας», της βεβαιότητας δηλαδή των ατόμων για τη συνέχεια της προσωπικής τους ταυτότητας και τη σταθερότητα του κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντος δράσης τους. Επιπρόσθετα, η αποδυνάμωση των εθνών-κρατών στο πλαίσιο των παγκοσμιοποιημένων κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων, οξύνει τα εθνικιστικά αισθήματα, μεγεθύνοντας την ξενοφοβία και ενισχύοντας πιέσεις για διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας (Giddens, 2001· Προβατά, 2005).

Διαμορφώνεται, συνακόλουθα, ένα επισφαλές περιβάλλον διηνεκούς ανασχηματισμού σε παραγωγικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό επίπεδο, το οποίο, σε συνάρτηση με τον ολοένα αυξανόμενο όγκο της γνώσης, μεταβάλλει διαρκώς τις βιογραφίες των ατόμων, που επιχειρούν να προσαρμοστούν μέσα σε αυτό. Σύμφωνα με τον Beck (1992), η γραμμικότητα και η προβλεψιμότητα

αντικαθίστανται από διαρκή αναπροσδιορισμό στα όρια του απροσδόκητου και της διακινδύνευσης.

Εφόσον το περιβάλλον πλαίσιο παραμείνει αμετάβλητο ή η αλλαγή πραγματοποιηθεί σταδιακά και σε βάθος χρόνου, το άτομο θα ακολουθήσει μία στατική βιογραφία, ενεργοποιώντας ή τροποποιώντας ελάχιστα τις γνώσεις που έχει λάβει (Jarvis, 2004:28). Η κοινωνική συνοχή είναι εφικτή σε στατικές κοινωνίες όπου οι πορείες των ατόμων δεν απειλούνται από το απροσδόκητο, ακολουθώντας τη δεσπόζουσα «αφηγηματική γραμμή» βάσει της οποίας ενυπάρχουν «ως όντα με καθορισμένο παρόν και προβλέψιμο μέλλον» (Giddens, 2001:16). Αντίθετα, η διατάραξη της εμπιστοσύνης που διέπει την ομαλή κοινωνική ζωή και η επιγενόμενη «οντολογική ανασφάλεια» συνεπάγονται τη γένεση κοινωνικού άγχους και φόβου, συνιστώντας παράγοντες αποσταθεροποίησης της κοινωνικής συνοχής.

Πόσο εύκολο είναι για τα άτομα να παρακολουθήσουν την αλλαγή και να εναρμονιστούν προς αυτή; Ποιοι παράγοντες μπορούν να υποβοηθήσουν στη διαδικασία αυτή; Ποια είναι τα πιθανά αποτελέσματα και οι συνέπειες της αδυναμίας προσαρμογής στο μεταβαλλόμενο πλαίσιο για τα άτομα και τις κοινωνίες;

Η μεταλλαγή των κοινωνιών επιδρά στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα σκέφτονται, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, επιλύουν προβλήματα, παίρνουν αποφάσεις, διαχειρίζονται πληροφορίες, συμβιώνουν. Για να υποβοηθηθούν τα άτομα στην προσπάθεια προσαρμογής στις νέες δομές και να παραμείνουν απασχολήσιμα, λειτουργικά, και πνευματικά υγιή και ενεργά, απαρέγκλιτος όρος είναι η «μάθηση» (Longworth, 2006:4). Ιδιαίτερα λοιπόν σήμερα, που οι κοινωνικο-οικονομικές τάσεις παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, επέλασης της ψηφιακής τεχνολογίας, δημογραφικής ανακατανομής και υπαναχώρησης των παραδοσιακών δομών κυφορούν οφέλη αλλά και προκλήσεις, η εξάρτηση από την επένδυση στη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων προβάλλει ως σύγχρονο διακύβευμα.

Υπό το φως της ταχείας εξέλιξης και της διαρκούς μεταλλαγής των κοινωνικο-οικονομικών δομών, οι μεταβιομηχανικές κοινωνίες μετεξελίσσονται δομικά, επαναπροσδιοριζόμενες ως «Κοινωνίες Γνώσης», στις οποίες άμεση προτεραιότητα συνιστά η ενίσχυση του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, ενώ η ανάπτυξή τους συναρτάται από την ικανότητά τους να «μαθαίνουν» και να

προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και καταστάσεις (Longworth, 2006). Η εξέλιξη της ιστορίας της ανθρωπότητας στη νέα χιλιετία εξαρτάται από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διαχείριση των συνεχών προκλήσεων του σύγχρονου κόσμου. Αδιαμφισβήτητα, η μάθηση έχει αναγορευτεί σε οργανωτική αρχή των μεταμοντέρνων κοινωνιών. Εργαζόμαστε σε οργανισμούς μάθησης (learning organisation) και ζούμε σε κοινωνίες και κοινότητες μάθησης (learning society, learning community), όπου οι πολίτες είναι υπεύθυνοι για τη δια βίου μάθηση και ανάπτυξή τους, ώστε να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση σταθερών εθνικών οικονομιών και να διασφαλίσουν ως ενεργοί πολίτες τη δημιουργία συνεκτικών κοινωνιών.

Εν μέσω των εξελίξεων αυτών, η ΔΒΕ έχει μετατραπεί σε εργαλείο αύξησης της παραγωγικότητας, αναγορευόμενη σε οργανωτικό άξονα πολιτικής, κυρίως στο πλαίσιο της ΕΕ. Η προώθηση της ΔΒΕ σε όλες τις πολιτικές, σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, προβάλλει ως οδόφραγμα στις ανακλύπτουσες προκλήσεις του σύγχρονου μεταβιομηχανικού κόσμου, όπως στον επιταχυνόμενο ρυθμό αλλαγής, στις κοινωνικοοικονομικές πιέσεις της παγκοσμιοποίησης και στη μελλοντική αβεβαιότητα (Nicoll & Fejes, 2008:1-4).

Παράλληλα, καθώς στο παγκοσμιοποιημένο παραγωγικό πλαίσιο αναδύεται ένας «νεο-καπιταλισμός», ο οποίος ενισχύει τις μεταλλαγές στην παραγωγική διαδικασία, απαιτεί εργαζόμενους, όχι ως εκτελεστικές μονάδες στη γραμμική παραγωγή, αλλά ικανούς να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, εφόσον η παραγωγικότητα στηρίζεται στην επιστήμη και την τεχνολογία αφενός, και στην ποιότητα της πληροφόρησης αφετέρου (Pillay et al., 2003). Στο πλαίσιο αυτό η ΔΒΕ προσδίδει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στα άτομα, όχι τόσο ως πτυχία, αλλά κυρίως ως γνώσεις και δεξιότητες (Kivinen & Silvenpoinen, 2002). Οι σύγχρονες δεξιότητες αφορούν στον σχεδιασμό, στη χρήση της τεχνολογίας, στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ικανότητα όμως που μπορεί να προσδώσει συγκριτικό πλεονέκτημα σε άτομα και οργανισμούς είναι η μεταγνωστική ικανότητα, η γνώση δηλαδή του «πώς να μαθαίνεις» (Packer & Sharrar, 2003).

Υπάρχει ωστόσο έντονος σκεπτικισμός αναφορικά με τον ρόλο της ΔΒΕ στην «Οικονομία της Γνώσης» και τους κινδύνους που ελλοχεύουν στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης. Κατά τον Drucker (1969), στη σύγχρονη πραγματικότητα,

η γνώση επικαθορίζεται από το κεφάλαιο και η συνεχής διάχυση καινοτομιών γίνεται αυτοσκοπός. Στο πλαίσιο της διαρκούς ανάπτυξης και διάχυσης νέων τεχνολογιών, της διεθνοποίησης των οικονομιών και της επιγενόμενης πρόκλησης διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και την αγορά εργασίας, η γνώση αποκτά μία εργαλειακή διάσταση ως κύρια παραγωγική δύναμη των οικονομιών, καθώς «υπό την κυριαρχία του κριτηρίου της αποδοτικότητας, περιχαρακώνεται στα γνωστικά αντικείμενα που είναι ικανά να παίξουν κατάλληλα τον ρόλο τους, μέσα στις πραγματολογικές θέσεις που έχουν ανάγκη οι θεσμοί» (Lyotard, 1988:119-120),.

Επιπρόσθετα, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η «αναγκαιότητα» συνεχούς γνωστικής ανάπτυξης και δια βίου «μάθησης» μπορεί να εκληφθεί ως απόρροια της μετακύλισης της συνολικής ευθύνης στο άτομο, στο πλαίσιο της συρρίκνωσης των προνοιακών πολιτικών, κατίσχυσης του νεοφιλελευθερισμού και νομιμοποίησης των πολιτικών οικονομικής μεγέθυνσης (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001· Δημουλάς, 2007· Ζαμπέτα, 1998). Η σημειολογία της μετάβασης από τον όρο εκπαίδευση στον όρο μάθηση εμπεριέχει σημαντικές προεκτάσεις, ανάμεσα στις οποίες και την αδυναμία του συστήματος να παρακολουθήσει την ταχύτητα της εξέλιξης, την απαξίωση της γνώσης και τον δομικό μετασχηματισμό, επιρρίπτοντας συνεπώς, την ευθύνη αλλά και το κόστος για το συνεχή εκσυγχρονισμό των γνώσεων, στα άτομα.

Τέλος, σύμφωνα με τον Weber (1987), κάθε μορφή κοινωνικής κυριαρχίας για να νομιμοποιηθεί πρέπει να καταφεύγει είτε σε αντικειμενική είτε σε συμβολική βία. Η συμβολική βία ασκείται μέσω της γλώσσας, της γνώσης και της εκπαίδευσης. Σε δημοκρατικά καθεστάτα, όπως αυτά του σύγχρονου δυτικού κόσμου, είναι εύλογο το σύστημα να επιδιώκει την άντληση νομιμότητας για να διασφαλίσει την εύθετη εξέλιξή του. Η θεώρηση αυτή συνιστά άλλη μία σημαντική παράμετρο για την ερμηνεία της κλιμακούμενης πολιτικής έμφασης στη ΔΒΕ, ενώ παράλληλα, η άντληση της νομιμότητας ενισχύεται και μέσα από την εξωραϊστική ρητορική που συνοδεύει τις πολιτικές ΔΒΕ περί ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της παροχής ίσων ευκαιριών (Bourdieu, 1998).

Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση, στο πλαίσιο του σύγχρονου κοινωνικοοικονομικού γίνεσθαι, επιχειρείται η ανάπτυξη ενός νέου τύπου εργαζόμενου–πολίτη, ο οποίος διαθέτει δεξιότητες που του επιτρέπουν την ευελιξία,

την αυτοδιάθεση και τη δράση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχούς μετασχηματισμού, διακινδύνευσης και παράλληλης υποχώρησης του κρατικού προστατευτισμού. Όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στη φράση «“learning a living” rather than simply “earning a living”», στη σύγχρονη *πραγματικότητα*, η πρόσβαση στα «προς το ζην» επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της μάθησης και όχι πλέον, αποκλειστικά, μέσω της εργασίας. Μπορούμε συνακόλουθα, να θεωρήσουμε ότι η προώθηση της ΔΒΕ και το όραμα για μία κοινωνία της γνώσης, συνιστά ταυτόχρονα, ανάγκη, απαίτηση, πρόκληση, αλλά και απειλή.

- Ανάγκη βιωσιμότητας, όπως αυτή προκύπτει από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις, τόσο των οικονομιών και των κοινωνιών, όσο και των ατόμων μέσα σε αυτές.
- Απαίτηση των παραγωγικών δομών για αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού, των κυβερνήσεων για ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, αλλά και των ίδιων των ατόμων για διατήρηση της απασχολησιμότητας και λειτουργικότητάς τους εντός των συστημάτων.
- Πρόκληση, εν μέσω μη ελεγχόμενων και προβλέψιμων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων, για την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την περιφρούρηση των δημοκρατικών θεσμών.
- Απειλή, καθώς η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα προτάσσονται ως κύριες παράμετροι των εκπαιδευτικών συστημάτων, περιχαράκωνοντας τη ΔΒΕ στα γνωστικά αντικείμενα που υπαγορεύει η οικονομία, ενώ παράλληλα, ο πολιτικός λόγος επικεντρώνει ολοένα περισσότερο στην αυτοχρηματοδότηση της μάθησης από τα ίδια τα άτομα, αναιρώντας κάθε εκπαιδευτικό ιδεώδες, και καταστρατηγώντας παγιωμένα δημοκρατικά δικαιώματα. Εφόσον οι κοινωνικοοικονομικοί μετασχηματισμοί υπαγορεύουν την αναγκαιότητα λήψης εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια του βίου των πολιτών, δεν είναι ευνόητο το δικαίωμα σε δωρεάν εκπαίδευση να εκτείνεται πέραν της τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι, α) δεν θα παγιωθούν ή ενισχυθούν οι ανισότητες μεταξύ ατόμων, περιοχών ή κρατών, και β) δεν θα μετατραπεί το πεδίο της ΔΒΕ σε βιομηχανία παραγωγής και κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών;

Η ΔΒΕ και τα δύο πρόσωπα του Ιανού, συνιστά το σύγχρονο διακύβευμα προς την κοινωνία της γνώσης. Έστω ότι η ΔΒΕ συνιστά μέγεθος «αναγκαίο», υπό το φως των τεχνοεπιστημονικών εξελίξεων και κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων, το εάν θα αποτελέσει «αναγκαίο καλό» προς μία κοινωνία πιο δημοκρατική και δίκαιη, με λιγότερες ανισότητες, κριτικά σκεπτόμενους πολίτες και καθολική δυνατότητα πρόσβασης σε γνώση και ευκαιρίες, ή «αναγκαίο κακό» σε μία πραγματικότητα που εντείνει τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, μετατρέποντας την εκπαίδευση πεδίο παραγωγής ικανών και ευέλικτων παραγωγών, καθυποταγμένων πολιτών και πειθήνιων καταναλωτών, εναπομένει να επικαθοριστεί στο άμεσο μέλλον, με την ακαδημαϊκή κοινότητα να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υφιστάμενη διαδικασία.

2.1.5 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό σκιαγραφήθηκε το γενικό πλαίσιο για την κλιμακούμενη έμφαση στη ΔΒΕ, επισημαίνοντας τις τεχνοεπιστημονικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους που καθιστούν αναγκαία τη διαρκή αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών. Παράλληλα, εξετάστηκαν τα εννοιολογικά ζητήματα που αφορούν στο πεδίο της ΔΒΕ, καθώς υπάρχει μεγάλη σύγχυση και αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στους διάφορους όρους, και δόθηκαν επεξηγήσεις για την επιλογή του όρου ΔΒΕ στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε μία αναδρομική προσέγγιση της ΔΒΕ από την αρχή του προηγούμενου αιώνα έως τη σημερινή ανάδειξή της σε σύγχρονο διακύβευμα, ενώ παράλληλα επισημάνθηκαν οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν στην «οικονομοποίηση» της εκπαίδευσης. Η διασφάλιση της καθολικότητας, της προσβασιμότητας και της ανεξαρτητοποίησης της ΔΒΕ από «αγοραία» κελεύσματα συνιστά απαρέγκλιτο όρο πραγμάτωσης μιας «κοινωνίας της γνώσης», με λιγότερες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, όπως άλλωστε επαγγέλλονται και τα θεσμικά κείμενα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕΕ.

2.2 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ

2.2.1 Εισαγωγή

Όπως προαναφέρθηκε, η έλευση μίας παγκοσμίων διαστάσεων οικονομικής ύφεσης το 2008, στην οποία έχει υπεισέλθει και η ελληνική οικονομία, έχει αποκαλύψει και εντείνει τις πολιτικές και οικονομικές αλληλεξαρτήσεις στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης του κεφαλαίου. Επιπρόσθετα, η σοβαρή οικονομική, κοινωνική και θεσμική κρίση που διέρχεται η χώρα μας, έχει αναδείξει το μέγεθος της αλληλεξάρτησης των χωρών μελών της ΕΕ. Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε συνεπώς το πεδίο της εξέλιξης της ΔΒΕ στην Ελλάδα, θα ήταν αδύνατο να το εξετάσουμε ανεξάρτητα από το διεθνές και κυρίως, το ευρωπαϊκό συγκείμενο, μέσα στο οποίο προέκυψε ως πολιτική προτεραιότητα, οδηγώντας παράλληλα στη θεσμοθέτηση των ΚΕΕ και καθορίζοντας τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους.

Ως εκ τούτου, στις ενότητες που ακολουθούν, μελετάται η εξέλιξη της ΔΒΕ μέσα από την ανάλυση γραπτών τεκμηρίων και τη μελέτη πρωτογενών πηγών, όπως νομοθετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Κανονισμοί, Οδηγίες, Ανακοινώσεις και Αποφάσεις της Επιτροπής, Μελέτες, Συστάσεις, Συνθήκες και άλλα. Η μελέτη των πολιτικών στο πεδίο της ΔΒΕ επιμερίζεται σε τρεις περιόδους, με βάση σημεία σταθμούς στη διαμόρφωση και την άσκηση της πολιτικής, ενώ, παράλληλα, επιχειρείται η σκιαγράφηση των προκλήσεων και των περιορισμών που ανακύπτουν στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.

2.2.2 Η Εξέλιξη της ΔΒΕ μέσα από τα Θεσμικά Κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

2.2.2.1 Εισαγωγή: Η πορεία προς τη Λισσαβόνα

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και η επικράτηση του φιλελεύθερου καπιταλισμού, με την παράλληλη αύξηση της ανταγωνιστικότητας και το διακύβευμα πρόσβασης και ελέγχου των ενεργειακών πόρων, συνδιαμορφώνουν το διεθνές συγκείμενο κατά το δεύτερο μισό του 20 αιώνα,

μέσα στο οποίο τέθηκαν τα θεμέλια ενοποίησης των αποδυναμωμένων από τους δυο παγκόσμιους πολέμους ευρωπαϊκών κρατών. Κατά τη δεκαετία του 1970 υπήρξαν τα πρώτα ψήγματα προώθησης διά μέσου της ΔΒΕ μιας «Ενωμένης Ευρώπης των πολιτών» (Janne, 1973). Παράλληλα, η άνοδος της ανεργίας και η πετρελαϊκή κρίση του 1973 οδήγησαν σε επανενεργοποίηση και διεύρυνση της ενωσιακής διαδικασίας (Ertl, 2006· Murphy, 2005), με τη ΔΒΕ να ανάγεται σε πεδίο ενδιαφέροντος, στο πλαίσιο προώθησης και νομιμοποίησης μιας ενοποιημένης οικονομικής πολιτικής.

Προς το τέλος του προηγούμενου αιώνα η επικράτηση της παγκόσμιας αγοράς σε συνδυασμό με τον εντεινόμενο οικονομικό ανταγωνισμό με τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και την Ιαπωνία, το άνοιγμα της κινεζικής αγοράς και την παράλληλη παρακμή της κομμουνιστικής εναλλακτικής λύσης, υπερέβησαν τις εθνικές επιδιώξεις και διεκδικήσεις, οδηγώντας τα ευρωπαϊκά κράτη στη σύναψη της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1992). Με το πέρασμα στη νέα χιλιετία, η συνειδητοποίηση του κόστους «της μη Ευρώπης» οδήγησε στην εντατικοποίηση της μεταξύ τους συνεργασίας και στη διεύρυνση της δράσης της ΕΕ πέραν των αμιγώς οικονομικών πολιτικών.

Προϋπόθεση για αρμονική διαβίωση μέσα σε μία ευημερούσα οικονομία, όπως αναδεικνύεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ, συνιστά η εκπαίδευση. Όπως πρώτα αποτυπώνεται στη συνθήκη της Ρώμης (1957) (Official Journal of the European Communities, 2002) και επιβεβαιώνεται στη συνθήκη του Άμστερνταμ (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1997), η εκπαίδευση αποτελεί την δεσπόζουσα μεταβλητή της οικονομικής και κοινωνικής προόδου των λαών της Ευρώπης. Η κορύφωση, ωστόσο, της αναγνώρισης της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης, στους κόλπους της ΕΕ, επήλθε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (Commission of the European Communities, 2000b), όπου αναγορεύτηκε σε όρο *sine qua non* της στρατηγικής που ενεργοποιήθηκε για την πραγμάτωση της «ανταγωνιστικότερης οικονομίας στον κόσμο, βασισμένης στη γνώση».

Η διασφάλιση της επιτυχούς πορείας προς την ενοποίηση, τη σταθερότητα και την κοινωνικο-οικονομική ευημερία των κρατών-μελών εναποτέθηκε στην εκπαίδευση. Την εκπαίδευση, ωστόσο, με τροποποιημένη μορφή από αυτή που παρουσίαζε έως και το τέλος του 20^{ου} αιώνα, ευέλικτη, ποιοτική, ελκυστική,

προσπελάσιμη και δια βίου (Commission of the European Communities, 1995). Ειδικότερα ο «δια βίου προσανατολισμός», εκτιμήθηκε ότι μπορεί να συμβάλει ενεργά στην επίτευξη των στόχων της ΕΕ, αναφορικά με την οικονομική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της αγοράς, διασφαλίζοντας υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας και ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην οικονομία της γνώσης. Παράλληλα, θεωρήθηκε ότι μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή και να αμβλύνει τα πρόσθετα προβλήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διεύρυνσης, όπως θέματα εθνικής ταυτότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, ανεκτικότητας, πολυπολιτισμικότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας.

Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη ΔΒΕ εξετάζεται στη συνέχεια, επιμεριζόμενη σε τρεις περιόδους, με βάση σημεία σταθμούς στη διαμόρφωση και την άσκηση της πολιτικής: α) 1957 (Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας - ΕΟΚ) έως 1991, β) 1992 (Συνθήκη του Μάαστριχ) έως 1999 και γ) 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας) έως 2010. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη επισκόπηση των πρωτόλειων θεσμικών κειμένων των δύο πρώτων περιόδων, κατά τις οποίες τέθηκαν τα θεμέλια της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας για την προώθηση της ΔΒΕ, οδηγώντας στην τρίτη περίοδο, όπου πραγματοποιείται αναλυτική παρουσίαση των θεσμικών κειμένων, των εργαλείων και των πολιτικών της ΕΕ στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, που οδήγησαν στην παραγωγή μιας υπερεθνικής, ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΕ, καταλύοντας ουσιαστικά την αρχή της επικουρικότητας.

2.2.2.2 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: Πρώτη περίοδος: 1957-1991

Οι συνθήκες που συνδιαμορφώνουν τη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα όπως τη βιώνουμε σήμερα, εδράζονται στα μέσα του προηγούμενου αιώνα και τη σταδιακή σχηματοποίηση ενός ενιαίου χώρου διακίνησης κεφαλαίου και ανθρώπινου δυναμικού, εγχείρημα που θεσμοποιείται με την ιδρυτική Συνθήκη της ΕΟΚ (Official Journal of the European Communities, 2002: άρθρο 48). Οι ευρωπαϊκές χώρες και ειδικότερα η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Ολλανδία, το Βέλγιο και το

Λουξεμβούργο, έχοντας βγει από τον κυκεώνα δύο Παγκόσμιων Πολέμων και επιζητώντας τον επαναπροσδιορισμό τους στο διεθνές συγκείμενο του ψυχρού πολέμου μεταξύ Ηνωμένων Πολιτειών και Σοβιετικής Ένωσης, οδηγήθηκαν το 1957 στην υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης, σύμφωνα με την οποία ιδρύεται η ΕΟΚ.

Αναφορικά με το ευρύτερο πεδίο της ΔΒΕ, η Συνθήκη της Ρώμης εναποθέτει στην Επιτροπή την ευθύνη για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών στον κοινωνικό τομέα και ιδίως σε θέματα που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση, ώστε «να συμβάλλει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών, όσο και της κοινής αγοράς» (άρθρο 128), τονίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να παραμείνουν ανοιχτά για όσους εγκατέλειψαν πρόωρα την τυπική εκπαίδευση, χωρίς να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα προσόντα για την επιτυχή είσοδο και παραμονή στην αγορά εργασίας (άρθρο 118). Στο δεύτερο κεφάλαιο της Συνθήκης προβλέπεται η ίδρυση Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου για τη συγχρηματοδότηση των δαπανών επαγγελματικής επανεκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην προώθηση της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων και την προσαρμογή τους στις μεταλλαγές της βιομηχανίας και των συστημάτων παραγωγής (άρθρα 123 & 125).

Στο πλαίσιο στήριξης των δραστηριοτήτων της Κοινότητας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, η Επιτροπή προχώρησε το 1975 στην ίδρυση Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), το οποίο εδρεύει στη Θεσσαλονίκη και αναπτύσσει δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη. Ένα χρόνο μετά σηματοδοτήθηκαν σημαντικές εξελίξεις στην πρωτόλεια διαμόρφωση μίας «Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής» στο πεδίο της ΔΒΕ. Ειδικότερα, στις 9 Φεβρουαρίου του 1976 το Συμβούλιο αποφάσισε τη θέσπιση Κοινού Εκπαιδευτικού Προγράμματος Δράσης και την ίδρυση Εκπαιδευτικής Επιτροπής για την επίβλεψη και το συντονισμό του, στο οποίο, ως θέμα μείζονος προτεραιότητας, τέθηκε η ανάληψη κοινής δράσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών ελεύθερης πρόσβασης σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, καθώς και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων εργαζομένων και ανέργων.

Τέλος, τη δεκαετία του 1980 η υπογραφή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (Single European Act) (Official Journal of the European Communities, 1987)

προώθησε τη διεύρυνση της συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη-μέλη και σε άλλους τομείς, όπως η έρευνα και η τεχνολογική ανάπτυξη. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά, «αναμένεται μέσω συντονισμένων δράσεων να προωθηθεί η κοινωνικοοικονομική πρόοδος και να ενδυναμωθεί η κοινωνική συνοχή, συμβάλλοντας στην εξάλειψη των ανισοτήτων, ιδιαίτερα στις λιγότερο ευνοημένες περιοχές» (Official Journal of the European Communities, 1987: άρθρο 130).

Το αρχικό, συνεπώς, ενωσιακό εγχείρημα, όπως εκφράζεται μέσα από τη ρητορική των θεσμικών κειμένων, αφορά κύρια σε οικονομική συνεργασία. Η εκπαίδευση, σε αυτή την πρώτη περίοδο, αποτελεί πεδίο έμφασης και ανάπτυξης κοινής δραστηριότητας ανάμεσα στα κράτη-μέλη, στο βαθμό που εξυπηρετεί αναπτυξιακούς στόχους. Παράλληλα, αναπτύσσεται μία ασαφής ρητορική για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής, ως επίμετρου κυρίως, στην άντληση νομιμότητας για την ομαλή οικονομική μεγέθυνση, διασφαλίζοντας παράλληλα την καθολική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του παραγωγικού δυναμικού.

2.2.2.3 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: Δεύτερη περίοδος, 1992-1999

Η επίγνωση ότι η εκπαίδευση αποτελεί κεφαλαιουχικό αγαθό, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας, ενισχύοντας την οικονομική μεγέθυνση των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, αποτέλεσε έναν, και ίσως τον πλέον σημαντικό, εκ των όρων της προϊούσας έμφασης στη ΔΒΕ, κατά τη δεκαετία του 1990, στην ΕΕ. Στο πλαίσιο αυτό, υπήρξε έντονη διαβούλευση και εντατικοποίηση των δράσεων στο πεδίο της ΔΒΕ, ως παρεπόμενου της πεποίθησης ότι μπορεί να συμβάλει στην οικονομική μεγέθυνση αφενός και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τη νομιμοποίηση του ενωσιακού εγχειρήματος αφετέρου.

Οι ευρωπαϊκές δράσεις για την εκπαίδευση και κατάρτιση απέκτησαν συγκεκριμένη νομική βάση με τη συνθήκη του Μάαστριχ (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1992: άρθρα 126, 127), προσδιοριζόμενες θεσμικά από την αρχή της επικουρικότητας, η οποία θεωρητικά βρίσκεται έως σήμερα σε πλήρη ισχύ.

Η αρχή της επικουρικότητας προβλέπει ότι «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ 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» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1992).

Απόρροια της διαβούλευσης και της αναγνώρισης της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1990 ήταν η έκδοση των δύο Λευκών Βιβλίων, για την Ανάπτυξη και την Ανταγωνιστικότητα (Commission of the European Communities, 1993) και για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Commission of the European Communities, 1995), καθώς και η απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», ούτως ώστε «να καταστούν ευκρινέστερες οι ουσιώδεις απαιτήσεις και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1995).

Τα δύο Λευκά Βιβλία αναφέρονται στον ρυθμιστικό ρόλο της εκπαίδευσης στη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης και στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας αφενός, και στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και στην ανάπτυξη της δημοκρατίας αφετέρου. Παράλληλα, επισημαίνεται για πρώτη φορά η αναγκαιότητα παροχής «εδραίας βασικής εκπαίδευσης», ώστε όλοι οι πολίτες να διαθέτουν ένα ελάχιστο επίπεδο γενικής και μεταβιβάσιμης γνώσης, καθιστώντας τους έτσι λειτουργικούς εν μέσω των αδιάλειπτων καινοφανών κοινωνικο-οικονομικών μετασηματισμών. Υπό το φως της σύζευξης των κοινωνικών και οικονομικών εκροών της εκπαίδευσης, σχηματίζεται ο όρος «κοινωνία της μάθησης και της γνώσης», για να υποδηλώσει τον κομβικό ρόλο της ΔΒΕ στην «εδραίωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας», την «αυτό-ολοκλήρωση των πολιτών» και την «κοινωνικοοικονομική πρόοδο» (Commission of the European Communities, 1993, 1995).

Οι επιρροές από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι εμφανείς και στα δύο βιβλία. Σε αλληλεξάρτηση ωστόσο με την οικονομιστική, παρατίθεται η ουμανιστική ρητορική, εκτιμώντας ότι ένας μορφωμένος και ενεργός πληθυσμός αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή και να

διασφαλιστεί και να αναπτυχθεί η δημοκρατία στην Ευρώπη. Ειδικότερα, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να συμβάλουν στην οικονομική και κοινωνική αλλαγή και στην καταπολέμηση της ανεργίας, κρίθηκε στρατηγικής σημασίας η διαρκής προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών στις νέες ανάγκες. Η νέα μορφή της εκπαίδευσης αφορά σε ένα «modus vivendi» που εμπεριέχει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, χρήση των υποδομών πληροφόρησης και αξιοποίηση των διεθνών δικτύων. Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας τέθηκε η επένδυση στη ΔΒΕ, αποσκοπώντας στην αξιοποίηση των ικανοτήτων, στην αύξηση των επαγγελματικών προοπτικών, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην άμβλυνση των περιφερειακών ανισοτήτων. Παράλληλα, αναγνωρίστηκε ως δίαυλος ανάπτυξης της προσωπικότητας, μέσω της μετάδοσης αξιών όπως η αλληλεγγύη και η ανοχή και της ενθάρρυνσης της συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Commission of the European Communities, 1993).

Ο χαρακτηρισμός του 1996 ως έτους ΔΒΕ (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1995) είχε τόσο συμβολικές όσο και πρακτικές διαστάσεις, αναδεικνύοντας τη στρατηγική της Επιτροπής για μετασχηματισμό της μαθησιακής κουλτούρας των πολιτών και σηματοδοτώντας παράλληλα την ανάγκη αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών. Η επαγγελματική κατάρτιση, η οποία ήταν το διακύβευμα στα πρωτόλεια κείμενα, αποτελεί πλέον μέρος μιας πιο ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης υπό το επιστέγασμα της ΔΒΜ. Οι όροι και οι συνθήκες για τον ρητορικό αυτό μετασχηματισμό κινούνται στο δίπολο οικονομίας και κοινωνίας, αντικατοπτρίζοντας τις ραγδαίες τεχνοεπιστημονικές εξελίξεις και την πολιτική οικονομικής μεγέθυνσης αφενός, και αφετέρου, την αναγκαιότητα διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Spring (2001:11), η ΔΒΜ είναι μία οικονομική έννοια η οποία δεν πρέπει να συγχέεται με ιδεώδη και οράματα. Η ανασφάλεια που δημιουργεί η αστάθεια του αδιαλείπτως μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος στις μετανεωτερικές κοινωνίες θίγει κύρια τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Συνεπώς, είναι ευνόητο το σύστημα να επιδιώκει την άντληση νομιμότητας επιχειρώντας να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή, ώστε να εδραιώσει την εύθετη οικονομική μεγέθυνση, ενώ,

παράλληλα, η αύξηση της ανταγωνιστικής ικανότητας των κρατών, προτάσσει την υπερταξική εκμετάλλευση των ικανοτήτων του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού (Τερζής, 1993: 71).

Το 1996, υπό το φως πλέον της διευρυμένης συνεργασίας και του εποπτικού ρόλου της ΕΕ στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Council, 1996), πραγματοποιώντας αποτίμηση της στρατηγικής για τη ΔΒΜ και θέτοντας νέους άξονες και προτεραιότητες δράσης, διαπίστωσε ότι πολλά κράτη-μέλη έχουν καταστρώσει πλαίσια πολιτικής, στα οποία αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της ΔΒΜ. Παράλληλα, επισήμανε τη σημασία της ανάπτυξης της τοπικής κοινότητας ως δομικού κοινωνικού σχηματισμού, βασικού για την εν γένει ανάπτυξη του ευρύτερου συστήματος, θέτοντας έτσι τα ερείσματα για τη συναρμογή εκπαίδευσης και αναγκών της τοπικής κοινότητας μέσω της ανάπτυξης «μαθησιακών κοινοτήτων», της ίδρυσης «τοπικών πολυλειτουργικών κέντρων μάθησης» και της ανάμειξης «νέων κοινωνικών εταίρων» (European Council, 1996). Επιπρόσθετα, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας στην ΕΕ επέβαλαν την αντικατάσταση του όρου «απασχόληση» από τον όρο «απασχολησιμότητα», υποδηλώνοντας ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι απλά επικουρικός στον βαθμό που επιτρέπει στο άτομο να παραμείνει διαθέσιμο για εργασία, δίχως να διασφαλίζει την εξεύρεση αυτής (Δεδουσόπουλος, 2000).

2.2.2.4 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: Τρίτη περίοδος, 2000 – 2010

Με την είσοδο στη νέα χιλιετία, η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και η εντεινόμενη αγωνία για την ανταγωνιστικότητα της Κοινότητας έναντι των παραδοσιακών ανταγωνιστών ΗΠΑ και Ιαπωνίας και του νέου στο παίγνιο εταίρου, της Κίνας, οδήγησαν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στην ενεργοποίηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (European Council, 2000a). Σε μία περίοδο κατά την οποία η οικονομική συγκυρία ήταν ευόια στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ επιπρόσθετα η συνειδητοποίηση του κόστους της «μη Ευρώπης» κατέστη πιεστική για τα κράτη-μέλη, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας προέκυψε από τη βούληση να δοθεί μία νέα ώθηση στις κοινοτικές πολιτικές, θέτοντας μαξιμαλιστικούς στόχους αναφορικά με τη θέση της ΕΕ στην παγκόσμια οικονομική αρένα και τοποθετώντας

τη ΔΒΕ στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων για το πέρασμα στη νέα χλιετία και την μαξιμαλιστική στόχευση της δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης ανά την υφήλιο.

Η ατζέντα που ενεργοποίησε η Λισσαβόνα παρέχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση ένα θεσμικό εργαλείο για την οικοδόμηση ενός ενιαίου λειτουργικού πλαισίου προς επίτευξη των οικονομικών στόχων της αφενός, ενώ αφετέρου, εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλει στη δυναμική σύγκλιση που αποτελεί το υπόβαθρο της ευρωπαϊκής διεύρυνσης. Επιπρόσθετα, το Συμβούλιο αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης ως «αναπόσπαστου μέρους των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών», ως μέσου «για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης παγκοσμίως» και ως εγγύησης «για την εξασφάλιση της συνοχής των κοινωνιών και της πλήρους προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών» (European Council, 2000a). Ειδικότερα, προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, επισημάνθηκε η ανάγκη αναπροσαρμογής των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να παρέχουν ευκαιρίες μάθησης σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, όπως νέοι, άνεργοι ενήλικοι και απασχολούμενοι, των οποίων οι δεξιότητες απαξιώνονται, λόγω της ταχείας αλλαγής σε διάφορες φάσεις της ζωής τους. Υπό τη νέα αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης εντάχθηκαν τρεις κεντρικές παράμετροι όπου όφειλαν εστιάσουν τα κράτη-μέλη, οι οποίες αφορούν στη διασφάλιση της διαφάνειας των προσόντων, στην προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων - ιδίως στις τεχνολογίες της πληροφορίας - και στην ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, ζητήθηκε από τα κράτη-μέλη στοχευμένη και συντονισμένη δράση, ώστε «τα σχολεία και τα κέντρα κατάρτισης, να μετατραπούν σε πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, προσιτά σε όλους, με τη χρήση των καταλληλότερων μεθόδων για την κάλυψη ευρέος φάσματος ομάδων-στόχων» (European Council, 2000a).

Η εντατικοποίηση των ενωσιακών δράσεων για τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής «Ευρώπης της γνώσης» οδήγησε σε περαιτέρω συντονισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών και την παραγωγή μιας υπερεθνικοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής παρά την ισχύ, σε θεωρητικό επίπεδο, της αρχής της «επικουρικότητας» (Ertl, 2006· Hingel, 2001· Παπαδάκης, 2006· Πασιάς, 2006· Χαράλάμπους, 2007). Υπό το φως της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και της αυξημένης συνεργασίας και συντονισμένης δράσης μεταξύ των κρατών-

μελών υπήρξε, κατά την τρίτη αυτή περίοδο, συνεχής διαβούλευση και έκδοση μεγάλου αριθμού θεσμικών κειμένων, αποσκοπώντας στη συγκεκριμενοποίηση των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν και οριοθετώντας τις προτεραιότητες και το πλαίσιο δράσης στο πλαίσιο μιας ενοποιημένης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πιο αναλυτικά, τρεις μήνες μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, στη Feira της Πορτογαλίας (European Council, 2000b), διατυπώθηκε η ανάγκη να καθοριστούν συνεκτικές στρατηγικές, να ληφθούν πρακτικά μέτρα και να ενισχυθεί η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στην προώθηση της ΔΒΜ ως ζωτικής πολιτικής για την κοινωνική συνοχή και την απασχόληση. Παράλληλα, ως απόρροια της ένθεσης της ΔΒΜ στον κεντρικό άξονα στρατηγικής για την εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας, η Επιτροπή εξέδωσε Υπόμνημα τον Οκτώβριο του 2000 (Commission of the European Communities, 2000a), το οποίο ενεργοποίησε δημόσια διαβούλευση αναφορικά με προτεραιότητες, όπως νέες βασικές δεξιότητες για όλους, αύξηση της επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό, καινοτομία σε εκπαίδευση και μάθηση, αναγνώριση της αξίας της άτυπης και μη-τυπικής μάθησης, επανακαθορισμό της καθοδήγησης και της συμβουλευτικής και παράδοση της μάθησης εγγύτερα στον τόπο κατοικίας. Συνολικά, περίπου 3.000 παρατηρήσεις στάλθηκαν στην Επιτροπή, στα κράτη-μέλη καθώς και σε ευρωπαϊκά όργανα, και 12.000 πολίτες πήραν μέρος στις συναντήσεις και συνδιασκέψεις που οργανώθηκαν ως μέρος της διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της διαβούλευσης αυτής, κατόπιν συνεργασίας της Επιτροπής με διεθνείς οργανισμούς και ειδικά το Συμβούλιο της Ευρώπης, τον ΟΟΣΑ και την UNESCO, ανακοινώθηκαν τον Νοέμβριο του 2001, υπό τον τίτλο «Η πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής περιοχής ΔΒΜ» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001α). Το κείμενο, αναγνωρίζοντας τον κομβικό ρόλο της ΔΒΜ, προτάσσει την προώθηση της ελεύθερης διακίνησης μεταξύ μαθησιακών πλαισίων, επαγγελματών, περιοχών και κρατών, αποσκοπώντας στην ολική αξιοποίηση των γνώσεων για την εκπλήρωση των ευρωπαϊκών στόχων για ευημερία, ανεκτικότητα, δημοκρατία και άρση των αποκλεισμών.

Έναν χρόνο μετά το Συμβούλιο της Λισσαβόνας, τον Μάρτιο του 2001 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001β), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης ενέκρινε τρεις επιμέρους στρατηγικούς στόχους για κοινές δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι τρεις γενικά διατυπωμένοι στόχοι, οι οποίοι επιμερίζονται σε

13 συναφείς συγκεκριμένους υποστόχους, αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά και στο άνοιγμά τους στο διεθνές περιβάλλον. Παράλληλα, στη Βαρκελώνη τον Μάρτιο του 2002 με βάση τον ζωτικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας, εφοδιάζοντας τα άτομα με ικανότητες και προσόντα που ανταποκρίνονται στις ταχέως εξελισσόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας, τέθηκε ο επιπρόσθετος στόχος να καταστούν ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως έως το 2010 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002).

Η Ανακοίνωση της Επιτροπής «Να γίνει ο Ευρωπαϊκός χώρος της ΔΒΜ πραγματικότητα» (Commission of the European Communities, 2001) και το ακόλουθο Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 για τη ΔΒΜ (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002), έφεραν στο προσκήνιο την αναγκαιότητα για «νέες βασικές δεξιότητες», επισημαίνοντας, για ακόμη μία φορά, τον κεφαλαιώδη ρόλο της ΔΒΕ και τονίζοντας την ανάγκη εφαρμογής συνολικών, συνεκτικών και συντονισμένων εθνικών στρατηγικών. Το στρατηγικό πλαίσιο αναφοράς για την ανάπτυξη συνεκτικών πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελείται από δείκτες (indicators) για τη μέτρηση της προόδου και κριτήρια αναφοράς (benchmarks) για τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων, την ανταλλαγή εμπειριών και τη διάδοση των καλών πρακτικών. Τα παραπάνω εργαλεία συναποτελούν την ανοικτή μέθοδο συντονισμού (open method of coordination) για τη χάραξη συνεκτικής και εμπεριστατωμένης πολιτικής στο πλαίσιο των άρθρων 149 και 150 της Συνθήκης του Μάαστριχ, δίχως να αίρεται, θεωρητικά τουλάχιστον, η αρχή της επικουρικότητας.

Τον Νοέμβριο του 2002, η Επιτροπή προχώρησε στην ανακοίνωση έξι κριτηρίων αναφοράς (benchmarks) για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, προσδοκώντας ότι θα συνεπικουρήσουν στην κατάκτηση του στρατηγικού στόχου της Λισσαβόνας. Τα κριτήρια περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, αύξηση της επένδυσης σε εκπαίδευση και κατάρτιση, απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από το σύνολο του πληθυσμού (key competences) και ανάπτυξη της ΔΒΜ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002). Το ίδιο έτος, η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (The Copenhagen Declaration) (European Council, 2002) εστίασε στη μετρησιμότητα

και συγκρισιμότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών και στην ενίσχυση της διαφάνειας, της ποιότητας και της αναγνώρισης προσόντων και τίτλων, προτάσσοντας την ανάγκη θέσπισης ενός πλαισίου διασφάλισης της διαφάνειας των διπλωμάτων και των τυπικών προσόντων στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Τον Μάιο του 2003 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003) οι υπουργοί Παιδείας, μέσα σε κλίμα ευρύτερης συναίνεσης, έκαναν ένα περαιτέρω βήμα στην ανάπτυξη συντονισμένων πολιτικών για τη ΔΒΕ, υιοθετώντας την πρόταση της Επιτροπής με τίτλο «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002). Η επίτευξη συμφωνίας αφορά σε πέντε ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς που θα έπρεπε να επιτευχθούν έως το 2010, τα οποία βασίζονται στην ποσοστιαία σύγκριση των επιδόσεων των κρατών-μελών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με αυτές των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας. Η τιμή στόχος που αφορά στην εκπαίδευση των ενηλίκων προβλέπει ότι ο μέσος όρος συμμετοχής στη ΔΒΜ έως το 2010 οφείλει να αντιστοιχεί στο 12,5 % της κρίσιμης ηλικιακής ομάδας 25- 64.

Στην Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής με τίτλο «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004), το Συμβούλιο θεώρησε καθοριστική την προώθηση της απασχολησιμότητας και της κινητικότητας μέσα σε μία ανοικτή ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Για τον σκοπό αυτό αποφασίστηκε η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού πλαισίου ως κοινού σημείου αναφοράς για την αναγνώριση προσόντων και ικανοτήτων (European Qualification Framework). Παράλληλα, τέθηκε η ανάγκη ανάπτυξης ουσιαστικότερων «εταιρικών σχέσεων» μεταξύ επιχειρήσεων, κοινωνικών εταίρων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλα τα επίπεδα, προωθώντας την αναγνώριση των προηγούμενων γνώσεων καθώς και τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος ανοικτού, ελκυστικού και προσπελάσιμου για όλους, ιδίως για τις μειονεκτούσες ομάδες .

Εν συνεχεία, τον Ιούλιο του 2004, η Επιτροπή εξέδωσε Πρόταση για τη θέσπιση ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης στον τομέα της ΔΒΜ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004β), η οποία εμπεριέχει εννέα ειδικούς στόχους ανάμεσα στους οποίους: α) ενίσχυση της συμβολής της ΔΒΜ στην πλήρη ανάπτυξη

του ατόμου, την κοινωνική συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την ισότητα των φύλων και τη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες και β) ενίσχυση του ρόλου της ΔΒΜ όσον αφορά στη δημιουργία μιας αίσθησης ιδιότητας ευρωπαϊού πολίτη και ενθάρρυνση της ανοχής και του σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς.

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, πέντε χρόνια μετά την ενεργοποίησή της, δεν ήταν η πλέον αισιόδοξη, καθώς τα αποτελέσματα κρίθηκαν ανεπαρκή (Commission of the European Communities, 2005b). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε Έγγραφο Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010), η αρχική στρατηγική εξελίχθηκε σε μία πολύπλοκη δομή με πολλαπλούς στόχους και δράσεις και ασαφή κατανομή αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, ιδίως μεταξύ της ΕΕ και των εθνικών επιπέδων. Υπό το φως των εξελίξεων αυτών, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επανενεργοποίησε τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, εστιάζοντας για άλλη μία φορά στην ανάπτυξη και την απασχόληση (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005), με σημείο αναφοράς τις συστάσεις της Ανώτατης Ομάδας Εργασίας, υπό την προεδρία του Wim Kok (Kok, 2004). Ειδικότερα, ζητήθηκε από τα κράτη-μέλη η ανάληψη άμεσης περαιτέρω δράσης, ενεργοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους στους τομείς της έρευνας, της εκπαίδευσης και της καινοτομίας, ώστε να καταστεί εφικτός ο μετασχηματισμός της γνώσης σε προστιθέμενη αξία και να δημιουργηθούν περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας (Kok, 2004). Η δέσμευση των κρατών-μελών να εκπονήσουν και να υποβάλουν εθνικά προγράμματα μεταρρυθμίσεων για το διάστημα 2005-2008 συνιστά ουσιαστικά μία νέα δομή διακυβέρνησης, βασισμένη σε μία εταιρική προσέγγιση μεταξύ των κρατών-μελών και των οργάνων της ΕΕ, για την προώθηση ενός συνεκτικού προγράμματος δράσης και τη χάραξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα Συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου των Βρυξελλών ένα χρόνο αργότερα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006) παρουσιάζονται πιο ενθαρρυντικά, αναφέροντας ότι «από τα τέλη του 2005 έχει εκκινήσει σταδιακή οικονομική ανάκαμψη». Η εκτίμηση για την «δημιουργία έξι εκατομμυρίων νέων θέσεων απασχόλησης κατά την τριετία 2005-2007 και τη μείωση της ανεργίας από το ανώτατο ποσοστό του 9% στα τέλη του 2004 κατά 1% περίπου

το 2007», υπονομεύτηκε ωστόσο από την επερχόμενη οικονομική ύφεση, καθώς μεταξύ Μαρτίου 2008 και Αυγούστου 2009 οι άνεργοι στην ΕΕ αυξήθηκαν κατά 5,4 εκατομμύρια άτομα, φτάνοντας τα 21,8 εκατομμύρια (Cedefop, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνοντας ότι η παγκοσμιοποίηση εντείνει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ΕΕ, το 2006 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο εξέδωσαν από κοινού Σύσταση αναφορικά με τη δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς βασικών ικανοτήτων για τη ΔΒΜ (Official Journal of the European Union, 2006a), εκτιμώντας ότι κάθε πολίτης θα χρειασθεί ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων, ένα συνδυασμό δηλαδή ευρύτερων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε ένα γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Το Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει οκτώ βασικές ικανότητες που αφορούν στην προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη, στην κοινωνική ένταξη και στην απασχόληση.

Για την περαιτέρω εντατικοποίηση της παρακολούθησης της προόδου αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, η Επιτροπή προχώρησε το 2007 στην αύξηση των βασικών δεικτών σε είκοσι (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007β). Από το συνολικό πλαίσιο των σημείων αναφοράς, οι τέσσερις δείκτες - σχολεία ως πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, επενδύσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση - παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συνδέονται με το θεματικό αντικείμενο της παρούσας διατριβής, τη διερεύνηση δηλαδή των ευρύτερων αποτελεσμάτων της επένδυσης στην εκπαίδευση των ενηλίκων, όπως αυτή προσφέρεται μέσα από τοπικά κέντρα μάθησης, όπως τα ΚΕΕ.

Το ζήτημα της χρηματοδότησης και της αποτελεσματικότητας της επένδυσης στη ΔΒΕ επανέρχεται συνεχώς στις Ανακοινώσεις της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006β, 2007α, 2007β, 2007γ), επισημαίνοντας ότι η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση έχει σημαντικό κόστος, αλλά οι υψηλές ατομικές, οικονομικές και κοινωνικές αποδόσεις μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αντισταθμίζουν το κόστος αυτό. Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά σε θεσμικό κείμενο της ΕΕ επιχειρείται η μετακύλιση του κόστους της επένδυσης στη ΔΒΕ στα άτομα, καλώντας τα κράτη-μέλη να ενθαρρύνουν τις ατομικές επενδύσεις

από τα ίδια τα άτομα και τα νοικοκυριά, ιδιαίτερα στις περιοχές με υψηλή ατομική αποδοτικότητα. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται στην Ανακοίνωση της Επιτροπής «Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007γ), «η ενθάρρυνση των ατόμων να επενδύσουν στη μάθησή τους, τόσο για την προσωπική τους ολοκλήρωση όσο και για την απασχολησιμότητά τους» τίθεται ως προτεραιότητα, προδιαγράφοντας μία τάση συρρίκνωσης του κράτους πρόνοιας και μετατρέποντας παράλληλα την εκπαίδευση σε καταναλωτικό αγαθό.

Υπό το φως της αξιολόγησης της πορείας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις χώρες της ΕΕ, σε Έκθεση της Επιτροπής (Commission of the European Communities, 2008) εκτιμάται ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί έως το 2010, με βάση τη στρατηγική της Λισαβόνας, εμφανίζονταν ουτοπικοί για την Ελλάδα. Το 2007 το ποσοστό των Ελλήνων πολιτών που συμμετείχαν σε προγράμματα ΔΒΕ ανήλθε μόλις στο 2,1%, όταν ο στόχος έως το 2010 όφειλε να αγγίξει το 12,5%, ποσοστό που απέκλινε σημαντικά από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (9,7%) και ιδιαίτερα από τα ποσοστά χωρών όπως η Σουηδία (32%) και η Φινλανδία (23,4%). Παράλληλα, επισημαίνεται το χαμηλό ύψος των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση, καθώς η Ελλάδα μαζί με την Ρουμανία και τη Σλοβακία βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις, διαθέτοντας ποσοστό μικρότερο του 4% επί του ΑΕΠ για όλες τις βαθμίδες.

Το τέλος της δεκαετίας 2001-2010 βρήκε την ΕΕ αντιμέτωπη με τη χειρότερη οικονομική κρίση των τελευταίων δεκαετιών, η οποία αποκάλυψε τις ισχυρές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των κρατών-μελών και κατέδειξε τη στενότερη συνεργασία ως μονόδρομο για την επιτυχή έξοδο από την κρίση. Στο πλαίσιο των εξελίξεων αυτών, τον Μάιο του 2009, το Συμβούλιο ενέκρινε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο «ΕΕ 2020» για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, σε συνέχεια της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η χρονική διάρκεια του νέου πλαισίου αφορά στη δεκαετία 2010-2020, ενώ ως κύριος στόχος της συνεργασίας των κρατών, υπό τις συνθήκες που δημιούργησε η όξυνση των ανταγωνισμών παγκόσμια, τίθεται εκ νέου, η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να διασφαλιστεί: α) η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών και β) η οικονομική ευημερία και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές,

την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και τον διαπολιτισμικό διάλογο (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Για την αξιολόγηση των επιδόσεων των κρατών-μελών στην επίτευξη των παραπάνω αφηρημένα διατυπωμένων στρατηγικών στόχων, προτείνονται τέσσερις δείκτες, επονομαζόμενοι «Ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης», οι οποίοι δίχως να διαφοροποιούνται σημαντικά από προγενέστερα κριτήρια αναφοράς, αφορούν στην υλοποίηση της ΔΒΜ, στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και στην ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος. Η έως το 2020 περίοδος διαιρείται σε κύκλους εργασίας, από τους οποίους ο πρώτος καλύπτει την τριετία 2009-2011. Ανάμεσα στους τομείς προτεραιότητας βρίσκεται και η συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων, ιδίως δε των ανειδίκευτων, σε ποσοστό υψηλότερο από αυτό που είχε τεθεί στο πλαίσιο της Λισσαβόνας, καθώς μέχρι το 2020, το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσο όρο θα πρέπει να συμμετέχει στη ΔΒΜ.

Για την εγκαινίαση της ανανεωμένης στρατηγικής, η Επιτροπή χρησιμοποίησε για δεύτερη φορά μέσα στη δεκαετία, τον θεσμό της δημόσιας διαβούλευσης, η οποία διήρκησε περίπου ένα χρόνο (Νοέμβριος 2009 - Δεκέμβριος 2010), με σκοπό την καταγραφή προτάσεων και αντιδράσεων αναφορικά με την «Στρατηγική ΕΕ 2020». Οι προτάσεις της Επιτροπής, αναφορικά με τις βασικές κατευθύνσεις της ΕΕ 2020, εστιάζονται κυρίως στην ανάπτυξη βασιζόμενη στη γνώση και στην άρση των αποκλεισμών, κάνοντας λόγο για μετασχηματισμό της ΕΕ σε μία ευφύστερη, πιο πράσινη και ανταγωνιστικότερη οικονομία, η οποία θα δώσει ώθηση στη δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης και θα αντιμετωπίσει τα υψηλά επίπεδα ανεργίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009).

Ο ρόλος της ΔΒΕ στη νέα στρατηγική σύγκλισης για το 2020 και ειδικότερα στους τομείς της οικονομίας και της απασχόλησης, διαδραματίζεται για άλλη μία φορά κομβικός, καθώς προβλέπεται η δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης που απαιτούν νέες δεξιότητες. Παράλληλα, υπό το φως της οικονομικής ύφεσης, εκτιμάται ότι εμφανίζονται νέες τάσεις πολλαπλής εισόδου και εξόδου από την αγορά εργασίας κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου, αντί για την παραδοσιακή

αλληλουχία (εκπαίδευση, απασχόληση και συνταξιοδότηση), γεγονός το οποίο απαιτεί ένα πλαίσιο οργάνωσης και στήριξης των μεταβάσεων αυτών (όπως μειωμένο ωράριο εργασίας σε συνδυασμό με εκπαίδευση). Στο πλαίσιο της «ελαστικοποίησης» των εργασιακών πλαισίων, η Επιτροπή τονίζει την ανάγκη η ΔΒΜ «να γίνει πιο προσιτή, καθώς αποτελεί κλειδί για τη διασφάλιση μιας ομαλής μετάβασης μεταξύ θέσεων εργασίας και άλλων δραστηριοτήτων, και για την αποφυγή της απώλειας ανθρώπινου κεφαλαίου λόγω μακροπρόθεσμης ανεργίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009).

Με το κλείσιμο της δεκαετίας, η Επιτροπή προχώρησε στη σύνταξη Εγγράφου Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010), το ύφος του οποίου είναι μάλλον μετριοπαθές, επιρρίπτοντας την έλλειψη σημαντικών αποτελεσμάτων στην παγκόσμια οικονομική ύφεση. Πιο αναλυτικά, επισημαίνεται ότι το έργο της αξιολόγησης των δέκα ετών εφαρμογής της Στρατηγικής της Λισαβόνας και των επιπτώσεών της στην ανάπτυξη και στην απασχόληση δεν είναι απλό, δεδομένου ότι εξωτερικά γεγονότα, όπως η παγκόσμια οικονομική ύφεση, διαδραματίζουν καθοριστικό ανασταλτικό ρόλο. Το σημείο στο οποίο εστιάζεται η προσοχή, ως σημαντικότερο επίτευγμα της Στρατηγικής, είναι η βελτίωση του ρυθμού και της ποιότητας των μεταρρυθμίσεων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, εκτιμώντας ότι στο πλαίσιο της Στρατηγικής διαμορφώθηκαν μεταρρυθμιστικά προγράμματα και επιτεύχθηκε μεγαλύτερη συναίνεση και συντονισμός μεταξύ των κρατών-μελών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010), σημείο που άλλωστε αποτελούσε τον απώτερο στόχο της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

2.2.3 Ενωμένη Ευρώπη, Στρατηγική της Λισαβόνας & ΔΒΕ: Προκλήσεις και περιορισμοί

Στη σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων, επισημαίνοντας ότι η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με «μία μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση», έθεσαν τον στρατηγικό στόχο η ΕΕ «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και

δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Πώς ωστόσο, είναι δυνατόν να επιτευχθεί το όραμα της πλέον ανταγωνιστικής οικονομίας παγκοσμίως στο πλαίσιο ενός μορφώματος το οποίο δεν μπορεί επί του παρόντος να θεωρηθεί «Ένωση» τόσο σε οικονομικό όσο και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Nijhof, 2005); Παράλληλα, ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός εντός της ΕΕ παρεμποδίζει την ανάδυση μιας ενιαίας «ευρωπαϊκής ταυτότητας» μέσω της οποίας θα μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται οι πολίτες των ευρωπαϊκών κρατών. Υπό το φως των ανασταλτικών αυτών παραγόντων, η προώθηση της ΔΒΕ σε όλες τις πολιτικές συνιστά κεντρικό άξονα πολιτικής δράσης για την ΕΕ, καθώς εκτιμάται ότι μπορεί να συνδράμει δυναμικά στην οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική σταθερότητα και την πολιτισμική σύγκλιση.

Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΕΕ και την προϊούσα έμφαση στη ΔΒΕ υπήρξε και συνεχίζει να διαδραματίζεται κομβικός. Η ρητορική που επενδύει τα κείμενα του 21^{ου} αιώνα δεν αποκλίνει από αυτήν των κειμένων της προηγούμενης δεκαετίας. Η εξέλιξη έγκειται απλά στην προσέγγιση, η οποία γίνεται πιο τεχνοκρατική, εκφραζόμενη μέσα από «δείκτες» και «σημεία αναφοράς», ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στην αύξηση των επενδύσεων στη ΔΒΕ. Η ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας περνάει μέσα από τη συστηματοποίηση μέτρων και ρυθμίσεων στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» αρχικά, και «Στρατηγική ΕΕ 2020» στη συνέχεια, θέτοντας τιμές στόχους και κριτήρια αναφοράς για τα κράτη-μέλη, ενώ παράλληλα, προτάσσεται η αύξηση των ατομικών επενδύσεων στην εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, πραγματοποιείται μία σταδιακή υπερεθνικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και υπέρβαση της αρχής της επικουρικότητας αφενός, και αφετέρου, ενεργοποιείται η μετάβαση σε «εκσυγχρονιστικά» μοντέλα μείωσης της δημόσιας χρηματοδότησης και υπαναχώρησης του κράτους πρόνοιας.

Η υπερεθνικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής νομιμοποιείται υπό την απειλή του κοινωνικο-οικονομικού κόστους, σε περίπτωση αποτυχίας εφαρμογής της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε Έκθεση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004α), καθώς «η ανεπαρκής

εφαρμογή της Στρατηγικής της Λισσαβόνας θα μπορούσε να έχει ολέθριο κόστος για την Ευρώπη, αναστέλλοντας την πρόοδο και καθυστερώντας τη βελτίωση των επιπέδων ανάπτυξης», προβλέπεται η προσαρμογή και ενίσχυση των διαδικασιών, μέσω αξιόπιστων και συγκρίσιμων μεταξύ των κρατών-μελών δεικτών.

Υπό το φως, συνακόλουθα, των αναδυόμενων κοινωνικοοικονομικών προκλήσεων και κάνοντας επίκληση της διαφάνειας, η ΕΕ επιδιώκει την προώθηση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΕ, αποσπώντας διαμέσου τεχνοκρατικών εργαλείων, το δικαίωμα έμμεσης παρέμβασης στις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών. Η ανάπτυξη εργαλείων άσκησης μιας συνεκτικής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν συνεπάγεται και την εφαρμογή της, χωρίς την άντληση των απαραίτητων συναινέσεων. Η πολιτική συναίνεση αποσπάστηκε με την παρουσίαση των ανεπαρκών αποτελεσμάτων της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, κατά τις εργασίες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τον Μάρτιο του 2005 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005). Υπό την απειλή του «κόστους της μη Ευρώπης», τα κράτη-μέλη ανέλαβαν τη δέσμευση να υποβάλουν Εθνικά Προγράμματα Μεταρρυθμίσεων, σύμφωνα με τις Ολοκληρωμένες Κατευθυντήριες Γραμμές που αποφασίστηκαν, τα οποία έπρεπε να εφαρμοστούν «βάσει μιας πραγματικής εθνικής συναίνεσης».

Το επόμενο βήμα μετά την πολιτική συναίνεση είναι η άντληση κοινωνικής συναίνεσης, στο πλαίσιο της οποίας ζητήθηκε από τα κράτη-μέλη να επικοινωνήσουν καλύτερα στους πολίτες το γιατί η κοινή πολιτική για την ανάπτυξη και την απασχόληση αποτελεί την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει η Ευρώπη προς την ευημερία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Για τον λόγο αυτό, τα θεσμικά όργανα και τα κράτη-μέλη της ΕΕ επιχειρούν να χαράξουν μία επικοινωνιακή στρατηγική, στην οποία εμπλέκουν ιδιώτες, εθνικούς, περιφερειακούς και τοπικούς παράγοντες, και κοινωνικούς εταίρους, κάνοντας χρήση παράλληλα της διαδικασίας των δημόσιων διαβουλεύσεων (Commission of the European Communities, 2000a: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009). Πρόκειται για μία προσπάθεια άντλησης νομιμότητας και κοινωνικής συναίνεσης στο πλαίσιο ενός οικονομικού ιμπεριαλισμού, για μία μονοδρομική πολιτική διασφάλισης ενός ικανοποιητικού επιπέδου διαβίωσης των πολιτών της Ευρώπης, έχοντας καταστεί σαφές ότι το status quo δεν αποτελεί πλέον επιλογή ή για τη συνισταμένη και των δύο;

Το τέλος της δεκαετίας 2000-2010 βρήκε την ΕΕ εν μέσω μίας σοβαρής οικονομικής κρίσης, της χειρότερης των τελευταίων δεκαετιών, κατάσταση η οποία επεξέτεινε τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των κρατών-μελών και την αναγκαιότητα για συλλογική ανάληψη δράσης. Σύμφωνα με Έγγραφο Εργασίας της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009), «η ΕΕ πρέπει τώρα να καταβάλει μεγαλύτερες προσπάθειες από πλευράς συνεργασίας, ώστε να βγει επιτυχώς από την κρίση», καθώς «κανένα κράτος μέλος δεν μπορεί μόνο του να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις ανακύπτουσες προκλήσεις». Στο πλαίσιο των εξελίξεων αυτών, προτάσσεται η αναγκαιότητα οικοδόμησης μιας υπερεθνικής ευρωπαϊκής πολιτικής, «ενός κοινού οράματος για μία καθολική δραστηριοποίηση», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009), ώστε να μπορέσει η ΕΕ να δημιουργήσει ένα σύνολο που θα είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων του, μία ευρωπαϊκή πολιτική δηλαδή η οποία δεν θα είναι απλώς το άθροισμα 27 επιμέρους εθνικών πολιτικών

Ήδη από το 1977, ο Bull (1977:255) επεσήμανε ότι η σημερινή πολιτική οργάνωση προσομοιάζει με αυτή της μεσαιωνικής Ευρώπης, καθώς η εξουσία δεν είναι πλέον αποκλειστικά συγκεντρωμένη σε επίπεδο κράτους. Οι εθνικές κυβερνήσεις μοιράζονται την εξουσία τους με περιφερειακές και παγκόσμιες οργανώσεις και με υπο-κρατικά ή υπο-εθνικά θεσμικά όργανα. Αν αυτές οι αλλαγές, εκτίμησε, ενισχυθούν και εξαπλωθούν, «τότε θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για μία νεο-μεσαιωνική μορφή καθολικής πολιτικής τάξης». Ειδικότερα στη μεσαιωνική Ευρώπη, το πολιτικό καθεστώς κατέστησε αναγκαίο για όσους αλληλεπιδρούσαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, να αποκτήσουν τα επικοινωνιακά μέσα που διευκόλυναν τη συνεργασία. Η ύπαρξη της «lingua franca» επέτρεπε την επικοινωνία μεταξύ κληρικών και πανεπιστημιακών, ενώ το κράτος διατηρούσε μία στάση «laissez-faire» απέναντι στην απόκτηση και χρήση των γλωσσών και τη διακίνηση πολιτών και αγαθών. Η εκτίμηση του Bull (1977), παρά το ότι πραγματοποιήθηκε το 1977, πολύ πριν ενταθεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και την ίδρυση της ΕΕ με τη σημερινή της μορφή, είναι πιθανότατα σήμερα περισσότερο ρεαλιστική από ποτέ, ενώ η ύφεση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης και να επιταχύνει το ενωσιακό έργο που έχει ήδη ξεκινήσει.

2.2.4 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ και εκτιμώμενα οφέλη

Όπως κατέδειξε η παραπάνω ανάλυση, η επένδυση στη γνώση προβάλλεται συνεχώς μέσα από τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, ως επιτακτική ανάγκη, τονίζοντας παράλληλα τον ρόλο που διαδραματίζει η επένδυση αυτή ως οικονομικός και κοινωνικός παράγοντας ανάπτυξης. Εν τούτοις, η εκτενής και επαναλαμβανόμενη αναφορά στα ατομικά και συλλογικά οφέλη που πραγματοποιούνται από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ, περιορίζεται σε αφηρημένο επίπεδο, χωρίς να συγκεκριμενοποιούνται οι μηχανισμοί και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους Schuller et al. (2004:6), μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη εκτενούς ερευνητικής δραστηριότητας, παρά την ένθεση της ΔΒΕ στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών πολιτικών. Όπως επισημαίνεται, η ερευνητική δραστηριότητα στην ΕΕ περιορίζεται κυρίως σε μελέτες της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο πιθανόν να οφείλεται στις μεθοδολογικές δυσκολίες που παρουσιάζει η έρευνα για την αποτίμηση των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Ως εκ τούτου, ο λόγος των ευρωπαϊκών κειμένων περιορίζεται σε απλουστεύσεις, επικεντρώνοντας σε γενικής φύσεως οφέλη, όπως η αύξηση των αποδοχών και της απασχολησιμότητας, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, η βελτίωση των επιπέδων υγείας, η αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στους θεσμούς, τα χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και η μεγαλύτερη ευημερία και εκπλήρωση του ατόμου (Commission of the European Communities, 2005b· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003, 2006α).

Πιο αναλυτικά, σε Ανακοίνωση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003) τονίζεται η ύπαρξη αναντίρρητων στοιχείων που καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την παραγωγικότητα, προωθώντας την οικονομική μεγέθυνση και μειώνοντας το κοινωνικό κόστος με την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, των προβλημάτων υγείας και της εγκληματικότητας. Λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την αύξηση του ποσοστού των υπηρεσιών στην οικονομία, του επιταχυνόμενου ρυθμού της τεχνολογικής αλλαγής και της αυξανόμενης αναλογίας γνώσεων/πληροφορίας στην αξία της παραγωγής, η Ανακοίνωση κατονομάζει τη ΔΒΕ ως «ατμομηχανή» για την

πραγμάτωση μιας «ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Το 2005, στο πλαίσιο των στόχων της ανανεωμένης Στρατηγικής της Λισαβόνας, εκπονήθηκε μελέτη από την Εταιρεία Συμβούλων *London Economics* για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Commission of the European Communities, 2005c), ώστε να διερευνηθεί η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Η μελέτη επισημαίνει ότι η εκπαίδευση παράγει ποικίλα οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα, οφέλη για τα άτομα, για τις επιχειρήσεις και για την κοινωνία ως σύνολο. Τα ατομικά οφέλη πραγματοποιούνται μέσω υψηλότερων αποδοχών και αύξησης της απασχολησιμότητας λόγω της ενίσχυσης των προσόντων, ενώ οι κοινωνίες επωφελούνται άμεσα από την εκπαίδευση μέσω της υψηλότερης παραγωγικότητας και έμμεσα, μέσω μιας σειράς πρόσθετων οφελών όπως η υγεία και η κοινωνική συνοχή.

Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής «Εκπαίδευση ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006α) προβάλλεται, για άλλη μία φορά, η σημασία της επένδυσης στη ΔΒΕ. Βασιζόμενη στα ευρήματα της μελέτης που εκπόνησε η *London Economics* (Commission of the European Communities, 2005c) η Ανακοίνωση τονίζει ότι στα δημόσια και ατομικά οφέλη που προκύπτουν συμπεριλαμβάνονται μεγαλύτερη απασχολησιμότητα, αυξημένη παραγωγικότητα, μειωμένες δαπάνες σε τομείς όπως τα επιδόματα ανεργίας, οι παροχές κοινωνικής πρόνοιας και οι συντάξεις πρόωρης συνταξιοδότησης, αλλά και αυξημένα κοινωνικά οφέλη που αφορούν στην αυξημένη συμμετοχή των πολιτών στους θεσμούς, στην καλύτερη υγεία, στα χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και στη μεγαλύτερη προσωπική ευημερία και αυτοεκπλήρωση. Παράλληλα, αναφέρεται ότι η έρευνα σχετικά με ενηλίκους μεγαλύτερης ηλικίας καταδεικνύει ότι εκείνοι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι υγιέστεροι, με παρεπόμενο τη μείωση των δαπανών υγείας. Πρόκειται ωστόσο για συμπεράσματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, καθώς θα μπορούσε, για παράδειγμα, κάποιος να ισχυριστεί ότι δεν συμβάλλει η εκπαίδευση στη βελτίωση της υγείας των ηλικιωμένων, αλλά οι υγιείς ηλικιωμένοι είναι αυτοί που έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε προγράμματα ΔΒΕ.

Υπό το φως των παραπάνω ευρημάτων, τέθηκαν τρεις άξονες κομβικής σημασίας για την αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΕ: α) ενίσχυση εν γένει των

επιπέδων δεξιοτήτων και διασφάλιση της απόκτησης βασικών δεξιοτήτων από το σύνολο των πολιτών, β) αντιμετώπιση των δημογραφικών αλλαγών, καθώς ο πληθυσμός της Ευρώπης γηράσκει, ενώ παράλληλα εντείνονται τα προβλήματα από τη μετανάστευση και γ) κοινωνική ένταξη, καθώς τα χαμηλά επίπεδα αρχικής εκπαίδευσης, η ανεργία, η αγροτική απομόνωση και οι μειωμένες ευκαιρίες οδηγούν σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό μεγάλου αριθμού ατόμων, ενώ νέες μορφές αναλφαβητισμού με τη μορφή του αποκλεισμού από την πρόσβαση και τη χρήση των ΤΠΕ στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή εντείνουν τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006α).

Η ρητορική συνεπώς των ευρωπαϊκών κειμένων, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, επιχειρεί να αναδείξει την κοινωνικοοικονομική αξία της ΔΒΕ και τα οφέλη της επένδυσης στη γνώση. Η συμμετοχή του συνόλου του πληθυσμού στη ΔΒΜ θεωρείται «ατμομηχανή» της νέας ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003), αναβαθμίζοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η ΔΒΕ, ο οποίος παρουσιάζεται αναδιανεμητικός, σταθεροποιητικός και αναπτυξιακός. Αναδιανεμητικός, καθώς προσδοκάται να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομική θέση και προηγούμενη πορεία στην εκπαίδευση, σταθεροποιητικός, καθώς μέσω της εκπαίδευσης παρέχεται δυνατότητα συνεχούς αναβάθμισης δεξιοτήτων και γνώσεων, τόσο για την ένταξη και την παραμονή στην κοινωνία και στο επάγγελμα, όσο και για τη διασφάλιση της προσαρμογής στις συνεχείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και τέλος αναπτυξιακός, επενδύοντας στην αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, διασφαλίζοντας τη συναρμογή τους με τις ανάγκες της παραγωγής και βελτιώνοντας την επαγγελματική αποδοτικότητα.

2.2.5 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη ΔΒΕ. Για την πληρέστερη κατανόηση του πεδίου της εξέλιξης της ΔΒΕ στην Ελλάδα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ένταξή της στο διεθνές και κυρίως, στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, μέσα στο οποίο προέκυψε ως πολιτική προτεραιότητα. Παράλληλα, η

σοβαρή οικονομική, κοινωνική και θεσμική κρίση που διέρχεται η χώρα μας έχει αναδείξει το μέγεθος της αλληλεξάρτησης μεταξύ των χωρών μελών της ΕΕ.

Μελετώντας τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ, η εξέλιξη της ΔΒΕ επιμερίστηκε σε τρεις περιόδους με βάση σημεία σταθμούς στη διαμόρφωση της πολιτικής: α) πρώτη περίοδος, 1957 (ίδρυση της ΕΟΚ) έως 1991, β) δεύτερη περίοδος, 1992 (συνθήκη του Μάαστριχ) έως 1999 και γ) τρίτη περίοδος, 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας) έως 2010. Αρχικά, έγινε μία σύντομη επισκόπηση των πρωτόλειων θεσμικών κειμένων των δύο πρώτων περιόδων, κατά τις οποίες τέθηκαν τα θεμέλια της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας για την προώθηση της ΔΒΕ, οδηγώντας στην τρίτη περίοδο, και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, στο πλαίσιο της οποίας ενισχύθηκε ο σχηματισμός μιας υπερεθνικής, ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη ΔΒΕ να αποτελεί οργανωτική αρχή του συνόλου των ευρωπαϊκών πολιτικών.

Επιπρόσθετα, η ενδελεχής εξέταση των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων ανέδειξε την εκτενή και επαναλαμβανόμενη επισήμανση των ευρύτερων ατομικών και συλλογικών ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ, εκτιμώντας ότι μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των αποδοχών και της απασχολησιμότητας, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, στη βελτίωση των επιπέδων υγείας, στην αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στους θεσμούς, στα χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και στη μεγαλύτερη ευημερία και εκπλήρωση του ατόμου. Παράλληλα εντοπίστηκε η έλλειψη σχετικής έρευνας για την τεκμηρίωση των εκτιμήσεων αυτών.

2.3 Θεσμική εξέλιξη του πεδίου της ΔΒΕ στην Ελλάδα

2.3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, μέσα από τη μελέτη πρωτογενών πηγών, όπως νομοθετικά κείμενα, εισηγητικές εκθέσεις και μελέτες, επιδιώκεται η χαρτογράφηση του πεδίου της ΔΒΕ στην Ελλάδα υπό το φως της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ιδιαίτερα κατά την εφαρμογή της Στρατηγικής της Λισσαβόνας αναλήφθηκαν κοινές δεσμεύσεις και ενιαίες δράσεις από τα κράτη-μέλη, στο πλαίσιο μιας συνεκτικής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία βρήκε νομιμοποιητικό έρεισμα υπό το διακύβευμα της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας. Ειδικότερα, επιχειρείται ο εντοπισμός νομοθετημάτων, τα οποία συνέβαλαν στην ανάπτυξη και προώθηση εκπαιδευτικών δράσεων στο πεδίο της ΔΒΕ, ενώ, μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση του θεσμού της ΔΒΕ, επιζητείται ο καθορισμός των τάσεων και η ανίχνευση των αιτιακών σχέσεων που διέπουν την ανάπτυξη και εξέλιξη της ΔΒΕ σε συνάρτηση με την «Ευρωπαϊκή πορεία» της χώρας.

Το πεδίο της ΔΒΕ στην Ελλάδα εξετάζεται επιμεριζόμενο σε τρεις περιόδους, βάσει σημαντικών εξελίξεων στην «ευρωπαϊκή» πορεία της χώρας: α) πρώτη περίοδος, από το 1981 έως το 1991, χαρακτηριζόμενη ως *προ Maastricht εποχή*, β) δεύτερη περίοδος, από το 1992 έως το 1999, με ορόσημο την υπογραφή της Συνθήκης του Maastricht, η οποία οδήγησε σταδιακά σε μία στενότερη συνεργασία των κρατών-μελών και γ) τρίτη περίοδος, από το 2000 έως 2010 με αφετηριακό σημείο το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και τη Στρατηγική που ενεργοποιήθηκε, εντατικοποιώντας τις δράσεις και εντείνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών στο πεδίο της ΔΒΕ, με απόληξη τη θεσμοθέτηση των ΚΕΕ, το 2003.

2.3.2 Πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ: 1981-2010

2.3.2.1 Η προ Maastricht εποχή: 1981-1991

Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας με αφετηριακή χρονολογία το 1981 επικαθορίζεται από δύο σημαντικές εξελίξεις. Η πρώτη αφορά στην ανάληψη της

εξουσίας για πρώτη φορά στην ελληνική ιστορία, από ένα «σοσιαλιστικό» κόμμα και η δεύτερη στην είσοδο της χώρας ως πλήρους μέλους, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Χαραλάμπους, 2007). Είναι εύλογος συνεπώς ο προσανατολισμός των ελληνικών πολιτικών προς ένα εκσυγχρονιστικό μοντέλο, το οποίο συνέδεσε την οικονομική ανάπτυξη με την εκπαίδευση, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Υπό το πρόταγμα συνακόλουθα της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, το γενικό πλαίσιο των νομοθετημάτων που αφορούν στο πεδίο της ΔΒΕ είχαν ως βασικούς άξονες προβληματισμού και στοχοθεσίας την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων και την αναβάθμιση της δημόσιας διοίκησης, καθώς και τη σύζευξη εκπαίδευσης και απασχόλησης.

Σημαντική πρωτοβουλία στην κατεύθυνση αυτή συνιστά η θεσμοθέτηση Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ) (Ν.1836/1989, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1989β), προσβλέποντας στη συστηματικότερη συναρμογή εκπαίδευσης και απασχόλησης. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η τόνωση της απασχολησιμότητας των νέων (ΠΔ 274/1989, Εφημερίς της Κυβερνήσεως 1989γ), προβλέποντας την εκπόνηση, από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (ΓΓΝΓ), εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την υποβοήθηση της ένταξης των νέων στην παραγωγική διαδικασία.

Ένα επίσης σημαντικό νομοθέτημα στο πεδίο της κατάρτισης και επανακατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού υπήρξε η θεσμοθέτηση «Ειδικού Λογαριασμού Χρηματοδότησης Επαγγελματικής Επανακατάρτισης και Απασχόλησης Μισθωτών Προβληματικών Επιχειρήσεων» στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), αποσκοπώντας στη χρηματοδότηση προγραμμάτων επαγγελματικής επανακατάρτισης (άρθρο 35, Ν.1892/1990, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1990). Παράλληλα, με το άρθρο 82 του ίδιου νόμου, προβλέπονταν η εκπόνηση υποχρεωτικών προγραμμάτων διοικητικής εκπαίδευσης για δημοσίους υπαλλήλους και υπαλλήλους νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου, ενώ η ανελλιπής παρακολούθηση από τους συμμετέχοντες καθώς και ο βαθμός επίδοσης σε αυτά συνιστούσε στοιχείο κρίσεως για την εξέλιξη των υπαλλήλων.

Στην προσπάθεια της κοινωνικοοικονομικής ανασυγκρότησης της χώρας κεντρικό ρόλο καταλαμβάνει ο εκσυγχρονισμός της δημόσιας διοίκησης. Η

αναγκαιότητα προσαρμογής στις νέες συνθετότερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ οδήγησαν στη λήψη μέτρων για τον εκσυγχρονισμό της Δημόσιας Διοίκησης και την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της. Στο πλαίσιο αυτό, θεσμοθετήθηκε το 1983 η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔ), αποσκοπώντας στην παραγωγή και ανάπτυξη των ανώτατων διοικητικών στελεχών και τον λειτουργικό εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης (Ν.1388/1983, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1983β).

Η σημαντικότερη ωστόσο εξέλιξη, σημειολογικά, στο πεδίο της ΔΒΕ υπήρξε η αναβάθμιση της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων, η οποία είχε ιδρυθεί στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στα μέσα της δεκαετίας του 1970, σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) (Ν.1320/1983, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1983α). Στη συνέχεια, το 1985, με τον νόμο 1558 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1985) έγινε μεταφορά της ΓΓΛΕ από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Υπουργείο Πολιτισμού, ενώ με το Π.Δ. 132 του 1989 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1989α) καθορίστηκαν η βασική διάρθρωση και οι αρμοδιότητές της. Ενδεικτικό σημείο ωστόσο της σύγχυσης γύρω από τις πολιτικές που αφορούν στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ήταν η επαναφορά της ΓΓΛΕ στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το 1991 (Π.Δ. 386/1991, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1991). Οι παραπάνω παλινωδίες καταδεικνύουν την αδυναμία αναγνώρισης της κοινωνικοοικονομικής αξίας της ΔΒΕ συγχέοντάς την με την ψυχαγωγία κατά τον ελεύθερο χρόνο και τις πολιτιστικές δραστηριότητες.

Κατά τη δεκαετία του 1980, συνακόλουθα, στο πλαίσιο της εισόδου της χώρας στην ΕΟΚ και της έναρξης μίας «ευρωπαϊκής πορείας», θεσμοθετήθηκαν κάποιες μεταρρυθμιστικές δράσεις και πρωτοβουλίες που εμπίπτουν στο πεδίο της ΔΒΕ, οι οποίες ωστόσο αφορούν κύρια στην «αγοραία» διάσταση της ΔΒΕ, την αναβάθμιση δηλαδή των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Αλλά και σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να επισημανθεί η αποσπασματική φύση τους, αδυνατώντας να συγκροτήσουν ένα ολοκληρωμένο και συνεκτικό πλαίσιο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού.

2.3.2.2 ΔΒΕ & Πολιτικές υπό το φως της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: 1992-1999

Κατά τη δεκαετία του 1990, η διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου και της ρητορικής που συνοδεύει τα πολιτικά κείμενα καθορίζεται από τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης (Πασιάς, 2006:18). Καθώς ο διευρυμένος ανταγωνισμός υπαγόρευσε τη μετεξέλιξη της «Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας» σε «Ευρωπαϊκή Ένωση», εντάθηκε σταδιακά η επιρροή στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και, παρά τη διασφάλιση τυπικά της αρχής της επικουρικότητας, άρχισε να διαφαίνεται ουσιαστικά, η σύγκλιση προς μία ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Ertl, 2006· Πασιάς, 2006· Παπαδάκης, 2006· Χαραλάμπους, 2007). Σύμφωνα με τον Hingel (2001), η δεκαετία του 1990 αποτελεί την πλέον κρίσιμη δεκαετία για το σχηματισμό και την ανάπτυξη ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έως τη συνθήκη του Maastricht (1992) η συνεργασία των κρατών-μελών σε εκπαιδευτικό επίπεδο αφορούσε μονοσήμαντα σε προγράμματα κοινοτικής δράσης. Η περίοδος 1993-1997 ωστόσο τροchioδρόμησε μία στενότερη συνεργασία στο εκπαιδευτικό πεδίο, υπό το φως της αναγνώρισης και αποτύπωσης των συγκείμενων προκλήσεων που κλήθηκε να υπερκεράσει η εκπαίδευση, προλειαίνοντας το έδαφος για την τρίτη φάση της συνεργασίας (1997-1999), κατά την οποία η εκπαίδευση προωθήθηκε ενεργά στις κοινοτικές πολιτικές.

Ως εκ τούτου, υπήρξαν σε εθνικό επίπεδο πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ που συνδέονταν άμεσα με τις κατευθύνσεις της ΕΕ στον τομέα των πολιτικών ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, αντλώντας παράλληλα χρηματοδότηση για την υλοποίηση των πολιτικών αυτών από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία. Ειδικότερα, υπό το φως της έκδοσης το 1993 του Λευκού Βιβλίου για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση (Commission of the European Communities, 1993), εκτιμήθηκε ότι η επένδυση στη ΔΒΕ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και κεφαλαιοποίηση των ειδικών ικανοτήτων όλου του ανθρώπινου δυναμικού, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην άμβλυση των περιφερειακών ανισοτήτων. Στρατηγικό στόχο της ελληνικής κοινωνικο-οικονομικής πολιτικής αποτέλεσε η επίτευξη σύγκλισης με τις ανεπτυγμένες χώρες της ΕΕ. Για τον σκοπό αυτό, οι πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ εστιάστηκαν στην επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να καταπολεμηθεί η ανεργία και να επιτευχθεί αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας. Κύριο

αναπτυξιακό εργαλείο για την υλοποίηση των πολιτικών αυτών υπήρξε η άντληση πόρων από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) και ειδικότερα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ).

Στο πλαίσιο του Α΄ ΚΠΣ (1989-1994), καθώς η απορρόφηση των κοινοτικών πόρων αποτέλεσε αυτοσκοπό, ανέκυψε σοβαρό έλλειμμα στον συντονισμό και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Τις πρώιμες ασυντόνιστες προσπάθειες διαδέχτηκε, στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ (1994-1999), η προτεραιότητα δημιουργίας ενός αποτελεσματικού συστήματος διαχείρισης των πόρων, ώστε η εκπαίδευση και η κατάρτιση να αποτελέσουν ενεργητικές πολιτικές άμβλυνσης της ανεργίας και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται σε έκθεση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ, 2003), οι αυξημένες προκλήσεις που προέκυψαν από το εγχείρημα ισχυροποίησης της οικονομίας και της σύγκλισης με τις ανεπτυγμένες χώρες της ΕΕ, σε συνάρτηση με το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα, επέβαλαν την υιοθέτηση μιας πιο συντονισμένης πολιτικής και τη θέσπιση κριτηρίων ποιότητας και διαδικασιών αξιολόγησης των δράσεων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η χρηματοδότηση σχεδόν των μισών δομών ΔΒΕ στον ευρωπαϊκό χώρο από ευρωπαϊκά προγράμματα, και του συνόλου αυτών στην Ελλάδα, ανησυχεί ιδιαίτερα την Επιτροπή για τη μελλοντική τύχη των δομών αυτών μετά τη λήξη της χρηματοδότησης (Commission of the European Communities, 2003, 2005a). Ως εκ τούτου, η αναζήτηση νέων αποτελεσματικών τρόπων εξεύρεσης πόρων συνιστά πολιτική προτεραιότητα, ώστε να συνεχιστεί η απρόσκοπτη λειτουργία τους, προσδίδοντάς τους παράλληλα σημαντικό βαθμό αυτονομίας και πιο μόνιμο χαρακτήρα.

Η ενεργός προώθηση της ΔΒΕ στις κοινοτικές πολιτικές κατά τη δεκαετία του 1990, σε συνάρτηση με την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, αποκρυσταλλώνεται στην ενεργοποίηση σειράς εκπαιδευτικών δράσεων και δομών στην Ελλάδα, οι οποίες αποτέλεσαν ένα αρχικό πλαίσιο ανάπτυξης, οργάνωσης και πιστοποίησης υπηρεσιών ΔΒΕ. Ειδικότερα, οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις προσδιόρισαν τη θεσμοθέτηση νέων δομών στον ελληνικό χώρο, οι οποίες στηρίχτηκαν σε χρηματοδότηση κυρίως μέσω των κοινοτικών πόρων και δευτερευόντως μέσω των πόρων του τακτικού προϋπολογισμού, όπως τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και ο

Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), (Ν.2009/1992, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1992α), ο οποίος έχει υπό την εποπτεία του τα δημόσια και ατομικά ΙΕΚ. Η λειτουργία των ΙΕΚ, τα οποία δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε εκπαιδευτική βαθμίδα, χαρακτηρίζεται από ευελιξία, σύνδεση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και ανοιχτότητα, αφού στα διάφορα τμήματα μπορούν να φοιτήσουν απόφοιτοι γυμνασίου, λυκείου, τεχνικών και επαγγελματικών σχολών και ενήλικοι με γνώσεις κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η ψήφιση του Ν.2009/1992 συνιστά σημαντικό εγχείρημα του ελληνικού κράτους, απορροφώντας πόρους από το Γ΄ΚΠΣ, να συστηματοποιήσει το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και να επιδιώξει τη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας, κάτι που ωστόσο στην πράξη δεν λειτούργησε όπως αναμενόταν (Charambous & Pavlidou, 2009).

Στην παροχή ίσων ευκαιριών στο πλαίσιο της δια βίου διάστασης της εκπαίδευσης, αποσκοπεί και η ίδρυση του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1992 (Ν.2083/1992, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1992β), παρέχοντας νέες ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, με την παράλληλη αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας και ενημέρωσης. Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού συστήματος ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, οδήγησε στη θεσμοθέτηση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) (ΠΔ 370/1994, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1994 & ΠΔ.67/1997, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997α). Στην ευθύνη του ΕΚΕΠΙΣ υπεισήλθε η ανάπτυξη συστήματος πιστοποίησης και μηχανισμού ελέγχου των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), καθώς και η ανάπτυξη και διαχείριση συστημάτων πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και πιστοποίησης των εκπαιδευτών με τη δημιουργία σχετικού μητρώου.

Κατά το έτος «διά βίου εκπαίδευσης» στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, θεσμοθετήθηκαν περαιτέρω μέτρα πολιτικής για τη σύζευξη απασχόλησης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ν.2434/1996, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1996), περιλαμβάνοντας ρυθμίσεις αναφορικά με τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την εφαρμογή ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης αφενός, και τη λειτουργική συναρμογή αυτών με την αγορά εργασίας, αφετέρου. Πιο αναλυτικά, συστάθηκε Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική

Κατάρτιση (ΛΑΕΚ) στον ΟΑΕΔ, αποσκοπώντας στη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από επιχειρήσεις, καθώς και προγραμμάτων απασχόλησης και επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων. Επίσης, προβλέφθηκε η σύνδεση των προγραμμάτων με την απασχόληση, παρέχοντας το δικαίωμα στον ΟΑΕΔ να συνεργάζεται με φορείς του Δημοσίου καθώς και με ατομικές επιχειρήσεις για την εκτέλεση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Παράλληλα, στο πλαίσιο της εφαρμογής ενεργητικών πολιτικών αντιμετώπισης της ανεργίας, συμπεριλήφθησαν μέτρα για θεωρητική κατάρτιση, πρακτική άσκηση και απασχόληση σε επιχειρήσεις, ελάχιστης διάρκειας 12 μηνών, προβλέποντας συμψηφισμό των επιδομάτων ανεργίας με τα προγράμματα κατάρτισης και απασχόλησης. Επιπρόσθετα, για την ενδεδειγμένη χαρτογράφηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, συστάθηκαν, υπό την εποπτεία του ΟΑΕΔ, Περιφερειακά Παρατηρητήρια Απασχόλησης (ΠΕΠΑ), με σκοπό την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση και καταγραφή της αγοράς εργασίας και τον σχεδιασμό, υλοποίηση και διαχείριση προγραμμάτων, με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Καθώς οι ραγδαίες αλλαγές στο μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον επεξέτειναν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε θεσμούς ΔΒΕ και πολιτικές για την απασχόληση, την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική ένταξη, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στοχεύοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην άμβλυνση των ανισοτήτων «στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Ν.2525/1997 Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997β). Τα ΣΔΕ αποσκοπούν στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού όσων δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και τις δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας, παρέχοντας τη δυνατότητα σε άτομα 18 ετών και άνω που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική ζωή.

Όπως προαναφέρθηκε, τα κράτη-μέλη της ΕΕ, στο πλαίσιο προώθησης της απασχόλησης και τόνωσης της κοινωνικής συνοχής, δεσμεύτηκαν να μετεξελιχθούν και να «επαγγελματοποιήσουν» τις δομές ΔΒΕ. Βασική προϋπόθεση διασφάλισης του επαγγελματισμού σε ένα πεδίο αποτελεί η ύπαρξη και λειτουργία Πανεπιστημιακών Τμημάτων (Καψάλης, 2006:107-108). Υπό το φως, συνακόλουθα, της σταδιακής

επαγγελματοποίησης της ΔΒΕ στην Ελλάδα, ιδρύθηκε το 1993 στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΤΕΚΠ), στο οποίο λειτουργεί κατεύθυνση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (ΠΔ 267/1993, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1993). Υπό την ίδια φιλοσοφία, αποσκοπώντας στην οργάνωση και στη συστηματοποίηση του πεδίου της ΔΒΕ, ιδρύθηκε το 1995, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), (Ν.2327/1995, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1995), αναλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων σχετικά με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και λαϊκής επιμόρφωσης. Στο ΙΔΕΚΕ παρασχέθηκε επιπρόσθετα, η σημαντική δυνατότητα να ιδρύει παραρτήματά του καθώς και Κέντρα Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης. Απόρροια της δικαιοδοσίας αυτής αποτελεί η ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) το 2003.

Ενώ, όπως είδαμε, κατά την προ του Maastricht περίοδο, οι νομοθετικές ρυθμίσεις στο πεδίο της ΔΒΕ περιορίστηκαν κυρίως στην κατάρτιση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού, τη δεκαετία του 1990 άρχισε να σχηματοποιείται σταδιακά μία πολιτική η έμφαση της οποίας, επηρεαζόμενη από τις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις της ΕΕ, επικεντρώθηκε στη δια βίου προοπτική των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ παράλληλα διέφυγε από το στενό πλαίσιο της «παραγωγής» (βλ. ίδρυση ΑΕΠ και ΣΔΕ). Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι είναι πρώιμο να κάνουμε λόγο για μία συνεκτική στρατηγική ΔΒΕ σε εθνικό επίπεδο, θεσμοθετήθηκαν καινοτόμες δράσεις και δομές, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε ο συντονισμός και η οργάνωση, επιχειρήθηκε η διασφάλιση του επαγγελματισμού και της ποιότητας της ΔΒΕ, καθώς και η συναρμογή των παρεχόμενων προγραμμάτων κατάρτισης με την απασχόληση.

2.3.2.3 ΔΒΕ & Πολιτικές υπό το φως της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: 2000-2010

Με αφετηρία το 2000, ξεκίνησε μία νέα φάση στενότερης κοινοτικής συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης, οδηγώντας στην οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής περιοχής για την εκπαίδευση, εδραζόμενης σε κοινούς στόχους των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Hingel, 2001). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000, αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο της ΔΒΕ ως

αναπόσπαστου μέρους των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών, ως μέσου για την κατίσχυση της ανταγωνιστικότητας και αειφόρου ανάπτυξης της μεταβιομηχανικής Ευρώπης και ως εγγύησης για τη διασφάλιση της συνοχής των κοινωνιών και της προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών.

Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας και της κοινωνικής αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η εισαγωγή κινήτρων για την αξιοποίηση της «κοινωνίας της πληροφορίας», η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η διασύνδεση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αγορά εργασίας, αποτέλεσαν το διακύβευμα των πολιτικών κατά τον 21^ο αιώνα για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας. Παράλληλα, η παραγωγικότητα των επιχειρήσεων και η ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής οικονομίας και κατ' επέκταση και της Ελληνικής, συνδέθηκαν με σχέση ευθέως ανάλογη με την ανάπτυξη και τη διατήρηση ενός μορφωμένου, εκπαιδευμένου και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού.

Στο πλαίσιο της δέσμευσης που ανέλαβε η Ελλάδα ως κράτος μέλος της ΕΕ, για την υλοποίηση της ατζέντας της Λισσαβόνας θεσμοθετήθηκαν μέτρα στην κατεύθυνση ενός κοινωνικοοικονομικού εκσυγχρονισμού, υπό τη διαμεσολάβηση της αύξησης της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Κατά το εγχείρημα για επιτάχυνση της διαδικασίας σύγκλισης με τους εταίρους της ΕΕ και την αναβάθμιση του παραγωγικού συστήματος, η έμφαση μετατέθηκε στη σύνδεση μακροοικονομικών πολιτικών και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων και στην επιτάχυνση της ανάπτυξης με εμπέδωση της κοινωνικής συνοχής (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2003), ενώ οι προτεραιότητες του Γ' ΚΠΣ (2000-2006) εστιάστηκαν σε επενδύσεις στο φυσικό και στο ανθρώπινο κεφάλαιο, αποσκοπώντας σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αύξηση της παραγωγικότητας και της ανάπτυξης.

Σε σύσταση του Συμβουλίου προς την Ελλάδα, το 2001 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001) επισημαίνεται το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό απασχόλησης σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες - μέλη (55,4 %) και η αύξηση της ανεργίας, κυρίως ως αποτέλεσμα της αύξησης του εργατικού δυναμικού (γυναίκες και μετανάστες) και της συνεχιζόμενης μείωσης της απασχόλησης στον γεωργικό τομέα. Αναφορικά με την ανάπτυξη της ΔΒΕ, παρατηρείται ότι οι έως τότε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εμπειρεύσαν κάποια μέτρα χωρίς, ωστόσο, την ύπαρξη σαφούς

συνολικής στρατηγικής, συστήνοντας την περαιτέρω βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και την πιο ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων.

Στο πλαίσιο, συνεπώς, της αύξησης των ποσοστών απασχόλησης, η οποία υπήρξε κεντρική στόχευση των μέτρων που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, αποτέλεσε προτεραιότητα για την Ελλάδα η κατάρτιση ενός συνεκτικού θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την απασχόληση, που θα μπορούσε να διασφαλίσει την εύρυθμη ανάπτυξη όλων των περιφερειών της χώρας και την ανταποδοτικότητα των επενδύσεων. Ως εκ τούτου, με τον νόμο Ν.2874/2000 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2000), θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ), ενώ δύο χρόνια αργότερα καταρτίστηκε το «Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση» (ΕΣΣΕΕΚΑ) (Ν.3191/2003, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2003γ).

Η ρητορική που αναδύεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα και τις εισηγητικές εκθέσεις της περιόδου αυτής παραπέμπει σε κείμενα της Επιτροπής εκφέροντας την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός σύγχρονου ενδυναμωμένου «ευέλικτου» πολίτη, ώστε να αντεπεξέρχεται δυσκολιών και να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, και ικανού να διαδραματίσει κομβικό ρόλο στην πορεία προς την «κοινωνία της γνώσης» και την οικονομική μεγέθυνση (Ν.3149/2003, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2003β). Παράλληλα, αποδίδεται έμφαση στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής (Ν.3144/2003, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2003α), ως απαραίτητου όρου νομιμοποίησης και ενίσχυσης της οικονομικής μεγέθυνσης.

Η σημειολογία της μετονομασίας της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), δύο φορές κατά την τελευταία δεκαετία, σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) το 2001 (Ν.2909/2001, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001), και σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) το 2008 (Ν.3699/2008, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2008), είναι ενδεικτική για τον, έστω καθυστερημένα, επαναπροσδιορισμό του ρόλου της ΔΒΕ στην Ελλάδα και την αναπροσαρμογή των στοχεύσεων σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, υπό το φως ασφαλώς των εξελίξεων στο ευρωπαϊκό συγκείμενο και των δεσμεύσεων που έχει αναλάβει η χώρα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Υπό την ίδια φιλοσοφία, καταδεικνύοντας την πρόθεση της κυβέρνησης να αναδείξει τη ΔΒΜ σε

στρατηγικό πυλώνα της πολιτικής της και να προωθήσει μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες και ενέργειες που αφορούν στη ΔΒΕ, εντάσσεται και η μετονομασία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) σε Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ), το 2010.

Τον Μάρτιο του 2005, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επανενεργοποίησε τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, λόγω των ανεπαρκών επιδόσεων των κρατών-μελών αναφορικά με τους στόχους που είχαν τεθεί, δίνοντας εκ νέου έμφαση στη γνώση, στην καινοτομία, στο ανθρώπινο δυναμικό και στη ΔΒΕ. Στο πλαίσιο της αναθεωρημένης στρατηγικής, η Ελλάδα ανταποκρίθηκε στη δέσμευση των κρατών-μελών να εκπονήσουν και να παρουσιάσουν στην Επιτροπή, Εθνικά Προγράμματα Μεταρρυθμίσεων (ΕΠΜ) για το διάστημα 2005-2008. Ως κεντρική στόχευση του ελληνικού ΕΠΜ τέθηκε η ενίσχυση της απασχόλησης, της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, στις προτεραιότητες του ΕΠΜ εμπεριέχονται η περαιτέρω αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο και η προώθηση της κοινωνίας της γνώσης, καθώς και η αποτελεσματικότερη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με μία σειρά από στοχευμένες δράσεις για περιορισμό του κινδύνου του κοινωνικού αποκλεισμού, αύξηση της απασχόλησης και μείωση της ανεργίας (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2005).

Με την επανενεργοποίηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, οι συσχετισμοί ανθρώπινου, γνωστικού, οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων και προτεραιοτήτων και η παρεπόμενη έμφαση στη ΔΒΕ, εντάθηκαν και ενσωματώθηκαν στις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών, αυξάνοντας παράλληλα τη μεταξύ τους συνεργασία. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε μελέτη που εκπόνησε το Πανεπιστήμιο του Leiden για την Επιτροπή (Commission of the European Communities, 2005a), η ευρύτερη προοπτική της ΔΒΕ έχει υπεισέλθει στην ατζέντα των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, συγκροτώντας δομές και αναπτύσσοντας λειτουργίες σε μεγάλη έκταση και με εντατικό ρυθμό. Ως εκ τούτου, αναδύονται κοινά σχήματα, όπως η διεύρυνση των μαθησιακών ευκαιριών στα άτομα, η παροχή βασικών δεξιοτήτων σε άτομα τα οποία δεν έχουν λάβει την απαιτούμενη εκπαίδευση, η υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης και η αναγνώριση της άτυπης και μη τυπικής μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, συνεχίζει η μελέτη, στην Ελλάδα, μόνο τα τελευταία χρόνια η έννοια της ΔΒΕ έλαβε τη δέουσα προσοχή και

συνδέθηκε με τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας (Commission of the European Communities, 2005a). Η μομφή της έκθεσης αναφορικά με την καθυστέρηση της Ελλάδας να παρακολουθήσει τους ρυθμούς ανάπτυξης και μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πολιτικών σε θέματα ΔΒΕ, τεκμηριώνεται από την τελευταία θέση που κατείχε έως πρόσφατα, μεταξύ των 25 χωρών μελών, στη συμμετοχή ατόμων 25-64 ετών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Το έλλειμμα στην ύπαρξη θεσμικού πλαισίου για τη ΔΒΕ, το οποίο δημιούργησε επικαλύψεις αρμοδιοτήτων, σπατάλη πόρων, ελλειμματική αξιολόγηση και απουσία δράσης σε κρίσιμα πεδία της παροχής των αναγκαίων λειτουργικών δεξιοτήτων, επιχειρήθηκε να διευθετηθεί με τον Ν.3369/2005 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2005), ο οποίος κινήθηκε στην κατεύθυνση υλοποίησης μιας συνεκτικής πολιτικής ΔΒΕ, εμπεριέχοντας πέρα από την επαγγελματική επιμόρφωση και εξειδίκευση, τις διαστάσεις της προσωπικής ολοκλήρωσης και της ιδιότητας ενεργού πολίτη. Επιπρόσθετα, προέβλεψε την εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση συνεκτικών και ολιστικών πολιτικών για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση δεξιοτήτων και γνώσεων του εργατικού δυναμικού καθώς και την κοινωνική συνοχή.

Πέντε χρόνια μετά, ελλείπει θεαματικών επιδόσεων στο πεδίο της ΔΒΕ και της μεγάλης απόκλισης από τους ευρωπαϊκούς στόχους, η ψήφιση του Ν. 3879/2010 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2010) ανανέωσε τις προσδοκίες για ανάπτυξη της ΔΒΕ στη χώρα μας. Κύρια σημεία του πρόσφατα ψηφισθέντος νόμου αποτελούν η αναγνώριση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, η δικτύωση των φορέων ΔΒΕ, η σύζευξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης, η αποκέντρωση των δράσεων ΔΒΕ στους Δήμους και στις Περιφέρειες, η διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των πολιτών και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων στη ΔΒΕ, η συνεχής εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, η διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων και η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, σε συναρμογή με τα προτάγματα της ΕΕ.

Εν τούτοις, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, κατά τη δεκαετία του 2000, για τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου της ΔΒΕ και την εναρμόνισή

του με τους στόχους και τα κριτήρια της Λισσαβόνας, υπήρξε αναποτελεσματικότητα και αδυναμία παρακολούθησης των ρυθμών ανάπτυξης της ΔΒΕ στην ΕΕ, καθώς πολλές από τις νομοθετικές ρυθμίσεις είτε δεν εφαρμόστηκαν είτε χαρακτηρίζονταν από απουσία συντονισμού και αποσπασματικότητα. Όπως προαναφέρθηκε, σε πολλές περιπτώσεις η απορρόφηση πόρων από τα ευρωπαϊκά ταμεία αποτέλεσε αυτοσκοπό, λειτουργώντας εις βάρος της αποτελεσματικότητας των μεταρρυθμίσεων και της παραγωγής κοινωνικοοικονομικών οφελών. Σε συνάρτηση με την καθυστέρηση της χώρας να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στο χώρο της ΔΒΕ και τη σύνδεσή της με τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας, τα παραπάνω είχαν ως απόρροια τη μεγάλη απόκλιση του δείκτη συμμετοχής πολιτών σε προγράμματα ΔΒΕ, σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη (βλ. κεφ. 4.2.1).

Στην προσπάθεια της κινητοποίησης για την ανάπτυξη της ΔΒΕ στην Ελλάδα εντάσσεται και η ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), το 2003, τα οποία συγχρηματοδοτούνται από κοινοτικά κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού για τη συνεργασία στα εκπαιδευτικά θέματα, προβλέπεται η ίδρυση πολυλειτουργικών τοπικών κέντρων μάθησης, ως μέτρου ενίσχυσης της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ και επίτευξης των στοχεύσεων της Λισσαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007β). Ως εκ τούτου, τα ΚΕΕ λειτουργούν στα πρότυπα Τοπικών Μαθησιακών Κέντρων (Local Learning Centres) ευρωπαϊκών χωρών, γεγονός το οποίο προσδιορίζει τα γενικά λειτουργικά χαρακτηριστικά τους.

2.3.2.3.1 Τοπικά Κέντρα Μάθησης

Υπό το φως της έμφασης που εναπόθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (European Council, 2000a) στη ΔΒΕ, προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, τονίστηκε η ανάγκη αναπροσαρμογής των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να παρασχεθούν ευκαιρίες μάθησης σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, όπως νέοι, άνεργοι ενήλικοι και απασχολούμενοι των οποίων οι γνώσεις και δεξιότητες απαξιώνονται με την παρέλευση του χρόνου, λόγω των αλλεπάλληλων επιστημονικών, τεχνολογικών και παραγωγικών μετασχηματισμών. Στο πλαίσιο της νέας αυτής προσέγγισης της εκπαίδευσης

εντάχθηκαν τρεις κεντρικές στοχεύσεις όπου όφειλαν να εστιάσουν τα κράτη-μέλη, οι οποίες αφορούν στη διασφάλιση της διαφάνειας των προσόντων, στην προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων - ιδίως στις τεχνολογίες της πληροφορίας – και στην ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης (European Council, 2000a).

Ως τοπικό κέντρο μάθησης ορίζεται ο οργανωτικός φορέας που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και παρέχει κατάρτιση, εκπαιδευτικές υπηρεσίες ή δραστηριότητες για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα τοπικά κέντρα μάθησης μπορούν να συμπεριληφθούν τόσο πρωτοβουλίες με επίκεντρο την ακαδημαϊκή κατάρτιση, όσο και προγράμματα που αφορούν στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην προσωπική ανάπτυξη ή στη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, καλύπτοντας κάθε θεματικό πεδίο από την τεχνολογία έως τις τέχνες και τον πολιτισμό, από τη γεωργία έως την οικονομία (Commission of the European Communities, 2005a: 10).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και η ενδυνάμωση των τοπικών κοινοτήτων θεωρούνται θεμελιώδεις παράμετροι στην προσπάθεια ανάσχεσης του κοινωνικού αποκλεισμού (Loney, 1999:35), μπορούμε να κατανοήσουμε τον στρατηγικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο θεσμός των τοπικών κέντρων μάθησης στις πολιτικές της ΕΕ. Η ανάδειξη της αναγκαιότητας για την προώθηση του θεσμού των τοπικών κέντρων μάθησης στην ΕΕ στο κείμενο των συμπερασμάτων του Συμβουλίου της Λισσαβόνας (European Council, 2000a) είναι ενδεικτική του ρόλου που εκτιμάται ότι μπορεί να διαδραματίσει ο συγκεκριμένος θεσμός στην αύξηση της προσβασιμότητας, στην ενίσχυση της συμμετοχής στη ΔΒΕ, στην ενδυνάμωση των τοπικών οικονομιών και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Ως εκ τούτου, μέσω της «ανοιχτής μεθόδου συντονισμού», η ανάπτυξη τοπικών πολυλειτουργικών κέντρων μάθησης από όλα τα κράτη-μέλη αναδείχθηκε σε βασική παράμετρο των πολιτικών για τη θεσμοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών ΔΒΕ, αποσκοπώντας στη διασφάλιση προσβασιμότητας σε όλο το φάσμα των κοινωνικών ομάδων και στην άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ περισσότερο και λιγότερο ανεπτυγμένων περιοχών (Commission of the European Communities, 2003). Τα κέντρα αυτά οφείλουν να είναι προσβάσιμα σε ένα ευρύ φάσμα ομάδων-στόχων, περιλαμβάνοντας άτομα με χαμηλό επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης, ανέργους, ηλικιωμένους, γυναίκες, μετανάστες και αναλφάβητους και

να κάνουν χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων (European Council, 2000a). Μία από τις κύριες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν είναι η ενεργοποίηση των ατόμων που απέχουν από την εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει να ενεργοποιούν τεχνικές προσέλκυσης κοινωνικών ομάδων στα όρια της περιθωριοποίησης, οι οποίες έως σήμερα είτε αποθαρρύνονταν είτε αποκλείονταν από κάθε είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, πρέπει να διευκολύνεται η παροχή προγραμμάτων σε ποικίλα θεματικά πεδία εναρμονιζόμενων στις ανάγκες ενός ευρέως πληθυσμού εκπαιδευόμενων (Booth, 2000:12· Gray, Griffin & Nasta, 2000:77· Neary, 2002:48). Επιπρόσθετα, πρέπει να διαθέτουν μαθησιακά περιβάλλοντα ευνοϊκά για την παρώθηση, την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων.

Προκειμένου να χαρτογραφηθούν οι εξελίξεις και να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση αναφορικά με τη λειτουργία τοπικών κέντρων μάθησης στις χώρες μέλη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέθεσε το 2004 στο πανεπιστήμιο του Leiden την εκπόνηση σχετικής μελέτης (Commission of the European Communities, 2005a), τα στοιχεία της οποίας χρησιμοποιήθηκαν κατά τη σύνταξη της κοινής ενδιάμεσης έκθεσης Συμβουλίου και Επιτροπής σχετικά με την επίτευξη των μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης η οποία υποβλήθηκε στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2006 (Official Journal of the European Union, 2006b). Οι 62 περιπτώσιολογικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε 31 χώρες μέλη και υποψήφιος προς ένταξη κατέδειξαν ότι σε όλη την Ευρώπη έχει αναπτυχθεί ο θεσμός των τοπικών κέντρων μάθησης, παρουσιάζοντας ωστόσο σημαντική ανομοιογένεια τόσο αναφορικά με τους παρόχους της εκπαίδευσης (ιδιώτες ή δημόσιο) όσο και με τα μοντέλα συνεργασίας. Στις περισσότερες χώρες τα τοπικά κέντρα μάθησης αποτελούν μέρος της επίσημης κεντρικής εκπαιδευτικής δομής. Είναι εξακτινωμένα σε όλη την επικράτεια και αποσκοπούν στην παροχή βασικών δεξιοτήτων για το σύνολο του πληθυσμού, ενώ στην πλειονότητά τους στεγάζονται σε σχολικά κτίρια. Παράλληλα, καταγράφηκε μία τάση η οποία υποδεικνύει ότι οι ατομικοί φορείς επικεντρώνονται στην παροχή προγραμμάτων κατάρτισης και εξειδίκευσης, ενώ αντίθετα τα προγράμματα που παρέχονται από δημόσιους φορείς εστιάζονται στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και στη ψυχαγωγία, καθώς επίσης και στην εκπαίδευση μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων. Στις περισσότερες χώρες επίσης καταγράφηκε σημαντική απόκλιση μεταξύ της

λειτουργίας εκπαιδευτικών κέντρων στις αστικές σε σχέση με τις αγροτικές περιοχές, όπου ο αριθμός των κέντρων υπολείπεται σημαντικά του αντίστοιχου των αστικών περιοχών (Commission of the European Communities, 2005a).

Η επισήμανση της μελέτης (Commission of the European Communities, 2005a) που αφορά στις νεοεισελθείσες και στις υπό ένταξη χώρες, κάνει λόγο για μία εν γένει κινητοποίηση προς τη ΔΒΜ, η οποία ωστόσο δεν υποστηρίζεται από συνεκτικές στρατηγικές σε εθνικό επίπεδο, ενώ οι περισσότερες πρωτοβουλίες χρηματοδοτούνται από τα ευρωπαϊκά ταμεία. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η Ελλάδα, η οποία αν και δεν είναι νέα χώρα μέλος της ΕΕ, μέχρι το 2005 δεν διέθετε το θεσμικό πλαίσιο για την οικοδόμηση ενός συνεκτικού πλαισίου ΔΒΕ (N.3369/2005· N. 3879/2010), ενώ η πλειονότητα των δομών και προγραμμάτων στηρίζονται σε ευρωπαϊκή χρηματοδότηση.

Η θεσμοθέτηση συνακόλουθα των ΚΕΕ συνιστά εγχείρημα εναρμόνισης προς τις στοχεύσεις που έθεσε η Στρατηγική της Λισσαβόνας, γεγονός που επικαθορίζει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους, όπως αξιοποίηση των υλικοτεχνικών πόρων των σχολείων και άλλων δημοσίων εγκαταστάσεων, λειτουργία ως κέντρα πολλαπλών δραστηριοτήτων ΔΒΜ, εξακτίωση στην περιφέρεια και παροχή προσβασιμότητας σε όλους τους πολίτες, χρήση κατάλληλων μεθόδων, ώστε να απευθύνονται σε μεγάλο φάσμα ομάδων στόχων, ένταξη σε δίκτυα δομών ΔΒΕ και σύμπραξη με κοινωνικούς εταίρους για την προώθηση της ΔΒΜ και την τόνωση της τοπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Σημαντική αδυναμία, ωστόσο, συνιστά το γεγονός ότι δεν έχει καταρτισθεί κάποιο σχέδιο σταδιακής απεξάρτησης της λειτουργίας τους από την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, ώστε να αποκτήσει βιωσιμότητα η δομή, γεγονός το οποίο γεννά ανασφάλεια τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους, ενώ παράλληλα λειτουργεί απαξιωτικά για την ίδια την ύπαρξη και τη συνέχεια της λειτουργίας τους. Επισημαίνεται ότι στον Ν. 3879/2010 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2010) δεν γίνεται αναφορά στα ΚΕΕ, καθώς δεν συνιστούν θεσμοθετημένη δομή του ελληνικού κράτους αλλά πρόγραμμα συγχρηματοδοτούμενο από την ΕΕ.

2.3.3 Η Περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)

2.3.3.1 Τύρση των ΚΕΕ

Ο στόχος που τέθηκε στο πλαίσιο της ατζέντας της Λισσαβόνας προέβλεπε ότι ο μέσος όρος συμμετοχής στη ΔΒΜ έως το 2010, όφειλε να αντιστοιχεί στο 12,5% της κρίσιμης ηλικιακής ομάδας 25- 64. Σύμφωνα με στοιχεία του Eurostat, το 2002, ο μέσος όρος συμμετοχής στην ΕΕ των 25 ανήλθε σε 7.6 %, μόνο 0.1% παραπάνω σε σχέση με το 2000. Η Ελλάδα, ωστόσο, κατείχε την τελευταία θέση μεταξύ των 25 κρατών-μελών, παρουσιάζοντας το 2002 ποσοστό των πολιτών ηλικίας 25-65 ετών που συμμετείχαν ετησίως στη ΔΒΜ στο απαξιωτικό επίπεδο του 1.1%, γεγονός το οποίο τεκμηριώνει την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ΔΒΕ στον ελληνικό χώρο. Όπως προαναλύθηκε, οι καθυστερήσεις και οι ελλείψεις στο πεδίο της ΔΒΕ σε θεσμικό επίπεδο, καθώς και η έλλειψη συντονισμού και ορθολογισμού στη διαχείριση των κοινοτικών πόρων λειτούργησαν ανασταλτικά για την παρακολούθηση των ρυθμών ανάπτυξης της ΔΒΕ στην ΕΕ.

Ως εκ τούτου, στο εγχείρημα διάχυσης της ΔΒΕ και απεγκλωβισμού της χώρας από την τελευταία θέση κατά το 2003, με απώτερη προσδοκία να προσεγγίσει το μέσο επίπεδο της ΕΕ έως το 2008 και να κατακτήσει τον στόχο που τέθηκε στη Λισσαβόνα (12,5%) μέχρι το 2010, το ΥΠΕΠΘ επεδίωξε την εντατικοποίηση των ρυθμών ανάπτυξης των δομών και λειτουργιών ΔΒΕ. Ως απόρροια, το ΙΔΕΚΕ, με δικαιοδοσία που του παραχωρείται από το ιδρυτικό του πλαίσιο, σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 2327/1995 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1995), αποφάσισε την ίδρυση των ΚΕΕ. Κατά το 2003, συγκροτήθηκαν και τέθηκαν σε λειτουργία τα 10 πρώτα ΚΕΕ σε ισάριθμους νομούς, ενώ σήμερα βρίσκονται σε λειτουργία 56 ΚΕΕ, καλύπτοντας όλους τους νομούς της χώρας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ιστοσελίδα των ΚΕΕ (<http://www.ideke.edu.gr/kee>), «η ΕΕ ως ιδιαίτερη οικονομική και πολιτική οντότητα, υιοθετώντας τα πορίσματα της επιστήμης, δίνει μεγάλη έμφαση στον τομέα της ΔΒΜ, τοποθετώντας την ψηλά στην κλίμακα των προτεραιοτήτων στο πεδίο της εφαρμοσμένης πολιτικής. Η χώρα μας και στον τομέα αυτό, δυστυχώς, δεν τα είχε καταφέρει καλά. Από πλευράς επιδόσεων ήταν ουραγός μεταξύ των εταίρων της στην ΕΕ και σε μεγάλη απόσταση από το στόχο που έχει τεθεί στη Λισσαβόνα. Η χώρα

έπρεπε να ξεφύγει άμεσα από αυτή την κατάσταση... Η συγκρότηση και λειτουργία ενός αξιόπιστου, ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των ενηλίκων πολιτών της χώρας, μετά τον Μάρτιο του 2004, έχει προχωρήσει σημαντικά καλύπτοντας το κενό που υπήρχε στη χώρα».

Παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική είθισται να ασκείται είτε ως δάνειο συνήθως «ανεπτυγμένων χωρών» είτε ως υποχρέωση στο πλαίσιο της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού και μιας συγκλίνουσας ευρωπαϊκής πολιτικής στα εκπαιδευτικά θέματα, στην περίπτωση των ΚΕΕ θα πρέπει να αναγνωριστεί η ουσιαστική συμβολή τους στη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας στο πεδίο της ΔΒΕ. Η κοινοτική χρηματοδότηση και η έμφαση στην ανάπτυξη της ΔΒΕ υποβοήθησε τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας καινοτόμου πρωτοβουλίας, συμβάλλοντας σημαντικά στη διάχυση «μαθησιακής κουλτούρας» στη χώρα μας, τόσο σε επίπεδο αστικών κέντρων, όσο και σε επίπεδο περιφέρειας. Συνιστώντας μία σύγχρονη προσέγγιση στον χώρο της ΔΒΕ, τα ΚΕΕ εναρμονίζονται προς τις αρχές του αποκεντρωτισμού και της ανοιχτότητας, παρέχοντας υπηρεσίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στο σύνολο των πολιτών. Ως αποτέλεσμα, συνέβαλαν ενεργά στην άνοδο του δείκτη συμμετοχής σε δραστηριότητες ΔΒΕ σε 2,1% το 2007, από 1,1% το 2002 (Πίνακας Κ1), εδραιώνοντας τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία και κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των πολιτών και των κοινωνικών εταίρων για τη ΔΒΕ.

Πίνακας Κ1

Ποσοστό ενήλικου πληθυσμού, ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχει στην εκπαίδευση και κατάρτιση

	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2005	2007
ΕΕ (27 χώρες)	:	:	:	7,1	7,2	9,3	9,7	9,7
ΕΕ (25 χώρες)	:	:	:	7,5	7,6	9,9	10,2	:
ΕΕ (15 χώρες)	:	:	:	8,0	8,1	10,7	11,2	:
Ελλάδα	1,0	0,9	1,0	1,0	1,1	1,8	1,9	2,1

Πηγή Eurostat

Σύμφωνα με στοιχεία της ΓΓΕΕ, κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2003-2004 εκπαιδεύτηκαν - επιμορφώθηκαν 36.513 πολίτες, κατά την περίοδο 2004-2005 ο αριθμός αυτός ανήλθε στους 66.687 πολίτες (ποσοστιαία αύξηση 82,6%), ενώ την περίοδο 2005-2006 και 2006-2007 συμμετείχαν σε προγράμματα των ΚΕΕ 69.261 και 71.066 πολίτες, αντίστοιχα.

2.3.3.2 Οργάνωση και Λειτουργία

Τα ΚΕΕ υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) (πρώην ΓΓΕΕ) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, τον εθνικό επιτελικό φορέα, ο οποίος συγκροτεί δομές και σχεδιάζει, συντονίζει και υποστηρίζει προγράμματα και δράσεις στον τομέα της ΔΒΕ, ενώ η λειτουργία τους υποστηρίζεται και προωθείται από το ΙΔΕΚΕ, Νομικό Πρόσωπο Ατομικού Δικαίου υπαγόμενο στη ΓΓΔΒΜ, το οποίο και σύμφωνα με το νόμο 2909/2001 «...έχει ως κύρια αποστολή την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της ΓΓΕΕ και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη διά βίου μάθηση» (Ν.2909, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001).

Τα ΚΕΕ συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο, καθώς στην αρχική τους φάση χρηματοδοτήθηκαν από το ΕΠΕΑΕΚ II, ενώ σήμερα και μέχρι το 2013 εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς).

Με δεδομένο ότι θεμελιώδες στοιχείο της λογική της ΔΒΕ είναι οι υπηρεσίες να παρέχονται κοντά στον τόπο κατοικίας ή στον τόπο εργασίας των πολιτών, τα Κέντρα δεν αναπτύσσουν δράσεις μόνο στην έδρα τους αλλά τις επεκτείνουν σε κάθε περιοχή του νομού που υπάρχει ενδιαφέρον και ανάγκη ενηλίκων για μάθηση, λειτουργώντας ως συντονιστικός φορέα σε επίπεδο νομού, συνεργαζόμενα με τοπικούς φορείς για την ανάπτυξη των προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Longworth (2003:95-97), εφόσον τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε τοπικό επίπεδο, ο ρόλος των τοπικών αρχών είναι κομβικός, και ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητη η κατανόηση από τους τοπικούς

εκπροσώπους της σημασίας της ΔΒΕ στην ανάπτυξη της κοινότητας και η εμπλοκή τους στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η ΓΓΕΕ έχει συνάψει Μνημόνια Συνεργασίας με όλους τους Δήμους της Ελλάδας, η συνεργασία με τους οποίους είναι πολυεπίπεδη, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες όπως προώθηση των προγραμμάτων, συγκέντρωση αιτήσεων, έκδοση δελτίων τύπου, διοργάνωση εκδηλώσεων, παραχώρηση χώρων και υποδομών, και συχνά χρηματοδότηση πάγιων λειτουργικών εξόδων (όπως θέρμανση). Όπως παρατηρήθηκε σε προηγούμενη έρευνα μας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), εμπεδώνεται σταδιακά στη συνείδηση των μελών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης η αναγκαιότητα της λειτουργίας των ΚΕΕ για την ικανοποίηση των αιτημάτων των πολιτών για ΔΒΕ, αφενός, και τη στήριξη των τοπικών πολιτικών για την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, αφετέρου.

Η εκπαιδευτική λειτουργία των ΚΕΕ πραγματοποιείται σε δύο περιόδους: Α΄ περίοδος από Σεπτέμβριο μέχρι Ιανουάριο και Β΄ περίοδος από Φεβρουάριο μέχρι Ιούνιο. Κάθε τμήμα στην πόλη έδρα του ΚΕΕ πραγματοποιεί κατ' ελάχιστο 2 εκπαιδευτικές συναντήσεις την εβδομάδα διάρκειας τουλάχιστον 2 ωρών η κάθε μία. Σε τμήματα της περιφέρειας (εκτός πόλης έδρας του ΚΕΕ) πραγματοποιούνται κατ' ελάχιστο 2 εκπαιδευτικές συναντήσεις την εβδομάδα διάρκειας 3 ωρών η κάθε μία.

Σε κάθε τμήμα ο αριθμός των εκπαιδευόμενων δεν μπορεί να είναι μικρότερος των 12 και μεγαλύτερος των 20 ατόμων. Ο αριθμός των εκπαιδευόμενων σε τμήματα πληροφορικής εξαρτάται από τον αριθμό των Η/Υ του αξιοποιούμενου εργαστηρίου πληροφορικής και σε κάθε περίπτωση δεν μπορεί να ξεπερνά το διπλάσιο των υφιστάμενων μονάδων Η/Υ (2 άτομα ανά Η/Υ). Τα τμήματα ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων (τσιγγάνοι, φυλακισμένοι, μουσουλμανική μειονότητα, μετανάστες - παλινοστούντες - πρόσφυγες) μπορούν να λειτουργήσουν με την εγγραφή τουλάχιστον 10 ατόμων, και δεν μπορεί να ξεπερνούν τα 18 άτομα. Σε νομούς, που υπάρχουν φυλακές, τα ΚΕΕ παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους κρατούμενους, μέσα στους χώρους των φυλακών, με τη συνεργασία της Διεύθυνσής τους.

Από το 2006, βρίσκεται σε λειτουργία «Κέντρο Εκπαίδευσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση» (ΚΕΕΝΑΠ) (www.keeenap.gr/keeenap). Βασικός σκοπός του ΚΕΕΝΑΠ είναι η δυνατότητα συμμετοχής των ενηλίκων πολιτών της χώρας που αντιμετωπίζουν προβλήματα χρόνου, όπως οι εργαζόμενοι, οι γονείς και οι κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, σε Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης. Στο

πλαίσιο αυτό, το ΚΕΕΕΝΑΠ εμπλουτίζει το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης (διά ζώσης), αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Τα Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης από απόσταση που υποστηρίζονται από το ΚΕΕΕΝΑΠ, υλοποιούνται στις έδρες των περιφερειών και είναι τα ακόλουθα:

- *Τεχνολογίες Πληροφορικής-Επικοινωνιών*, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες
- *Οικονομία – Διοίκηση – Επιχειρήσεις*, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες
- *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, διάρκειας 100 ώρες

Αξιοποιώντας, συνακόλουθα, νέες ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, με την παράλληλη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, τα ΚΕΕ αποτελούν μία σύγχρονη προσέγγιση στον χώρο της ΔΒΕ στην Ελλάδα, γεγονός που συμβάλλει στη διαρκώς αυξανόμενη δημοτικότητα των προγραμμάτων τους.

2.3.3.3 Γενικοί και ειδικοί στόχοι των προγραμμάτων των ΚΕΕ

Όπως περιγράφεται στην ιστοσελίδα των ΚΕΕ (<http://www.ideke.edu.gr/kee>), σκοπός των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων αλλά και η αναβάθμιση και επικαιροποίηση ήδη υπάρχουσών, ώστε να εξασφαλισθούν καλύτερες προϋποθέσεις ισότητας ευκαιριών και ένταξης των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας, μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και διαμόρφωση στάσης ενεργού πολίτη μέσα από την απόκτηση και αναβάθμιση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο γενικής στοχοθεσίας, η λειτουργία των ΚΕΕ είναι εξαιρετικά φιλόδοξη, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, στη δημιουργία θετικής στάσης ως προς τη μάθηση και στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικό-οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών και στη σύνδεση ή επανασύνδεση των ενηλίκων πολιτών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, τα προγράμματα των ΚΕΕ φιλοδοξούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευόμενων, στην ενίσχυση

της συμμετοχής στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και στην πρόσβαση εν γένει, στις νέες εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες. Παράλληλα, προωθούν τη 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.

Για την πραγμάτωση των παραπάνω στόχων τα προγράμματα που λειτουργούν στα ΚΕΕ αφορούν στην:

- κατάκτηση δεξιοτήτων γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, αναζήτησης πληροφοριών, διευκόλυνσης συναλλαγών και υπολογισμών (γραμματισμός – αριθμητισμός)
- εξοικείωση και χρήση με τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας
- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- παροχή κατάλληλων γνώσεων στους γονείς, ώστε να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι στοχεύσεις των προγραμμάτων των ΚΕΕ εναρμονίζονται προς τις βασικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνονται στο Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Ικανοτήτων για τη ΔΒΜ (Official Journal of the European Union, 2006a), αποσκοπώντας τα προγράμματα ΔΒΕ στην ΕΕ να παρέχουν σε κάθε πολίτη ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο, ώστε να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε έναν γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο περιβάλλον.

2.3.3.4 Θεματικές περιοχές & Θεματικά πεδία εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΕ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ απευθύνονται σε όλους τους ενηλίκους της χώρας, ενώ ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται στις ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες (τσιγγάνοι, φυλακισμένοι, μουσουλμανική μειονότητα, μετανάστες - παλιννοστούντες – πρόσφυγες). Εκτός από τα γενικά προγράμματα που

προσφέρονται συνολικά σε όλα τα ΚΕΕ, υπάρχουν και ειδικά προγράμματα που προσφέρονται σε κάθε ΚΕΕ, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιοχής. Οι θεματικές περιοχές στις οποίες προσφέρονται προγράμματα είναι οι εξής:

- χώρος εργασίας
- δημόσιες υπηρεσίες
- δικαιώματα του πολίτη
- δικαιώματα του εργαζόμενου
- οικογένεια
- τοπική κοινωνία
- ελεύθερος χρόνος
- πολιτισμός
- νέες τεχνολογίες

Όπως προαναφέρθηκε, τα θεματικά πεδία στα οποία προσφέρονται προγράμματα εναρμονίζονται με τις προτεραιότητες της ΕΕ για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων από όλους τους πολίτες, ορίζοντας ως βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία της γνώσης, τον γραμματικό αλφαριθμητισμό (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική), τις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την πληροφορική, τις ξένες γλώσσες, την τεχνολογία, την επιχειρηματικότητα, καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες το άτομο πρέπει να κατέχει ώστε να μπορεί αντεπεξέρχεται σε προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής (όπως επικοινωνία, συναλλαγές, συνεργασίες, ανάληψη πρωτοβουλιών ή συμμετοχή) (Official Journal of the European Union, 2006a). Ειδικότερα, τα επιμέρους θεματικά πεδία των προσφερόμενων από τα ΚΕΕ προγραμμάτων είναι τα ακόλουθα:

- Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία
- Ευρωπαϊκές Γλώσσες και Ευρωπαϊκή Ιστορία
- Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών και Στατιστικής
- Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
- Οικονομία και Επιχειρήσεις
- Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα, Υποχρεώσεις, Διαχείριση Νοικοκυριού
- Πολιτισμός, Τέχνες και Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου
- Ειδικά Προγράμματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων Πληθυσμού.

Τα Προγράμματα διάρκειας μεγαλύτερης των 75 και μικρότερης ή ίσης των 250 ωρών, χαρακτηρίζονται ως «Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης» και είναι τα παρακάτω:

- *Τεχνολογίες πληροφορικής-επικοινωνιών*, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες
- *Οικονομία-Διοίκηση-Επιχειρήσεις*, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες
- Κοινωνική οικονομία και Κοινωνική επιχειρηματικότητα, διάρκειας 125 ωρών
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας, διάρκειας 125 ωρών
- Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων και αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, διάρκειας 125 ωρών

Η ολοκλήρωση κάθε τμήματος μάθησης οδηγεί σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 3369/6-7-05 σε «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης» (για πρόγραμμα διάρκειας μικρότερης ή ίσης των 75 ωρών) και «Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης» (για πρόγραμμα διάρκειας μεγαλύτερης των 75 και μικρότερης ή ίσης των 250 ωρών).

2.3.3.5 Συλλογικά & ατομικά οφέλη ως απόρροια της λειτουργίας των ΚΕΕ

Σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενης έρευνάς μας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), το συγκριτικό πλεονέκτημα των ΚΕΕ έναντι άλλων δομών που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ΔΒΕ στην Ελλάδα, αφορά στην παροχή δωρεάν εκπαίδευσης, προσβάσιμης από όλους, και στο μεγάλο εύρος προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να ανταποκριθούν σε διαφοροποιημένες ανάγκες και ενδιαφέροντα. Επιπρόσθετα, πραγματοποιούνται κοινωνικές παρεμβάσεις σε πληθυσμιακές ομάδες που έχουν άμεση ανάγκη να λάβουν εκπαίδευση.

Η δραστηριότητα των ΚΕΕ είναι διττή, συνεισφέροντας τόσο σε επίπεδο προσωπικής όσο και συλλογικής ανάπτυξης, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ο εκπαιδευόμενος μεταφέρονται στην εργασία του, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Σε προσωπικό επίπεδο, συνακόλουθα, τα προγράμματα των ΚΕΕ ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες και φιλοδοξίες των συμμετεχόντων. Οι

εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες, μαθαίνουν να επικοινωνούν σε ευρωπαϊκές γλώσσες, αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Πέραν τούτου, συχνά οι εν λόγω δραστηριότητες εμπειρέχουν και μία «κοινωνικοποιητική» διάσταση, όπως στα προγράμματα που λειτουργούν στις μειονότητες, όπου η συμβολή τους δεν περιορίζεται σε γνωστικό επίπεδο, αλλά παράλληλα περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως επισκέψεις σε μουσεία, κινηματογράφους, εκδρομές, προάγοντας την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε πρώτο επίπεδο, συνεπώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα εστιάζονται στην εξέλιξη του ατόμου, αντιμετωπίζοντας τους εκπαιδευόμενους ως ξεχωριστές οντότητες. Μέσα από το άτομο περνούν στη συλλογική ανάπτυξη, καθώς η παρέμβαση διαχέεται στη συνέχεια στην τοπική κοινωνία, συμβάλλοντας στην πρόοδο της κοινότητας και στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής. Για παράδειγμα, πολλές γυναίκες κατόρθωσαν να εξελιχθούν μέσα από τα προγράμματα των ΚΕΕ και να αναζητήσουν εργασία, βοηθώντας τις οικογένειές τους και συνεισφέροντας υπό μία ευρύτερη έννοια στις κοινότητές τους (Πανισίδου, 2007).

Όπως όλες οι εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν στη ΔΒΕ, οι δραστηριότητες των ΚΕΕ αποσκοπούν τόσο στην τόνωση της ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών όσο και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Άλλωστε, όπως παρατηρήθηκε και από τους συμμετέχοντες σε έρευνά μας το 2007 (Πανισίδου, 2007), πρόκειται για δύο παραμέτρους που βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση. Παρά το γεγονός ότι τονίστηκε ο κοινωνικός ρόλος των ΚΕΕ, επισημάνθηκε ότι ακολουθούν τη δυναμική της κοινωνίας η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη και την πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτό, ο θεσμός των ΚΕΕ επιχειρεί να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των τοπικών κοινοτήτων, παρέχοντας προγράμματα εναρμονιζόμενα με τις ιδιαίτερες ανάγκες ατόμων και τοπικών κοινωνιών.

Αναφορικά με τις αλλαγές που παρατηρούνται στους εκπαιδευόμενους μετά το πέρας των προγραμμάτων, επισημάνθηκε ότι η μάθηση αναπτύσσει την προσωπικότητα πολλαπλώς. Συνακόλουθα, σύμφωνα με τις υποκειμενικές εκτιμήσεις των ερωτηθέντων, τα προγράμματα των ΚΕΕ συμβάλλουν, πέρα από την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων, στην πολύπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων και ειδικότερα:

- Στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και στην ανάπτυξη της αυτάρκειας και της ανεξαρτησίας. Όπως παρατηρήθηκε, η κατοχή γνώσης και η ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος από άτομα που απέχουν χρόνια από την εκπαίδευση, είναι από μόνη της μία ενδυναμωτική διαδικασία.
- Στη βελτίωση της καθημερινής ζωής. Η απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων απαραίτητων για τη διαβίωση στις σύγχρονες κοινωνίες, συνιστά κομβικό παράγοντα διευκόλυνσης των ατόμων, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθημερινά τους καθήκοντα. Επιπρόσθετα, αναφερόμενοι σε μειονοτικούς πληθυσμούς, οι ερωτηθέντες επεσήμαναν ότι για τις γυναίκες της μειονότητας, η συμμετοχή στα προγράμματα συνεπάγεται τον απεγκλωβισμό από την απομόνωση, καθώς αποκτούν τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες, χωρίς τη στήριξη του συζύγου ή του πατέρα.
- Στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πνεύματος ομαδικότητας και στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.
- Στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης. Η συμμετοχή στα προγράμματα βοηθάει τους συμμετέχοντες να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους με νέα προσόντα. Αναφέρθηκε η ύπαρξη πολλών περιπτώσεων ανεύρεσης εργασίας μετά το πέρας των προγραμμάτων.
- Στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στην προσωπική ολοκλήρωση.
- Στην ηθική ικανοποίηση. Όπως επισημάνθηκε, για πολλούς από τους εκπαιδευόμενους, και ειδικά άτομα που κατοικούν σε χωριά, το πιστοποιητικό των ΚΕΕ είναι το πρώτο πτυχίο που απέκτησαν, γεγονός για το οποίο αισθάνονται υπερήφανοι.
- Στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης, για άτομα τα οποία ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες, όπως φυλακισμένοι, αθίγγανοι ή άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

(Πανισίδου, 2007)

Ως εκ τούτου, τα συναχθέντα συμπεράσματα αναφορικά με την εν γένει ανάπτυξη των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΕ και το ευρύτερο συλλογικό όφελος που προκύπτει ως αποτέλεσμα της λειτουργίας τους, έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο.

Παράλληλα, οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πανιτσίδου, 2007), συνέκλιναν στο ότι θα ήταν «θετικό και χρήσιμο» να δούμε τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής «κοινωνικής» παρέμβασης, όπως είναι τα προγράμματα των ΚΕΕ, τόσο σε επίπεδο μελλοντικών παρεμβάσεων και υποβοήθησης των εκπαιδευόμενων μετά το πέρας της εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο ανατροφοδότησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και χρηστικότητα των προγραμμάτων.

2.3.4 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιήθηκε επισκόπηση της θεσμικής εξέλιξης του πεδίου της ΔΒΕ στην Ελλάδα, υπό το φως της τροχιοδρόμησης της χώρας σε μία «ευρωπαϊκή» πορεία. Ειδικότερα, μέσα από τη συστηματική μελέτη του θεσμικού πλαισίου επιχειρήθηκε η χαρτογράφηση των πολιτικών για τη ΔΒΕ, επιμεριζόμενη σε τρεις περιόδους, βάσει σημαντικών εξελίξεων και σημείων σταθμών από την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ έως σήμερα: α) πρώτη περίοδος, από το 1981 έως το 1991, χαρακτηριζόμενη ως *προ Maastricht εποχή*, β) δεύτερη περίοδος, από το 1992 έως το 1999, με ορόσημο την υπογραφή της Συνθήκης του Maastricht, η οποία οδήγησε σταδιακά σε μία στενότερη συνεργασία των κρατών-μελών και γ) τρίτη περίοδος, από το 2000 έως 2010 με αφετηριακό σημείο το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και τη Στρατηγική που ενεργοποιήθηκε, εντατικοποιώντας τις δράσεις και εντείνοντας τη συνεργασία στο πεδίο της ΔΒΕ, με απόληξη τη θεσμοθέτηση των ΚΕΕ, το 2003, στο πλαίσιο της σύστασης του Συμβουλίου για την ίδρυση Τοπικών Κέντρων Μάθησης στις χώρες μέλη. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκαν τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των ΚΕΕ, οι στόχοι και τα θεματικά πεδία των παρεχόμενων προγραμμάτων, καθώς και τα συλλογικά και προσωπικά οφέλη, τα οποία εκτιμάται ότι προκύπτουν από τη λειτουργία τους.

3. ΔΒΕ & Ευρύτερα Οφέλη

3.1 Αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ΔΒΕ

3.1.1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνιστά μία διαδικασία στην οποία ενυπάρχουν συντελεστές (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, ιδρύματα), πρώτες ύλες (αναλυτικά προγράμματα, προηγούμενες γνώσεις, στάσεις αξίες) και τελικό προϊόν (προσόντα, γνώσεις, συμπεριφορά) (Behrman, Crawford & Stacey, 1997). Ο όρος «αποτελέσματα» είναι γενικός, εμπεριέχοντας τόσο τις αλλαγές που προκύπτουν ως απόρροια της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε ατομικό επίπεδο, αλλά και την ευρύτερη επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο οικογενειακό, φιλικό, κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον, όπως αυτό επηρεάζεται από τη μεταλλαγή της δράσης, των στάσεων ή των αξιών των ατόμων μετά την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος.

Η ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων από την εκπαίδευση θεωρείται αυτονόητη, συνώνυμη κάθε ατομικής ή συλλογικής επίτευξης, ενώ είθισται να εκλαμβάνεται ως δεδομένο το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι πάντα θετικά. Η συμμετοχή ωστόσο στη ΔΒΕ είναι δυνατό να επιφέρει και αρνητικά αποτελέσματα για το άτομο ή την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Nashashibi 2004:3). Για παράδειγμα, σε επίπεδο οικογένειας, η εκπαίδευση ενός μέλους μπορεί να επιφέρει διαταραχή στη δυναμική των σχέσεων καθώς και στη θέση του ατόμου στην οικογένεια ως αποτέλεσμα της αυξημένης αυτοπεποίθησης και του μετασχηματισμού της ταυτότητάς του. Η εξέλιξη ενός μέλους απειλεί τους παραδοσιακούς ρόλους εντός της οικογένειας, προκαλώντας συχνά αβεβαιότητα και άγχος στα υπόλοιπα μέλη και ενίοτε, ακόμη και φθόνο. Στη βιβλιογραφία (McMahon, 1998· Schuller et al., 2004), αναφέρονται περιπτώσεις στις οποίες η συμμετοχή ενός εκ των συζύγων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οδήγησε σε διάλυση του γάμου. Επιπρόσθετα, κάποια ερευνητικά ευρήματα (Foster, Howard & Reisenberger, 1997) αναφέρουν ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι δεν αποκόμισαν κανένα απολύτως όφελος, σπαταλώντας

πολύτιμο χρόνο και χρήματα για τη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η ποσόστωση όμως των αναφερόμενων στη βιβλιογραφία αρνητικών αποτελεσμάτων υπολείπεται σημαντικά των θετικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη κρίθηκε σκόπιμο το ενδιαφέρον να επικεντρωθεί αποκλειστικά στην αποτίμηση των οφελών που εκρέουν από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, μέσα από μία θεώρηση, ωστόσο, η οποία δεν εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως πανάκεια για την επίλυση όλων των ατομικών και κοινωνικών προβλημάτων, αλλά ως κομβικό πεδίο σχεδιασμού και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ενήλικους πολίτες, τη στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης, την τόνωση του κοινωνικού κεφαλαίου και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών.

Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Sabates, 2003· Hammond & Feinstein, 2006· Merrifield *et al.*, 1993· Nashashibi, 2004· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002) στους συμμετέχοντες σε προγράμματα ΔΒΕ παρέχεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, κατανόηση και εμπιστοσύνη στους άλλους και στον εαυτό τους, στοιχεία που επιφέρουν διακριτές μεταβολές στην προσωπική τους ζωή, ενώ παράλληλα τους επιτρέπουν να διαδραματίσουν λειτουργικό ρόλο στην οικογένεια, την κοινότητα ή την εργασία τους. Η αύξηση των δεξιοτήτων και προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού σε συνάρτηση με την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και την προώθηση της κοινωνικής διάδρασης και δικτύωσης είναι κάποια από τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τα οποία εκτιμάται ότι διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην τοπική ανάπτυξη, στην κοινωνική συνοχή και στην κοινωνικοοικονομική ευημερία.

3.1.2 Διεθνές Συγκείμενο: Αποτίμηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων της ΔΒΕ

Κατά τη δεκαετία του 1990 θεσμοθετήθηκαν σε Μ. Βρετανία, Αυστραλία και ΗΠΑ ερευνητικά κέντρα και συστήματα για την καταγραφή των ευρύτερων ωφελημάτων από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, πολιτική που καταδεικνύει αφενός το αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της αποτίμησης των εκπαιδευτικών εκροών και αφετέρου, την πρόθεση της πολιτείας να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική θεμελιωμένη σε ερευνητικά ευρήματα. Στην Ελλάδα ,αντίθετα, η έρευνα σε ζητήματα ΔΒΕ είναι σχεδόν ανύπαρκτη, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται ερήμην των πολιτών και των κοινωνικο-οικονομικών δομών και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της ελληνικής κοινωνίας, είτε ως δάνειο συνήθως «ανεπτυγμένων χωρών» είτε ως υποχρέωση στο πλαίσιο της ΕΕ και της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού στα εκπαιδευτικά θέματα.

Ειδικότερα στη Μ. Βρετανία πραγματοποιείται η μεγαλύτερη σε εύρος, στοχευμένη και συντονισμένη ερευνητική δραστηριότητα για τον προσδιορισμό των ευρύτερων οφελών της ΔΒΕ. Το 1999 θεσμοθετήθηκε το «Κέντρο Ερευνών για τα Ευρύτερα Οφέλη της Μάθησης» (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning - CRWBL), σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης (Institute of Education) και το Κολλέγιο Birkbeck (Birkbeck College) του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Ο ρόλος του CRWBL, αναγνωρίζοντας ότι ο σκοπός και τα οφέλη της μάθησης υπερβαίνουν την εξέλιξη του ατόμου και την ενίσχυση της παραγωγικότητας, είναι ο καθορισμός της φύσης αυτών των ευρύτερων ωφελημάτων και η διερεύνηση του τρόπου διάχυσής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Τα ευρήματα που προέκυψαν μετά από επτά χρόνια ερευνών (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2006), συνοψίζονται στα εξής:

α) Η αξία της μάθησης είναι ευρύτατη, υπερβαίνοντας την απόκτηση τυπικών προσόντων και την παρεπόμενη οικονομική επιτυχία, καθώς ασκεί επιρροή σε πλήθος παραγόντων όπως:

- Η ευζωία. Η έρευνα στη Μ. Βρετανία υποδεικνύει ότι η ολοκλήρωση τουλάχιστον των “Ο” Levels μειώνει τον κίνδυνο κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες.

- Η υγεία. Τα ερευνητικά στοιχεία στις ΗΠΑ υπαγορεύουν ότι για τα άτομα τα οποία γεννήθηκαν μεταξύ 1931 και 1941, ένας επιπλέον χρόνος εκπαίδευσης αυξάνει την πιθανότητα διατήρησης καλής υγείας από 81.0% σε 84.4% για τους άνδρες, και από 79.5% σε 84.3% για τις γυναίκες.
- Στάσεις. Η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχει ευεργετικά αποτελέσματα στον ρατσισμό, στην ξενοφοβία, στην άμβλυνση του αυταρχισμού, στην πολιτική συμπεριφορά και στη συμμετοχή στα κοινά.
- Συμπεριφορά. Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μειώνουν τα επίπεδα εγκληματικότητας. Μελέτη για την επίδραση δύο κρατικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά της εγκληματικότητας στη Μ. Βρετανία, κατέδειξε ότι η νεανική ανδρική εγκληματικότητα μειώθηκε σημαντικά στις περιοχές όπου υλοποιήθηκαν οι πρωτοβουλίες.

β) Τα ευρύτερα οφέλη της μάθησης δεν πραγματοποιούνται απλά με τη συσσώρευση τυπικών και επαγγελματικών προσόντων, αλλά κυρίως μέσω της ανάπτυξης «μαλακών» δεξιοτήτων (soft skills), όπως η αυτάρκεια, η ανεξαρτησία, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και την αύξηση της κοινωνικής διάδρασης και την οικοδόμηση κοινωνικών δικτύων.

γ) Η έρευνα καταδεικνύει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης των γονέων και αυτό των παιδιών. Τα περισσότερο μορφωμένα άτομα τείνουν να έχουν απογόνους οι οποίοι με τη σειρά τους επιτυγχάνουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Πρώιμα, από το 1982, ο ΟΟΣΑ (OECD, 1982) εστίασε το ενδιαφέρον του σε πεδία κοινωνικού ενδιαφέροντος τα οποία εκτιμάται ότι μπορούν να ενισχυθούν μέσω της συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΕ, προχωρώντας στη σύνταξη λίστας «κοινωνικών δεικτών». Τα οκτώ πεδία κοινωνικού ενδιαφέροντος, τα οποία συνιστούν δείκτες κοινωνικής ευζωίας κατά τον ΟΟΣΑ, αφορούν σε:

- υγεία
- εκπαίδευση και μάθηση
- εργασία και ποιότητα εργασιακής ζωής
- ελεύθερο χρόνο
- πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες
- φυσικό περιβάλλον

- κοινωνικό περιβάλλον
- προσωπική ασφάλεια.

Κατά την τελευταία δεκαετία, υπήρξε ενίσχυση της μετατόπισης του πολιτικού, ακαδημαϊκού και ερευνητικού ενδιαφέροντος από την αποτίμηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό στον ρόλο των κοινωνικών δομών και στην εκτιμώμενη συμβολή τους για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας των οικονομιών και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Υπό το φως των εντεινόμενων φαινομένων της παγκοσμιοποίησης, του καταναλωτισμού και του ατομισμού στο πλαίσιο των νεοφιλελεύθερων οικονομιών (Beck, 1992) και των κρίσεων που επιφέρουν οι αστοχίες του ανεξέλεγκτου καπιταλισμού, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το κοινωνικό κεφάλαιο ως ανασχετικός μηχανισμός στις κλιμακούμενες ανησυχίες για ενίσχυση της κοινωνικής αστάθειας προβάλλει καταλυτικός.

Από το 1999, το Συμβούλιο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αυστραλία (Adult Community & Further Education Board) έχει χρηματοδοτήσει και εκδώσει σημαντικό αριθμό ερευνητικών μελετών γύρω από τη ΔΒΕ (Adult Community & Further Education Board, 2008· Bradshaw, 1999· Falk, Golding & Balatti 2000· Falk & Killpatrick, 2000· Volkoff & Walstab, 2007· Walstab & Teese, 2005· Walstab, Volkoff & Teese, 2006), εκτιμώντας ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να μετασχηματίσει τις ζωές τους αλλά και τις κοινότητες όπου διαμένουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε μελέτη των Falk, Golding και Balatti (2000), όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζουν ότι η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν παρέχει απλά ένα κοινωνικοποιητικό πλαίσιο, ούτε εξαντλείται στη διασφάλιση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή στην παροχή γνωστικής επάρκειας σε κάποιους τομείς, αλλά συγκροτεί ένα πλαίσιο μετασχηματιστικής δυναμικής για τα άτομα και τις κοινότητές τους. Η προσέγγιση αυτή εδράζεται στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, το οποίο περιγράφεται ως το «τσιμέντο» της κοινωνικής ευημερίας, παρέχοντας τη δομική υποστήριξη στις καθημερινές ζωές των ατόμων, καθώς κινούνται ανάμεσα σε ένα σύμπλεγμα δικτύων που συνδέουν σπίτι, εργασία, μάθηση, ελεύθερο χρόνο και δημόσιο βίο.

Το Συμβούλιο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Αυστραλίας επιχειρεί την καταγραφή ωφελημάτων που υπερβαίνουν την περίπτωση ενός μεσήλικα που μαθαίνει να διαβάζει, μιας ηλικιωμένης γυναίκας που πραγματοποιεί το όνειρο μιας ζωής ολοκληρώνοντας τις σπουδές της στο τυπικό σύστημα ή πετυχαίνοντας να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο, ωφελημάτων που υπερβαίνουν τα απλά γνωστικά εφόδια, όσο σημαντικά και αν είναι συχνά αυτά. Τα ευρήματα των ερευνών που διεξήχθησαν (Adult Community & Further Education Board, 2008· Bradshaw, 1999· Falk, Golding & Balatti 2000· Falk & Killpatrick, 2000· Volkoff & Walstab, 2007· Walstab & Teese, 2005· Walstab, Volkoff & Teese, 2006) ενέχουν σημαντική πολιτική χρησιμότητα, επικεντρώνοντας στη συσσώρευση κοινωνικού κεφαλαίου μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αναδεικνύοντας την αξία της ΔΒΕ, τονίζοντας ότι η επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού για την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων είναι ελάχιστη σε σχέση με τις δαπάνες για την κοινωνική πολιτική. Επιπρόσθετα, κατέδειξαν την ουσιαστική επίδραση της ΔΒΕ στους δείκτες ευζωίας του ΟΟΣΑ (OECD, 1982), ενισχύοντας την ικανότητα των ατόμων να αναπτύξουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, να βελτιώσουν την υγεία τους, να διασφαλίσουν την προσωπική τους ασφάλεια, να κάνουν καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους και δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, να αυξήσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές και την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής, να βελτιώσουν τη διαχείριση αγαθών και υπηρεσιών, καθώς και να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (Falk, Golding & Balatti 2000).

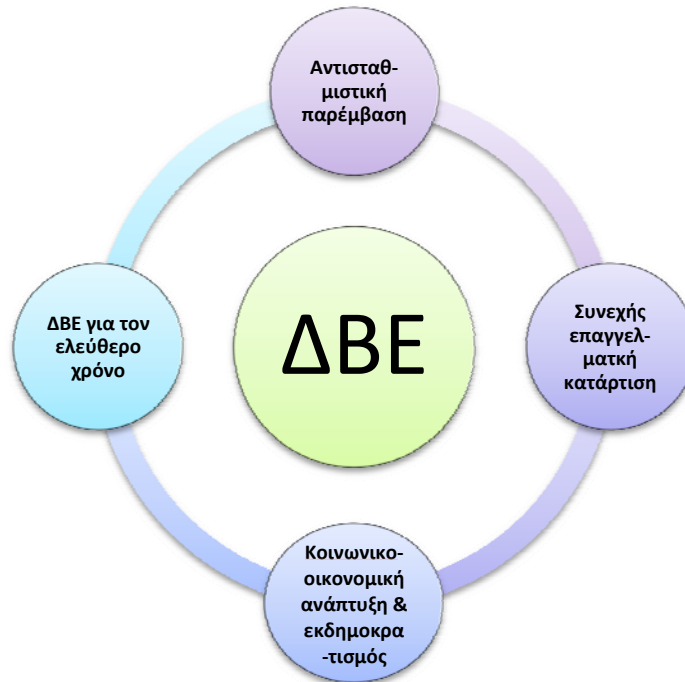
Τέλος, τη δεκαετία του 1990 θεσμοθετήθηκε στις ΗΠΑ το “National Reporting System” – NRS (Εθνικό Σύστημα Καταγραφής), στο πλαίσιο του “Workforce Investment Act” (Δράση για την Επένδυση στο Ανθρώπινο Δυναμικό), υπό το φως πολιτικών αιτημάτων για μεγαλύτερη διαφάνεια και απόδοση λόγου αναφορικά με τις επενδύσεις στην εκπαίδευση. Η θέσμιση του NRS αποσκοπεί στη διαμόρφωση και ενοποίηση των παραμέτρων και της μεθοδολογίας πάνω στην οποία πρέπει να βασίζεται η συλλογή δεδομένων, στο σύνολο των πολιτειών, γύρω από την εξέλιξη των ατόμων που συμμετείχαν σε προγράμματα ΔΒΕ. Το εύρος των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που μελετώνται είναι σαφώς περιορισμένο σε σχέση με αυτό των ερευνητικών κέντρων στη Μ. Βρετανία και στην Αυστραλία, αφού οι μεταβλητές που εξετάζονται αφορούν μόνο σε εργασία, προσόντα και πιστοποιητικά, και επίδραση στην κοινότητα και στην οικογένεια. Συνιστά ωστόσο εξαιρετικά

σημαντικό ερευνητικό εγχείρημα, καθώς βασίζεται στη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων από το σύνολο των αμερικανικών πολιτειών. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται σε ετήσια βάση χρησιμοποιούνται για τη σύνταξη Έκθεσης προς το Κογκρέσο αναφορικά με τις επιδόσεις σε εθνικό και τοπικό επίπεδο στο πεδίο της ΔΒΕ, περιλαμβάνοντας μία επισκόπηση του σκοπού των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, στοιχεία για τη φοίτηση και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς και περίληψη των εκπαιδευτικών οφελών που προκύπτουν. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τη διασφάλιση της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων και την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών, ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα στις Πολιτείες να αναδείξουν τα θετικά αποτελέσματα των προσπαθειών τους για την εκπαίδευση των ενηλίκων πολιτών της επικράτειάς τους (National Reporting System, <http://www.nrsweb.org/>).

3.1.3 ΔΒΕ: Διαστάσεις αποτελεσμάτων

Η δυνατότητα επίδρασης της ΔΒΕ στην αύξηση της απασχολησιμότητας και της οικονομικής ευημερίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ιδιαίτερα στις σύγχρονες ανταγωνιστικές και ασταθείς συνθήκες ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, έχει θέσει την επένδυση στη ΔΒΕ, τη διεύρυνση της συμμετοχής και τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων σε προτεραιότητα στην πολιτική ατζέντα τόσο των εθνικών πολιτικών, όσο και της ΕΕ (Nashashibi 2004:5). Σύμφωνα με τους Tuijnman και Schuller (1999), τα αιτήματα για αύξηση της παροχής και της συμμετοχής στη ΔΒΕ έχουν φτάσει σε επίπεδα νευρώσης.

Κατά τους Aspin και Chapman (2001), οι πολιτικές για τη ΔΒΕ μπορούν να κατανεμηθούν σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες (Σχήμα 1). Η πρώτη κατηγορία αφορά σε ένα αντισταθμιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην άμβλυνση των ανισοτήτων που δημιουργεί το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δεύτερη αφορά στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, ενώ η τρίτη συνεπάγεται ένα καινοτόμο κοινωνικό μοντέλο ΔΒΕ για την προώθηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης και τον εκδημοκρατισμό. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία πολιτικών αφορά σε προγράμματα ΔΒΕ για τον ελεύθερο χρόνο.

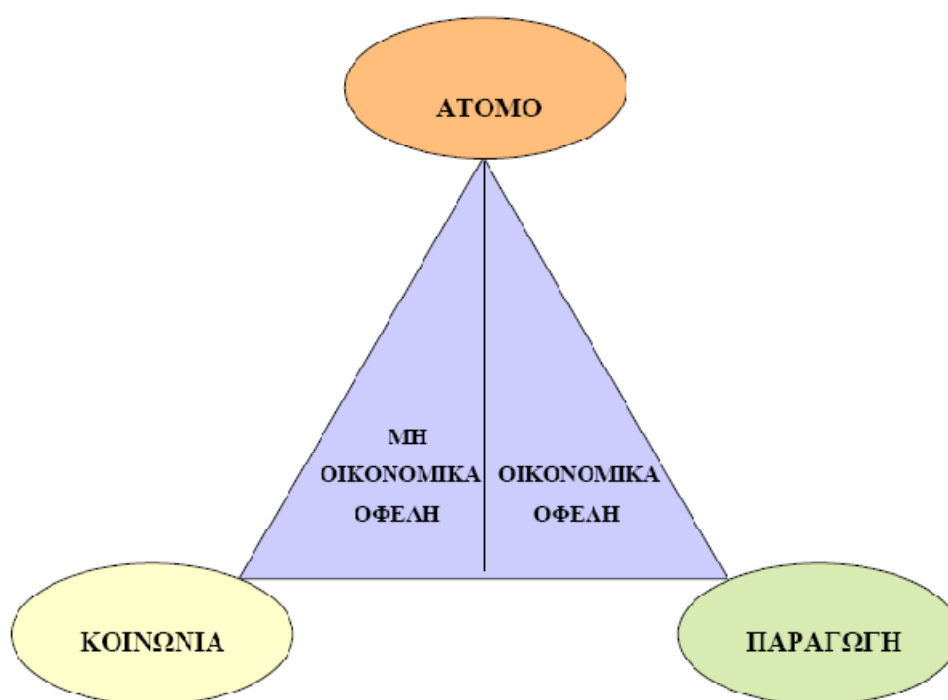


Σχήμα 1. Κατηγορικοί άξονες πολιτικών για τη ΔΒΕ

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates, 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Merrifield et al., 1993· Nashashibi, 2004· Preston, 2005· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller et al., 2001, 2002, 2004· Schuller & Preston, 2005· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002) γίνεται εκτενής αναφορά στα εκπαιδευτικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τις πολιτικές επένδυσης στη ΔΒΕ. Ειδικότερα, εκτιμάται ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ μπορεί να συνεισφέρει θετικά σε πολλαπλά πεδία, όπως αυτοεικόνα, στάσεις και αξίες, στόχους και σχέδια, υγεία και ποιότητα ζωής, οικογένεια, δεξιότητες, κίνητρα μάθησης, κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα, προσόντα και συμμετοχή σε θεσμούς, τα οποία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε ευρύτερες κατηγορίες (Blundell et al., 2001· Mingat & Tan, 1996· OECD, 2000· Schuller et al., 2001, 2002, 2004). Παρά το γεγονός ωστόσο ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι εμφανή στα άτομα και στις κοινότητες όπου πραγματοποιούνται, συνήθως δεν αποτιμώνται ποτέ, λόγω της

δυσκολίας που παρουσιάζει η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση της συνεισφοράς τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Berhman, Crawford και Stacey (1997:3), μία εκπαιδευτική παρέμβαση δύναται να παράγει οφέλη με τρεις τρόπους: α) αυξάνοντας τον όγκο της γνώσης και της πληροφόρησης στην οποία τα άτομα στηρίζουν στάσεις και αξίες, β) αίροντας περιορισμούς δράσης, λόγω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και γ) μετασχηματίζοντας συμπεριφορά, στόχους και σχέδια. Παράλληλα, τα οφέλη που προκύπτουν, πραγματοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα, α) ατομικό επίπεδο (ατομικά οφέλη), β) κοινωνικό επίπεδο (συλλογικά οφέλη), γ) παραγωγικό επίπεδο (οικονομικά οφέλη) (Schuller et al., 2002, 2004) (Σχήμα 2). Όπως ωστόσο υποστηρίζουν οι Clemens, Hartley και Macrae (2003), τα εν λόγω οφέλη πραγματοποιούνται καταρχήν σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια διαχέονται σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.



Σχήμα 2. Επίπεδα πραγματοποίησης εκπαιδευτικών οφελών

Στα ατομικά μη οικονομικά οφέλη μπορεί να συμπεριληφθεί η επίδραση στην υγεία, σωματική και ψυχική, η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η ικανότητα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Τα συλλογικά μη οικονομικά οφέλη αφορούν στη συνεισφορά της ΔΒΕ στην προώθηση των ίσων ευκαιριών, στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, στην απόκτηση οικολογικής συνείδησης, στη μείωση της εγκληματικότητας και στη συμμετοχή στους θεσμούς (Adult Community & Further Education Board, 2008· Feinstein, 2002a· Mingat & Tan, 1996· Nashashibi, 2004· OECD, 2000· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2002, 2004). Ωστόσο, και οι μη οικονομικές εκροές συχνά διαθέτουν οικονομική διάσταση. Για παράδειγμα, η μείωση της εγκληματικότητας μπορεί να επιφέρει μείωση των δαπανών για την αστυνόμευση, ενώ παράλληλα αυξάνει την ευζωία των πολιτών, λόγω του αισθήματος δημόσιας ασφάλειας. Επίσης, είναι ασαφή τα όρια ανάμεσα σε ατομικά και συλλογικά οφέλη. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης είναι αντικειμενικά ένα ατομικό μη οικονομικό όφελος, το οποίο, ωστόσο, σχετίζεται με την πρόκληση μιας σειράς συμπεριφορικών μετασχηματισμών που μπορούν να παράγουν οφέλη σε συλλογικό οικονομικό (όπως βελτιωμένη απόδοση στους επαγγελματικούς ρόλους), συλλογικό μη οικονομικό (όπως ενίσχυση της συμμετοχής σε θεσμούς) και ατομικό οικονομικό (όπως αύξηση αποδοχών) επίπεδο.

Ως εκ τούτου, ο επιμερισμός των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν είναι απόλυτα εφικτός στην πράξη, εάν όχι ουτοπικός, καθώς η συνάφεια των μεταβλητών που ορίζουν το πεδίο - άτομα, κοινωνία, παραγωγή - δεν μπορεί να οριστεί με γραμμικές σχέσεις. Τα αποτελέσματα που πραγματοποιούνται σε ένα επίπεδο είναι δυνατό να ετεροπροσδιορίζουν αλλαγές σε κάποιο άλλο επίπεδο, όχι ως απλή συνάθροιση επιμέρους αποτελεσμάτων, αλλά ακολουθώντας μία διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα μελέτη θεωρούμε ότι κάποιο αποτέλεσμα συνεισφέρει κυρίως, είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό είτε σε οικονομικό επίπεδο, χωρίς να αποκλείεται ωστόσο η παράλληλη επίδρασή του σε πολλαπλά επίπεδα.

3.1.4 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μία γενική προσέγγιση των αναφερόμενων στη βιβλιογραφία ως ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική έρευνα, ενώ παράλληλα επιχειρήθηκε μία τυπολογική ταξινόμησή τους. Οι εντεινόμενες συνέπειες της παγκοσμιοποίησης κατά την τελευταία δεκαετία, ενίσχυσαν την ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τον ρόλο των κοινωνικών δομών στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ήδη από το 1982, ο ΟΟΣΑ συνέταξε μία λίστα οκτώ κοινωνικών δεικτών ευζωίας, ενώ κατά τη δεκαετία του 1990, θεσμοθετήθηκαν σε Μ. Βρετανία, Αυστραλία και ΗΠΑ, ερευνητικά κέντρα και συστήματα για την καταγραφή των ευρύτερων ωφελημάτων από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι στους συμμετέχοντες σε προγράμματα ΔΒΕ προσδίδεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες σε συνάρτηση με την προώθηση της κοινωνικής διάδρασης και δικτύωσης στο πλαίσιο των προγραμμάτων, επιφέρουν διακριτές μεταβολές στην προσωπική τους ζωή και αυτοεικόνα, ενώ παράλληλα τους επιτρέπουν να διαδραματίσουν λειτουργικό ρόλο στην οικογένεια, την κοινότητα ή την εργασία τους.

3.2 Οι έννοιες του «Ανθρώπινου» & «Κοινωνικού» Κεφαλαίου

3.2.1 Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των πολλαπλών πιθανών ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ο ρόλος της ΔΒΕ στην ενίσχυση του ανθρώπινου και πρόσφατα του κοινωνικού κεφαλαίου έχει συγκεντρώσει διευρυμένο πολιτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Διάγοντας μία εποχή κοινωνικοοικονομικών προκλήσεων και μετασχηματισμών, η επένδυση στη ΔΒΕ θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως δικλείδα ασφαλείας για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας, την προώθηση της ανάπτυξης, τη στήριξη των δημοκρατικών θεσμών και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, αναγορευόμενη σε κεντρικό άξονα των πολιτικών προτεραιοτήτων.

Η τρισδιάστατη προσέγγιση της ΔΒΕ, η οποία υιοθετείται από τους Aspin και Charman (2001: 39-40), διαθέτει τρεις διακριτές διαστάσεις, οι οποίες αφορούν στην οικονομική πρόοδο και ανάπτυξη, στην προσωπική εξέλιξη και ολοκλήρωση, και στην κοινωνική ένταξη, κατανόηση των δημοκρατικών θεσμών και δραστηριοποίηση (Σχήμα 3). Στην τριαδική αυτή κατανομή, η πρώτη διάσταση - οικονομική πρόοδος και ανάπτυξη - αντιπροσωπεύει την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου, η τρίτη διάσταση - κοινωνική ένταξη, κατανόηση των δημοκρατικών θεσμών και δραστηριοποίηση - παραπέμπει σε κοινωνικό κεφάλαιο, ενώ η δεύτερη διάσταση - προσωπική εξέλιξη και ολοκλήρωση – συνιστά «ατομικό κεφάλαιο», καθώς τα οφέλη που περιγράφονται σε αυτή τη διάσταση πραγματοποιούνται καταρχήν σε προσωπικό επίπεδο, τα οποία ωστόσο στη συνέχεια διαχέονται στο περιβάλλον δράσης του ατόμου, μεταφραζόμενα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ανθρώπινο κεφάλαιο.



Σχήμα 3. Διαστάσεις της ΔΒΕ

Επισημαίνεται ότι η μονοδιάστατη προσέγγιση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, μέσα από το ερμηνευτικό πλαίσιο είτε της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είτε αυτής του κοινωνικού κεφαλαίου ενέχει πάντα τον κίνδυνο της μονομέρειας, καθώς τόσο οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί, όσο και οι αντίστοιχες πολιτικές επιλογές σε θέματα ΔΒΕ εδράζονται σε συγκερασμό των δύο θεωριών.

3.2.2 Ανθρώπινο κεφάλαιο

Σε αντίθεση με τη σχετικά πρόσφατη επικέντρωση γύρω από το «κοινωνικό κεφάλαιο», η έννοια του «ανθρώπινου κεφαλαίου» εμφανίζεται πιο ώριμη (Balatti, 2003). Αν και ο Adam Smith είναι ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια των ατόμων ως «κεφάλαιο» κατά τον 18^ο αιώνα (Smith, 1970), σημαντική έμφαση στα οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης ανέκυψε τη δεκαετία του 1960, εδραζόμενη στη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Becker, 1964· Schulz, 1963), ως εκμετάλλευση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων των ατόμων για την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών.

Σύμφωνα με τον Coleman (1988:100), το ανθρώπινο κεφάλαιο συναποτελείται από τις «αποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν με διάφορους τρόπους», ενώ υπό μία ευρύτερη προσέγγιση, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2001a:18) ορίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο ως «γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και γνωρίσματα (φυσική, συναισθηματική και πνευματική υγεία) που διαθέτουν τα άτομα, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν τη δημιουργία προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής ευζωίας».

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου εδράζεται στη διαπίστωση ότι ο παραγωγικός συντελεστής του μέρους εκείνου της οικονομικής προόδου, το οποίο δεν οφείλεται στην ποσοτική αύξηση των συνήθων συντελεστών παραγωγής, είναι οι επίκτητες ικανότητες των ανθρώπων, οι οποίες εκρέουν ως αποτέλεσμα της επένδυσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Becker, 1964· Schulz, 1963). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η επένδυση στον παράγοντα άνθρωπο έχει διττό ρόλο, προάγοντας την ποιότητα των παραγωγικών υπηρεσιών τις οποίες προσφέρει στην παραγωγή αγαθών αφενός, και αυξάνοντας το επίπεδο ικανοποίησής του ως καταναλωτή των αγαθών αυτών, αφετέρου (Schulz, 1963). Η προσέγγιση αυτή παρείχε νέα κριτήρια για την κατανομή πόρων στην εκπαίδευση και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, με έμφαση στην παροχή χρήσιμης και ανανεώσιμης γνώσης, ενώ παράλληλα η έρευνα επικεντρώθηκε στην αποτίμηση των οικονομικών εκροών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως κεφαλαιουχικού αγαθού, ικανού να συμβάλλει στην τεχνοεπιστημονική ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας, ενισχύοντας την οικονομική μεγέθυνση των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, αποτέλεσε τον σημαντικότερο παράγοντα της αυξανόμενης έμφασης στη ΔΒΕ κατά τη δεκαετία του 1990, στην ΕΕ, συνδέοντας την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη των κρατών-μελών και συγκεντρώνοντας ευρύτερο πολιτικό ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο αυτό, τα νέα αναπτυξιακά μοντέλα αναγνωρίζουν το ανθρώπινο κεφάλαιο ως κομβικό παράγοντα για την ενίσχυση της καινοτομίας, θεωρώντας ότι οι επενδύσεις που στοχεύουν σε αύξηση των επιπέδων παραγωγής μπορούν να είναι είτε άμεσες είτε έμμεσες και προβάλλοντας τη ΔΒΕ ως κεντρική παράμετρο εύρυθμης ανάπτυξης (Temple, 2001).

Πιο αναλυτικά, εκτιμάται ότι η επένδυση στη ΔΒΕ παράγει ποικίλα οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα, οφέλη για τα άτομα, για τις επιχειρήσεις και για την κοινωνία ως σύνολο. Τα ατομικά οφέλη πραγματοποιούνται μέσω υψηλότερων αποδοχών και αύξησης της απασχολησιμότητας, λόγω της ενίσχυσης των προσόντων, ενώ οι κοινωνίες επωφελούνται άμεσα από την εκπαίδευση μέσω της υψηλότερης παραγωγικότητας και έμμεσα, μέσω μιας σειράς πρόσθετων οφελών όπως η υγεία και η κοινωνική συνοχή (Commission of the European Communities, 2005b· OECD, 2001b).

Οι έρευνες για τον προσδιορισμό της απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση εστιάζουν στη μέτρηση του εισοδήματος σε ατομικό επίπεδο και στην παραγωγικότητα ή στην οικονομική ανάπτυξη σε μακροοικονομικό επίπεδο, επιχειρώντας την αποτίμηση των οφελών στην παραγωγικότητα με βάση τη διακύμανση του μορφωτικού επιπέδου και των ρυθμών ανάπτυξης μεταξύ των χωρών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2002), εκτιμάται ότι η αύξηση κατά ένα έτος του μέσου επιπέδου σπουδών αυξάνει την οικονομική ανάπτυξη κατά περίπου 5% άμεσα και κατά επιπλέον ποσοστό 2,5% μακροπρόθεσμα. Πέραν τούτου, επισημαίνεται ότι η βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου είχε ως αποτέλεσμα σε αρκετές χώρες της ΕΕ την αύξηση της ετήσιας ανάπτυξης κατά μισή τουλάχιστον ποσοστιαία μονάδα κατά τη δεκαετία του 1990, σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία, ανάγοντας την επένδυση στη ΔΒΕ σε κύριο παράγοντα οικονομικού ανταγωνισμού.

Παράλληλα, ωστόσο, εκφράζεται έντονη αμφισβήτηση αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνών για τον προσδιορισμό της απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη μακροοικονομική ανάλυση παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες, καθώς σε επίπεδο διεθνών συγκρίσεων διαπιστώνεται έλλειψη συγκρισιμότητας πιστοποιητικών, και ως εκ τούτου, χρησιμοποιείται η διάρκεια της εκπαίδευσης ως πιο σταθερή μεταβλητή (Field, 2009· Schuller et al., 2004). Κατά τους Schuller et al., (2004:16), η ανάπτυξη εξελιγμένων τεχνικών ανάλυσης έχει ασφαλώς συνεισφέρει σημαντικά στην ποσοτικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων, ωστόσο το βασικό ερώτημα αναφορικά με την εγκυρότητα των ερευνών παραμένει. Σε πιο βαθμό είναι ικανές οι οικονομετρικές τεχνικές να αποτυπώσουν τις ιδιότητες εκείνες που

επιτρέπουν στα άτομα να είναι πιο αποδοτικά στην εργασία τους, να αυξήσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε ευρύτερους τομείς;

Επιπρόσθετα, σε ατομικό επίπεδο η σχέση της εκπαίδευσης με την αποδοτικότητα και την αύξηση των αποδοχών μπορεί να είναι άμεση, έμμεση ή συμβολική. Η άμεση επίδραση αφορά στη βελτίωση των επίκτητων ικανοτήτων των ατόμων που σχετίζονται με την εργασία, ενώ η έμμεση σχετίζεται με την καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι δυνατό να συνεισφέρουν σε αναζήτηση και αξιοποίηση ευκαιριών και σε παρεπόμενη βελτίωση της επαγγελματικής θέσης του ατόμου. Ωστόσο, είναι πιθανόν η σχέση να είναι καθαρά συμβολική, προξενώντας στρεβλώσεις, καθώς εδράζεται στην υπόθεση ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του εργαζόμενου συνεπάγεται συγκεκριμένες δεξιότητες (Temple, 2001:58). Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο δηλαδή του ατόμου λειτουργεί ως ένδειξη για τις δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει, καθορίζοντας τη θέση του στην παραγωγή και την αμοιβή του. Τα ερευνητικά ευρήματα συνακόλουθα με βάση τις αποδοχές ως δείκτη παραγωγικότητας, πιθανόν να οδηγούν σε εσφαλμένες εκτιμήσεις, καθώς δεν μπορεί να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της υπόθεσης: υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο - υψηλές αποδοχές – αυξημένη παραγωγικότητα.

Ένα επίσης σύνηθες πρόβλημα που ανακύπτει είναι ότι λόγω έλλειψης κατάλληλων στοιχείων, τα ευρήματα των ερευνών παραβλέπουν σημαντικές μεταβλητές που πιθανόν να σχετίζονται με τη φοίτηση καθώς και με τις αποδοχές. Το οικογενειακό περιβάλλον και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η έμφυτη ικανότητα και η αποφασιστικότητα, συνιστούν αξιοσημείωτα παραδείγματα. Ως εκ τούτου, το κόστος και τα οφέλη της εκπαίδευσης σε ατομικό επίπεδο, είναι πιθανό να παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μεροληπτικές εκτιμήσεις (Berhman, Crawford & Stacey, 1997· Temple, 2001).

Αν και όλες οι οικονομετρικές τεχνικές για τη μέτρηση της παραγωγικότητας ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες και ασάφειες, στο σύνολό τους οι διάφορες προσεγγίσεις τείνουν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη πολύ σημαντικών αποτελεσμάτων, ενώ υπάρχουν δεδομένα τα οποία υποδεικνύουν ότι το κοινωνικό όφελος από την εκπαίδευση είναι δυνατό να υπερβαίνει την απόδοση στον παραγωγικό τομέα (Temple, 2001). Τα ερευνητικά ευρήματα

αναφορικά με τα σημαντικά οφέλη που σχετίζονται θετικά με την εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητα, η προφανής ωστόσο δυσκολία έγκειται στην διατύπωση μιας αιτιώδους ερμηνείας.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δέχτηκε - και συνεχίζει να δέχεται - ισχυρή κριτική, που αφορά στη στήριξη εκπαιδευτικών πολιτικών στη βάση της οικονομικής ανάπτυξης, συνιστώντας νομιμοποιητικό πλαίσιο για την εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης και την κλιμάκωση των υφιστάμενων ανισοτήτων. Σύμφωνα με την Gouthro (2002), στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο καπιταλισμό, η έμφαση στην επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και το πρόταγμα της συμμετοχής στη ΔΒΕ δεν οδηγούν σε πιο δημοκρατικό και με αμβλυμμένες ανισότητες κόσμο, αλλά σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ατόμων και κρατών. Η ρητορική γύρω από τη ΔΒΕ ευνοεί και αναπαράγει τον ατομικισμό και τον λειτουργισμό που ενυπάρχουν σε δομές και θεσμούς, οι οποίοι εδράζονται σε ταξικούς και φυλετικούς διαχωρισμούς. Υπό το ίδιο πνεύμα, η Jackson (2002) υποστηρίζει ότι το πλαίσιο για τη ΔΒΕ καθορίζεται από το κράτος, τους εργοδότες και τα κέντρα ισχύος, μετατρέποντας τη ΔΒΕ σε μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου και αποκλεισμού, αναπαράγοντας υφιστάμενες ανισότητες, ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τη Morley (2002), συνιστά νομιμοποιητικό παράγοντα της κοινωνικής ανισότητας και της καταπίεσης.

Ασφαλώς είναι ουτοπικό να αναμένεται η διασφάλιση της οικονομικής ανάπτυξης και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής στη βάση απλά της επένδυσης στην εκπαίδευση, δίχως την παράλληλη στήριξη συνοδευτικών πολιτικών κοινωνικού χαρακτήρα. Για να επωφεληθούν τα άτομα και οι ομάδες που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υπηρεσίες ΔΒΕ, θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτή, κάτι που ωστόσο δεν φαίνεται να διασφαλίζεται από τις υπάρχουσες πολιτικές. Αντιθέτως, οι διαφαινόμενες πολιτικές τάσεις αναφορικά με την επένδυση στη ΔΒΕ, υπαγορεύουν τη μετακύλιση της ευθύνης στους πολίτες. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε κείμενο της Επιτροπής, «τα άτομα πρέπει να ενθαρρυνθούν να επενδύσουν στη μάθησή τους, τόσο για την προσωπική τους ολοκλήρωση όσο και για την απασχολησιμότητά τους» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007γ:7). Η μετακύλιση του κόστους της εκπαίδευσης στους πολίτες αντίκειται σε εκπαιδευτικά ιδεώδη και παγιωμένα δημοκρατικά δικαιώματα, στερώντας το δικαίωμα στη γνώση από άτομα και ομάδες και εντείνοντας ανισότητες και αποκλεισμούς.

3.2.3 Κοινωνικό κεφάλαιο

Η έννοια του «κοινωνικού κεφαλαίου» είναι κύημα του ύστερου 20^{ου} αιώνα, αν και ο όρος χρησιμοποιήθηκε πρώιμα από τη δεκαετία του 1910 (Hanifan, 1916). Με βάση τις επιστήμες της πολιτικής οικονομίας και της κοινωνιολογίας, προέκυψε ως ένα ευέλικτο εννοιολογικό πλαίσιο, ικανό να παρέχει ερμηνεία σε μία σειρά κοινωνικών φαινομένων τα οποία παραβλέπονταν από τους οικονομολόγους (Green, Preston & Sabates, 2003:9). Κατά τον Bourdieu (1986), είναι πρακτικά αδύνατο να κατανοηθεί η δομή και η λειτουργία των κοινωνικών συστημάτων υπό το φως του οικονομικού κεφαλαίου, της μόνης αναγνωρίσιμης μορφής κεφαλαίου στο πλαίσιο της οικονομικής θεωρίας. Η έννοια του «κοινωνικού κεφαλαίου» παρέχει ένα δυναμικό πλαίσιο αποτύπωσης των διαφορών μεταξύ των χωρών και των προοπτικών ανάπτυξής τους, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικές πτυχές, οι οποίες, αν και είναι δύσκολο να μετρηθούν και να ενσωματωθούν σε μοντέλα, μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες στην αιεφόρο οικονομική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής (Temple, 2001).

Το έντονο ακαδημαϊκό και πολιτικό ενδιαφέρον της τελευταίας δεκαετίας γύρω από τον όρο συμπίπτει με την ενίσχυση της παγκοσμιοποίησης και εδράζεται στην εκτιμώμενη συμβολή των κοινωνικών δομών, στην τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας των οικονομιών. Το κοινωνικό κεφάλαιο εκτιμάται ότι βοηθάει τις κοινότητες να ανταποκριθούν θετικά στην αλλαγή, λειτουργώντας ως οδόφραγμα στις κλιμακούμενες ανησυχίες των νεοφιλελεύθερων οικονομιών για την κοινωνική αστάθεια που προκαλεί η κατίσχυση της παγκοσμιοποίησης, του καταναλωτισμού και του ατομισμού (Beck, 2000). Συνιστά τόσο ατομικό όσο και δημόσιο αγαθό, από το οποίο επωφελούνται τα μέλη της ομάδας αλλά και η ίδια η ομάδα, εντός της οποίας αναπτύσσεται (Portes, 1998). Ως εκ τούτου, ο όρος φέρει κυρίως θετικές συνδηλώσεις (Falk & Kilpatrick, 2000), χρησιμοποιούμενος αφενός για να περιγράψει τους πόρους οι οποίοι είναι διαθέσιμοι σε άτομα ή ομάδες και απορρέουν από τη δικτύωση, τους κοινούς κανόνες και την εμπιστοσύνη, και αφετέρου, για να αναφερθεί στα ίδια τα δίκτυα.

Σύμφωνα με τον Putnam (1993:167), με τον όρο «κοινωνικό κεφάλαιο» αναφερόμαστε στο σύνολο των μη οικονομικών πόρων, πραγματικών ή φανταστικών, που αφορούν σε άτομα, ομάδες ή δίκτυα κοινωνικών σχέσεων και χαρακτηρίζονται

από εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα και κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, διευκολύνοντας συνεπώς τη συνεργασία και τη συλλογική δράση των ανθρώπων και προάγοντας την κοινωνική αποδοτικότητα.

Το κοινωνικό κεφάλαιο εκρέει από τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα (bonding ties), την αλληλεπίδραση δηλαδή, ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, η οποία συμβάλλει στην οικοδόμηση και διατήρηση της αλληλεγγύης και της κοινωνικής συνοχής. Ως εκ τούτου, επικεντρώνεται σε ομάδες και κανόνες που καθοδηγούν τις μορφές συμπεριφοράς και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτές με τη σειρά τους παράγουν δευτερεύοντα στοιχεία, όπως γνώσεις και εμπιστοσύνη, τα οποία διευκολύνουν την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται, λειτουργούν διαμεσολαβητικά, διευκολύνοντας τη συλλογική δράση προς το κοινό όφελος και την επίτευξη στόχων, οι οποίοι θα ήταν αδύνατο να επιτευχθούν με άλλον τρόπο (Coleman, 1988· Field, 2005· Fukuyama, 1995· Kilpatrick, Field & Falk, 2003· Putnam, 2000· Woolcock & Narayan, 2000).

Θεμελιώδης παράμετρος, συνακόλουθα, στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων, τα οποία διευκολύνουν τα άτομα να συστρατευτούν σε κοινούς στόχους, προάγουν τις κοινές αξίες και την εμπιστοσύνη και ενθαρρύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία και τη συμμετοχή στα κοινά (Coleman, 1988· Field, 2005· Field & Schuller, 1997· Fukuyama, 1995, 2001· Putnam, 2000). Δίκτυα δημιουργούνται και διατηρούνται μέσω της διάδρασης, ενώ η αποτελεσματικότητα των αλληλεπιδράσεων διαμορφώνεται από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα, περιλαμβάνοντας τους κοινωνικούς εταίρους, τις διαδικασίες, τους κανόνες και τις οργανωτικές δομές που ενυπάρχουν στην κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία (Falk, 2001:4).

Υπό το φως της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου, σε κοινωνίες «υψηλής εμπιστοσύνης», ανάμεσα δηλαδή σε κοινωνίες με σημαντικό απόθεμα κοινωνικού κεφαλαίου, οι θεσμοί της κοινωνίας πολιτών παρεμβάλλονται ανάμεσα στον πολίτη-ιδιώτη και το κράτος, αποτελώντας έναν «ενδιάμεσο χώρο». Στον χώρο αυτό προάγεται η ανάπτυξη σταθερών σχέσεων, συμβάλλοντας στον αυτοματισμό των κοινωνικών σχέσεων και στην ανάπτυξη μίας μορφής κοινοτικού καπιταλισμού, ο οποίος διευκολύνει τις συναλλαγές και την οικονομική ανάπτυξη (Fukuyama, 1995).

Ως εκ τούτου, τα αυξημένα επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου μειώνουν το κόστος των συναλλαγών, ελαχιστοποιούν τις αβεβαιότητες της αγοράς και αμβλύνουν τις ιεραρχικές και γραφειοκρατικές δομές. Παράλληλα, οι κοινότητες με αυξημένη εμπιστοσύνη είναι πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση εσωτερικών και εξωτερικών κρίσεων, εφόσον ισχυρά δίκτυα με σαφείς προσδοκίες αμοιβαιότητας διευκολύνουν την ανταλλαγή δεξιοτήτων, τη διάδοση πληροφοριών και τη διάχυση καινοτομιών ανάμεσα σε άτομα και ομάδες (Kielpatrick, Field & Falk, 2002).

Επιπρόσθετα, το κοινωνικό κεφάλαιο μιας ομάδας δύναται να παράγει θετική ενέργεια για τα εκτός της ομάδας άτομα, όταν το επίπεδο εμπιστοσύνης είναι μεγαλύτερο από την ίδια την ομάδα (Fukuyama, 1995, 2001). Η διάδραση εκτός της κοινότητας θεωρείται σημαντική παράμετρος κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς τα δίκτυα είναι πιο αποτελεσματικά για την κοινότητα στο σύνολό της, όταν χαρακτηρίζονται από πολυμορφία, ανοιχτότητα και ευελιξία, επιτρέποντας την πρόσβαση σε πόρους μη διαθέσιμους εντός της κοινότητας (Falk & Kilpatrick, 2000). Κατά τον τρόπο αυτό, το κοινωνικό κεφάλαιο ευνοεί την ανάπτυξη δεσμών και την αλληλεπίδραση με άτομα και φορείς τόσο εντός της κοινότητας (*bonding ties*), όσο και εκτός αυτής (*bridging ties*), συνεισφέροντας στην κοινοτική ανάπτυξη και ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή. Αντίθετα, είναι δυνατόν να υπάρχει συσσωρευμένο κοινωνικό κεφάλαιο εντός μιας κοινότητας, η οποία ωστόσο να διάκειται ανταγωνιστικά προς άλλες κοινότητες, γεγονός που υπονομεύει και περιορίζει την κοινωνική συνοχή εντός των στενών ορίων της κοινότητας (Falk, Golding & Balatti, 2000· Green, Preston & Sabates, 2003). Παράλληλα, είναι πιθανό να αναπτυχθούν φαινόμενα αποκλεισμού και, σε ακραίες περιπτώσεις, εχθρότητας προς τους έξωθεν της κοινότητας, όπως στην περίπτωση της *Ku Klux Klan* (Fukuyama, 2001).

Θα ήταν ωστόσο αυθαιρεσία να εκληφθεί ως αξίωμα το ότι κοινότητες πλούσιες σε κοινωνικό κεφάλαιο συγκροτούν κοινωνίες με υψηλά ποσοστά κοινωνικής συνοχής (Green, Preston & Sabates, 2003). Οι όροι «κοινωνικό κεφάλαιο» και «κοινωνική συνοχή» συνιστούν έννοιες ελλιπώς προσδιορισμένες και συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενες στη διεθνή βιβλιογραφία (Schuller *et al.*, 2002:43). Η κοινωνική συνοχή αποτελεί γενικό χαρακτηριστικό των κοινωνιών, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικές ομάδες ή κοινότητες συνδέονται μεταξύ τους. Όπως

προαναφέρθηκε, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι δυνατό να συνεισφέρει στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών και στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής, μόνο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες το επίπεδο εμπιστοσύνης υπερβαίνει την ομάδα και η δυνατότητα συνεργασίας και ανάπτυξης σχέσεων παρέχεται τόσο σε άτομα εντός της ομάδας όσο και σε άτομα έξω από αυτή (Fukuyama, 1995, 2001· Schuller et al., 2002).

Κατά τον Giddens (2001), η ύπαρξη σταθερών, γενικών και αφηρημένων, κανόνων συνιστά αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη μίας αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης, παρέχοντας ένα σταθερό πλαίσιο δράσης, το οποίο διασφαλίζει ένα βαθμό προβλεψιμότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σε αυτή την κατεύθυνση, υπό το φως των αποσταθεροποιητικών φαινομένων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, των τεχνοεπιστημονικών εξελίξεων και των παραγωγικών μεταλλαγών, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το κοινωνικό κεφάλαιο κρίνεται κομβικός για την κοινωνική ένταξη, την ενδυνάμωση του κοινωνικού ιστού και τη διασφάλιση της ομαλής κοινωνικής ζωής αφενός, αλλά και την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, αφετέρου,

Σύμφωνα με τον Temple (2001), η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν μπορεί να συνεχίσει να βασίζεται αποκλειστικά στην εκτιμώμενη συνεισφορά τους στην αύξηση της παραγωγικότητας. Υπό την Πλατωνική διάσταση της εκπαίδευσης, τα άτομα δεν διδάσκονται αγωγή του πολίτη, τέχνη ή μουσική με αυτοσκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας στην εργασία τους, αλλά για να εμπλουτίσουν τη ζωή τους εν γένει και να γίνουν καλύτεροι πολίτες. Ωστόσο, παρά την καθολική αναγνώριση ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ενεργά στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και σε πλήθος παραγόντων κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως στη δημόσια υγεία, στην εγκληματικότητα, στο περιβάλλον, στην ανατροφή των παιδιών, στην πολιτική και στη συμμετοχή στην κοινότητα, η έρευνα περιορίζεται κυρίως στην αποτύπωση των επιπτώσεων της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα ευρύτερα οφέλη της εκπαίδευσης είναι δύσκολο να αποτυπωθούν με οικονομετρικά μοντέλα και αναλύσεις, και υπό το φως της ακαδημαϊκής παράδοσης, κάτι δεν είναι πλήρως κατανοητό έως ότου μπορέσει να μετρηθεί. Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα ορισμού, πόσο μάλλον μέτρησης.

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου απορρίπτεται από κάποιους ως μη αναγνωρίσιμη μορφή κεφαλαίου (Arrow, 2000), ενώ ισχυρή κριτική έχουν δεχτεί οι ερμηνείες του Putnam για το ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου τόσο στην ιταλική όσο και την αμερικάνικη κοινωνία, καθώς κρίνονται υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις ευρημάτων που βασίστηκαν σε μεθοδολογίες και δεδομένα ικανά για ερμηνείες σε ατομικό ή κοινοτικό επίπεδο, αλλά περιοριστικά για τη συναγωγή συμπερασμάτων για το κοινωνικό σύνολο (Green, Preston & Sabates, 2003:11). Η συνήθης μέθοδος για τον υπολογισμό των επιπέδων κοινωνικού κεφαλαίου σε μία κοινωνία συνίσταται στην αποτίμηση των ποσοστών συμμετοχής σε διάφορες μορφές της κοινωνικής ζωής και των υποκειμενικών επιπέδων εμπιστοσύνης (OECD, 2001a).

Γενικότερα, υπάρχει μία ευρύτερη αμφισβήτηση γύρω από τη δυνατότητα μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου. Ίσως σε ατομικό επίπεδο κάτι τέτοιο να είναι εφικτό, αλλά σε συλλογικό επίπεδο ανακύπτουν πολλά ερωτηματικά ως προς το βαθμό ικανότητας των ερευνητικών μεθόδων να αποτυπώσουν τα γνωρίσματα εκείνα που ενισχύουν τις κοινωνικές σχέσεις και τις αξίες σε μία κοινότητα και εντείνουν την κοινωνική συνοχή (Schuller et al., 2004).

Πέραν τούτου, ασκείται κριτική αναφορικά με την επίπλαστη «κοινωνικότητα» του όρου, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για επίφαση, καθώς η έμφαση εστιάζεται σε οικονομικό επίπεδο, ενώ η κοινωνική διάσταση επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διασφάλιση των συνθηκών εκείνων που επιτρέπουν την αξιοποίηση του συνόλου των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και την απρόσκοπτη οικονομική μεγέθυνση. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Bourdieu (1986), το κοινωνικό κεφάλαιο και η πρόσβαση σε αυτό προσδιορίζεται από την κοινωνική θέση του ατόμου. Ως εκ τούτου, κάποια άτομα ιδιοποιούνται σε βάρος κάποιων άλλων τα οφέλη που εκρέουν από το κοινωνικό κεφάλαιο, αναπαράγοντας υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Υπό την ίδια νέο-μαρξιστική προσέγγιση, το κοινωνικό κεφάλαιο εκλαμβάνεται ως «Δούρειος Ίππος» της νεοφιλελεύθερης οικονομίας, υποστηρίζοντας ότι η έμφαση στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου δεν αποτελεί παρά προπέτασμα για την ανάσχεση των κοινωνικών παροχών και τη μείωση των κυβερνητικών δαπανών (Schuller et al., 2004:9).

Πρέπει ωστόσο να αναγνωριστεί ότι κάτω από την ηγεμονία ενός νεοφιλελεύθερου συγκείμενου, κυριαρχούμενου από τους όρους του κεφαλαίου και της αγοράς, η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου έχει επαναφέρει στην εκφορά του κυρίαρχου πολιτικού λόγου τον όρο «κοινωνικό». Παράλληλα, παρά τη διαφωνία και την έλλειψη ομοφωνίας γύρω από την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, ο όρος έχει επικρατήσει, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας ένα γόνιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για την προσέγγιση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μάθησης (Baron, Field & Schuller, 2000).

3.2.3.1 Ο ρόλος της ΔΒΕ στην ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου

Αφετηρία για την εμπειρική διερεύνηση της επίδρασης των κοινωνικών σχέσεων στην εκπαίδευση αποτέλεσε η άριστη σχολική επίδοση μαθητών οι οποίοι προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ερευνητικά ευρήματα απέδωσαν τη βελτιωμένη επίδοση στις ισχυρές κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια και εκκλησία. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Coleman (1988), η δικτύωση μεταξύ των οικογενειών, προάγοντας την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τη δέσμευση σε κοινές αξίες, ανάμεσα στις οποίες και η αξία της μάθησης, λειτουργεί υποστηρικτικά για τους μαθητές και επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Η εκπαίδευση, συνεπώς, σε κοινωνίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αναβάθμισης γνώσεων και δεξιοτήτων, βελτίωσης του κοινωνικού επιπέδου και αναδιανομής του πλούτου.

Η προσέγγιση του Coleman (1988) διαφοροποιείται από αυτή του Putnam (2000), καθώς ο πρώτος εστιάζεται στο ατομικό όφελος, εκλαμβάνοντας την εκπαίδευση ως αποτέλεσμα παρά ως αιτιακό παράγοντα του κοινωνικού κεφαλαίου μιας κοινότητας, ενώ ο δεύτερος επισημαίνει το συλλογικό όφελος που εκρέει από το κοινωνικό κεφάλαιο, εκλαμβάνοντας την εκπαίδευση ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Σύμφωνα με τον Putnam (2000), η κοινωνική συναναστροφή στο πλαίσιο της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενθαρρύνει την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στα άτομα της ομάδας, η οποία στη συνέχεια γενικεύεται σε εμπιστοσύνη και ανεκτικότητα προς το κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι τα μορφωμένα άτομα είναι πιο πιθανό να επιδεικνύουν συμμετοχικότητα και

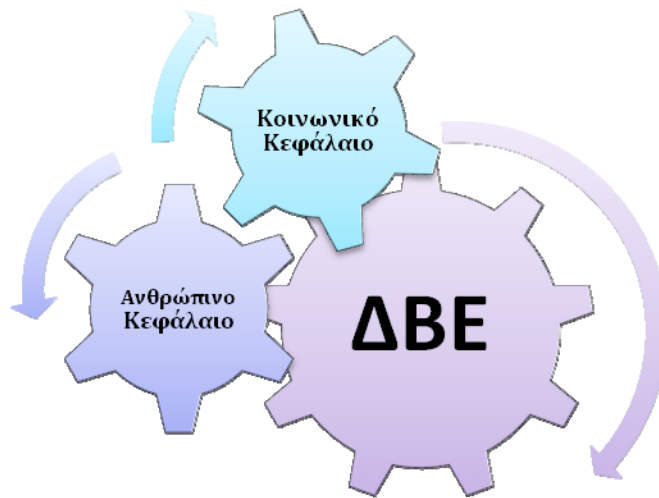
εμπιστοσύνη, λόγω της καλύτερης οικονομικής θέσης καθώς και των δεξιοτήτων, πόρων και κλίσεων που τους έχουν παρασχεθεί από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Περαιτέρω ερευνητικά ευρήματα (Preston & Feinstein, 2004) φέρουν την εκπαίδευση ως σημαντικό αιτιακό παράγοντα κοινωνικού κεφαλαίου, υποδεικνύοντας ότι τα μορφωμένα άτομα τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε εθελοντικές δραστηριότητες και να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πολιτική και την άσκηση του εκλογικού τους δικαιώματος. Επίσης, είναι πιο πιθανό να διαθέτουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς άτομα και θεσμούς και να επιδεικνύουν περισσότερη συνεργατικότητα (Preston & Feinstein, 2004:37).

Ασφαλώς, η συμμετοχή στη ΔΒΕ δεν μπορεί να αποτελέσει μοναδικό παράγοντα ενίσχυσης πεδίων κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως η συνεργατικότητα, η πολιτικοποίηση, η εμπιστοσύνη, ο εθελοντισμός και η συμμετοχή των πολιτών σε διάφορες μορφές της κοινωνικής ζωής, συνιστά ωστόσο καθοριστική μεταβλητή επιρροής, συνεργώντας με άλλες μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική θέση, το εισόδημα, το φύλο και η ηλικία (Green, Preston & Sabates, 2003:3). Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο πολιτικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, την τόνωση της ενασχόλησης με τα κοινά και την άμβλυνση του ρατσισμού.

3.2.4 Οι συσχετισμοί μεταξύ ΔΒΕ, ανθρώπινου & κοινωνικού κεφαλαίου

Η σχέση μεταξύ ανθρώπινου, κοινωνικού κεφαλαίου και ΔΒΕ συνιστά πεδίο σημαντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος (Coleman, 1988· Kilpatrick, Field & Falk, 2003· OECD, 2001a· Schuller & Field, 1998), με ευρήματα που υποδεικνύουν την αμφίπλευρη φύση της σχέσης του δίπολου ανθρώπινου-κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς η μεταβολή του ενός, επηρεάζει ευθέως ανάλογα την αυξομείωση του άλλου, καταδεικνύοντας παράλληλα το διαμεσολαβητικό ρόλο της ΔΒΕ στην οικοδόμησή τους (Σχήμα 4).



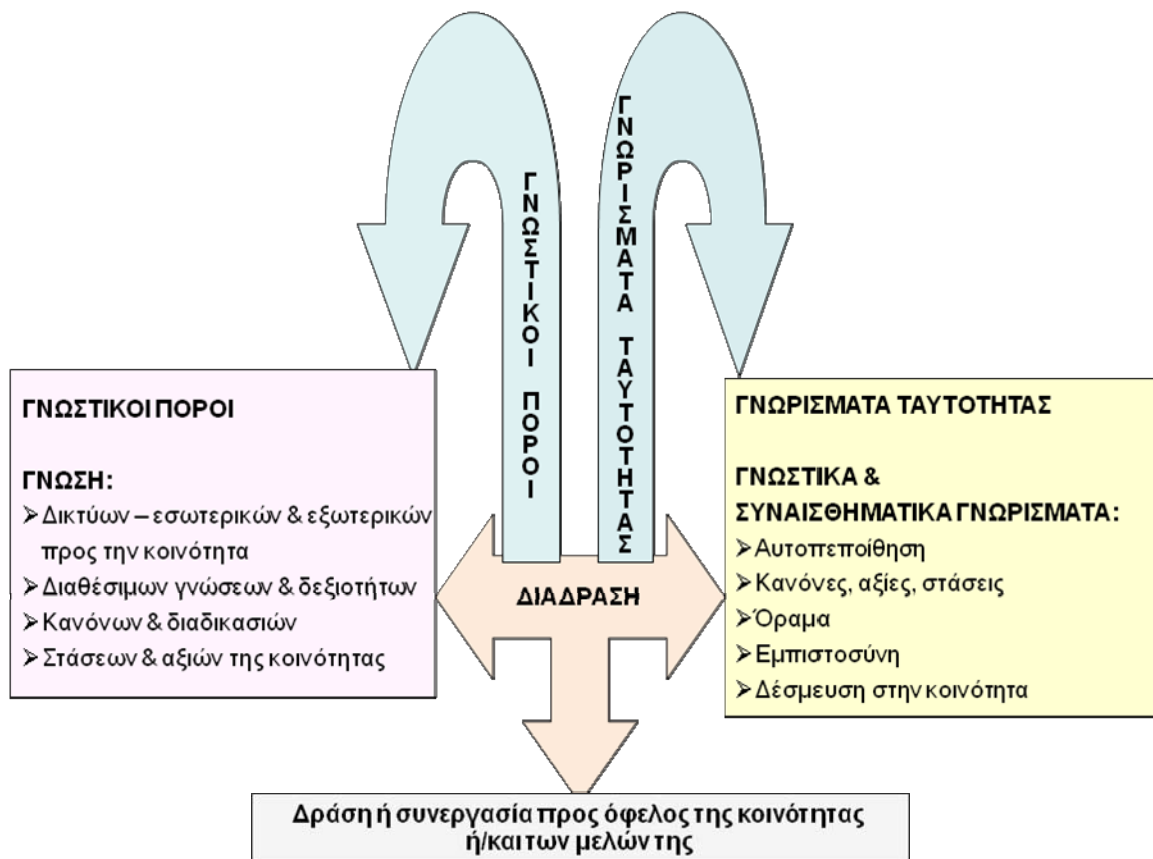
Σχήμα 4. Σχέση Κοινωνικού-Ανθρώπινου Κεφαλαίου & ΔΒΕ

Υπό το φως της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, εκτιμάται ότι η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους δεν εξωτερικεύεται μονοσήμαντα σε οικονομικά μεγέθη, αλλά επιδρά ευεργετικά και στην κοινωνική σφαίρα, ενώ παράλληλα, επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η ΔΒΕ στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη (De la Fuente & Ciccone, 2002· OECD, 2000· Psacharopoulos & Patrinos, 2002). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει την έμφαση στον παράγοντα ανθρώπινο κεφάλαιο ως βασική συνιστώσα προώθησης της οικονομικής μεγέθυνσης και βελτίωσης των ατομικών οικονομικών αποτελεσμάτων, ενώ αναγνωρίζονται ως δευτερεύοντα οφέλη τα στοιχεία που τεκμηριώνουν την επίδρασή του σε μη οικονομικά αποτελέσματα, όπως η υγεία και η κοινωνική ένταξη.

Την ίδια γραμμική θεώρηση της σχέσης ΔΒΕ, ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, ακολουθεί και η έκθεση των De la Fuente & Ciccone (2002). Αναφέρεται συμπερασματικά ότι οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της παραγωγικότητας και αποτελούν ελκυστική επένδυση σε σχέση με εναλλακτικές δαπάνες, τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο-οικονομικό επίπεδο, καθώς υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συνολική αύξηση της παραγωγικότητας. Η αύξηση της παραγωγικότητας μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της απασχόλησης και

των αποδοχών και παράλληλη μείωση της ανεργίας και των ανισοτήτων. Η συμβολή, συνακόλουθα, της επένδυσης σε εκπαίδευση στην οικονομική μεγέθυνση και στην παρεπόμενη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εκτιμάται ότι παράγει ποσοστά απόδοσης για τους ιδιώτες (ατομική απόδοση) και για την κοινωνία εν γένει (κοινωνική απόδοση), συγκρίσιμα με αυτά των επενδύσεων σε φυσικό κεφάλαιο (OECD, 2000· Psacharopoulos & Patrinos, 2002).

Αντίθετα, οι συσχετισμοί ΔΒΕ, ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, υπό το πρίσμα της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου, είναι πιο πολύπλοκοι και περιεκτικοί, με την έμφαση ασφαλώς να μετατοπίζεται στο κοινωνικό κεφάλαιο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2001a:100), «η έλλειψη κοινωνικού κεφαλαίου παρεμποδίζει τη μάθηση και την οικονομική ανάπτυξη». Τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι ο διαχωρισμός οικονομικών και κοινωνικών οφελών ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, είναι μη ρεαλιστικός, καθώς δεν υπάρχει εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να παράγει αμιγώς οικονομικά ή κοινωνικά οφέλη, αλλά οφέλη τα οποία βρίσκονται υπό μία συνεχή αλληλεπίδραση (Falk, Golding & Balatti, 2000). Στη σχηματική απεικόνιση των Falk και Kilpatrick (2000), η οποία βασίστηκε στα ευρήματα εμπειρικής μελέτης σε αγροτικές κοινότητες της Αυστραλίας, η έμφαση επικεντρώνεται στις διαδικασίες που υπεισέρχονται στην παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου, υποδεικνύοντας ότι κοινωνικό και ανθρώπινο κεφάλαιο εξελίσσονται παράλληλα (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Παράγοντες παραγωγής κοινωνικού κεφαλαίου

Το μοντέλο συμπεριλαμβάνει τρεις βασικούς παράγοντες, τη διάδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες, τους πιθανούς διαθέσιμους πόρους κατά τη διάδραση αυτή και το επιθυμητό αποτέλεσμα, το οποίο συνίσταται στην επίτευξη κάποιου κοινού σκοπού που συνενώνει και παρωθεί τα μέλη ενός δικτύου να αλληλεπιδράσουν. Το κοινωνικό κεφαλαίο συναποτελείται από τους γνωστικούς πόρους και τα γνωρίσματα ταυτότητας τα οποία είναι διαθέσιμα σε μία κοινότητα, καθώς επίσης από τη δικτύωση και τους πόρους που παράγονται μέσα από αυτήν. Ειδικότερα, στους γνωστικούς πόρους περιλαμβάνεται η γνώση των εσωτερικών και εξωτερικών προς την κοινότητα δικτύων, το απόθεμα των γνώσεων και δεξιοτήτων, των κανόνων και διαδικασιών καθώς και των στάσεων και αξιών της κοινότητας, ενώ στα γνωρίσματα ταυτότητας περιλαμβάνονται τα γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα των ατόμων, όπως αυτοπεποίθηση, κανόνες, αξίες και στάσεις, όραμα, εμπιστοσύνη και δέσμευση στην κοινότητα. Το να γνωρίζουν τα μέλη μιας κοινότητας πού και πότε μπορούν να απευθυνθούν για συμβουλές, βοήθεια και

εξεύρεση πόρων, και παράλληλα να επιθυμούν να ενεργούν προς όφελος της κοινότητας και των μελών της, επιτρέπει στα άτομα να συνδυάσουν δεξιότητες και γνώσεις (ανθρώπινο κεφάλαιο) τόσο προς ατομικό, όσο και συλλογικό όφελος, ενώ η μάθηση πραγματοποιείται όταν αναπτύσσεται κοινωνικό κεφάλαιο, όταν δηλαδή οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ενεργοποιούν τους υπάρχοντες γνωστικούς πόρους και τα γνωρίσματα ταυτότητας και οικοδομούν πάνω σε αυτά.

Στην ίδια κατεύθυνση συστρατεύονται και τα ευρήματα της έρευνας των Falk, Golding και Balatti (2000) για τα αποτελέσματα της μάθησης που εκρέουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κοινότητα» (Adult & Community Education - ACE). Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κομβική για την παραγωγή πολλαπλών κοινωνικοοικονομικών αποτελεσμάτων, επισημαίνοντας ότι οι διαδικασίες παραγωγής κοινωνικού κεφαλαίου είναι εγγενείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την πραγματοποίηση οικονομικών και κοινωνικών οφελών είτε υπό τη διαμεσολάβηση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά κυρίως λόγω της διαμόρφωσης ή επαναδιαμόρφωσης της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τους Balatti και Falk (2002), οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορούν να αξιοποιηθούν και να παράγουν κοινωνικοοικονομικά οφέλη μόνο μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου. Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ο πρωταρχικός παράγοντας ο οποίος μεγιστοποιεί τη διάχυση της επίδρασης της ΔΒΕ στην κοινωνικοοικονομική ευημερία μέσω της κοινωνικής δικτύωσης, της εμπιστοσύνης και των κοινών αξιών.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου προσεγγίζει τη μάθηση όχι ως ατομική πρόσκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά ως λειτουργία αναγνωρίσιμων κοινωνικών σχέσεων, δίνοντας έμφαση στον ρόλο των κοινών κανόνων και αξιών για την παρόθηση των ατόμων να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Field & Schuller, 1997:17). Η κοινωνική δικτύωση εκτιμάται ότι επενεργεί ευεργετικά στην οικονομία και στην παραγωγή, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για την ανταλλαγή γνώσεων, την προώθηση καινοτομιών και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Field, 2003· Green, Preston & Sabates, 2003· Maskell, 2000· OECD, 2001a).

3.2.4.1 Η ΔΒΕ στο μεταβιομηχανικό παγκοσμιοποιημένο συγκείμενο

Εστιάζοντας στην κλιμακούμενη έμφαση γύρω από τη ΔΒΕ είναι δύσκολο να διασαφηνιστεί εάν η επίκληση στη ΔΒΕ συνιστά σύγχρονη αντικειμενική ανάγκη για τη δημιουργία μιας ευημερούσας «κοινωνίας της γνώσης» ή επίπλαστη αναγκαιότητα, η οποία αφορά αποκλειστικά στη διασφάλιση των συνθηκών εκείνων που επιτρέπουν την απρόσκοπτη οικονομική μεγέθυνση, αμβλύνοντας περαιτέρω τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και ενθαρρύνοντας την ανάδυση μιας νέας βιομηχανίας γύρω από την παραγωγή και κατανάλωση εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Όπως προαναφέρθηκε, το έντονο πολιτικό ενδιαφέρον για τη ΔΒΕ και η επιστράτευση της στην ενίσχυση του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, συνιστά συνειδητή παρέμβαση, η οποία συμπίπτει με την ενίσχυση της παγκοσμιοποίησης και εδράζεται στην εκτιμώμενη συμβολή της στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στον ρόλο των κοινωνικών δομών για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας των παγκοσμιοποιημένων οικονομιών, καθώς και τον περιορισμό της αβεβαιότητας των μεταβιομηχανικών κοινωνιών. Μπορεί ωστόσο η ΔΒΕ να θεωρηθεί πανάκεια για την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων που ανακύπτουν στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο;

Ερευνητικά ευρήματα (Green, Preston & Sabates, 2003· OECD, 2001a· Schuller *et al.*, 2004) καταδεικνύουν ότι η ΔΒΕ μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο βελτίωσης κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και άμβλυνσης των ανισοτήτων, παρέχοντας δυνατότητα αύξησης της παραγωγικότητας, και παράλληλα, ενίσχυσης της συνεργατικότητας, της πολιτικοποίησης και της εμπιστοσύνης προς άτομα και θεσμούς. Ειδικότερα, εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με το τρίπτυχο ΔΒΕ – κοινωνικό κεφάλαιο – κοινωνική συνοχή, τα οποία προέκυψαν μέσα από την ποσοτική επεξεργασία συγκεντρωτικών δεδομένων από δεκαπέντε χώρες (Green, Preston & Sabates 2003), κατέδειξαν ότι η ισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών συνιστά σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, χωρίς ωστόσο να συνιστά πανάκεια. Όπως επισημαίνουν οι Green, Preston και Sabates (2003), η ΔΒΕ δεν μπορεί να εκληφθεί ως μοναδικός παράγοντας διασφάλισης της ομαλής κοινωνικής ζωής και προώθησης μιας εύρυθμης οικονομικής ανάπτυξης, συνιστά ωστόσο καθοριστική μεταβλητή επιρροής συνεργώντας με άλλες μεταβλητές.

Τα ευρήματα αυτά ενέχουν πολιτική σημασία, καθώς οι ισχύουσες πολιτικές επικεντρώνονται στην αύξηση των επιπέδων προσόντων και δεξιοτήτων των πολιτών, προσδοκώντας ότι κατά αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο, γεγονός που θα επιφέρει μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Είναι ωστόσο ρεαλιστικό να αναμένεται ότι η αύξηση των επιπέδων συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστά παράμετρο ικανή να διασφαλίσει την κοινωνική αλληλεγγύη σε περιπτώσεις ανισοκατανομής ευκαιριών και εισοδήματος (Green, Preston & Sabates, 2003); Η στοχοθεσία, συνακόλουθα, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να επικεντρωθεί στην οικοδόμηση εκείνων των συνθηκών που ευνοούν πρωταρχικά την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου. Παράλληλα, η επίτευξη ενός συνεκτικού κοινωνικού ιστού απαιτεί πολιτική βούληση και βάσιμο σχεδιασμό για ισότητα στην πρόσβαση και την κατανομή δεξιοτήτων, η οποία μπορεί να επιφέρει πιο δίκαιο καταμερισμό του εισοδήματος, ενώ επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός θα πρέπει να πραγματοποιείται σε μακροπρόθεσμη βάση και να μην εξαντλείται σε εμβολωματικές παρεμβάσεις.

3.2.5 Επιλογικά

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε η εννοιολογική προσέγγιση των εννοιών του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, ενώ, παράλληλα, αναλύθηκε η αμφίδρομη σχέση καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει η ΔΒΕ στην ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο των πολλαπλών πιθανών ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ο ρόλος της ΔΒΕ στην ενίσχυση του ανθρώπινου και, πρόσφατα, του κοινωνικού κεφαλαίου έχει συγκεντρώσει διευρυμένο πολιτικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το τρίπτυχο εκπαίδευση – ανθρώπινο κεφάλαιο – κοινωνικό κεφάλαιο, καταδεικνύουν ότι η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης των ατομικών και κοινωνικών οφελών, σε κάποια πλαίσια. Η αύξηση ωστόσο της συμμετοχής στη ΔΒΕ δεν μπορεί από μόνη της να διασφαλίσει την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Η επίτευξη ενός συνεκτικού κοινωνικού ιστού απαιτεί μακροπρόθεσμο πολιτικό σχεδιασμό και στοχευμένες ενέργειες για ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου και μεγαλύτερη ισότητα στην κατανομή δεξιοτήτων και ευκαιριών.

3.3. Βασικοί κατηγορικοί άξονες πραγματοποίησης οφελών

3.3.1 Εισαγωγή

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Merrifield *et al.*, 1993· Nashashibi, 2004· Preston, 2005· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2001, 2002, 2004· Schuller & Preston, 2005· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002) κατέδειξε μεγάλο αριθμό οφελών ως απόρροια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τα οποία κατηγοριοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε πολλαπλά επίπεδα. Κατά τους Schuller *et al.*, (2002, 2004), εκτιμάται ότι τα ευρύτερα οφέλη που πιθανόν να προκύψουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα ενηλίκων μπορούν να καταναμηθούν σε δώδεκα ευρύτερες κατηγορίες: προσόντα, γνώσεις, δεξιότητες, υγεία, απασχόληση, κίνητρα μάθησης, σχέδια και στόχοι, αυτοεικόνα, στάσεις και αξίες, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα, και ενεργό συμμετοχή στα κοινά.

Τον ίδιο «πολυκατηγορικό» διαχωρισμό ακολουθεί και μελέτη του Συμβουλίου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Αυστραλίας (Adult Community & Further Education Board, 2008), κατά την οποία τα μη οικονομικά οφέλη που εκτιμάται ότι προκύπτουν από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ μπορούν να καταναμηθούν σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες ατομικών οφελών: υγεία και ευζωία, περιβάλλον, οικογενειακά καθήκοντα και άλλα (όπως αυτοπεποίθηση, μάθηση, αναζήτηση εργασίας), και τέσσερις κατηγορίες συλλογικών οφελών: κοινωνικό κεφάλαιο, εθελοντισμός, εγκληματικότητα, αναπαραγωγικότητα της εκπαίδευσης και άλλα (όπως ενεργός συμμετοχή στα κοινά, υγεία και οικολογία). Αντίθετα, η Westell (2005) θεωρεί ότι τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορούν να συμπυκνωθούν σε πέντε κεντρικές κατηγορίες: ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αλλαγή στάσεων, ανάπτυξη ανεξαρτησίας, ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων και καλλιέργεια της μεταγνωστικής ικανότητας.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, με βάση την ενδελεχή επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ακολουθήθηκε μία ενδιάμεση ταξινόμηση των κοινωνικών και

ατομικών οφελών που εκτιμάται ότι προκύπτουν από τη συμμετοχή των πολιτών στη ΔΒΕ, η οποία περιλαμβάνει έξι κεντρικές τυπολογίες, που αφορούν σε δεξιότητες, γνωρίσματα προσωπικότητας, οικογένεια, υγεία και ευζωία, κοινωνικές σχέσεις και δικτύωση, και στάσεις και αξίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

3.3.2. Δεξιότητες

3.3.2.1 Η ανάπτυξη Βασικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας

Αρχικά, το 2000, επισημάνθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός ευρωπαϊκού πλαισίου για τον καθορισμό των νέων βασικών δεξιοτήτων που θα παρέχονται μέσω της ΔΒΕ, ως βασικής συνιστώσας της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης στο παγκοσμιοποιημένο συγκείμενο και της μετάβασης στην οικονομία της γνώσης (European Council, 2000a). Σε συνέχεια των αποφάσεων του Συμβουλίου της Λισσαβόνας θεσμοθετήθηκε το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004), στο πλαίσιο του οποίου αποφασίστηκε η κατάρτιση ενός πλαισίου βασικών ικανοτήτων, ώστε να παρέχεται δυνατότητα ανάπτυξης και επικαιροποίησης των βασικών ικανοτήτων των πολιτών και να διασφαλίζεται η ανάπτυξη των απαιτούμενων λειτουργικών δεξιοτήτων, λόγω της παγκοσμιοποίησης και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η ΕΕ.

Υπό το φως των εξελίξεων αυτών, το 2006 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο εξέδωσαν από κοινού Σύσταση, η οποία περιλαμβάνει ένα πλαίσιο αναφοράς βασικών δεξιοτήτων για τη ΔΒΜ (Official Journal of the European Union, 2006a). Ειδικότερα, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι κάθε πολίτης θα χρειασθεί ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων, ένα συνδυασμό δηλαδή, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο, ώστε για να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε ένα γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Αναγνωρίζοντας τη διττή αποστολή — κοινωνική και οικονομική — της εκπαίδευσης, η κατάρτιση του πλαισίου αναφοράς βασικών ικανοτήτων εκλαμβάνεται ως πρόκληση τόσο για τον σχεδιασμό, όσο και την υλοποίηση προγραμμάτων ΔΒΕ, καθώς προβλέπεται η ανάπτυξη πολλαπλών και πολυδιάστατων δεξιοτήτων που αφορούν στην προσωπική ολοκλήρωση, στην ιδιότητα του ενεργού

πολίτη, στην κοινωνική ένταξη, καθώς και στην απασχόληση. Ειδικότερα, το πλαίσιο ορίζει οκτώ βασικές δεξιότητες, στην ανάπτυξη των οποίων οφείλουν να επικεντρώνουν τα προγράμματα ΔΒΕ:

- 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
- 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές δεξιότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία.
- 4) Ψηφιακή ικανότητα.
- 5) Μεταγνωστικές δεξιότητες.
- 6) Κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
- 7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα.
- 8) Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

(Commission of the European Communities, 2007)

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, για έναν επιτυχημένο βίο εντός της κοινωνίας της γνώσης, ενώ πολλές από αυτές αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται. Για παράδειγμα, η ικανότητα στις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης, της αριθμητικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση εν γένει, ενώ η μεταγνωστική ικανότητα στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, υπάρχουν δεξιότητες που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων, οι οποίες διαδραματίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές δεξιότητες (Commission of the European Communities, 2007).

Ιδιαίτερα, ωστόσο, η ψηφιακή ικανότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την πραγμάτωση της κοινωνίας της γνώσης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Τονίζοντας τη σημασία της επένδυσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ανακοίνωση της Επιτροπής «Εκπαίδευση ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» αναγνωρίζει τα δημόσια και ατομικά οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006α), ενώ, παράλληλα, εφιστά την

προσοχή στο φαινόμενο του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού, με τη μορφή του αποκλεισμού από την πρόσβαση και τη χρήση των ΤΠΕ στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή, οι οποίες εντείνουν τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

Η ενίσχυση, συνακόλουθα, των επιπέδων δεξιοτήτων όλων των πολιτών, μέσα από προγράμματα ΔΒΕ προωθείται από την ΕΕ, ως μέτρο μείζονος σημασίας για τις πολιτικές των κρατών-μελών, αφενός για να καλυφθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας, και αφετέρου, για να διατηρηθεί, όπως εκτιμάται, η κοινωνικο-επαγγελματική λειτουργικότητα των πολιτών, να αμβλυνθούν οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή.

3.3.2.2 ΔΒΕ & Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η σημασία της ΔΒΕ στην ανάπτυξη και ανανέωση των πόρων του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει υπερτονιστεί από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, υποστηρίζοντας ότι η συμμετοχή στη ΔΒΕ είναι κομβική για την πρόσκτηση ή την ανανέωση δεξιοτήτων, τόσο για τα άτομα που υστερούν σε αρχική εκπαίδευση και εκείνα που βρίσκονται εκτός απασχόλησης, όσο και για τον γενικό πληθυσμό. Παράλληλα, συνιστά παράγοντα ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού (OECD, 2003).

Όπως επισημαίνεται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Δεκεμβρίου του 1996 (European Council, 1996), η επαλληλία των αλλαγών στον κόσμο της εργασίας με την εμφάνιση νέων τύπων απασχόλησης και επαγγελματικών προτύπων, και στην κοινωνία εν γένει, προτάσσει την οργάνωση νέων σχημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με στόχευση τη συχνή και συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των προσόντων των πολιτών, τόσο για την κοινωνικοποίησή τους και την ένταξη στο επάγγελμα, όσο και για τη διασφάλιση της εργασιακής τους βιωσιμότητας. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι το πρόβλημα της ανεργίας αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή οικονομία, καθώς η προϊούσα αύξηση του ανταγωνισμού σε παγκόσμιο επίπεδο επιδρά αντιστρόφως ανάλογα στη διαθεσιμότητα των θέσεων εργασίας για ανειδίκευτο ανθρώπινο δυναμικό. Άτομα με ελλειμματικά προσόντα συχνά αντιμετωπίζουν την απειλή του

μόνιμου αποκλεισμού από την αγορά εργασίας και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και, ως εκ τούτου, συνιστούν ομάδα-στόχο των πρωτοβουλιών ΔΒΕ (European Council, 1996). Ο «δια βίου» προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της ΕΕ αναφορικά με την οικονομική μεγέθυνση και την κοινωνικοοικονομική ευημερία, αναμένοντας να διασφαλίσει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης για την είσοδο και την παραμονή στην αγορά εργασίας και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην οικονομία της γνώσης.

Υπό το φως, συνεπώς, των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών μεταλλαγών, αναδεικνύεται ως επιθυμητό πρότυπο, ένας νέος τύπος εργαζόμενου–πολίτη, ο οποίος διαθέτει δεξιότητες «διαβίωσης», που του επιτρέπουν την ευελιξία, την αυτοδιάθεση και τη δράση μέσα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο μετασχηματισμού, διακινδύνευσης και παράλληλης υποχώρησης του κρατικού προστατευτισμού (Morgan, 2006). Οι δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες, αναλυτικής/κριτικής σκέψης, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες (συναισθηματική νοημοσύνη) και οι δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών, μπορούν να συμπεριληφθούν στη δέσμη των δεξιοτήτων «διαβίωσης», η ανάπτυξη των οποίων, εκτιμάται ότι μπορεί να ενισχυθεί μέσω της συμμετοχής των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι δεξιότητες «διαβίωσης» διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ευημερίας στις προηγμένες οικονομίες, σύμφωνα με εμπειρικά ευρήματα (Reynolds & Berzruczko, 1989) τα οποία καταδεικνύουν την άμεση συσχέτισή τους με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας και την ευζωία των πολιτών. Κατά τους Desjardins και Tuijnman (2005), οι επιθυμητές αυτές δεξιότητες συνιστούν πιθανά κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΔΒΕ. Παράλληλα, η καταγραφή του φάσματος των δεξιοτήτων που εκρέουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συνιστά καθοριστικό παράγοντα για τον προσδιορισμό και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Υπό μία άλλη τυπολογική προσέγγιση, οι δεξιότητες που προάγονται μέσω της ΔΒΕ μπορούν να διακριθούν σε βασικές, μεταβιβάσιμες και μεταγνωστικές

(Schuller et al., 2004). Οι βασικές δεξιότητες αφορούν σε γραμματισμό (επικοινωνία, μαθηματικά, πληροφορική), οι μεταβιβάσιμες δεξιότητες στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στη συνεργατικότητα και στη συμμετοχικότητα, και οι μεταγνωστικές δεξιότητες στη βελτίωση της ικανότητας εκμάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). Ως εκ τούτου, τα οφέλη της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να πραγματοποιούνται σε επίπεδο ανάπτυξης τόσο λειτουργικών, όπως εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, όσο και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, όπως η λήψη ορθολογικών αποφάσεων και η διαχείριση κρίσεων, καθώς και σε επίπεδο ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, διευκολύνοντας την πρόσβαση σε τυπικές ή άτυπες ευκαιρίες μάθησης και σε πληρέστερη ενημέρωση (Falk, Golding & Balatti, 2000).

Παράλληλα, σε άμεση συνάφεια με την ανάπτυξη δεξιοτήτων βρίσκεται η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευόμενων. Πολλοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κάνουν χρήση των δεξιοτήτων και των προσόντων που ανέπτυξαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΔΒΕ, ως επικουρικό παράγοντα στην εξεύρεση εργασίας ή στην επαγγελματική ανέλιξή τους (Nashashibi, 2004:15). Επιπρόσθετα, εκτιμάται ότι οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων προς αναζήτηση εργασίας (Adult Community & Further Education Board, 2008 Preston & Hammond, 2002). Τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν υψηλά ποσοστά εξεύρεσης αμειβόμενης απασχόλησης, βελτίωσης της θέσης απασχόλησης (όπως υψηλότερη αμοιβή και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία), αύξηση της εθελοντικής εργασίας, καθώς και βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και πρακτικών, ως απόρροια της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΕ (Balatti & Falk, 2002).

3.3.3 Γνωρίσματα προσωπικότητας - Κεφάλαιο «ταυτότητας»

Σύμφωνα με τους Preston και Hammond (2002:22), η διεκδίκηση μίας θέσης στην αγορά εργασίας δεν είναι εφικτή εάν το άτομο δεν διαθέτει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από τον όγκο της γνώσης που πιθανόν να έχει αποκομίσει. Η προσωπική ενδυνάμωση και η ενίσχυση της αυτοεικόνας, μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η ανεξαρτησία της σκέψης, η

δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η διαχείριση χρόνου και η αυτοπειθαρχία, θεωρείται ότι συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της επαγγελματικής και προσωπικής πορείας των ατόμων. Η συμμετοχή συνεπώς σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτιμάται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ενδυναμωτική διαδικασία, προσδίδοντας στους συμμετέχοντες τις γνώσεις και τις δεξιότητες αλλά και τα συναισθηματικά γνωρίσματα (όπως αυτοπεποίθηση και αυτάρκεια) που τους επιτρέπουν να ανταπεξέρχονται ευκολότερα στις κοινωνικο-επαγγελματικές αντιξοότητες, να ανταποκρίνονται επαρκέστερα στις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους και να αξιοποιούν αποτελεσματικότερα τις ευκαιρίες που ανακύπτουν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική καθημερινότητα.

Το γεγονός ότι η εκπαίδευση μπορεί να μεταβάλει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, καθώς και να μετασχηματίσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά τους, διατρέχει το σύνολο της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη ΔΒΕ (Freire, 1970· Habermas, 1971· Mezirow, 1981· Schön, 1983). Η μετασχηματιστική δυναμική της εκπαίδευσης έχει μελετηθεί και περιγραφεί από πολλούς θεωρητικούς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είτε πρόκειται για την κριτική συνειδητοποίηση του Freire (1970), την επικοινωνιακή και χειραφετική δράση του Habermas (1971), τον μετασχηματισμό προοπτικής του Mezirow (1981) και τη στοχαστική δράση του Schön (1983), η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών δράσεων αποτελούν κοινή συνισταμένη του έργου τους.

Στη βιβλιογραφία (Côté & Levene, 2002) χρησιμοποιείται ο όρος «κεφάλαιο ταυτότητας» για να περιγράψει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Κατά τους Côté και Levene (2002:142), το κεφάλαιο ταυτότητας συναποτελείται από «διάφορους πόρους, εκμεταλλεύσιμους σε ατομικό επίπεδο, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το πώς τα ίδια τα άτομα αυτοπροσδιορίζονται και ετεροπροσδιορίζονται σε διάφορα συγκείμενα». Οι ταυτότητες μπορεί να μεταβάλλονται πραγματολογικά (όπως με την απόκτηση ενός πτυχίου), συναισθηματικά (όπως με τον υιοθέτηση νέων αξιών) ή συμβολικά (όπως με την υιοθέτηση μιας ταυτότητας για την ένταξη σε μία ομάδα). Όπως και στην περίπτωση του ανθρώπινου ή κοινωνικού κεφαλαίου, το κεφάλαιο ταυτότητας μπορεί να εμπεριέχει συγκεκριμένους πόρους, όπως εμφάνιση και προσόντα, ή άυλους πόρους,

όπως αυτοεκτίμηση και άσκηση ελέγχου (Côté, 2005; Côté & Levene 2002). Επίσης, επιδέχεται ανάπτυξη τόσο μέσω γνωστικών όσο και ψυχοδυναμικών μεταλλαγών.

Συνεπώς, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι κομβικός για τη δημιουργία και συσσώρευση κεφαλαίου ταυτότητας, ακόμη και στην ενήλικη ζωή, καθώς οι ταυτότητες των ενηλίκων δεν είναι σταθερές αλλά μετασχηματίζονται, ακολουθώντας τις αλλαγές σε εργασία, κοινωνία και οικογένεια, ενώ προσδιορίζονται από το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο, αναπροσαρμοζόμενες στις εκάστοτε κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας. Ως εκ τούτου, τα άτομα αναπτύσσουν και αναπροσαρμόζουν στρατηγικές δράσης, ώστε να διαχειρίζονται το κεφάλαιο της ταυτότητάς τους αποτελεσματικά σε κάθε συγκείμενο και στάδιο της ζωής τους (Preston & Feinstein, 2004:4-5).

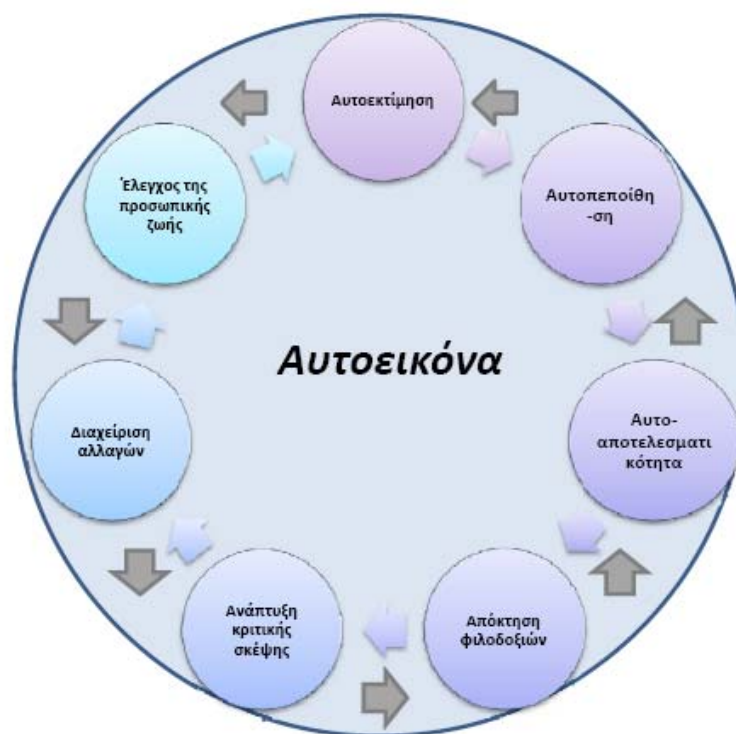
3.3.3.1 Αυτοεικόνα

Η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει ενδυναμωτικά στα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία συγκροτούν την αυτοεικόνα των ατόμων, την εικόνα δηλαδή του εαυτού τους, το πώς θεωρούν ότι τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι αλλά και την εικόνα τους για τον υπόλοιπο κόσμο (Watters & Turner, 2001). Κατά τον Burns (1982), η έννοια του εαυτού συναποτελείται από ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων, τα οποία συνιστούν τη συνολική άποψη του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η άποψη αυτή είναι ορθή ή στρεβλή, βασιζόμενη σε αντικειμενικά στοιχεία ή υποκειμενική γνώμη. Τα χαρακτηριστικά αυτά, τα οποία αφορούν σε παράγοντες όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών, επενεργούν στη συμπεριφορά του ατόμου και σε τομείς όπως ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση των αλλαγών (Preston & Hammond, 2002:10).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Watters και Turner (2001), το ευρύτερο όφελος που απορρέει από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η οποία προκύπτει μέσω των συναισθηματικών, ψυχολογικών και γνωστικών μετασχηματισμών. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, η αναβάθμιση της αυτοεικόνας και ο μετασχηματισμός της θεώρησης των εκπαιδευόμενων για τον

κόσμο που τους περιβάλλει αποτελούν οφέλη τα οποία αναφέρθηκαν σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα τους. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η πολυμορφία των αναμενόμενων και μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων που προέκυψαν, αντικατοπτρίζει την πολυμορφία και την πολυπλοκότητα των παραγόντων συμμετοχής και των τρόπων με τους οποίους η εκπαιδευτική παρέμβαση επηρεάζει την ενήλικη ζωή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν οδηγούν σε κάποια πιστοποίηση, περιλαμβάνοντας μεγάλο εύρος θεματικών αντικειμένων, εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και παραγόντων συμμετοχής.

Η φύση της συνάφειας των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που αφορούν στην αυτοεικόνα είναι κυκλωτερής, καθώς κάθε ένας παράγοντας μπορεί να ασκεί και να δέχεται παράλληλα ανατροφοδοτικές επιδράσεις από τις άλλες μεταβλητές (Σχήμα 6). Η αυτοπεποίθηση, για παράδειγμα, μπορεί να συνδράμει στην καλλιέργεια φιλοδοξιών, η πραγμάτωση των οποίων θα συμβάλει στην περαιτέρω τόνωσή της.



Σχήμα 6. Η φύση της συνάφειας παραγόντων που αφορούν στην αυτοεικόνα

Όπως υποστηρίζουν οι Preston και Hammond (2002), υπό το φως ποιοτικής έρευνας την οποία διεξήγαγαν το 2001 σε δείγμα 10.000 εκπαιδευτών, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν κομβικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε ευρύτερα οφέλη. Η αυξημένη αυτοεκτίμηση, λόγω χάρη, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, ενώ η αυτάρκεια συχνά παρωθεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή σε θεσμούς.

3.3.3.2 Αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με την Westell (2005), η «αυτοπεποίθηση» εκλαμβάνεται ως μία ευρύτερη έννοια, η οποία περιλαμβάνει επιμέρους γνωρίσματα, όπως η αυτοκατεύθυνση, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα ανάληψης δράσης, η επιλογή, ο έλεγχος, η ανεξαρτησία και η αυτό-υπεράσπιση. Αντίθετα, οι Eldred, Ward και Dutton (2004:15) υποστηρίζουν ότι στη βιβλιογραφία οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης χρησιμοποιούνται δίχως διάκριση, κάτι που ωστόσο, είναι λανθασμένο. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με την «ικανότητα του πράττειν», η οποία εξαρτάται από το αποθεματικό των γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου και μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση, ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους και τα συναισθήματα της αυτοαξίας τους και της ικανότητας να δράσουν.

Κατά τον James (1981), η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολογική διαδικασία, ενώ το επίπεδο αυτοεκτίμησης ενός ατόμου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή προκύπτει από τον λόγο των αντικειμενικών επιτυχιών και της υποκειμενικής αντίληψης των δυνατοτήτων του αναφορικά με την επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων στόχων και φιλοδοξιών του (αυτοεκτίμηση = επιτυχίες/επιδιώξεις). Ως εκ τούτου, η αυτοπεποίθηση συνιστά παράμετρο της αυτοεκτίμησης, η οποία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, που συμμετείχαν σε έρευνα για τα αποτελέσματα προγραμμάτων αλφαριθμητισμού ενηλίκων, μπορεί εύκολα να εντοπιστεί μέσω των αλλαγών στις στάσεις και τη συμπεριφορά, ενώ αντίθετα η αυτοεκτίμηση συνιστά «καλά συγκαλυμμένο» και «δύσκολο να διαγνωστεί» γνώρισμα (Eldred, Ward & Dutton, 2004:55). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Field (2009) υποστηρίζει ότι η αυτοπεποίθηση και η

αισιοδοξία συνιστούν τα πλέον εμφανή αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τα οποία αναγνωρίζονται από το σύνολο των εμπλεκομένων στη ΔΒΕ, όπως εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές και στελέχη. Ωστόσο, η έρευνα δεν έχει κατορθώσει να καταγράψει πειστικά τη σχέση αυτή και να αποτυπώσει τη δυναμική που αναπτύσσεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αυτοπεποίθηση, συνεπώς, είναι προσωπικό γνώρισμα που αφορά σε εσωτερικές διεργασίες, οι οποίες ωστόσο, εξωτερικεύονται ως συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει κανένα πεδίο της προσωπικής ή κοινωνικής ζωής που να μην επηρεάζεται από το επίπεδο αυτοπεποίθησης του ατόμου (Schuller *et al.*, 2002:15). Η σχέση μεταξύ μάθησης και αυτοπεποίθησης είναι πιθανόν η πιο κομβική για την κατανόηση της παρώθησης και της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ, αφενός, και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, αφετέρου (Dymock & Billett, 2008:7). Όπως τονίζουν και οι Knapper και Kropley (2000:46), η επιτυχής φοίτηση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ατόμων που απέχουν χρόνια από την εκπαίδευση είναι από μόνη της μία ενδυναμωτική διαδικασία. Προσφέροντας μία «δεύτερη ευκαιρία», αποδεικνύεται εξαιρετικά επωφελής για την αυτοεκτίμηση ατόμων τα οποία απέτυχαν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Knapper & Kropley, 2000· Πανιτσίδου, 2007· Preston & Hammond, 2002· Preston & Feinstein, 2004), χωρίς αυτό ωστόσο να αποκλείει την περαιτέρω ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης και των ατόμων που διήλθαν επιτυχώς από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Schuller *et al.*, 2002:15).

Η φύση της σχέσης μάθησης – αυτοπεποίθησης είναι αμφίδρομη, καθώς υπό την κonstrουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης, η κατασκευή της γνώσης από την εμπειρία των ατόμων, διαμορφώνεται από τις διαθέσεις τους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, οι οποίες προσδιορίζουν το πώς αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους καθώς και τον κόσμο που τους περιβάλλει (Dymock & Billett, 2008:7). Η δυναμική της αυτοπεποίθησης εντοπίζεται στη διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτό που μπορούν να κάνουν τα άτομα και τη δράση που τελικά αναλαμβάνουν.

Ως εκ τούτου, στο σύνολο των ερευνητικών δεδομένων, αναφορικά με τα αποτελέσματα της μάθησης, καταγράφονται αυξημένα ποσοστά αυτοπεποίθησης, ως απόρροια της αίσθησης των συμμετεχόντων ότι έχουν βελτιώσει το δυναμικό των ικανοτήτων τους και ότι έχουν καταστεί περισσότερο αποτελεσματικοί τόσο σε

σύγκριση με την προηγούμενη της εκπαιδευτικής παρέμβασης κατάσταση, όσο και σε σχέση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους (Schuller *et al.*, 2002, 2004· Preston & Hammond, 2002). Παράλληλα, η αυτοπεποίθηση αναγνωρίζεται ως κεντρική παράμετρος, η οποία επενεργεί στην πραγματοποίηση ευρύτερων οφελών. Όπως εύλογα τίθεται το ερώτημα από τους Preston και Hammond (2002:22), πώς είναι δυνατόν η εκπαίδευση να οδηγήσει σε πιο «λειτουργικά» αποτελέσματα, όπως τη διεκδίκηση μίας θέσης στην αγορά εργασίας εάν το άτομο δεν διαθέτει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από τον όγκο της γνώσης που πιθανόν να έχει αποκομίσει; Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης διαμεσολαβεί σε μία ευρύτατη σειρά αλλαγών σε στάσεις και συμπεριφορές. Εκτιμάται ότι τα άτομα που διαθέτουν αυξημένη αυτοπεποίθηση είναι σε θέση να αξιοποιούν ευκαιρίες, να διεκδικούν αιτήματα, να διαχειρίζονται καταστάσεις, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να κάνουν κοινωνικές συναναστροφές, να κατανοούν καλύτερα το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και να συμμετέχουν πιο ενεργά στους θεσμούς (Preston & Hammond, 2002:22· Papastamatis & Panitsidou, 2009· Schuller *et al.*, 2004:41-45).

Τα ευρήματα της έρευνας των Watters και Turner (2001), αναφορικά με τα αποτελέσματα της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν οδηγούν σε πιστοποίηση, επιβεβαιώνουν ότι η αυξημένη αυτοπεποίθηση, όπως αυτή προάγεται παρέχοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να πάρουν τον λόγο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να συμφιλιωθούν με την τεχνολογία, να κατανοήσουν ότι είναι φυσική η ανάληψη ρίσκων και να αποδεχτούν την αλλαγή, αναδεικνύεται σε κεντρικό όφελος το οποίο διαμεσολαβεί στην πραγματοποίηση και διάχυση ευρύτερων οφελών. Πιο αναλυτικά, ως ευρύτερα οφέλη αναφέρονται η απόλαυση και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή, η απόκτηση δεξιοτήτων, η γνώση και η κατανόηση, και η οικοδόμηση του βασικού υποστρώματος για περαιτέρω μάθηση. Επιπρόσθετα, μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων ανέφεραν ότι έχουν αλλάξει στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με την εικόνα του εαυτού τους, αλλά και την εικόνα τους για τον υπόλοιπο κόσμο, ενώ αναγνώρισαν ότι συνειδητά ή ασύνειδα η συμμετοχή τους έχει επηρεάσει θετικά την οικογενειακή ζωή και τις σχέσεις τους με φίλους και γνωστούς.

Σε μελέτη που εκπονήθηκε το 2004 (Eldred, Ward & Dutton, 2004) από το Εθνικό Ινστιτούτο της Μ. Βρετανίας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την

Κοινοτική εκπαίδευση (National Institute for Adult & Community Education, NIACE) και αφορούσε σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης προέκυψε ως σημαντικό, αν και μη αναμενόμενο, αποτέλεσμα της συμμετοχής στα προγράμματα. Ακόμη και σε περιπτώσεις στις οποίες υπήρχε περιορισμένη πρόοδος στο πεδίο του αλφαριθμητισμού, αναφέρθηκε αυξημένο αίσθημα αυτοπεποίθησης (Eldred, Ward & Dutton, 2004: 3).

Οι Ward & Edwards (2002) οι οποίοι επίσης διερεύνησαν τα αποτελέσματα της συμμετοχής σε προγράμματα γραμματικού και αριθμητικού αλφαριθμητισμού στη βορειοδυτική Βρετανία, χρησιμοποίησαν τον όρο «μαθησιακό ταξίδι» (learning journey), ως μεταφορά, για να περιγράψουν τα ευρήματά τους, τα οποία υποδεικνύουν ότι η βασικότερη αλλαγή για τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, ήταν η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, ασκώντας σημαντική επίδραση στη μαθησιακή τους ικανότητα, στη στάση τους προς τη μάθηση, στους στόχους και στις ελπίδες, στη λειτουργικότητα στις καθημερινές δραστηριότητες και στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων.

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά ευρήματα (Dymock & Billett, 2008· Eldred, Ward & Dutton, 2004· Preston & Hammond, 2002· Schuller et al., 2004· Westell, 2005), συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση σχετίζονται με έναν μεγάλο αριθμό περαιτέρω οφελών όπως:

- Δυνατότητα νοηματοδότησης και αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας
- Δυνατότητα διαμόρφωσης άποψης
- Δυνατότητα έκφρασης και υποστήριξης απόψεων
- Δυνατότητα αμφισβήτησης αλλά και σεβασμού απόψεων άλλων
- Δυνατότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν
- Δυνατότητα πειραματισμού με νέα πράγματα ή άγνωστες καταστάσεις
- Δυνατότητα ένθεσης στόχων και διατύπωσης φιλοδοξιών
- Δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας
- Δυνατότητα προσφοράς προς τους άλλους
- Δυνατότητα αποτελεσματικής ανταπόκρισης σε κοινωνικούς ρόλους
- Δυνατότητα ανάληψης νέων ρόλων και ευθυνών στην οικογένεια και στην κοινότητα.

Με βάση τα παραπάνω, εκτιμάται ότι η φοίτηση σε προγράμματα ΔΒΕ, ανεξάρτητα από το αντικείμενο του προγράμματος, είναι δυνατόν επιφέρει γνωστικές και συναισθηματικές μεταλλαγές, συνεισφέροντας στην αύξηση των επιπέδων της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων και οδηγώντας σε πιο φιλόδοξες μορφές συμπεριφοράς και αξιοποίηση του δυναμικού που διαθέτουν.

3.3.3.3 Αυτοαποτελεσματικότητα

Ως ενδυναμωτική διαδικασία, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενισχύει την αυτάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα των ατόμων, η οποία εκτιμάται ότι δύναται να προάγει την ευημερία σε ένα ευρύ φάσμα τομέων (Bandura, 1997). Ειδικότερα, ο Bandura (1997) υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), η αίσθηση δηλαδή του ατόμου ότι ελέγχει και μπορεί να ανταποκριθεί σε σημαντικούς τομείς της ζωής του, δεν αφορά στις αντικειμενικές ικανότητες ενός ατόμου, αλλά στην υποκειμενική του αντίληψη αναφορικά με τις δυνατότητές του. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, τα κίνητρα και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, υπό τη διαμεσολάβηση των οποίων επενεργεί και στην υγεία με την υιοθέτηση υγιεινών πρακτικών και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους.

Όπως υποδεικνύουν τα ευρήματα έρευνας των Hammond και Feinstein (2005), αναφορικά με τη σχέση εκπαίδευσης και αυτοαποτελεσματικότητας, διερευνώντας, μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, την επίδραση της συμμετοχής γυναικών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η συμμετοχή στη ΔΒΕ είναι ένα καταλυτικό στοιχείο για την ανάπτυξη και την εξέλιξη των ατόμων. Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, οι γυναίκες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα υπεισέρχονται σε μία κυκλική και αμφίδρομη διαδικασία αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη, βελτιώνοντας τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και την επαγγελματική τους ζωή. Παράλληλα, παρατηρείται αύξηση των κινήτρων για να αναλάβουν νέες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής σε μελλοντικά προγράμματα.

Σε μελέτη αναφορικά με τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας (Lightfoot & Brady, 2005), η οποία πραγματοποιήθηκε στο Osher Lifelong Learning Institute (OLLI) στις ΗΠΑ, σε εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικους άνω των 50 ετών, οι εκπαιδευόμενοι μέσω συνεντεύξεων περιέγραψαν τις εμπειρίες τους και τις αλλαγές στη ζωή τους μετά το τέλος των προγραμμάτων. Τα ευρήματα της μελέτης αναφέρουν ότι ειδικότερα οι μη εργαζόμενες γυναίκες αισθάνονται μεγαλύτερη κανοποίηση, καθώς η ανάληψη νέων ρόλων και η ενασχόληση με νέες δραστηριότητες, λειτουργεί ενδυναμωτικά, συνειδητοποιώντας ότι μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε νέους ρόλους και καταστάσεις. Επιπρόσθετα, γυναίκες που, κυρίως λόγω κοινωνικών συγκυριών, εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, εκφράζουν ενθουσιασμό και ικανοποίηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι οι φωνές τους εισακούστηκαν και οι ανάγκες τους βρήκαν διέξοδο.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα πολλαπλά οφέλη που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως απόρροια της αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευόμενων, προκύπτουν λόγω της άμεσης συσχέτισής της με γνωρίσματα, όπως η αύξηση των προσόντων, η αυτοεκτίμηση, η ανεξαρτησία της σκέψης και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τα οποία επηρεάζουν τόσο οικονομικούς όσο και μη οικονομικούς τομείς της ζωής των ατόμων.

3.3.3.4 Έλεγχος της προσωπικής ζωής & διαχείριση αλλαγών

Όπως και με τις άλλες διαστάσεις της αυτοεικόνας, τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η επιτυχής συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί συμβάλλει, υπό τη διαμεσολάβηση της πρόσκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης και της αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, στη διατύπωση πιο φιλόδοξων μελλοντικών στόχων και στην υιοθέτηση πιο αισιόδοξων στάσεων. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικους που παρακολουθούσαν προγράμματα αριθμητικού αλφαριθμητισμού στη Βρετανία (Swain, 2006), τα τρία τέταρτα των ερωτώμενων θεωρούν ότι έχουν αλλάξει ως άτομα εν γένει, ότι έχουν μεταβάλει τις ελπίδες και φιλοδοξίες τους, γεγονός που τους προσέδωσε τη δυνατότητα να ελέγξουν και να επαναπροσδιορίσουν τη ζωή τους.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Δεξιοτήτων (Commission of the European Communities, 2007), η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας θεωρείται μία εκ των οχτώ βασικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη των οποίων οφείλει να προωθείται μέσω των προγραμμάτων ΔΒΕ. Η συγκεκριμένη ικανότητα θεωρείται κομβική, καθώς διασυνδέεται με την ενεργό στάση, την ανεξαρτησία και την καινοτομία, τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ζωή των πολιτών, καθώς επίσης και στην εργασία. Οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, σύμφωνα με την Επιτροπή, αφορούν στην ικανότητα εντοπισμού και αξιοποίησης των διαθέσιμων προσωπικών και επαγγελματικών ευκαιριών, στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη διαχείριση καταστάσεων και δραστηριοτήτων, στην ανάληψη ρίσκων, καθώς και στην ικανότητα κρίσης και αυτοαξιολόγησης των προσωπικών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων. Επίσης, περιλαμβάνουν την ανάπτυξη κινήτρων και την προσήλωση σε στόχους, είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε επίπεδο στόχων κοινών με άλλα άτομα στην κοινότητα ή στην εργασία (Commission of the European Communities, 2007).

Παράλληλα, εκτιμάται ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως δίχτυ ασφαλείας σε συνθήκες διακινδύνευσης (Beck, 1992). Η σχετική έρευνα επισημαίνει ότι οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της ΔΒΕ, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η ανάπτυξη κριτικής και ορθολογικής σκέψης, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και η αυτοπειθαρχία (Côté & Levene, 2002:144 Preston & Hammond, 2002:22) μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων, ώστε το άτομο να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικότερα σε στρεσογόνες και αντίξοες καταστάσεις (Schuller et al., 2004:41). Σύμφωνα με τους Schuller et al. (2002:26), η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή στις διαρθρωτικές μεταλλαγές στο σύγχρονο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον, υπό τη διαμεσολάβηση των ακόλουθων παραμέτρων:

- Ανανέωση προσωπικών και επαγγελματικών στόχων και ενίσχυση προοπτικών
- Οργάνωση και προγραμματισμό της καθημερινής ζωής
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων

- Πρόσβαση σε γνώσεις και πληροφορίες
- Ενίσχυση ανεξάρτητης σκέψης και αυτονομίας
- Κοινωνική στήριξη και συναναστροφή.

Υπό τη διαμεσολάβηση των παραπάνω μεταλλαγών, εκτιμάται ότι συντελείται ένας ευρύτερος μετασχηματισμός στις στάσεις και στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε προγράμματα ΔΒΕ, συμβάλλοντας σε αποτελεσματικότερη διαχείριση των αλλαγών που ανακύπτουν στο σύγχρονο συγκείμενο και μεγαλύτερο έλεγχο της προσωπικής ζωής.

3.3.4 Οικογένεια

Στις σύγχρονες κοινωνίες έχει τροποποιηθεί τόσο η έννοια όσο και η δομή της οικογένειας: μικρότερες αριθμητικά οικογένειες, απόκτηση τέκνων σε μεγαλύτερη ηλικία, συμβίωση χωρίς γάμο, εργασία και χειραφέτηση της γυναίκας, αύξηση διαζυγίων, μονογονεϊκές οικογένειες ή ομοφυλοφιλικές οικογένειες (Blackwell & Bynner, 2002; Fox & Pearce, 2000). Η δομική και ποιοτική αυτή μεταλλαγή, σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες κοινωνικο-οικονομικές, δημογραφικές και τεχνολογικές αλλαγές, μετασχηματίζει και αποσταθεροποιεί το πλαίσιο της σύγχρονης οικογένειας, αποκόπτοντάς την από κάθε παραδοσιακό μοντέλο και καθιστώντας αναγκαία την υλοποίηση υποστηρικτικών παρεμβάσεων για την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Μπορεί η ΔΒΕ να αποτελέσει έναν τέτοιο υποστηρικτικό μηχανισμό;

Η σχέση εκπαίδευσης - οικογένειας είναι πολύπλοκη και δύσκολα προσπελάσιμη ερευνητικά (Blackwell & Bynner, 2002:6). Ωστόσο, είναι ευδιάκριτο ότι η εκπαίδευση, ως μέσο άσκησης προσωπικών, κοινωνικών, οικονομικών και δημογραφικών επιρροών, λειτουργεί διαμεσολαβητικά στην πρόκληση μεταλλαγών καθοριστικών για τη δημιουργία οικογένειας. Για παράδειγμα, το επίπεδο μόρφωσης σχετίζεται τόσο με το γεγονός της σύναψης γάμου, όσο και με την ηλικία σύναψης γάμου ή απόκτησης τέκνων (Schuller et al., 2004:81-82), τον ρόλο των ατόμων μέσα στην οικογένεια ή τη συνεισφορά της οικογένειας στον κοινωνικό ιστό (Schuller et al., 2002:14).

Υπό το φως της αναπαραγωγικής θεώρησης της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση λειτουργεί ως σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού υπέρ των ανώτερων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και λαϊκών στρωμάτων, νομιμοποιώντας την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1979), αυτοί που αποκτούν τα πιο περιζήτητα διπλώματα, που φοιτούν στα πιο φημισμένα ιδρύματα και καταλαμβάνουν τελικά θέσεις εξουσίας είναι σε συντριπτικό ποσοστό παιδιά που είναι «κληρονόμοι» όχι μόνο οικονομικής αλλά και πολιτισμικής κληρονομιάς, απολαμβάνοντας προνόμια που ανήκουν στη γέννησή τους και στην ανατροφή τους σε εμπλουτισμένο περιβάλλον. Η αναπαραγωγή της δομής και κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου διενεργείται μέσω των θεσμών της οικογένειας και της εκπαίδευσης. Η συνειδητή ή ασύνειδη αυτή μετάδοση του συσσωρευμένου κεφαλαίου οδηγεί στη διαιώνιση των ταξικών ανισοτήτων. Η θεωρία της αναπαραγωγικότητας της εκπαίδευσης αφορά στη φοίτηση στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει ωστόσο διασύνδεσή της με την εκπαίδευση ενηλίκων;

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας υποδεικνύει ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ είναι δυνατό να λειτουργήσει αναδιανεμητικά στην κατανομή εκπαιδευτικών προνομίων και πολιτισμικού κεφαλαίου, τόσο για τους γονείς, αντισταθμίζοντας ανισότητες εκπαιδευτικών ευκαιριών που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και για τα μέλη της οικογένειας. Ερευνητικά ευρήματα (Brassett-Grundy, 2002· Bynner et al., 2001· Parsons & Bynner, 1998· Schuller et al., 2002) καταδεικνύουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών, σε επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης αφενός, και αφετέρου σε επίπεδο επίδοσης στο σχολείο. Όπως επισημάνθηκε και στην ενότητα για το «κοινωνικό κεφάλαιο» (κεφ. 6.3 & 6.4), το γονεϊκό ενδιαφέρον, όπως η βοήθεια με τα μαθήματα στο σπίτι ή η επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, συνιστούν παράγοντες που επενεργούν άμεσα στη σχολική επίδοση των παιδιών (Coleman, 1988).

Ως εκ τούτου, σε οικογένειες όπου οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΔΒΕ παρατηρείται ότι α) η μάθηση έχει μεγαλύτερη αξία και αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στη σχολική επίδοση των παιδιών, β) οι γονείς κατανοούν πληρέστερα τις

εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους, γ) οι γονείς εμφανίζονται πιο υποστηρικτικοί προς την εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε άμεσα, βοηθώντας στα μαθήματα, είτε έμμεσα, μέσω του ενδιαφέροντος και της τακτικής επαφής με το σχολείο, δ) οι γονείς εμφανίζονται ως θετικά πρότυπα προς μίμηση, ε) η ενασχόληση με εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί σημαντική δραστηριότητα της οικογενειακής ζωής, η οποία ενδυναμώνει τους οικογενειακούς δεσμούς (Nashashibi, 2004:31· Schuller et al., 2002:33· Schuller et al., 2004:85-89). Ειδικότερα, η δημιουργία θετικών μαθησιακών προτύπων μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη διάθεση των παιδιών για μάθηση, καλλιεργώντας κουλτούρα διά βίου μάθησης στην οικογένεια. Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων καθώς και η στάση εν γένει της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση συνιστούν ισχυρό παράγοντα επιρροής και στήριξης στη σχολική πορεία και στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Benson (1982), οι οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να περιορίζουν τον χρόνο που επιτρέπουν στα παιδιά τους να παρακολουθούν τηλεόραση, ενώ παράλληλα, δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο εάν μελετούν και διεκπεραιώνουν τις εργασίες τους, παράγοντες που έχουν θετική συσχέτιση με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από επίπεδο και περιεχόμενο των προγραμμάτων, συνεισφέρει στην ομαλή προσαρμογή στο οικογενειακό περιβάλλον και σε μία ευρύτερη βελτίωση του «γονεϊκού έργου». Η επίδραση της ΔΒΕ στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στα οικογενειακά καθήκοντα πραγματοποιείται υπό τη διαμεσολάβηση τόσο πρακτικών όσο και ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων, όπως:

- Απόδραση από τον εγκλωβισμό σε οικιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις, ιδιαίτερα για τις γυναίκες
- Ανανέωση στόχων και ενίσχυση προοπτικών
- Δόμηση/ προγραμματισμός της καθημερινής ζωής
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων
- Πρόσβαση σε γνώσεις και πληροφορίες
- Ενίσχυση ανεξάρτητης σκέψης και αυτονομίας

- Κοινωνική στήριξη και συναναστροφή

(Πανιτσίδου, 2007· Schuller et *al.*, 2002)

Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των γονέων, στην ενίσχυση της υπομονής και της κατανόησης και στην απόκτηση ενσυναίσθησης, βελτιώνοντας συνακόλουθα, την ανταπόκριση στα γονεϊκά καθήκοντα, διευκολύνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη και ενισχύοντας τον συνδετικό ιστό της οικογένειας (Brassett-Grundy, 2002· Schuller et *al.*, 2002:32· Schuller et *al.*, 2004:89).

3.3.5 Ψυχοκοινωνική Ευζωία & Υγεία

Το ενδιαφέρον των ψυχολόγων γύρω από τη διερεύνηση θετικών συναισθημάτων και συναισθημάτων ευζωίας ανέκυψε τη δεκαετία του 1950 - μέχρι τότε διερευνούνταν κυρίως αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η κατάθλιψη και το άγχος - οπότε υπήρξε αυξημένη συναίνεση αναφορικά με το γεγονός ότι οι αυτοαναφορές μπορούν να προσδώσουν σημαντικές πληροφορίες που αφορούν σε υποκειμενικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η υποκειμενική ευζωία (Subjective Wellbeing). Έκτοτε, η έρευνα για τη μέτρηση της υποκειμενικής ευζωίας έχει συστηματοποιηθεί και εξειδικευμένα ερευνητικά εργαλεία έχουν αναπτυχθεί, όπως το SWLS (Satisfaction With Life Scale) (Diener et *al.*, 1985), το οποίο εμπεριέχει αυτοαναφορές με τις οποίες καλούνται οι ερωτώμενοι να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν.

Εντούτοις, η έννοια της ευζωίας παραμένει δύσκολα προσπελάσιμη ερευνητικά, καθώς δεν μπορεί να αποτελέσει μετρήσιμο μέγεθος (Field, 2009). Ειδικότερα στη σχέση ευζωίας – ΔΒΕ, η δυσκολία έγκειται στη μέτρηση της ευζωίας με τρόπο αντικειμενικό, σε σύγκριση με άλλες παραμέτρους, όπως οι παράγοντες συμμετοχής ή η ενίσχυση της παραγωγικότητας. Επιπρόσθετα, το φαινόμενο της ευζωίας είναι πολυπαραγοντικό, επηρεαζόμενο από πολλές μεταβλητές που διαφοροποιούνται ανάμεσα σε άτομα, περιοχές, κράτη και εποχές, δημιουργώντας σημαντικές δυσκολίες και προκλήσεις για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των σχετικών ερευνών. Τα ευρήματα ωστόσο που προκύπτουν από τη

σχετική ερευνητική δραστηριότητα, κρίνονται σημαντικά για την εκπαιδευτική πολιτική αφενός, και την κατανομή των πόρων αφετέρου.

Οι Blanchflower και Oswald (2004), επιχειρώντας να διερευνήσουν τα επίπεδα ευζωίας και τη σχέση τους με προσωπικά χαρακτηριστικά, κατέληξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο έχει θετική συνάφεια με την ευζωία, ακόμη και μετά από έλεγχο της μεταβλητής του εισοδήματος, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό στο σύγχρονο συγκείμενο όπου προτεραιότητα αποτελεί η οικονομική ανάπτυξη, ως πανάκεια για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων των μεταβιομηχανικών κοινωνιών. Μέσα σε κοινωνίες υπερκαταναλωτισμού, αποξένωσης και υπαναχώρησης των παραδοσιακών αξιών και του θεσμού της οικογένειας, η κοινωνικοοικονομική αξία της σχέσης ΔΒΕ – ευζωίας αποδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική, καθώς τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι πάνω από κάποιο επίπεδο, η αύξηση του εισοδήματος δεν μεταβάλλει τα επίπεδα ευζωίας.

Σύμφωνα με τον Field (2009), μέσω της ΔΒΕ πραγματοποιούνται αποτελέσματα σε παράγοντες που βρίσκονται τόσο σε άμεση συνάρτηση με την ευζωία, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η εμπιστοσύνη ή η ικανότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και υποστηρικτικών δικτύων, όσο και σε παράγοντες έμμεσα συσχετιζόμενους, όπως οι αποδοχές και η απασχολησιμότητα. Και στις δύο περιπτώσεις, τα ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν θετική συνάφεια μεταξύ της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΕ και την υποκειμενική ευζωία και ψυχική υγεία, υποδεικνύοντας ότι σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις παρέχουν τόσο άμεσα ωφελήματα, όσο και μία μακροπρόθεσμη επίδραση στην ικανοποίηση από τη ζωή. Ακόμα και αν η επίδραση αυτή φαίνεται να είναι συγκριτικά μικρή, εντούτοις, τα στοιχεία αυτά παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού για παρεμβάσεις που αφορούν στην ευζωία των πολιτών.

Γενικότερα, στη βιβλιογραφία (Feinstein, 2002b:8 Hammond & Feinstein, 2006:41-42) επισημαίνεται μία μεταλλαγή στα επίπεδα ευζωίας, μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ, που σχετίζεται με την ανάπτυξη αισιοδοξίας και αυτάρκειας, την αποχή από βλαβερές συνήθειες, όπως κάπνισμα και αλκοολισμός, την τακτική σωματική άσκηση, την υγιεινή διατροφή και τη λήψη υπηρεσιών προληπτικής ιατρικής, καθώς, σύμφωνα με τους Preston και Hammond (2002:21), η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

- α) επιδρά στη γνωστική, συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων
- β) συνεισφέρει στη βελτίωση των ικανοτήτων
- γ) παρέχει αίσθημα συμμετοχής σε ομάδα
- δ) προάγει την ενσυναίσθηση,
- ε) αυξάνει την αυτοπεποίθηση,
- στ) παρέχει στοχοθεσία και νέα θεώρηση της προσωπικής ζωής και εξέλιξης.

Ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες μπορούν να απολαμβάνουν πιο ποιοτική διαβίωση, με περισσότερη ικανοποίηση, ηρεμία και εμπλουτισμό της προσωπικής ζωής. Επίσης, αναφέρεται θετική επίδραση στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, καθώς και στη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, όπως τέχνες, αθλητικές δραστηριότητες και χόμπι.

Κατά τον ΟΟΣΑ (OECD, 1982), υπό το φως ερευνών που διήρκησαν δύο δεκαετίες, τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν την κοινωνική και οικονομική ευζωία, αφορούν σε ένα σύνολο κοινωνικών δεικτών που κατανέμονται σε οκτώ ενδεικτικές κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, οι οκτώ δείκτες ευζωίας είναι οι ακόλουθοι:

- Υγεία
- Εκπαίδευση και μάθηση
- Απασχόληση και ποιότητα της εργασιακής ζωής
- Ελεύθερος χρόνος / Αναψυχή
- Πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες
- Φυσικό περιβάλλον
- Κοινωνικό περιβάλλον
- Προσωπική ασφάλεια

Με βάση τους δείκτες αυτούς έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση, τυπική και άτυπη, έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν θετικά σε κάθε μία από τις παραπάνω πτυχές κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας.

Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας γύρω από την επίδραση της εκπαίδευσης (με βάση τα χρόνια εκπαίδευσης ή την απόκτηση πτυχίων) στην υγεία, σωματική, και ψυχική, καθώς και στην ευζωία, εμφανίζουν θετική συνάφεια, καταδεικνύοντας τόσο άμεση όσο και έμμεση επίδραση του επίπεδου εκπαίδευσης

στην υγεία και στο προσδόκιμο ζωής (Adams, 2002· Arkes, 2004· Balatti & Falk, 2001· Chevalier & Feinstein, 2006· De Walque, 2004· Feinstein, 2002b· Feinstein et al., 2003· Lleras-Muney, 2005· Nashashibi, 2004). Σε σχετικές μελέτες επισημαίνεται ότι τα οφέλη για την υγεία, ως απόρροια της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σχετίζονται κύρια με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, όπως η ικανοποίηση από τη ζωή, η εμπιστοσύνη, η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και προκλήσεων, και η φιλία (Chené, 1994), ενώ σύμφωνα με τους Haveman και Wolfe (2001), η βελτίωση της υγείας βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την αύξηση της ικανότητας των ατόμων να απολαμβάνουν τον ελεύθερο χρόνο τους και την ανάπτυξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στις προσωπικές τους επιλογές.

Σύμφωνα με μελέτη που εκπονήθηκε για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Wöbmann & Schütz, 2006:5), τα εμπειρικά στοιχεία για την επίδραση της εκπαίδευσης, εν γένει, στην υγεία καταγράφουν σημαντικές επιπτώσεις του εκπαιδευτικού επιπέδου στη γενική κατάσταση της υγείας ενός ατόμου. Στη μελέτη διατυπώνονται διάφορες υποθέσεις αναφορικά με τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην υγεία και στο προσδόκιμο ζωής. Πιο αναλυτικά, εκτιμάται ότι η αρχική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει στην επιλογή εργασίας και στην αποφυγή επικίνδυνων επαγγελμάτων. Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι η εκπαίδευση συνδέεται με πιο υπεύθυνη συμπεριφορά και υγιεινό τρόπο ζωής, όπως διαιτολόγιο, σωματική άσκηση και διακοπή καπνίσματος. Η καλύτερη υγεία μεταφράζεται σε υψηλότερους μισθούς και αποδοχές, ενώ παράλληλα, πέραν της οικονομικής διάστασης, συμβάλλει στη γενική ευημερία του ατόμου μέσω μεταβλητών, όπως η μείωση του πόνου, χαμηλότερες δαπάνες για ιατρική περίθαλψη, λιγότερος δαπανώμενος χρόνος για θεραπεία διαφόρων ασθενειών και αύξηση του προσδόκιμου ζωής. Παράλληλα, η μελέτη, βασιζόμενη σε ευρήματα ερευνών που αφορούν σε αυτοαναφερόμενα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και τη ζωή γενικότερα, τονίζει τη θετική συνάφεια ανάμεσα σε εκπαίδευση και ευζωία, ενώ υποδεικνύει την εμπιστοσύνη, η οποία, βάσει της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου, ενισχύεται μέσω της εκπαίδευσης (Putnam, 2000) ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην προσωπική ευζωία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα (Adams, 2002· Arkes, 2004· Balatti & Falk, 2001· Feinstein, 2002b· Nashashibi, 2004) συντείνουν στο γεγονός ότι, αν και η εκπαίδευση επιδρά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και

στο επίπεδο των προσόντων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, οι συνήθειες και τα σχήματα που εγκαθιδρύονται σε νεότερες ηλικίες επιδρούν πιο ουσιαστικά κατά την ενήλικη ζωή του ατόμου. Ως εκ τούτου, η επίδραση είναι πιο άμεση και οι μεταλλαγές πιο εμφανείς στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η σχετική έρευνα (Hammond & Feinstein, 2006:6-7) καταδεικνύει ότι η επιτυχής ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει άμεση και ουσιαστική επίδραση στην υγεία και στην ποιότητα ζωής των ατόμων, ενώ η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την ενήλικη ζωή σχετίζεται κυρίως με την προσωπική ενδυνάμωση και μικρή σχετικά βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Υπάρχουν, ωστόσο, ερευνητικά ευρήματα (Hammond & Feinstein, 2006· Feinstein, 2002b· Preston & Hammond, 2002· Schuller et al., 2004) τα οποία τεκμηριώνουν ότι οι ενήλικοι οι οποίοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τείνουν να απολαμβάνουν θετικές μεταλλαγές στην ευζωία και στην υγεία τους, σε αντιδιαστολή με τα άτομα τα οποία δεν συμμετείχαν σε κανενός είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο σύνολο των σχετικών ερευνών (Feinstein, 2002b· Feinstein et al., 2003· Hammond, 2004· Hammond & Feinstein, 2006) καταγράφεται υψηλή συνάφεια μεταξύ της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά την ενήλικη ζωή και θετικών αλλαγών στην υγεία και την ευζωία, συμπεριλαμβανομένων και ατόμων που διέρρευσαν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα με ελλειμματικά προσόντα.

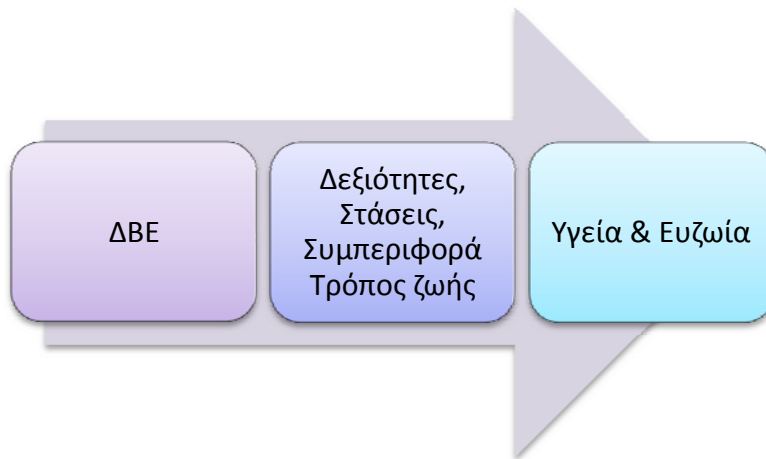
Ιδιαίτερα σημαντική παρουσιάζεται και η συμβολή της ΔΒΕ στην ψυχική και σωματική υγεία και την ποιότητα ζωής των ηλικιωμένων, βοηθώντας τους αφενός να παραμείνουν δραστήριοι μετά τη συνταξιοδότηση και ενισχύοντας αφετέρου πιο υγιεινά σχήματα διαβίωσης μέσω προγραμμάτων αγωγής υγείας (Preston & Hammond, 2002:22). Η σημαντικότητα των προγραμμάτων ΔΒΕ για τους ηλικιωμένους τονίζεται σε μελέτη που εκπονήθηκε στον Καναδά (Narushima, 2008), διερευνώντας τις εμπειρίες των ηλικιωμένων εκπαιδευόμενων και τις έννοιες που αποδίδουν οι ίδιοι στην εκπαίδευσή τους. Σκοπός της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των αποτελεσμάτων της μάθησης κατά την τρίτη ηλικία για τη διατήρηση της υγείας και την ενίσχυση της ευζωίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο. Οι κύριες κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων που εντοπίστηκαν, αφορούν στην

ενίσχυση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων και στην κοινωνική δικτύωση, η οποία διαδραματίζει σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο.

Ένα σημείο που ασφαλώς απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση είναι η αιτιότητα ΔΒΕ – υγείας, καθώς είναι δύσκολο προσδιορίσιμο εάν η εκπαίδευση συμβάλλει στην καλή υγεία ή αν τα υγιή άτομα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Schuller et al., 2004:4). Επιπρόσθετα, η βελτιωμένη υγεία των ατόμων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, θα μπορούσε να αποδοθεί στην καλύτερη αρχική εκπαίδευση, εφόσον η σχετική βιβλιογραφία συντείνει στο ότι τα άτομα που είχαν μία επιτυχημένη πορεία στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την ενήλικη ζωή τους (Hammond & Feinstein, 2006· Parsons & Stears, 2002). Οι συσχετισμοί, συνεπώς, ανάμεσα σε εκπαίδευση και υγεία δεν είναι ευδιάκριτοι και η αιτιότητα μεταξύ τους είναι συχνά δύσκολο να καθοριστεί, αφού η εκπαίδευση σχετίζεται με μία σειρά άλλων παραγόντων, όπως η εργασία και το εισόδημα, μέσω των οποίων δύναται να επενεργεί στην υγεία και την ευζωία (Hammond & Feinstein, 2006:2-3).

Υπό το φως ποιοτικών δεδομένων για τα αποτελέσματα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, οι Schuller et al. (2004) κατασκεύασαν ένα μοντέλο το οποίο εκλαμβάνει την υγεία ως προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ γνώσεων και δεξιοτήτων, κοινωνικής δικτύωσης, θετικής αυτοεικόνας και ψυχολογικής κατάστασης, γνωρίσματα τα οποία εκτιμούν ότι καλλιεργούνται μέσω της δια βίου μάθησης. Σε αυτό το μοντέλο, η υγεία μπορεί είτε να θεωρηθεί τελικό αποτέλεσμα είτε ενδιάμεσος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να οδηγεί σε περαιτέρω εκπαιδευτικά οφέλη.

Επιχειρώντας τη σκιαγράφηση των μηχανισμών που συνδέουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με την υγεία, η Hammond (2004) κατέληξε ότι η μάθηση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πέντε ψυχοκοινωνικών παραγόντων - αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, ταυτότητα, στόχοι και ελπίδες, δεξιότητες και επικοινωνία, και κοινωνική ένταξη - οι οποίοι ενισχύουν την ευζωία, την ψυχική υγεία και την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίσουν αλλαγές και αντιξοότητες, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων υγείας (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Μοντέλο επίδρασης της ΔΒΕ στην υγεία & την ευζωία

Σύμφωνα λοιπόν με τα αναφερόμενα στη σχετική βιβλιογραφία ευρήματα (Feinstein, 2002b· Hammond & Feinstein, 2006· Nashashibi, 2004· Schuller et al., 2004· Wolfe & Zuvekas, 1997), τα άμεσα αποτελέσματα της ΔΒΕ, όπως η γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, η συμμετοχή σε δίκτυα, τα προσόντα και η βελτίωση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μπορούν να επιδράσουν διαμεσολαβητικά στη σωματική και ψυχική υγεία και στην ευζωία των ατόμων υπό το φως τεσσάρων κεντρικών παραμέτρων.

Η πρώτη παράμετρος διασυνδέεται με οικονομικούς παράγοντες, όπως η επαγγελματική ασφάλεια, η ικανοποίηση από την εργασία, η κοινωνική καταξίωση, το οικονομικό άγχος και το εισόδημα, καθώς στη σχετική έρευνα (Feinstein, 2002b) επισημαίνεται ότι τα καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν το εισόδημα και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Το υψηλότερο εισόδημα ενθαρρύνει τα άτομα να υιοθετήσουν πιο υγιεινές δραστηριότητες και διατροφικές συνήθειες, ενώ οι εργασιακοί παράγοντες επιτρέπουν την ενασχόληση με λιγότερο στρεσογόνα επαγγέλματα. Επιπρόσθετα, το επάγγελμα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να σχετίζονται με πιο υγιεινά περιβάλλοντα διαβίωσης και εργασίας, όπως επιλογή τόπου κατοικίας σε λιγότερο επιβαρημένο περιβάλλον ή επιλογή επαγγέλματος που ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο εργατικών ατυχημάτων (Feinstein, 2002b).

Η δεύτερη παράμετρος αφορά στην πρόσβαση σε υγειονομικές υπηρεσίες. Ως καταναλωτές υγειονομικών υπηρεσιών, τα άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο,

κάνοντας χρήση πληρέστερης και εγκυρότερης πληροφόρησης και επιτυγχάνοντας αποτελεσματικότερη επικοινωνία, μπορούν να απολαμβάνουν βελτιωμένες ποιοτικά και ποσοτικά ιατροφαρμακευτικές υπηρεσίες (Feinstein, 2002b:9 Schuller *et al.*, 2002:80). Πιο αναλυτικά, η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, βασικός εκπαιδευτικός στόχος, λειτουργεί διαμεσολαβητικά για την ανάπτυξη της ικανότητας γραπτής και προφορικής έκφρασης, η οποία συνιστά καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής επικοινωνίας για τη λήψη ιατρικών υπηρεσιών και την πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπιση μιας ασθένειας. Επιπρόσθετα, η πληρέστερη πληροφόρηση διευκολύνει την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης (όπως καλύτερη διατροφή), λιγότερες βλαβερές συνήθειες (όπως κάπνισμα και κατανάλωση αλκοόλ), περισσότερη σωματική άσκηση, υπεύθυνη σεξουαλική συμπεριφορά (όπως χρήση προφυλακτικών και αντισύλληψη) και υπεύθυνη οδηγική συμπεριφορά (όπως χρήση ζωνών ασφαλείας).

Η τρίτη παράμετρος, η οποία έχει σχέση με τη συναισθηματική ισορροπία, είναι ιδιαίτερα σημαντική, επενεργώντας με διττό τρόπο. Αφενός, λειτουργεί ως μέσο πρόληψης, αυξάνοντας την ψυχική ηρεμία, η οποία αποτρέπει την εκδήλωση κατάθλιψης και μειώνει το άγχος, και αφετέρου, ως μέσο αντιμετώπισης ψυχολογικών προβλημάτων, παρέχοντας αποστασιοποίηση από προβλήματα και ενασχόληση με ευχάριστες δραστηριότητες, ενώ παράλληλα ενισχύει την απόκτηση ταυτότητας και συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας (Feinstein, 2002b:9 Schuller *et al.*, 2002:39-40). Όπως έχει αναλυθεί παραπάνω, εκτιμάται ότι τα άτομα, μέσω της εκπαίδευσης, μπορούν να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, να θέσουν μελλοντικούς στόχους και να αυξήσουν τις κοινωνικές τους συναναστροφές, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται καλύτερα τις στρεσογόνες καταστάσεις, μειώνοντας τα επίπεδα άγχους στην καθημερινότητά τους και απολαμβάνοντας πιο υγιεινούς τρόπους διαβίωσης. Η αναγνώριση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η ΔΒΕ στη βελτίωση της ψυχικής υγείας έχει οδηγήσει στην αύξηση της παροχής προγραμμάτων με πληθυσμό-στόχο άτομα με ψυχικές διαταραχές. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, στο Cambridgeshire στη Μ. Βρετανία, το οποίο προσφέρει μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνοντας βασικές δεξιότητες, πληροφορική, τέχνες και φυσική άσκηση, αναφέρεται η περίπτωση γυναίκας, η οποία πάσχοντας από κατάθλιψη και διαταραχές άγχους, είχε

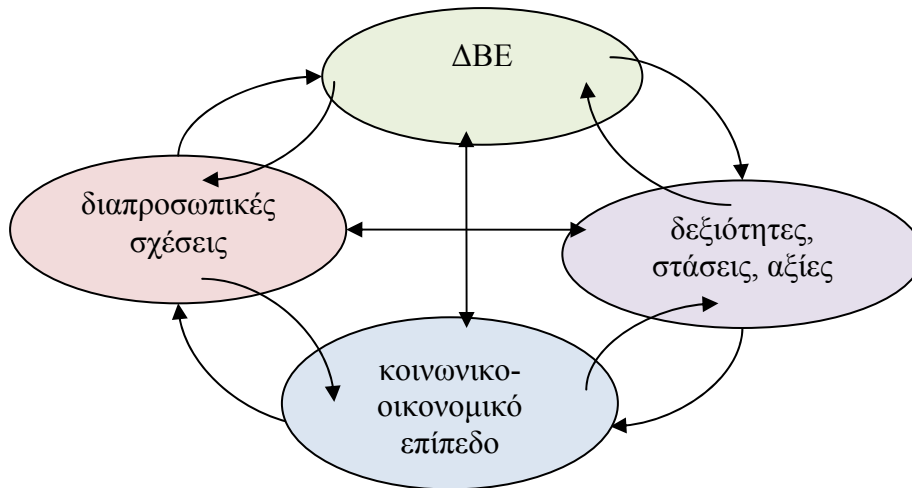
εγκαταλείπει την εργασία της, ενώ βιώνει συναισθήματα αδυναμίας, χαμηλής αυτοεκτίμησης, μειωμένης παρώθησης και έλλειψης συγκέντρωσης. Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι απαιτούνται χρόνια ψυχανάλυσης για να μπορέσει η ασθενής να ανακτήσει την ψυχική υγεία της και να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής της. Εντασσόμενη, ωστόσο, στα τμήματα έκανε γρήγορα φίλους, ξεκίνησε να απολαμβάνει τη συντροφιά των άλλων ατόμων και απέκτησε νέες δεξιότητες, παράμετροι οι οποίες υποβοήθησαν τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού της και ενίσχυσαν την απόφαση να επιστρέψει στην εργασία της (Nashashibi, 2004:31).

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας μέσω του οποίου η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην υγεία αφορά στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Putnam (2000), υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα σε κοινωνικό κεφαλαίο και υγεία. Υπό το φως ερευνητικών ευρημάτων, επισημαίνεται ότι οι διαδικασίες παραγωγής κοινωνικού κεφαλαίου είναι εγγενείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την πραγματοποίηση κοινωνικοοικονομικών οφελών είτε υπό τη διαμεσολάβηση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά κυρίως λόγω της διαμόρφωσης ή επαναδιαμόρφωσης της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων. Ως εκ τούτου, εκτιμάται ότι η ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, μπορεί να συνεισφέρει στην προστασία της ψυχικής υγείας των πολιτών, να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων όπως αυτή της ασθένειας, να οδηγήσει στην υιοθέτηση πιο υγιεινών συνηθειών και να διευκολύνει την πρόσβαση σε υγειονομικές υπηρεσίες (Falk, Golding & Balatti, 2000· Schuller *et al.*, 2004). Ειδικότερα σε επίπεδο σωματικής υγείας, τα ερευνητικά δεδομένα (Balatti & Falk, 2001) καταδεικνύουν βελτίωση των διατροφικών συνηθειών, διευκόλυνση της πρόσβασης σε υγειονομικές υπηρεσίες, μείωση της χρήσης ναρκωτικών και αλκοόλ καθώς και βελτίωση της φυσικής κατάστασης των ατόμων, ενώ σε επίπεδο ψυχικής υγείας καταγράφεται αποκατάσταση ψυχικών διαταραχών, μείωση της μοναξιάς και της απομόνωσης, και αύξηση της αυτοπεποίθησης.

3.3.6 Κοινωνικές σχέσεις & δικτύωση

Η δικτύωση είναι ο μηχανισμός, ο οποίος συνδέει τα άτομα μεταξύ τους, με τις κοινότητές τους και την ευρύτερη κοινωνία. Η εποικοδομητική δικτύωση εκμεταλλεύεται τη δυναμική των εσωτερικών συνδετικών σχέσεων, ενώ, παράλληλα, αξιοποιεί εξωτερικούς πόρους γνώσης και πληροφόρησης. Τα «εξωστρεφή» δίκτυα διαθέτουν άφθονους και ποικίλους πόρους, εμπλουτιζόμενα από εξωγενείς πηγές, σε αντίθεση με «εσωστρεφή» δίκτυα, τα οποία περιορίζουν τη διάδραση στο εσωτερικό τους εξαντλώντας το αποθεματικό των διαθέσιμων πόρων (Falk, Golding & Balatti, 2000:14). Κοινωνική συνοχή είναι οι δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, προσβλέποντας στο κοινό συμφέρον και στο δημόσιο όφελος. Τα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, όπως ο υψηλός αριθμός διαζυγίων, μονογονεϊκών οικογενειών και αστέγων, η αδυναμία επικοινωνίας ανάμεσα στις γενιές, η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία ή η υπαναχώρηση του εθελοντισμού, θεωρούνται, κατά τους Falk, Golding και Balatti (2000:15), σημεία απώλειας της κοινωνικής συνοχής.

Σύμφωνα τους Schuller *et al.* (2002:46), η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστά παράγοντα καθοριστικής σημασίας για τον εμπλουτισμό, τη διεύρυνση ή την αποκατάσταση των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου και την ενίσχυση της δικτύωσης στην κοινότητα. Η συμβολή της ΔΒΕ στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δικτύων έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός, λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν σε επικοινωνία, διαπροσωπικές σχέσεις, διαχείριση κρίσεων, επίλυση προβλημάτων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και βελτίωση της αυτοεικόνας, και αφετέρου, μέσω της συνεύρεσης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παρέχει το φυσικό πλαίσιο εφαρμογής και καλλιέργειας των παραπάνω δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις διευρύνεται το πεδίο δυνατοτήτων κοινωνικής δικτύωσης, υπό τη διαμεσολάβηση της συνεισφοράς του εκπαιδευτικού προγράμματος στη βελτίωση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του ατόμου. Οι αιτιακές σχέσεις των παραπάνω μεταβλητών είναι αμφίδρομες και κυκλοτερείς καθώς κάθε παράγοντας επηρεάζει και επηρεάζεται από τους άλλους παράγοντες (Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Σχέση ΔΒΕ & κοινωνικής δικτύωσης

Το γεγονός ότι στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συναντήσεων έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα, βγάζει πολλούς εκπαιδευόμενους από τον απομονωτισμό στον οποίο ήταν εγκλωβισμένοι, ενώ παρέχει ευκαιρίες κοινωνικοποίησης σε άτομα που λόγω επαγγελματικών ή οικογενειακών υποχρεώσεων δεν μπορούν να αναπτύξουν κοινωνική δραστηριότητα. Συχνά οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι τους δίνεται η ευκαιρία να ξεφύγουν από την καθημερινότητα, να συναναστραφούν άλλα άτομα και να συζητήσουν με άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν όμοια προβλήματα (Schuller et al., 2002:46-48 Schuller et al., 2004:53-54). Κατά αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η κοινωνική δικτύωση μέσα στην κοινότητα. Συνιστά, για παράδειγμα, σύνηθες φαινόμενο να αναπτύσσονται σχέσεις οικειότητας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους ενός προγράμματος, οι οποίες εκτείνονται πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας ή τη λήξη του προγράμματος, στην κοινωνική συναναστροφή και την από κοινού ανάληψη δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η συναναστροφή ατόμων με διαφορετική προέλευση και υπόβαθρο, διευρύνει την προοπτική των εκπαιδευόμενων, διευκολύνοντας την υιοθέτηση πιο δημοκρατικών στάσεων (Schuller et al., 2002:19).

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα των Falk, Golding και Balatti (2000) σε κοινότητες της Αυστραλίας, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχει την πρώτη ύλη για την παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου. Μέσα από τη συμμετοχή στα προγράμματα, οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε δίκτυα, βοηθούν στη δημιουργία νέων δικτύων και διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, ενώ τα οφέλη που αποκομίζουν σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο μετατρέπονται σε συλλογικά

οφέλη. Ιδιαίτερα η εκμάθηση γλωσσών και η χρήση υπολογιστών συνιστούν σημαντικούς παράγοντες κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης και ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς η δικτύωση βασίζεται στη δυνατότητα και στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής (Falk, Golding & Balatti, 2000). Ως αποτέλεσμα, εκτιμάται ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κομβική για την πραγματοποίηση πολλαπλών κοινωνικών οφελών, όπως:

- Απόκτηση αισθήματος εμπιστοσύνης και ταύτισης με την κοινότητα και την κοινωνία.
- Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με συνεργάτες, μέλη της οικογένειας, καθώς και μέλη της κοινότητας.
- Χρήση της γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση με άτομα εκτός των άμεσων δικτύων.
- Ανάληψη ηγετικών ρόλων.
- Πρόσβαση σε ή/και προώθηση των πολιτισμικών ανταλλαγών.
- Συμμετοχή ή/και δημιουργία επίσημων ή ανεπίσημων επαγγελματικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών κοινωνικών δικτύων.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο των προγραμμάτων δίνεται πολλές φορές η ευκαιρία για συλλογικές δραστηριότητες, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων και δίνοντας το έναυσμα και τη δυνατότητα μεγαλύτερης κοινωνικοποίησης. Σε προηγούμενη έρευνα στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007· Papastamatis & Panitsidou, 2008) αναδείχθηκε ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες, κυρίως γυναίκες, χρησιμοποιούν τα προγράμματα ως αποκλειστικό μέσο κοινωνικής συναναστροφής. Ιδιαίτερα οι γυναίκες της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη έως πρόσφατα ήταν αποκλεισμένες από κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Τα προγράμματα των ΚΕΕ κατάφεραν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, με τη βοήθεια των τοπικών αρχών, και να τις εντάξουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (97% των εκπαιδευμένων στα τμήματα που λειτουργούν για τη μειονότητα είναι γυναίκες), συνδυάζοντας τη διδασκαλία με πολιτιστικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό επέδρασε ενισχυτικά στην αυτοπεποίθησή τους και επέτρεψε την κοινωνικοποίηση των γυναικών αυτών πέρα από τα στενά όρια των κοινοτήτων τους, ενώ πολλές γυναίκες μετά το πέρας

των προγραμμάτων, κατόρθωσαν να βρουν εργασία και να συνεισφέρουν τόσο στον οικογενειακό προϋπολογισμό όσο και στην τοπική οικονομία.

3.3.7 Στάσεις & αξίες

Οι κοινές αξίες, όπως η στάση απέναντι στο φύλο ή ο τρόπος ανατροφής των παιδιών, και οι κοινοί κανόνες, όπως οι γλωσσικοί, εμφανισιακοί και συμπεριφορικοί κώδικες, είναι οι παράμετροι οι οποίες καθορίζουν την ομοιότητα ή τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες. Οι αξίες που μεταδίδονται στα άτομα μέσω του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς και της κοινότητας διαμορφώνουν την αίσθηση του «ανήκειν» και καθορίζουν το εάν το άτομο θα αισθάνεται κοινωνικά επιθυμητό και άξιο σεβασμού (Falk, Golding & Balatti, 2000:14).

Εκτιμάται ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στον μετασχηματισμό των στάσεων. Υπάρχουν ωστόσο περιορισμένα δεδομένα αναφορικά με τον τρόπο με τον επενεργεί στην αλλαγή απόψεων και συμπεριφοράς. Στα ευρήματα σχετικών ερευνών (Preston & Feinstein, 2004; Preston & Hammond, 2002; Schuller et al., 2002, 2004) καταγράφεται η θετική συνάφεια της ΔΒΕ και της υιοθέτησης «δημοκρατικών» στάσεων και αξιών, συνεισφέροντας στην άμβλυνση ρατσιστικών μορφών συμπεριφοράς και μειώνοντας τον αυταρχισμό και τον πολιτικό κυνισμό. Παράλληλα, παρατηρείται αύξηση των ποσοστών προθυμίας για εθελοντική εργασία, απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης, ενώ επίσης αναφέρονται περιπτώσεις ανεξαρτητοποίησης των γυναικών από παραδοσιακές αξίες.

Ο μετασχηματισμός των στάσεων συντελείται σε πολλαπλά επίπεδα μέσα από την πραγματοποίηση συναισθηματικών, συμπεριφορικών και γνωστικών αλλαγών. Όπως προαναφέρθηκε, εκτιμάται ότι η συμμετοχή στη ΔΒΕ μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και στην άμβλυνση των διαφορών ανάμεσα σε εθνότητες και άτομα, προάγοντας την ανεκτικότητα και την ενεργό συμμετοχή στους θεσμούς, ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλει στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής και της πολιτισμικής ανάπτυξης (Preston & Hammond, 2002).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Δεξιοτήτων (Commission of the European Communities, 2007), ο πλήρης σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παράλληλα με την εκτίμηση και την κατανόηση των διαφορών μεταξύ των συστημάτων αξιών διαφόρων θρησκειών ή εθνικών ομάδων, αποτελούν θεμελιώδεις παραμέτρους για τη δημοκρατία. Ως εκ τούτου, ο επιθυμητός τύπος του σύγχρονου ενεργού ευρωπαϊού πολίτη πρέπει να διακατέχεται από πνεύμα υπευθυνότητας, να στοχάζεται κριτικά και δημιουργικά και να εκδηλώνει κατανόηση και σεβασμό για τις κοινές αξίες, που είναι αναγκαίες για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Αναφορικά με την προάσπιση των δημοκρατικών αξιών, είναι σημαντικό να γίνει διάκριση ανάμεσα στην ανεκτικότητα, στην κατανόηση και στον σεβασμό, καθώς η ανεκτικότητα υπονοεί απλά παθητικότητα, σε αντίθεση με την κατανόηση και τον σεβασμό που εμπεριέχουν αποδοχή και ενσυναίσθηση των άλλων ατόμων και συνεπώς, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Schuller et al., 2002:48). Οι αξίες αυτές είναι λειτουργικές παράμετροι στην οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου ανάμεσα σε άτομα και κοινωνικές ομάδες. Τα ευρήματα των Schuller et al. (2002) ανέδειξαν την ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι σε άτομα διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικών σεξουαλικών προτιμήσεων, άλλων εθνικοτήτων και θρησκειών, καθώς και «στιγματισμένων» ατόμων, όπως οι ανύπαντρες μητέρες και οι τρόφιμοι ιδρυμάτων, ως σημαντική απόρροια της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η συναναστροφή και η διάδραση, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με άτομα διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού, μορφωτικού, πολιτισμικού ή θρησκευτικού υπόβαθρου, καθώς συχνά και το θεματικό περιεχόμενο των προγραμμάτων, συνιστούν τους κεντρικούς παράγοντες οι οποίοι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη στάσεων ανεκτικότητας, σεβασμού και εμπιστοσύνης (Schuller et al., 2002:48; Schuller et al., 2004:128-136). Ειδικότερα η εμπιστοσύνη είναι κοινωνικά μαθημένη αξία, η οποία αναπτύσσεται σε μία κοινότητα σύμφωνα με τις κοινές αξίες και τους συλλογικούς κανόνες, συνιστώντας θεμελιώδη παράμετρο για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Δίχως εμπιστοσύνη για την αξιοπιστία, τη δικαιοσύνη και τη συνέπεια των άλλων ατόμων και της ευρύτερης κοινωνίας, επέρχεται ρήξη στη διάδραση και στη λειτουργικότητα των ατόμων εντός της κοινότητας (Fukuyama,

1995). Επιπρόσθετα, καθώς η μαθησιακή διαδικασία στην εκπαίδευση των ενηλίκων εμπεριέχει συλλογικές δραστηριότητες και ομαδική συζήτηση, καθίσταται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων (Preston & Hammond, 2002:25· Schuller et al., 2002:22).

Η συμμετοχή επίσης σε προγράμματα ΔΒΕ υποβοηθάει τα άτομα να κατανοήσουν και να διαχειριστούν καλύτερα τα συστήματα εντός των οποίων δρουν. Ως εκ τούτου, μέσα από την πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος, και την παράλληλη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διευκολύνεται η λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων, η αμφισβήτηση αξιωμάτων και θεσμών και η ανάπτυξη πολιτικής και περιβαλλοντικής συνείδησης (Preston & Hammond, 2002:23). Ειδικότερα η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης έχει επισημανθεί σε πολλές μελέτες (Falk, Golding & Balatti, 2000· Preston & Hammond, 2002· Schuller et al., 2004). Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν την ενίσχυση θετικών περιβαλλοντικών στάσεων και μορφών συμπεριφοράς αναφορικά με τη χρήση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, την προώθηση της ανακύκλωσης, την ορθολογική χρήση χημικών ουσιών και την αύξηση της συμμετοχής σε περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες, όπως η δενδροφύτευση.

Μία ακόμη εξαιρετικά σημαντική παράμετρος είναι η συμβολή της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της βίας και της εγκληματικότητας (Feinstein & Sabates, 2005· Vennard, Sugg, & Hedderman, 1997). Σύμφωνα με τον Feinstein (2002a), υπάρχει μία σειρά παραγόντων διά των οποίων η εκπαίδευση επενεργεί στην εγκληματικότητα, με τον σημαντικότερο να αφορά στο εισόδημα. Είναι εύλογο ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της εκπαίδευσης και περισσότερα τα επαγγελματικά προσόντα που έχει συγκεντρώσει το άτομο, του παρέχεται η ευκαιρία να εργαστεί και να κερδίζει με νόμιμο και έντιμο τρόπο τα προς το ζην, δίχως να εξωθείται στην παρανομία. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την αποτροπή από τον κίνδυνο, καθώς το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επιτρέπει στο άτομο να σκεφτεί και να συνυπολογίσει τον κίνδυνο της μελλοντικής τιμωρίας. Όσον αφορά στον ρόλο της ΔΒΕ στην καταπολέμηση της βίας και της εγκληματικότητας, τα ερευνητικά ευρήματα (Falk, Golding & Balatti, 2000) καταδεικνύουν οφέλη στους τομείς της

ανάληψης δράσης για την αντιμετώπιση ή τη διασφάλιση της προσωπικής ασφάλειας, όπως η ασφαλής στέγαση ή η υπεύθυνη οδηγική και σεξουαλική συμπεριφορά, καθώς και η μείωση της εγκληματικής δραστηριότητας

3.3.7.1 Στάση ενεργού πολίτη

Τα οφέλη στο πεδίο της ενίσχυσης των δημοκρατικών θεσμών, τα οποία μπορούν να προκύψουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, διατρέχουν το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας (Commission of the European Communities, 2007· Feinstein *et al.*, 2003· Green, Preston & Sabates, 2003· McMahon, 1999· Preston & Feinstein, 2004· Schuller *et al.*, 2002, 2004). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εκτιμάται ότι η ΔΒΕ μπορεί να συνεισφέρει στην υιοθέτηση πιο «δημοκρατικών» στάσεων και αξιών (Preston & Feinstein, 2004:37), οι οποίες σε συνδυασμό με τη συμμετοχή στους θεσμούς συνιστούν παράγοντες κοινωνικού κεφαλαίου.

Αναντίρρητα, η ΔΒΕ είναι πράξη πολιτική, σύμφωνα με την ετυμολογία του όρου πολιτικός (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1993: ο αναφερόμενος στον πολίτη). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε Πράσινη Βίβλο του Βρετανικού Υπουργείου Παιδείας και Απασχόλησης (Department for Education and Employment, 1998:7), η ΔΒΕ βοηθά στον εκπολιτισμό της κοινωνίας και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του πολίτη. Επιπρόσθετα, επιτρέπει στους πολίτες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην κοινότητα, ενώ παράλληλα ενισχύει την οικογένεια, τη γειτονιά και, κατά συνέπεια, το έθνος.

Είναι συνεπώς ευρέως αποδεκτό ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει βασικό μηχανισμό διασφάλισης μιας σταθερής δημοκρατικής κοινωνίας, επενεργώντας στην ευαισθητοποίηση και στη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά και ενθαρρύνοντας τη συνειδητή συμμετοχή στους θεσμούς (Dee, 2003· Putnam, 2000). Επιπρόσθετα, συνιστά παράγοντα δημιουργίας ευρύτερων κοινωνικών οφελών, διευκολύνοντας τους πολίτες να προβούν σε πιο ορθολογικές αξιολογήσεις πολύπλοκων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών θεμάτων, να κατανοήσουν νομοθετικές ρυθμίσεις και να λάβουν ενεργά μέρος σε ψηφοφορίες, δημοψηφίσματα και εθελοντικές πρωτοβουλίες. Κατά τον McMahon (1999), ο

βαθμός εκδημοκρατισμού μιας κοινωνίας σχετίζεται με τη διασφάλιση της πολιτικής σταθερότητας, η οποία αποτελεί, παράλληλα, σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης.

Όπως αναλύθηκε στην ενότητα 3.3.2.1 (σελ.116), σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Δεξιοτήτων (Commission of the European Communities, 2007), ορίζονται οκτώ βασικές δεξιότητες απαραίτητες για τη διαβίωση και προσαρμογή όλων των Ευρωπαίων πολιτών στο μεταβαλλόμενο σύγχρονο περιβάλλον, ανάμεσα στις οποίες και οι δεξιότητες που αφορούν στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με το Πλαίσιο, σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας και την επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα. Περιλαμβάνουν τον κριτικό και δημιουργικό στοχασμό και την εποικοδομητική συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας και στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό έως το υπερεθνικό. Προϋποθέτουν επίσης τη στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας και συνοχής, καθώς και τον σεβασμό των αξιών και της ατομικής ζωής των άλλων.

Τα εμπειρικά δεδομένα (Feinstein et al., 2003· Green, Preston & Sabates, 2003· Nie, Junn & Stehlik-Barry, 1996· Schuller et al., 2002· Wolfe & Haveman, 2002· Wolfe & Zuvekas, 1997) τεκμηριώνουν τη συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και των διαφόρων πολιτικών μορφών συμπεριφοράς, υποδεικνύοντας ότι τα υψηλότερα επίπεδα αρχικής εκπαίδευσης σχετίζονται με την προσέλευση των ψηφοφόρων, γεγονός ενδεικτικό για την επίδραση της εκπαίδευσης στην ποιοτική και ποσοτική ενίσχυση της συμμετοχής των πολιτών στους θεσμούς. Ωστόσο, τέτοιες συσχετίσεις μπορεί να θεωρηθούν υπεραπλουστευμένες, δεδομένου ότι τόσο τα «εκπαιδευτικά» όσο και τα «πολιτειακά» αποτελέσματα επηρεάζονται από μεγάλο εύρος μη παρατηρήσιμων γνωρισμάτων τα οποία είναι εγγενή στα άτομα, τις οικογένειες και τις κοινότητες όπου ανατράφηκαν (Dee, 2003:2).

Ειδικότερα για τον ρόλο της ΔΒΕ στην αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στους θεσμούς, η θετική συνάφεια η οποία έχει καταγραφεί σε σχετικές έρευνες (Feinstein et al., 2003· Schuller et al., 2002), δεν συνιστά άμεση εκπαιδευτική εκροή αλλά έμμεση απόρροια, υπό τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης βασικών, γενικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Υπό το φως μελέτης των Schuller et al. (2002:44),

υποστηρίζεται ότι επίδραση της μάθησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργού πολίτη πραγματοποιείται με διττό τρόπο. Άμεσα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν σχετικές δεξιότητες (γενικές όπως επικοινωνίας ή ειδικές όπως πολιτική συνείδηση) ως μέρος της μάθησής τους, ανεξάρτητα από το αντικείμενο του προγράμματος. Έμμεσα, η συμμετοχή σε προγράμματα παρέχει πρόσβαση σε ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή σε θεσμούς, δίνοντας δυνατότητα εξάσκησης και περαιτέρω ανάπτυξης των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και ερευνητικά ευρήματα από τις ΗΠΑ, επισημαίνοντας ότι η εκπαίδευση ενισχύει την πολιτικοποίηση είτε άμεσα, αυξάνοντας το γνωστικό δυναμικό των ατόμων είτε έμμεσα, παρέχοντας πρόσβαση σε επαγγέλματα και θέσεις κύρους και επιρροής (Nie, Junn & Stehlik-Barry, 1996), ενώ δεδομένα από έρευνες σε κοινότητες της Αυστραλίας τονίζουν τις θετικές εκροές των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αναφορικά με τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες. Ειδικότερα, αναφέρεται η δυνατότητα ανεξάρτητης πρόσβασης σε δημόσιες συγκοινωνίες και δημόσιες υπηρεσίες και συνειδητής άσκησης πολιτικών και καταναλωτικών δικαιωμάτων (Falk, Golding & Balatti, 2000· Falk & Kilpatrick, 2000).

Σύμφωνα με τον Longworth (2006:7), η ενθάρρυνση της συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΕ έχει ως κύριο στόχο την ενίσχυση της ικανότητάς τους να συνεισφέρουν στη ζωή της ευρύτερης κοινότητας. Ειδικότερα, η συμμετοχή σε προγράμματα γραμματισμού και εκμάθησης γλωσσών, επιτρέπει στα άτομα να λάβουν μέρος σε θεσμούς, στους οποίους το επικοινωνιακό έλλειμμα λόγω της γλώσσας, καθιστούσε αδύνατο να συμμετέχουν στο παρελθόν (Πανιτσίδου, 2007· Schuller et al., 2002:46· Schuller et al., 2004). Παράλληλα, η στάση του ενεργού πολίτη αφορά στη διαδικασία κατά την οποία οι πολίτες συνειδητοποιούν τη δύναμη που διαθέτουν για τη βελτίωση των επιπέδων διαβίωσης του κοινωνικού συνόλου, αναλαμβάνοντας συνειδητή δράση, καθώς είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την εξουσία που ασκούν οι θεσμοί, και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν και οι ίδιοι να ασκήσουν επιρροή για να διασφαλίσουν τη δράση των θεσμών υπέρ του δημοσίου συμφέροντος (Nashashibi, 2004:19).

Όπως υποστηρίζει ο Preston (2004), οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες επενεργούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και των στρατηγικών δράσης που υιοθετεί, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον βαθμό συμμετοχής στους θεσμούς. Όπως προαναφέρθηκε, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και να κατανοήσουν πληρέστερα το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον τους και κατά συνέπεια και τη θέση τους στην κοινωνία, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητα να διαχωρίζουν την ορθολογική σκέψη από συναισθηματικές αποφάσεις (Preston & Hammond, 2002:22). Επίσης, η επικοινωνία με άλλα άτομα μπορεί να εγκαθιδρύσει και να ενισχύσει πολιτικές απόψεις, ισχυροποιώντας την πολιτική συνείδηση και οδηγώντας σε πολιτικό ακτιβισμό (Preston & Feinstein, 2004:7).

Κατά το πολυεπίπεδο μοντέλο των Bynner, Romney και Emler (2003), η ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης και η ενασχόληση με την πολιτική είναι ένα συνεχές από διάφορα στάδια. Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενδέχεται να διεγείρει το ενδιαφέρον τους γύρω από την πολιτική, γεγονός που δύναται να οδηγήσει σε συμπεριφορική αλλαγή, καθώς μπορεί να καταστήσει το άτομο πιο ευαίσθητο σε πολιτικά ερεθίσματα (όπως μέσα από εφημερίδες ή τηλεόραση) και να οδηγήσει σε συμμετοχή σε συζητήσεις πολιτικού περιεχομένου. Από αυτές τις πηγές μπορεί να σχηματιστεί πολιτική γνώση, η οποία σε συνδυασμό με την επαφή με άλλα άτομα είναι πιθανόν να επιφέρει πολιτική συνειδητοποίηση και διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας, ενισχύοντας την πιθανότητα άσκησης του εκλογικού δικαιώματος ή ακόμη και αυτή της προσχώρησης σε κάποιο κόμμα. Πρόκειται ωστόσο για μία θεωρία πιθανοτήτων, εφόσον δεν μπορεί να διασφαλιστεί ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση θα οδηγήσει στη γραμμική μετακίνηση από το ένα στάδιο στο επόμενο.

Ακόμη και στην περίπτωση όμως που το άτομο δεν ακολουθήσει την παραπάνω γραμμική πορεία διερχόμενο από όλα τα στάδια, η συνεισφορά των προγραμμάτων ΔΒΕ παραμένει σημαντική για τη μετάδοση ερεθισμάτων και την επαφή με άλλα άτομα τα οποία διαθέτουν πολιτική άποψη, βοηθώντας τη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας (Preston & Feinstein, 2004:8). Ως αποτέλεσμα, σε σχετικές μελέτες (Green, Preston & Sabates, 2003· Nie, Junn & Stehlik-Barry, 1996· Wolfe & Haveman, 2002· Wolfe & Zuvekas, 1997) καταγράφεται αύξηση του

ποσοστού των πολιτών, οι οποίοι μετά από συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενεργοποιούνται πολιτικά, ασκώντας το εκλογικό τους δικαίωμα ή προσχωρώντας σε κάποιο πολιτικό κόμμα, ενώ παράλληλα παρατηρείται διεύρυνση της ενεργούς συνεισφοράς στα κοινά, με τη συμμετοχή των πολιτών σε συλλόγους, σωματεία, εθελοντικές και φιλανθρωπικές πρωτοβουλίες.

3.3.8 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν οι βασικοί κατηγορικοί άξονες πραγματοποίησης οφελών μέσω της συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΕ. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε μεγάλο αριθμό οφελών ως απόρροια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τα οποία κατηγοριοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε πολλαπλά επίπεδα. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, με βάση την ενδελεχή επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ακολουθήθηκε μία κατηγοριοποίηση των συλλογικών και ατομικών οφελών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των πολιτών στη ΔΒΕ, η οποία περιλαμβάνει έξι κεντρικές τυπολογίες, που αφορούν σε δεξιότητες, οικογένεια, υγεία και ευζωία, κοινωνικές σχέσεις και δικτύωση, στάσεις και αξίες. Η έκτη γενική τυπολογία περιλαμβάνει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η αυτοεικόνα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση αλλαγών. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις έξι τυπολογίες είναι αμφίδρομες και κυκλωτερείς. Τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία τεκμηριώνουν την πραγματοποίηση σημαντικών οφελών και στις έξι κεντρικές κατηγορίες, αναγορεύοντας τη συμμετοχή στη ΔΒΕ σε σημαντικό παράγοντα διάχυσης ατομικών και κοινωνικών οφελών.

4. Επισκόπηση συναφών ερευνητικών μελετών

4.1 Διαδικασία επισκόπησης της βιβλιογραφίας

Η μεθοδολογία επισκόπησης της βιβλιογραφίας διεξάχθηκε ακολουθώντας μία διαδικασία τεσσάρων σταδίων, η οποία περιλαμβάνει την αναζήτηση προκαταρκτικών πηγών, τη χρήση δευτερογενών πηγών, τη μελέτη πρωτογενών πηγών και τη σύνθεση της βιβλιογραφίας (Gall, Borg & Gall, 1996: 117).

Η αναζήτηση των προκαταρκτικών πηγών πραγματοποιήθηκε με βάση τις βιβλιογραφικές εγγραφές που αφορούσαν στο αντικείμενο της έρευνας. Για την αναζήτηση της βιβλιογραφίας στο διαδίκτυο χρησιμοποιήθηκαν οι βιβλιογραφικές βάσεις Educational Resources Information Center (ERIC) και Hellenic Academic Libraries Link (HEAL LINK), το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (EKT), καθώς και οι μηχανές αναζήτησης Google και Google Scholar. Από τις προαναφερθείσες πηγές, η μόνη βάση δεδομένων που δεν απέφερε αποτελέσματα ήταν το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, γεγονός ωστόσο, που ενίσχυσε την αναγκαιότητα διεξαγωγής έρευνας στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο λόγω της απουσίας συναφών ερευνών στη χώρα μας.

Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ο διαδικτυακός κατάλογος της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την εύρεση συναφών τίτλων βιβλίων και περιοδικών που περιλαμβάνονται στη συλλογή της Βιβλιοθήκης, ενώ πραγματοποιήθηκαν και παραγγελίες συγγραμμάτων μέσω διαδανεισμού. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της μελέτης των θεσμικού πλαισίου, έγινε ενδελεχής αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων του Εθνικού Τυπογραφείου, της Βουλής των Ελλήνων και της Δικτυακής πύλης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EUROPA), για τον συστηματικό εντοπισμό σχετικών νομοθετημάτων και θεσμικών κειμένων.

Κατά την εξέταση των προκαταρκτικών πηγών, εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία πολλές δευτερογενείς πηγές, οι οποίες συνεισέφεραν στην ολοκλήρωση της μελέτης, καθώς οι αναφορές που υπήρχαν μέσα στις πηγές βοήθησαν στη σύνταξη ενός περιεκτικού καταλόγου πρωτογενούς υλικού συναφούς με το ερευνητικό αντικείμενο. Εφόσον συγκεντρώθηκε και μελετήθηκε, υπό μία κριτική

προσέγγιση, το μεγαλύτερο μέρος του πρωτογενούς υλικού, το οποίο επέτρεψε την εμπάθυνση στο αντικείμενο και την ευρύτερη κατανόηση της ανάγκης για πρόσθετη έρευνα, έγινε η σύνθεση της βιβλιογραφίας, η συγγραφή του θεωρητικού μέρους της διατριβής και η δόμηση των ερευνητικών εργαλείων.

4.2 Ερευνητικό πλαίσιο & ευρήματα συναφών μελετών

Οι εμπειρικές έρευνες στο πεδίο της διερεύνησης των ευρύτερων αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι περιορισμένες. Το μεγαλύτερο μέρος της διεξαγόμενης έρευνας εστιάζεται στην οικονομία και στην παραγωγικότητα, επικεντρώνοντας στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης, επαγγέλματος και εισοδήματος, τη μέτρηση των οικονομικών αποδόσεων της επένδυσης στην εκπαίδευση, ατομικών και κοινωνικών, καθώς και στη συσχέτιση των αποδόσεων αυτών με την αρχική επένδυση (Becker, 1964· Desjardins & Tuijnman, 2005· De la Fuente & Ciccone, 2002· OECD, 2002, 2005· Psacharopoulos & Patrinos, 2002· Schulz, 1963). Οι μη οικονομικές αποδόσεις γίνονται συνήθως αόριστα αντιληπτές, υπάρχει, ωστόσο, γενικευμένη συνειδητοποίηση της σημασίας τους για την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, τις ευρύτερες πτυχές της οικονομικής ανάπτυξης και τη συνολική κοινωνική ευημερία (McMahon, 1998· Temple, 2001). Σύμφωνα μάλιστα με κάποιους ερευνητές (Haveman & Wolfe, 2001), η μη-οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης είναι πιθανόν να υπερβαίνει την «αγοραία» διάστασή της και τα αμιγώς οικονομικά αποτελέσματα. Εν τούτοις, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα όρια μεταξύ οικονομικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων είναι συχνά δυσδιάκριτα και δύσκολα καθορίσιμα, λόγω της στενής αλληλεξάρτησης κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (βλ. κεφ. 3.1.3).

Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής έρευνας είναι γεωγραφικά περιορισμένο (βλ. κεφ. 3.1.2), εντοπιζόμενο: α) στη μεγάλη Βρετανία από το “Centre for Research on the Wider Benefits of Learning” (CRWBL) (Green, Preston & Sabates, 2003· Feinstein, 2002a, 2002b· Feinstein, Duckworth & Sabates, 2004· Feinstein & Sabates 2005, 2006· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*,

2001, 2002), β) στις ΗΠΑ στο πλαίσιο του “National Reporting System” (NRS, www.nrsweb.org) και γ) στην Αυστραλία από το “Adult Community & Further Education Board” (Adult Community & Further Education Board, 2008· Bradshaw, 1999· Falk, Golding & Balatti 2000· Falk & Killpatrick, 2000· Volkoff & Walstab, 2007· Walstab & Teese, 2005· Walstab, Volkoff & Teese, 2006). Παράλληλα, μεγάλος αριθμός ερευνών αφορούν στην αποτίμηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης ή αλφαριθμητισμού (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Merrifield *et al.*, 1993· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002), ενώ, σχεδόν αποκλειστικά, τα ευρήματα που υπάρχουν στο πεδίο των ευρύτερων εκπαιδευτικών οφελών βασίζονται σε ποιοτικά δεδομένα.

Ως εκ τούτου, η συστηματική καταγραφή και ερμηνεία των στοιχείων τα οποία μετασχηματίζουν την καθημερινότητα των ατόμων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι ελλιπής και αποσπασματική, ενώ η ποσοτικοποίηση των μη οικονομικών εκροών και ο καθορισμός των αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα παραγόμενα αποτελέσματα συνιστούν δύσκολα προσπελάσιμο πεδίο (Carnoy, 2000· OECD, 2000· Schuller *et al.*, 2004). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες δυσχεραίνουν τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, εντείνουν ωστόσο την αναγκαιότητα περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους η μάθηση επηρεάζει την καθημερινότητα των ατόμων και των περιβαλλόντων δράσης τους.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Darkenwald & Valentine (1984:1), λίγες ορθά σχεδιασμένες, μεγάλης κλίμακας μελέτες έχουν διεξαχθεί για τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρά την έντονη ανάγκη για διερεύνηση της ανταπόκρισης των προγραμμάτων στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες που καλούνται να υπηρετήσουν. Το ενδιαφέρον του μεγαλύτερου αριθμού των εμπειρικών ερευνών επικεντρώνεται στα ποσοστά και στους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ, καθώς συνιστούν δείκτες εκπαιδευτικής ανάπτυξης και επιτρέπουν εύκολη και άμεση συλλογή των δεδομένων, παραγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της αποτίμησης των ωφελημάτων που εκρέουν.

Σύμφωνα με την Downs (2004), το να γνωρίζουμε ότι υπάρχουν ευρύτερα οφέλη από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ένα σκέλος του

ζητήματος, το να είμαστε σε θέση ωστόσο να μετρήσουμε τα οφέλη αυτά, συνιστά ένα εντελώς διαφορετικό ζήτημα. Σε έρευνα, που διεξήγαγε στη Μ. Βρετανία, υπό την ανάθεση του Δημοτικού Συμβουλίου του Devon (Devon County Council), με αντικείμενο τη μέτρηση των αυτοαναφερόμενων οφελών των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα που δεν οδηγούν στη λήψη πιστοποιητικών, η Downs (2004) επισημαίνει την έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την αναγνώριση των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί τη μία από τις δύο περιπτώσεις στη διεθνή βιβλιογραφία που εδράστηκε σε ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τη χορήγηση στους εκπαιδευόμενους, μέσω των εκπαιδευτών, ερωτηματολογίου βασιζόμενου σε αυτοαναφορές. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι:

- Απέκτησαν περισσότερες βασικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, γραφής και ανάγνωσης, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του προγράμματος .
- Ενίσχυσαν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, αυξάνοντας την απασχολησιμότητά τους.
- Αύξησαν τα ενδιαφέροντά τους και βελτίωσαν τα επίπεδα ευζωίας, καθώς και σωματικής και πνευματικής υγείας.
- Απέκτησαν στάση ενεργού πολίτη και ενίσχυσαν τη συμμετοχή τους στην κοινότητα.
- Αύξησαν την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αισιοδοξία τους.
- Έγιναν πιο κοινωνικοί - 79 % των εκπαιδευόμενων συμφώνησαν ότι η μάθηση είναι μία κοινωνική δραστηριότητα.
- Ήταν πρόθυμοι να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι Dewson *et al.* (2000b:2) κατηγοριοποιούν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε «μαλακά» και «σκληρά» (soft & hard outcomes). Στα «μαλακά αποτελέσματα», τα οποία δεν μπορούν να μετρηθούν άμεσα και αντικειμενικά, περιλαμβάνονται μεταβολές που μπορεί να σχετίζονται με α) διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως κοινωνικές δεξιότητες και δημόσιες συναλλαγές, β) οργανωτικές δεξιότητες, όπως οργάνωση της προσωπικής ζωής και ικανότητα ιεράρχησης προτεραιοτήτων, γ) αναλυτικές δεξιότητες, όπως κριτική ικανότητα, διαχείριση χρόνου ή επίλυση προβλημάτων, και δ) προσωπικές δεξιότητες, όπως παρώθηση, αυτοπεποίθηση, αξιοπιστία και επίγνωση της κατάστασης υγείας.

Αντίθετα, στα «σκληρά αποτελέσματα», τα οποία είναι εμφανή και αντικειμενικά μετρήσιμα, συγκαταλέγονται επαγγελματικές δεξιότητες και προσόντα. Ανάμεσα στις μεθόδους που προτείνονται για τη συλλογή, μέτρηση και καταγραφή των «μαλακών» αποτελεσμάτων, περιλαμβάνεται η χρήση ερωτηματολογίων με αυτοαναφορές και κλίμακες συμφωνίας ή διαφωνίας (Dewson *et al.*, 2000a).

Οι Anderson, Foster και McKibben (2006:60) ανέπτυξαν ένα «Μητρώο Καταγραφής Μαλακών Αποτελεσμάτων Συνολικής Μάθησης» – Soft Outcomes Universal Learning (SOUL) Record – στο οποίο τα «μαλακά» ή «ενδιάμεσα» αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται σε τρία πεδία: α) στάσεις, β) προσωπικά, διαπροσωπικά γνωρίσματα και γ) πρακτικές δεξιότητες. Στη μελέτη τους για την ανάπτυξη του SOUL, η οποία προέκυψε ως απόρροια της αναγκαιότητας διερεύνησης των αποτελεσμάτων της άτυπης μάθησης που λαμβάνει χώρα σε διάφορα περιβάλλοντα και δεν οδηγεί σε κάποια πιστοποίηση, χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικά δεδομένα, μέσω παρατήρησης και συνεντεύξεων, εντοπίζοντας κατά την αρχική φάση πάνω από 80 «ενδιάμεσα» αποτελέσματα, για να καταλήξουν τελικά σε 21 κεντρικά αποτελέσματα, κατά τις δύο ακόλουθες φάσεις της έρευνας. Ως εκ τούτου, το SOUL Record χρησιμοποιεί συνολικά 21 δηλώσεις-αυτοαναφορές (7 για κάθε ένα από τα τρία πεδία), με βάση 6-βάθμια κλίμακα, από 1:διαφωνώ απόλυτα έως 6:συμφωνώ απόλυτα. Μετρώντας σε βάθος χρόνου τις αλλαγές σε αυτά τα πεδία, εκτιμάται ότι μπορεί να καταγραφεί η πρόοδος που σημείωσαν οι εκπαιδευόμενοι. Στο πεδίο των στάσεων εμπεριέχονται δηλώσεις όπως «έχω αυτοπεποίθηση», στο πεδίο των προσωπικών/διαπροσωπικών γνωρισμάτων υπάρχουν δηλώσεις όπως «απολαμβάνω να εργάζομαι ως μέλος ομάδας», ενώ στο πεδίο των πρακτικών δεξιοτήτων περιλαμβάνονται δηλώσεις όπως «φέρνω σε πέρας μόνη/ος μου τα καθήκοντα που μου ανατίθενται».

Η Εθνική Μελέτη Παιδικής Ανάπτυξης (National Child Development Study - NCDS) είναι μία διαχρονική μελέτη, η οποία αφορά σε πολίτες που ζουν στη Μ. Βρετανία και γεννήθηκαν κατά την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου του 1958 (Centre for Longitudinal Studies, <http://www.cls.ioe.ac.uk/>). Τα μέλη της πληθυσμιακής αυτής ομάδας, έχουν λάβει μέρος, μέσω συνεντεύξεων, σε αρκετές έρευνες μέχρι σήμερα, με τις πιο πρόσφατες έρευνες να έχουν πραγματοποιηθεί το 1991, όταν τα μέλη ήταν 33 ετών, και το 2000, όταν είχαν φτάσει στην ηλικία των 42 ετών.

Στην ανάλυση δεδομένων από την NCDS, μελετώντας αλλαγές σε δείγμα 8.000 ατόμων ηλικίας 33-42 ετών, βασίστηκε η μελέτη των Preston και Feinstein (2004), για τη σχέση της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ και της αλλαγής στάσεων. Σύμφωνα με τη μελέτη, εκτιμάται ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στον μετασχηματισμό των στάσεων. Υπάρχουν ωστόσο περιορισμένα δεδομένα αναφορικά με τον τρόπο που επενεργεί στην αλλαγή απόψεων και συμπεριφοράς. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η ΔΒΕ σχετίζεται με την υιοθέτηση πιο «δημοκρατικών» στάσεων και αξιών, αμβλύνοντας ρατσιστικές μορφές συμπεριφοράς και μειώνοντας τον αυταρχισμό και πολιτικό κυνισμό, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην υιοθέτηση περιβαλλοντικής συνείδησης και στην αύξηση της προθυμίας για εργασία. Ως εκ τούτου, θεωρείται σημαντικό εργαλείο πολιτικού σχεδιασμού για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, την τόνωση της συμμετοχής στα κοινά και τη μείωση του ρατσισμού.

Στοιχεία από την NCDS χρησιμοποιήθηκαν επίσης στη μελέτη των Feinstein *et al.* (2003) για τη διερεύνηση της επίδρασης της ΔΒΕ στους τομείς της υγείας, του κοινωνικού κεφαλαίου και της κοινωνικής συνοχής. Τα δεδομένα αφορούν περίπου 10.000 ενηλίκους που γεννήθηκαν στη βρετανία το 1958, και εστιάζονται σε αλλαγές στη ζωή τους μεταξύ των ηλικιών 33 (το 1991) και 42 (το 2000), αναφορικά με κοινωνικο-πολιτικές στάσεις, συμμετοχή στα κοινά, υγιεινή διαβίωση (κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ και άσκηση), αυτοαναφερόμενα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, και αποφυγή κατάθλιψης. Τα κύρια ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει κομβικό ρόλο, συμβάλλοντας σε αλλαγές στη συμπεριφορά των ατόμων οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά τα μέσα της ενήλικης ζωής. Αν και το μέγεθος της επίδρασης είναι μικρό σε απόλυτους αριθμούς, ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συνδέεται άμεσα με την αλλαγή νοοτροπίας και μορφών συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, συνιστώντας σημαντική παράμετρο αλλαγής. Τα αποτελέσματα της μελέτης υποδεικνύουν την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων σε ένα ευρύ φάσμα της υγείας και της κοινωνικής ζωής, τονίζοντας την ανάγκη, σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού, προώθησης της ΔΒΕ και αύξησης των διατιθέμενων πόρων.

Στην ανάλυση δεδομένων από το National Child Development Study (NCDS), βασίστηκε και μία τρίτη έρευνα (Preston, 2004) αναφορικά με τη σχέση ταυτότητας,

μάθησης και συμμετοχής στους θεσμούς. Θεωρώντας την ταυτότητα ως μία μορφή αναπτύξιμου κεφαλαίου που περιλαμβάνει τόσο ατομικά όσο και συλλογικά χαρακτηριστικά, η έρευνα επικεντρώνει σε «στρατηγικές ταυτότητας», τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα ανάλογα με το κοινωνικό τους πλαίσιο, προκειμένου να αποκτήσουν συγκριτικό πλεονέκτημα. Η μεθοδολογία στηρίχτηκε σε βιογραφίες 14 ατόμων που διαφοροποιούνταν ως προς τον βαθμό συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων και στους θεσμούς, καταδεικνύοντας θετική συνάφεια ανάμεσα στο τρίπτυχο ΔΒΕ-«κεφάλαιο ταυτότητας»-συμμετοχικότητα σε θεσμούς.

Οι Schuller et al. (2004), επιχειρώντας να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση ευρύτερα επενεργεί στις ζωές των ατόμων ατομικά και συλλογικά, εκπόνησαν ποιοτική μελέτη μέσω συνεντεύξεων, στις οποίες συμμετείχαν 145 άτομα, ηλικίας 16 έως 70, από διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, από κοινοτικά προγράμματα έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε τρεις διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Μ. Βρετανίας. Υπό το φως των ερευνητικών δεδομένων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ευρύτερα οφέλη που πιθανόν να προκύψουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα ενηλίκων μπορούν να κατανεμηθούν σε δώδεκα ευρύτερες κατηγορίες: προσόντα, γνώσεις, δεξιότητες, υγεία, απασχόληση, κίνητρα μάθησης, σχέδια και στόχοι, αυτο-εικόνα, στάσεις και αξίες, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα, και ενεργός συμμετοχή στα κοινά. Παράλληλα, για να διευκολυνθεί η ανάλυση των πολλαπλών και πολυεπίπεδων επιδράσεων της μάθησης, ανέπτυξαν ένα τριγωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου, οι δώδεκα κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων κατηγοριοποιούνται σε τρεις μορφές κεφαλαίου: ανθρώπινο κεφάλαιο (οι δεξιότητες που αναπτύσσονται), κοινωνικό κεφάλαιο (το σύνολο των σχέσεων) και το κεφάλαιο ταυτότητας (οι αντιλήψεις των ατόμων για τη ζωή και τον εαυτό τους) (Schuller et al., 2004: 21). Σημαντικό περιορισμό, ωστόσο, στη σημαντική αυτή μελέτη συνιστά το γεγονός ότι η μάθηση εκλαμβάνεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, μη επηρεαζόμενη από εξωτερικούς παράγοντες, όπως κοινωνικές και προσωπικές συνθήκες, ικανές να ενισχύουν ή να παρεμποδίζουν τη μάθηση.

Στη στατική και στη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαίδευσης καθώς και στη διάκριση ατομικών και συλλογικών οφελών εστιάζει προγενέστερη έρευνα των Schuller et al. (2002), η οποία επίσης βασίστηκε σε εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από 140 βιογραφικές συνεντεύξεις σε τρεις περιοχές της Μ. Βρετανίας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν επίσης μεγάλο αριθμό ευρύτερων εκπαιδευτικών οφελών, πραγματοποιούμενα σε πολλαπλά επίπεδα. Αναδεικνύεται, ωστόσο, η κριτική σημασία των στατικών αποτελεσμάτων, τα οποία θεωρούνται υπεύθυνα για τη διατήρηση της ευζωίας των πολιτών και της κοινωνικής συνοχής, και τα οποία συχνά υποτιμούνται, καθώς η έμφαση επικεντρώνεται στα μετασχηματιστικά αποτελέσματα, ως πιο εμφανή. Όπως επισημαίνεται στη μελέτη, η εκπαίδευση μετασχηματίζει τις ζωές των ανθρώπων, αλλά επίσης, λιγότερο θεαματικά, τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις πολυποίκιλες πιέσεις της καθημερινής ζωής, καθώς και τη συνεχή κοινωνική αλλαγή. Η μελέτη προσεγγίζει τους τρόπους με τους οποίους η ΔΒΕ επιδρά στη διατήρηση της προσωπικής ευημερίας και της κοινωνικής συνοχής, κυρίως μέσω της διατήρησης της υγείας των ατόμων, γεγονός που ωστόσο δεν είναι άμεσα εμφανές και αναγνωρίσιμο.

Στην έρευνα των Green, Preston και Sabates (2003), η οποία επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές εκροές σε συλλογικό επίπεδο, επιχειρείται αρχικά μία κριτική θεώρηση των μοντέλων που περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με το τρίπτυχο εκπαίδευση – κοινωνικό κεφάλαιο – κοινωνική συνοχή, οδηγώντας στην ανάπτυξη ενός νέου θεωρητικού μοντέλου συσχέτισης της κατανομής δεξιοτήτων και της κοινωνικής συνοχής. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας συγκεντρωτικά ποσοτικά δεδομένα από δεκαπέντε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες, τεκμηριώνεται ότι η κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών συνιστά σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, ωστόσο, η αύξηση των επιπέδων εκπαίδευσης δεν μπορεί από μόνη της να διασφαλίσει την κοινωνική αλληλεγγύη, σε περιπτώσεις ανισοκατανομής δεξιοτήτων και εισοδήματος. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής ενέχουν πολιτική σημασία, καθώς οι τρέχουσες πολιτικές επενδύουν μονοδιάστα στην ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων, προσδοκώντας ότι κατά αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθούν παράλληλα το κοινωνικό κεφάλαιο και η κοινωνική συνοχή.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Falk, Golding και Balatti (2000) για λογαριασμό της Κυβέρνησης της Πολιτείας της Βικτώρια στην Αυστραλία, διερευνάται η επίδραση της μάθησης από τη συμμετοχή σε προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κοινότητα» (Adult & Community Education - ACE), που είναι ένας από τους τρεις επίσημους φορείς στην Αυστραλία οι οποίοι δραστηριοποιούνται στον χώρο της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (οι άλλοι δύο

είναι το Πανεπιστήμιο και η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση), προσφέροντας προγράμματα τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών αντικείμενων. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των ατομικών και κοινοτικών οφελών, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στην κοινότητα. Ειδικότερα, θεωρώντας το κοινωνικό κεφάλαιο ως «τσιμέντο» των σύγχρονων κοινωνιών επιχειρήθηκε η διερεύνηση της συμβολής της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ στην παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου και συνακόλουθα στην κοινωνικοοικονομική ευημερία. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε στη μελέτη περιπτώσεων και πραγματοποιήθηκε μέσω 100 συνολικά ημιδομημένων συνεντεύξεων. Για τη μέτρηση της κοινωνικοοικονομικής ευημερίας χρησιμοποιήθηκαν οι οκτώ κοινωνικοί δείκτες του ΟΟΣΑ (OECD, 1982): υγεία, εκπαίδευση και μάθηση, εργασία και ποιότητα εργασιακής ζωής, ελεύθερος χρόνος, πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, φυσικό περιβάλλον, κοινωνικό περιβάλλον και προσωπική ασφάλεια. Τα ευρήματα της έρευνας επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου στην πραγματοποίηση, μέσω της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, κοινωνικών και οικονομικών οφελών, η σχέση μεταξύ των οποίων είναι αμφίδρομη και ως εκ τούτου θεωρείται δύσκολος ο διαχωρισμός τους. Ειδικότερα, καταδεικνύεται ότι η ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου, τόσο σε μεσο-επίπεδο (ομάδες, δίκτυα, κοινότητες) όσο και σε μικρο-επίπεδο (ιδιώτες), είναι κομβική για την παραγωγή πολλαπλών κοινωνικοοικονομικών οφελών, τονίζοντας ότι οι διαδικασίες ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου είναι εγγενείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την πραγματοποίηση οφελών είτε υπό τη διαμεσολάβηση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά κυρίως λόγω της διαμόρφωσης ή επαναδιαμόρφωσης της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων.

Στο κοινωνικό κεφάλαιο αφορά και η εμπειρική μελέτη των Falk και Kilpatrick (2000) σε αγροτικές κοινότητες της Αυστραλίας, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω 34 ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε συνδυασμό με προσωπικές ηχογραφήσεις και ημερολόγια. Η μελέτη επικεντρώνει την έμφαση στις διαδικασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου, υποδεικνύοντας ότι κοινωνικό και ανθρώπινο κεφάλαιο εξελίσσονται παράλληλα. Σύμφωνα με το μοντέλο που ανέπτυξαν, βασιζόμενοι στα ευρήματα της έρευνας, η μάθηση πραγματοποιείται όταν αναπτύσσεται κοινωνικό κεφάλαιο, όταν, δηλαδή, οι σχέσεις

αλληλεπίδρασης σε μία κοινότητα, ενεργοποιούν τους υπάρχοντες γνωστικούς πόρους και γνωρίσματα ταυτότητας και οικοδομούν πάνω σε αυτά. Ειδικότερα, στους γνωστικούς πόρους περιλαμβάνεται η γνώση των εσωτερικών και εξωτερικών προς την κοινότητα δικτύων, των διαθέσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων, των κανόνων και διαδικασιών καθώς και των στάσεων και αξιών της κοινότητας, ενώ στα γνωρίσματα ταυτότητας περιλαμβάνονται τα γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα των ατόμων, όπως αυτοπεποίθηση, κανόνες, αξίες και στάσεις, όραμα, εμπιστοσύνη και δέσμευση στην κοινότητα.

Ειδικότερα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αυτοαποτελεσματικότητα έχουν αναδειχθεί ως κεντρικές παράμετροι των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, οι οποίες διαμεσολαβούν στην πραγματοποίηση ευρύτερων οφελών. Σύμφωνα με ευρήματα ποιοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Μ. Βρετανία (Preston & Hammond, 2002) σε δείγμα 10.000 εκπαιδευτών, η αυξημένη αυτοεκτίμηση μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας, ενώ η αυτάρκεια συχνά παρωθεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή σε θεσμούς. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτών, πέρα από την αυτοπεποίθηση και την αυτάρκεια, σημαντικά οφέλη της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρούνται: α) η ανεξαρτησία της σκέψης, η επίλυση προβλημάτων και η βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, στοιχεία τα οποία συνεισφέρουν τόσο σε οικονομικές, όσο και σε μη-οικονομικές πτυχές της ζωής, β) η κοινωνική ενσωμάτωση, καθώς η ΔΒΕ αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και στην άμβλυνση εθνικών ή ατομικών διαφορών, προωθώντας την ανεκτικότητα και τη συμμετοχή στα κοινά, και γ) η προώθηση της κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των κοινοτήτων όπου πραγματοποιούνται τα προγράμματα.

Στο ίδιο πλαίσιο, σε έρευνα των Watters και Turner (2001), αναφορικά με τα αποτελέσματα της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν οδηγούν σε πιστοποίηση, ως σημαντικό όφελος το οποίο διαμεσολαβεί στην πραγματοποίηση και διάχυση ευρύτερων οφελών, παρουσιάζεται η αυξημένη αυτοπεποίθηση, όπως αυτή προάγεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να πάρουν τον λόγο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να συμφιλιωθούν με την τεχνολογία, να κατανοήσουν ότι είναι φυσική η

ανάληψη ρίσκων και να αποδεχτούν την αλλαγή. Πιο αναλυτικά, στη μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με 134 εκπαιδευόμενους, ως ευρύτερα οφέλη αναφέρονται η απόλαυση και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή, η απόκτηση δεξιοτήτων, η γνώση και η κατανόηση, και η οικοδόμηση του βασικού υποστρώματος για περαιτέρω μάθηση. Επιπρόσθετα, μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων ανέφεραν ότι έχουν αλλάξει στάσεις και αντίληψη αναφορικά με την εικόνα του εαυτού τους, αλλά και την εικόνα τους για τον υπόλοιπο κόσμο, ενώ αναγνώρισαν ότι συνειδητά ή ασύνειδα η συμμετοχή τους έχει επηρεάσει θετικά την οικογενειακή ζωή και τις σχέσεις τους με φίλους και γνωστούς.

Μία άλλη παράμετρος, η οποία καταγράφεται σε πολλές μελέτες (Brassett-Grundy, 2002· Bynner et al., 2001· Parsons & Bynner, 1998· Roberts et al., 1999· Schuller et al., 2002), είναι η θετική επίδραση της συμμετοχής των γονέων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από θεματικό αντικείμενο, στην οικογενειακή ζωή. Σύμφωνα με ευρήματα ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε για το Υπουργείο Παιδείας της Μ Βρετανίας (Brassett-Grundy, 2002), από τη συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικά προγράμματα προκύπτουν σημαντικά οφέλη για γονείς και παιδιά, τόσο σε πρακτικό επίπεδο, όπως βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών, όσο και σε ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο, όπως η ανανέωση προσδοκιών και στόχων και η ανάκτηση της αυτοπεποίθησης των γονέων. Στην έρευνα πήραν μέρος τριάντα ένα άτομα συνολικά (27 γονείς που παρακολούθησαν και 4 γονείς που δεν παρακολούθησαν προγράμματα ΔΒΕ), οι οποίοι συμμετείχαν σε ομαδικές συζητήσεις και σε βάθος συνεντεύξεις. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για μία σαφή πολιτική στον τομέα αυτό, για την προώθηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που θα συνοδεύονται από καλύτερο σχεδιασμό και μακροπρόθεσμη χρηματοδότηση.

Όπως προαναφέρθηκε, ένα μεγάλος μέρος της σχετικής έρευνας αφορά στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων προγραμμάτων αλφαριθμητισμού, εστιάζοντας σε μεταβλητές όπως εργασία, βασικές δεξιότητες, συνέχιση των σπουδών, συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών και αυτοεικόνα (Boggs, Buss & Yarnell, 1979· Cervero, 1983· Darkenwald & Valentine, 1984· Kent, 1973· Lance & Bates, 1998· Mahaffy, 1983· Solorzano, 1989· Young et al., 1980· Young, Fitzgerald & Morgan, 1994). Η Tennessee Longitudinal Study (Merrifield et al., 1993) αποτελεί μία από τις

πιο φιλόδοξες μελέτες στις ΗΠΑ, αναφορικά με τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο, στην πολιτεία του Tennessee. Ως στόχοι της έρευνας αυτής, η οποία σχεδιάστηκε να διαρκέσει 5 χρόνια, διακόπηκε, ωστόσο, λόγω έλλειψης χρηματοδότησης και τεχνικών δυσκολιών, τέθηκαν οι εξής: α) κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η συμμετοχή σε προγράμματα αλφαριθμητισμού επηρεάζει την ποιότητα ζωής των συμμετεχόντων, β) διερεύνηση της επίδρασης της κοινότητας και του συγκείμενου, εντός του οποίου πραγματοποιούνται οι μετασχηματισμοί σε δεξιότητες, αντιλήψεις και μορφές συμπεριφοράς, και γ) εξαγωγή συμπερασμάτων χρήσιμων για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους παρόχους προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε βασικές δεξιότητες (Merrifield et al., 1993:9). Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε συνδυαστική χρήση μακροσκοπικών στοιχείων και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Πραγματοποιήθηκαν 133 συνεντεύξεις τον πρώτο χρόνο. Το μέγεθος του δείγματος, ωστόσο, μειώθηκε σημαντικά το δεύτερο χρόνο, γεγονός που περιόρισε τη δυνατότητα πραγματοποίησης εκτενών αναλύσεων και γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Το ερευνητικό εργαλείο περιείχε 117 ερωτήματα, περιλαμβάνοντας μεταβλητές που αφορούν σε κοινωνικοοικονομική, κοινωνική και προσωπική ευζωία, και σωματική υγεία. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι 90% των ερωτηθέντων ανέφερε κάποια αλλαγή ή δυνατότητα να επιτύχουν τους στόχους τους. Ειδικότερα, 18% ανέφεραν βελτίωση σε μάθηση γενικά, 17% συνέχιση των σπουδών, 13% βελτίωση σε καθημερινές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, 10% αύξηση της αυτοπεποίθησης, 8% ανέφεραν βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης, ενώ 1% αύξηση της βοήθειας προς τα παιδιά όσον αφορά στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Η έρευνα των Lance & Bates (1998), αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα γραμματισμού στην πολιτεία του Colorado, και την επιτυχία στις γενικές εξετάσεις για τη λήψη του GED (General Educational Development – το πιστοποιητικό αυτό είναι αντίστοιχο του απολυτήριου Λυκείου), συνιστά τη δεύτερη περίπτωση στη διεθνή βιβλιογραφία όπου χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη ταχυδρομικά στα συμμετέχοντες. Σε δείγμα 235 εκπαιδευόμενων, καταγράφηκαν οφέλη στους παρακάτω τομείς: α) βελτίωση επαγγελματικού και εκπαιδευτικού επιπέδου (φοίτηση στο πανεπιστήμιο, επιμόρφωση, νέα εργασία, προαγωγή, αποδοτικότητα), β) βελτίωση οικονομικής κατάστασης (αύξηση αποδοχών, απόκτηση κατοικίας), γ) συμμετοχή σε περαιτέρω

εκπαιδευτικές και πολιτισμικές δραστηριότητες (πρότυπο για το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον, χρήση βιβλιοθηκών, παρακολούθηση εκδηλώσεων), δ) συμμετοχή στα κοινά (άσκηση εκλογικού δικαιώματος, συμμετοχή σε τοπικές εκδηλώσεις, ε) ψυχολογικά οφέλη και υγεία (πιο ρεαλιστικοί στόχοι για το μέλλον, περισσότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή, πιο ανοικτοί στην αλλαγή, αυτοκατανόηση, επίλυση προβλημάτων, διαιτολόγιο και σωματική άσκηση, πιο τακτικοί ιατρικοί και οδοντιατρικοί έλεγχοι).

Τρεις περαιτέρω έρευνες στο πεδίο των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού (Dymock & Billett, 2008· Eldred, Ward & Dutton, 2004· Ward & Edwards, 2002) κατέδειξαν για ακόμη μία φορά ότι η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων, όπως οι δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αρίθμησης, δεν είναι το μόνο θετικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Στην έρευνα των Dymock και Billett (2008) σε κοινότητες της Αυστραλίας, το σύνολο των 64 εκπαιδευόμενων από φορείς κοινοτικής εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση (Dymock & Billett, 2008:6). Στο ίδιο πλαίσιο, σε μελέτη που εκπονήθηκε το 2004 από το Εθνικό Ινστιτούτο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Κοινωνική Εκπαίδευση (National Institute for Adult & Community Education, NIACE) (Eldred, Ward & Dutton, 2004), η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης προέκυψε ως κεντρικό αποτέλεσμα της συμμετοχής στα προγράμματα, ενώ ακόμη και σε περιπτώσεις στις οποίες υπήρχε περιορισμένη πρόοδος στο πεδίο του αλφαριθμητισμού, αναφέρονταν αυξημένο αίσθημα αυτοπεποίθησης (Eldred, Ward & Dutton, 2004: 3). Την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, ως βασικότερης αλλαγής στους εκπαιδευόμενους, εντόπισαν και οι Ward & Edwards (2002), οι οποίοι επίσης διερεύνησαν τα αποτελέσματα της συμμετοχής σε προγράμματα γραμματικού και αριθμητικού αλφαριθμητισμού στη βορειοδυτική Βρετανία, μέσα από ποιοτικά δεδομένα. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η αύξηση των επιπέδων αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ασκεί σημαντική επίδραση στη μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευόμενων, στη στάση τους προς τη μάθηση, στους στόχους και στις ελπίδες, στη λειτουργικότητα στις καθημερινές δραστηριότητες και στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων.

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, σε προγενέστερη ποιοτική έρευνα μας στα ΚΕΕ (Πανιτσιδου, 2007), κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν 12 σε βάθος συνεντεύξεις με στελέχη και εκπαιδευτές, σε τρία ΚΕΕ στη Βόρειο Ελλάδα, οι απόψεις των συμμετεχόντων συνέκλιναν στο ότι «η μάθηση αναπτύσσει εν γένει τα άτομα», συμβάλλοντας, πέρα από την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων, στην πολύπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι ή συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ μπορεί να συμβάλει:

- Στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και στην ανάπτυξη της αυτάρκειας και της ανεξαρτησίας. Όπως επισημάνθηκε, η κατοχή γνώσης και η ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος από άτομα που απέχουν χρόνια από την εκπαίδευση είναι από μόνη της μία ενδυναμωτική διαδικασία.
- Στη βελτίωση της καθημερινής ζωής. Η απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων απαραίτητων για τη διαβίωση στις σύγχρονες κοινωνίες συνιστά κομβικό παράγοντα διευκόλυνσης των ατόμων, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθημερινά τους καθήκοντα. Επιπρόσθετα, αναφερόμενοι σε μειονοτικούς πληθυσμούς, οι ερωτηθέντες επεσήμαναν ότι για τις γυναίκες της μειονότητας, η συμμετοχή στα προγράμματα συνεπάγεται τον απεγκλωβισμό από την απομόνωση, καθώς αποκτούν τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες, χωρίς τη στήριξη του συζύγου ή του πατέρα.
- Στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πνεύματος ομαδικότητας και την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων.
- Στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης. Η συμμετοχή στα προγράμματα βοηθάει τους συμμετέχοντες να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους με νέα προσόντα. Αναφέρθηκε η ύπαρξη πολλών περιπτώσεων ανεύρεσης εργασίας μετά το πέρας των προγραμμάτων.
- Στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στην προσωπική ολοκλήρωση.
- Στην ηθική ικανοποίηση. Όπως παρατηρήθηκε, για πολλούς από τους εκπαιδευόμενους, και ειδικά για τα άτομα που κατοικούν σε χωριά, το πιστοποιητικό των ΚΕΕ είναι το πρώτο πτυχίο που απέκτησαν, για το οποίο αισθάνονται υπερήφανοι.

- Στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης, για άτομα ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως φυλακισμένοι, αθίγγανοι, άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Όπως διαφαίνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών στο πεδίο των ευρύτερων ωφελημάτων που εκρέουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ, παρουσιάζονται ιδιαίτερα αισιόδοξα και πληθωρικά. Το γεγονός ωστόσο ότι η πλειονότητα των μεθοδολογικών προσεγγίσεων βασίζεται είτε σε αυτοαναφορές των συμμετεχόντων είτε σε εκτιμήσεις άλλων προσώπων που εμπλέκονται στη διαδικασία, όπως εκπαιδευτές ή στελέχη, θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντική αδυναμία, οδηγώντας σε μη αντικειμενικές εκτιμήσεις. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να εκληφθούν ως υπεραπλουστευμένες προσεγγίσεις, δεδομένου ότι τόσο τα ατομικά όσο και τα συλλογικά αποτελέσματα, επηρεάζονται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα τα οποία είναι εγγενή στα άτομα, στις οικογένειες και στις κοινότητες όπου ανατράφηκαν. Ως εκ τούτου, θα ήταν εσφαλμένη η παραδοχή μίας καθολικής γραμμικής μετακίνησης όπου τα άμεσα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως η γνωστική ανάπτυξη, διαμεσολαβούν στην πραγματοποίηση έμμεσων και πιο σύνθετων οφελών, όπως η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου. Παράλληλα, μεγάλος αριθμός ερευνών αφορά αποκλειστικά στα αποτελέσματα προγραμμάτων αλφαριθμητισμού, ενώ ο κύριος όγκος της ερευνητικής δραστηριότητας έχει διεξαχθεί στη Μ. Βρετανία, στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία, παρεμποδίζοντας τη συγκρισιμότητα των δεδομένων. Οι διαπιστώσεις αυτές ενισχύουν την αναγκαιότητα πραγματοποίησης νέων ερευνών, διεύρυνσης των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς και γεωγραφικής γενίκευσης της έρευνας, ώστε να προσπελαστούν οι υπάρχοντες περιορισμοί, να σκιαγραφηθούν οι αιτιακές σχέσεις και να ενισχυθούν τα ερευνητικά δεδομένα.

4.3 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε αρχικά η μεθοδολογία επισκόπησης της βιβλιογραφίας, η οποία πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας μία διαδικασία τεσσάρων σταδίων, όπως προτείνεται από τους Gall, Borg και Gall (1996). Η διαδικασία

περιλαμβάνει την αναζήτηση προκαταρκτικών πηγών, τη χρήση δευτερογενών πηγών, τη μελέτη πρωτογενών πηγών και τη σύνθεση της βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε το ερευνητικό πλαίσιο και τα ευρήματα συναφών ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε περιορισμένο αριθμό μελετών αναφορικά με την αποτίμηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας επικεντρώνεται στην επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομία και στην παραγωγικότητα. Επιπρόσθετα, σημαντικός αριθμός ερευνών αφορά αποκλειστικά στην αποτίμηση προγραμμάτων αλφαριθμητισμού, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής έρευνας είναι γεωγραφικά περιορισμένο στη Μ. Βρετανία, στις ΗΠΑ και στην Αυστραλία, δυσχεραίνοντας τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Εμπειρική έρευνα

5.1 Ερευνητικό πλαίσιο

5.1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος

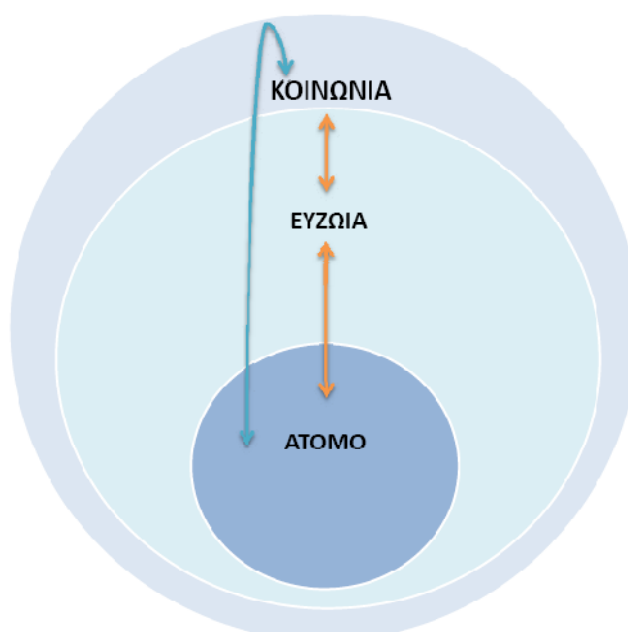
Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2000), οι άνθρωποι αποτελούν τον σημαντικότερο πόρο ενός έθνους στη σύγχρονη παγκόσμια οικονομία, καθώς τα προσόντα, τα ταλέντα, οι γνώσεις και η δημιουργικότητά τους συνιστούν βασικούς συντελεστές για την κοινωνική και οικονομική ευημερία. Υπό την ίδια θεώρηση, η επένδυση στους ανθρώπινους πόρους, έχει αναγορευτεί σε μείζονα πολιτική της ΕΕ, τόσο για τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητάς της στο συγκείμενο ενός παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής αλλά και για την υποστήριξη παράλληλα, του ενωσιακού εγχειρήματος.

Κατά συνέπεια, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων που εκρέουν από τη συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με την πλειονότητα των ερευνητικών προσεγγίσεων να εστιάζονται στη συγκέντρωση μακροσκοπικών δεδομένων αναφορικά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στην «αγοραία» διάσταση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, αποσκοπώντας στη συγκριτική αξιολόγηση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και σε καθορισμό αναγκών για νέες παρεμβάσεις. Αντίθετα, παρά την καθολική αναγνώριση της ύπαρξης ευρύτερων οφελών, ως απόρροιας της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ, διαπιστώνεται έλλειμμα συστηματικής έρευνας γύρω από αυτά. Ειδικότερα στην ΕΕ τα ευρύτερα αποτελέσματα γίνονται αόριστα αντιληπτά, παρά τη γενικευμένη συνειδητοποίηση της σημασίας τους για την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι η μάθηση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αφενός, επιτρέπει μεγαλύτερη λειτουργικότητα στις καθημερινές δραστηριότητες των ατόμων και αφετέρου, λειτουργεί ως μέσο

αυτοεκπλήρωσης. Η κατάκτηση μαθησιακών στόχων διευρύνει το πεδίο δράσης και τις επιλογές των συμμετεχόντων, καθιστώντας διαθέσιμες νέες δυνατότητες και αναπροσαρμόζοντας στόχους και ελπίδες. Παράλληλα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα έχει και κοινωνικές εκροές, καθώς συμβάλλει στην οικοδόμηση κοινωνικών επαφών, στην ενίσχυση της κατανόησης και της ανεκτικότητας απέναντι στα άλλα άτομα, και στην ενδυνάμωση του κοινωνικού ιστού. Η «αλχημεία της μάθησης» (Nashashibi, 2004) δεν μπορεί να ερμηνευτεί με γραμμικές ορθολογιστικές θεωρήσεις, αλλά συνιστά συνισταμένη νοητικών και συναισθηματικών διεργασιών οι οποίες βρίσκονται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση, παράγοντας αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα, τα οποία φαινομενικά δεν έχουν καμία συνάφεια με το εκπαιδευτικό αντικείμενο, ενώ συχνά παρουσιάζονται μη ρεαλιστικά.

Όπως αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες, η επίδραση της εκπαίδευσης στις ζωές των ενήλικων εκπαιδευόμενων επιφέρει ευρύτερα οφέλη, τα οποία υπερβαίνουν τη μονοσήμαντη πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, και αφορούν στην εν γένει προσωπική ενδυνάμωση και στην τροποποίηση στάσεων και συμπεριφοράς, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας του ατομικού και κοινωνικού βίου των εκπαιδευόμενων (Barton *et al.*, 2007) (Σχήμα 9).



Σχήμα 9. Σχέση προσωπικής & κοινωνικής ευζωίας

Η εκπαιδευτική διαδικασία συναποτελείται από μία σειρά ενεργειών και λειτουργιών στην οποία ενυπάρχουν συντελεστές (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, ιδρύματα), πρώτες ύλες (αναλυτικά προγράμματα, προηγούμενες γνώσεις, στάσεις αξίες) και τελικό προϊόν (προσόντα, γνώσεις, συμπεριφορά) (Berhman, Crawford & Stacey, 1997). Ο όρος «αποτελέσματα» είναι γενικός, εμπεριέχοντας τόσο τις αλλαγές που προκύπτουν ως απόρροια της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε ατομικό επίπεδο, αλλά και την ευρύτερη επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο οικογενειακό, φιλικό, κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον, όπως αυτό επηρεάζεται από τη μεταλλαγή της δράσης, των στάσεων ή των αξιών των ατόμων μετά την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να γίνει διάκριση μεταξύ δύο επιπέδων μαθησιακών αποτελεσμάτων, των ενδιάμεσων και των τελικών. Τα πρώτα (soft outcomes) αναφέρονται στις αλλαγές που πραγματοποιούνται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων ή συμπεριφοράς (Anderson, Foster & McKibben, 2006). Τα τελικά εκτείνονται περαιτέρω και αναφέρονται στο πώς οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν την προσωπική ευημερία καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο δράσης του ατόμου. Στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 10) απεικονίζεται σχηματικά η αιτιώδης αλληλουχία της συνάρτησης ΔΒΕ – μαθησιακών αποτελεσμάτων.



Σχήμα 10. Επίπεδα μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, συνακόλουθα, μπορεί να εκληφθεί ως ενδιάμεσο αποτέλεσμα της ΔΒΕ, το οποίο δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας. Σύμφωνα με τους Schuller et al. (2004), η συμμετοχή στη ΔΒΕ μπορεί να μεταβάλει τις ζωές των συμμετεχόντων, καθώς τους επιτρέπει να διαχειρίζονται με επιτυχία το άγχος της καθημερινότητας και να προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, συνεισφέροντας, παράλληλα, στην κοινωνική ευημερία και στην ομαλότητα της κοινωνικής ζωής. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η παροχή ίσων

ευκαιριών πρόσβασης στη ΔΒΕ για το σύνολο του πληθυσμού προς αποφυγή φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία είναι δυνατό να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες τόσο για τα ίδια άτομα όσο και για την κοινωνική συνοχή (Green, Preston & Sabates, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, όπως κατέδειξε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η σχετική έρευνα (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Merrifield *et al.*, 1993· Nashashibi, 2004· Preston, 2005· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2001, 2002, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002) έχει αναδείξει μία εκτενή λίστα με ευρύτερα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από το θεματικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τους Berhman, Crawford και Stacey (1997:3), μία εκπαιδευτική παρέμβαση ειδικότερα δύναται να παράγει οφέλη με τρεις τρόπους:

- α) αυξάνοντας τον όγκο της γνώσης και της πληροφόρησης στην οποία τα άτομα στηρίζουν στάσεις και αξίες
- β) αίροντας περιορισμούς δράσης, λόγω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και
- γ) μετασχηματίζοντας συμπεριφορά, στόχους και σχέδια.

Σημαντικό εύρημα συνιστά το γεγονός ότι τα εκτενή οφέλη που αναφέρονται στη βιβλιογραφία προκύπτουν κυρίως από τη συμμετοχή και όχι αναγκαστικά από την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Nashashibi, 2004). Το στοιχείο αυτό είναι κομβικής σημασίας, γιατί επικεντρώνει την έμφαση όχι στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης ή στις γνώσεις και στις δεξιότητες που επιδιώκει να καλλιεργήσει, αλλά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία ως ενδυναμωτική διεργασία και τη συμμετοχή σε μία ετερόκλητη ομάδα ατόμων.

Η ανάπτυξη συνεπώς των εκπαιδευόμενων μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι πολυεπίπεδη. Ωστόσο, μέρος μόνο αυτής της ανάπτυξης είναι εμφανές και μετρήσιμο. Το μεγαλύτερο μέρος των μετασχηματισμών που συντελούνται ως απόρροιας κάποιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, δεν μπορούν να μετρηθούν ή να ποσοτικοποιηθούν, γεγονός που συνιστά περιοριστικό παράγοντα για τις έρευνες που πραγματοποιούνται

στο πεδίο αυτό. Ως αποτέλεσμα, η πλειονότητα των ερευνητικών προσεγγίσεων βασίζεται μεθοδολογικά σε αυτοαναφερόμενες υποκειμενικές εκτιμήσεις των ερωτώμενων, ενώ τα αποτελέσματα μπορούν να εκληφθούν ως απλουστεύσεις σύνθετων φαινομένων και διαδικασιών.

Κατά συνέπεια, σε κάθε εγχείρημα διερεύνησης της ευρύτερης επίδρασης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα πρέπει λαμβάνεται υπόψη ως σημαντικός περιοριστικός παράγοντας το γεγονός ότι οι ψυχογνωστικές διεργασίες που διενεργούνται κατά την «οικοδόμηση» των γνώσεων και των δεξιοτήτων δεν είναι εμφανείς. Επιπρόσθετα, η μάθηση είναι αποτέλεσμα πολύπλοκων διαδικασιών που δεν μπορούν να οριοθετηθούν εντός του πλαισίου ενός εκπαιδευτικού σεμιναρίου. Άτυπα πλαίσια, όπως η εργασία, το σπίτι και η κοινωνία στο σύνολό της αλλά και τα προσωπικά γνωρίσματα του ατόμου, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις μαθησιακές διεργασίες, ενισχύοντας ή περιορίζοντας τη δυνατότητα πρόσκτησης νέων γνώσεων, καθώς και προβληματισμού σχετικά με την αποκτηθείσα γνώση.

Η δυσκολία πρόσβασης σε αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα έχει ως επακόλουθο οι περισσότερες μελέτες να επικεντρώνονται αποκλειστικά στη σχολική εκπαίδευση ή στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση, θέτοντας στο περιθώριο τη ΔΒΕ και παραλείποντας να εξετάσουν τη συμπληρωματικότητα και υποκατάσταση μεταξύ των διαφόρων μορφών μάθησης και πλαισίων εκπαίδευσης. Παράλληλα, η έμφαση των ερευνών επικεντρώνεται στα οικονομικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, ενώ πολλές από τις υπάρχουσες θεωρίες για την επίδραση της μάθησης στην παραγωγικότητα και στην ευημερία στηρίζονται σε παραδοχές που δεν έχουν δοκιμαστεί εμπειρικά, λόγω έλλειψης επαρκών δεδομένων (Stern & Tuijnman, 1997).

Επιπρόσθετα, είναι δύσκολο να επιτευχθεί μία ολική εκτίμηση του συνόλου των πιθανών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ενώ οι επιδράσεις στην προσωπική και κοινωνική ευζωία που προκύπτουν υπό τη διαμεσολάβηση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και των συμπεριφορικών μετασχηματισμών, δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από γραμμικά ερμηνευτικά μοντέλα, ούτε να αποτιμηθούν ως ανεξάρτητα μεγέθη, στο πλαίσιο μιας ανάλυσης κόστους-οφέλους. Υπάρχει σαφής συμπληρωματικότητα και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα τρία είδη κεφαλαίου, προσωπικού, κοινωνικού και ανθρώπινου, με την προσωπική και

κοινωνική ευημερία να επενεργούν άμεσα ή έμμεσα στην οικονομική ευημερία και αντίστροφα.

Ως εκ τούτου, ο Field (2009) υποστηρίζει ότι τα σημαντικά ευρήματα που έχουν προκύψει έως σήμερα, αναφορικά με τα ευρύτερα αποτελέσματα της ΔΒΕ, ενισχύουν την ανάγκη περαιτέρω ερευνητικής δραστηριότητας, ώστε να προσπελαστούν οι υπάρχοντες περιορισμοί, να σκιαγραφηθούν οι αιτιακές σχέσεις και να ενισχυθούν τα ερευνητικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, τονίζει την ανάγκη γενίκευσης της έρευνας και εκτός της Βρετανικής κοινωνίας, όπου εντοπίζεται το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας, με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε ελάχιστα σχετικά με το ρόλο της ΔΒΕ σε κοινωνίες με διαφορετικά χαρακτηριστικά από τη βρετανική, όπως οι Μεσογειακές χώρες που χαρακτηρίζονται από ισχυρές οικογενειακές δομές.

Υπό το φως των παραπάνω παραμέτρων, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η προσέγγιση των ευρύτερων οφελών που πιθανόν εκρέουν από τη συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα των ΚΕΕ υπό μία πολυδιάστατη θεώρηση, η οποία περιλαμβάνει τη διερεύνηση άμεσων αλλά και έμμεσων εκρμών. Η έμφαση επικεντρώνεται στην καταγραφή τόσο οικονομικών και μη οικονομικών αποτελεσμάτων όσο και ατομικών και συλλογικών οφελών, βάσει των υποκειμενικών δηλώσεων των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Εστιάζοντας σε οφέλη πραγματοποιούμενα και εμφανή σε προσωπικό επίπεδο, εκτιμάται ότι παράγονται οφέλη και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ως αποτέλεσμα της ύπαρξης καλύτερα εκπαιδευμένων και καταρτισμένων πολιτών, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή, στην αγορά εργασίας, σε εθελοντικές δραστηριότητες, και επιδεικνύουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε άτομα και θεσμούς, συνεισφέροντας συνακόλουθα, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Balatti & Falk, 2001).

5.1.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των ευρύτερων ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο επίπεδο, επιχειρείται η διερεύνηση των

συνεπειών της συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΕ, στην προσωπική ζωή και στην εργασία των ατόμων αφενός, και οι ευρύτερες επιδράσεις στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον όπου ζουν και εργάζονται, αφετέρου, είτε ως άμεση εκπαιδευτική εκροή αλλά κυρίως, υπό τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορικών μεταλλαγών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη της πορείας διάχυσης των πιθανών ωφελημάτων από το άτομο στο περιβάλλον όπου ζει και εργάζεται και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Τα ευρήματα της έρευνας ευελπιστούμε ότι θα παρέχουν πληροφόρηση, ώστε να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά στη βελτίωση του σχεδιασμού και της παράδοσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και στη στήριξη και προώθηση των πολιτικών για τη ΔΒΕ. Η επίγνωση ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ δύναται να παράγει οφέλη σε πολλαπλά επίπεδα κοινωνικοοικονομικού ενδιαφέροντος, όπως ο εκσυγχρονισμός προσόντων και δεξιοτήτων, η καταπολέμηση της ανεργίας, η ενίσχυση δημοκρατικών στάσεων και αξιών, η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, η αύξηση της συμμετοχής στους θεσμούς, η ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας ή η θετική συμβολή στον τομέα της υγείας, συνιστά παράγοντα κομβικής σημασίας για τη διαμόρφωση και την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό, η βελτίωση της ποιότητας και η αύξηση της παροχής προγραμμάτων ΔΒΕ, σε συνάρτηση με τη διάχυση μαθησιακής κουλτούρας στον πληθυσμό, θα πρέπει να αναδειχτούν ως προτεραιότητα του πολιτικού σχεδιασμού, παρέχοντας εναλλακτική και πολυεπίπεδη συνεισφορά στη βελτίωση της προσωπικής, επαγγελματικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής των πολιτών αφενός, καθώς και στην τόνωση της κοινωνικής συνοχής.

5.1.3 Ερευνητικοί στόχοι

Στο πλαίσιο της συστηματοποίησης και συγκεκριμενοποίησης του ερευνητικού σκοπού, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των στόχων που τέθηκαν, οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια:

- Να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συνεισφέρει στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως αυτό μεταφράζεται στην ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων.

- Να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συμβάλλει στην ενδυνάμωση του κεφαλαίου «ταυτότητας», το οποίο συναποτελείται από πόρους, εκμεταλλεύσιμους σε ατομικό επίπεδο, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών.
- Να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συνιστά παράγοντα ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου, μέσα από τον εμπλουτισμό των κοινωνικών σχέσεων και την αύξηση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης αφενός, και την ενίσχυση της συμμετοχής στους θεσμούς, αφετέρου.
- Να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής των ατόμων, αναφορικά με την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης, την πληρέστερη ενημέρωση σε θέματα υγείας και υγιεινής, την πρόσβαση σε υγειονομικές υπηρεσίες και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.
- Να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες επηρεάζει την καθημερινή ζωή της οικογένειας, στο πλαίσιο της παροχής μεγαλύτερης υποστήριξης προς την εκπαίδευση των παιδιών, την πιο αποτελεσματική ανταπόκριση στα οικογενειακά καθήκοντα, εν γένει, και την ενδυνάμωση των οικογενειακών δεσμών.
- Να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συνεισφέρει στην προώθηση της μάθησης και τη διάχυση μαθησιακής κουλτούρας, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους όσο και για τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους.

Οι παραπάνω παράμετροι εκτιμάται ότι συνιστούν σημεία κριτικής σημασίας τόσο για την προσωπική ανάπτυξη των πολιτών και την προσαρμογή στις ανακύπτουσες αλλαγές σε κοινωνικό και παραγωγικό επίπεδο, όσο και για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών.

5.1.4 Ερευνητικές υποθέσεις

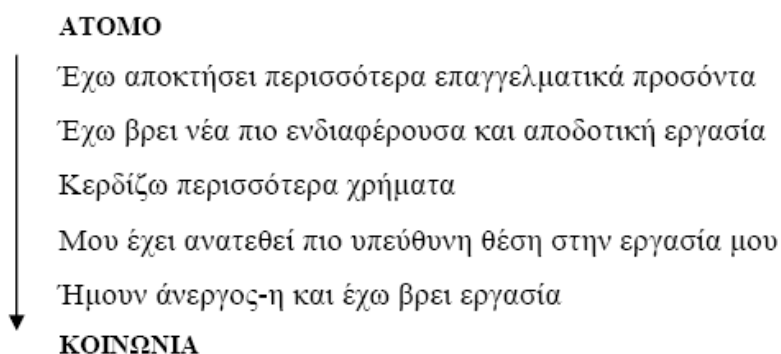
Η βασική υπόθεση, η οποία διατρέχει το σύνολο της παρούσας μελέτης, αφορά στην ύπαρξη πολυεπίπεδων οφελών από την επένδυση στην εκπαίδευση. Οι ερευνητικές υποθέσεις επιμερίζονται σε περαιτέρω διερευνητικά ερωτήματα, υπό τη

μορφή αυτοαναφορών, συνιστώντας τους λειτουργικούς ορισμούς των μεταβλητών και καθορίζοντας τους άξονες γύρω από τους οποίους δομούνται οι ερευνητικές ενέργειες και διαδικασίες (βλ. Παρασκευόπουλος, 1993α:84-93). Παράλληλα, οι αυτοαναφορές τοποθετήθηκαν σε έναν άξονα ο οποίος κινείται με φορά από τα ατομικά προς τα συλλογικά οφέλη, με βάση τη δυνατότητα διάχυσης ενός αποτελέσματος από το άτομο στην οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες τέθηκαν προς έλεγχο είναι οι ακόλουθες:

A) Η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συμβάλλει στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου, τις επίκτητες δηλαδή, ικανότητες των ατόμων, οι οποίες αφορούν στην ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων, συνεισφέροντας στην αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στην εργασία, αλλά και στην καθημερινή ζωή (Εικόνες E1 & E2).

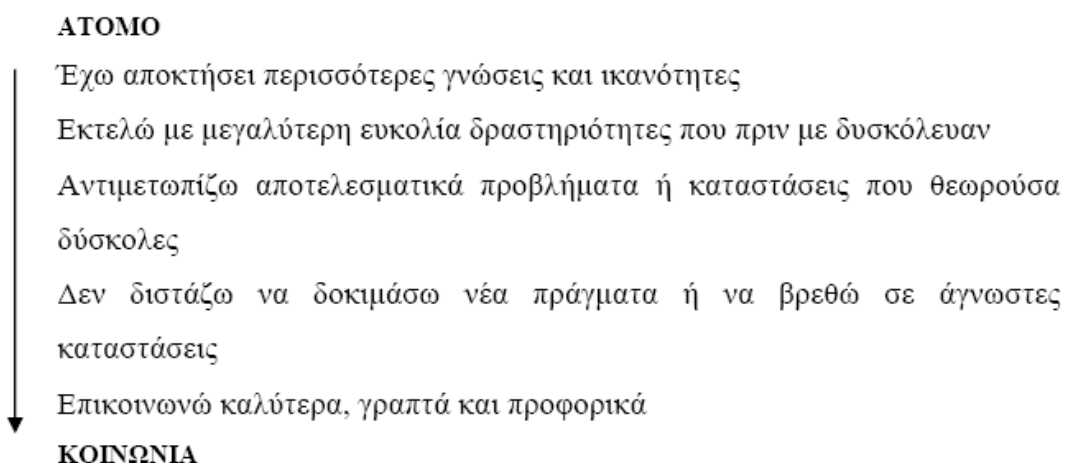
Εικόνα E1

W - Επαγγελματικό πλαίσιο



Εικόνα E2

Q - Προσόντα & Δεξιότητες



B) Η εκπαιδευτική παρέμβαση δύναται να ενισχύσει τα γνωρίσματα προσωπικότητας, τα οποία συγκροτούνται από πόρους, αξιοποιήσιμους σε ατομικό επίπεδο, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών, οι οποίοι επενεργούν στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου και σε παράγοντες όπως ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση των αλλαγών (Εικόνες E3 & E4).

Εικόνα E3

At - Στάσεις και Συμπεριφορά

ΑΤΟΜΟ

Εκφράζω και υπερασπίζομαι τις απόψεις μου

Παίρνω περισσότερες πρωτοβουλίες και εκμεταλλεύομαι τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται

Σκέφτομαι πιο κριτικά και έχω αλλάξει άποψη για ζητήματα που θεωρούσα δεδομένα

Σκέφτομαι και δράω πιο υπεύθυνα και λογικά

Έχω αποκτήσει συνήθειες και στάσεις πιο φιλικές προς το περιβάλλον

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Εικόνα E4

sC - Αυτοεικόνα

ΑΤΟΜΟ

Έχω αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση

Είμαι πιο ανεξάρτητος-η, τα καταφέρνω μόνος-η μου

Είμαι πιο δραστήριος-α και πιο ικανοποιημένος-η από τον εαυτό μου

Έχω θέσει νέους στόχους και αισθάνομαι ότι έχουν ανοιχτεί νέες προοπτικές

Υλοποιώ τις επιθυμίες μου, τις οποίες δίσταζα ή δεν μπορούσα να πραγματοποιήσω

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Γ) Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστά παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως αυτό προσδιορίζεται μέσα από τον εμπλουτισμό, τη διεύρυνση ή την αποκατάσταση των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου και την αύξηση της εμπιστοσύνης και της δικτύωσης στην κοινότητα, την υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων και αξιών και την προαγωγή της ικανότητας των πολιτών να συνεισφέρουν στην ευρύτερη ζωή της κοινότητας (Εικόνες E5 & E6).

Εικόνα E5

Sc - Κοινωνικές σχέσεις

ΑΤΟΜΟ

Δείχνω περισσότερο σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τα άλλα άτομα
Κατανοώ και σέβομαι τα άτομα με διαφορετικότητα, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες και μετανάστες
Συνεργάζομαι καλύτερα με τα άλλα άτομα
Έχω αποκτήσει νέους φίλους και έχω αναπτύξει περισσότερες κοινωνικές σχέσεις
Αισθάνομαι ότι ανήκω σε μία κοινότητα, ότι είμαι μέλος μιας ομάδας

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Εικόνα E6

A – Στάση ενεργού πολίτη

ΑΤΟΜΟ

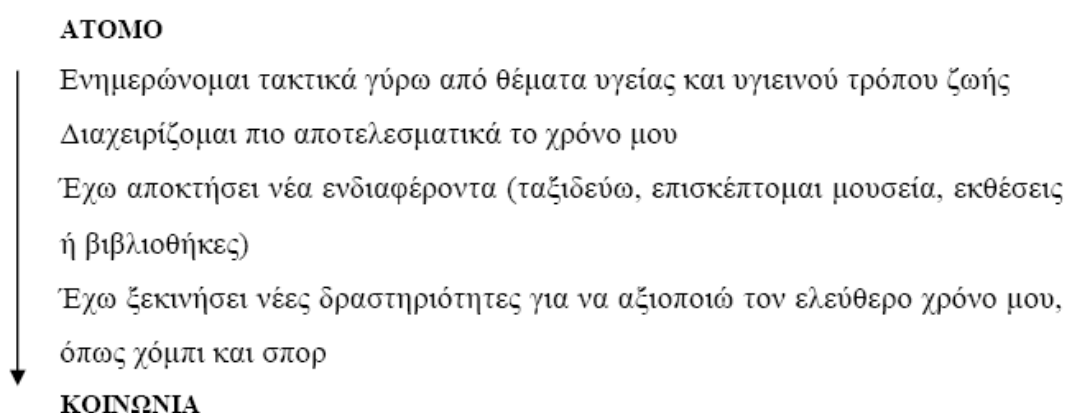
Διεκδικώ τα δικαιώματά μου
Εξυπηρετούμαι πιο αποτελεσματικά σε δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς
Κατανοώ καλύτερα το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον
Με ενδιαφέρει περισσότερο η πολιτική
Συμμετέχω πιο ενεργά σε οργανώσεις, όπως σωματεία και εθελοντικές πρωτοβουλίες

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Δ) Η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ, υπό τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων και συμπεριφορικών μεταλλαγών, μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση ή τη βελτίωση της υγείας, ψυχικής και σωματικής, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, αναφορικά με την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης, την πληρέστερη ενημέρωση σε θέματα υγείας και υγιεινής, τη λήψη καλύτερων ποιοτικά και ποσοτικά, υγειονομικών υπηρεσιών, καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Εικόνες E7 & E8).

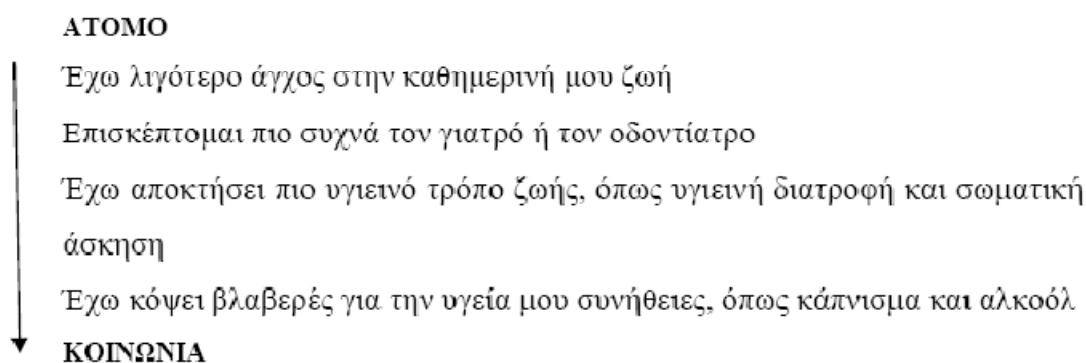
Εικόνα E7

Wl - Ενδιαφέροντα & ελεύθερος χρόνος



Εικόνα E8

Wh - Υγιεινή διαβίωση



Ε) Σε οικογένειες όπου οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΔΒΕ, οι γονείς κατανοούν πληρέστερα τις ανάγκες των παιδιών τους και εμφανίζονται πιο υποστηρικτικοί προς την εκπαίδευσή τους, είτε άμεσα, βοηθώντας στα μαθήματα, είτε έμμεσα, μέσω του ενδιαφέροντος και της τακτικής επαφής με το σχολείο, ενώ

παράλληλα επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στα οικογενειακά καθήκοντα εν γένει, και ενίσχυση της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, υπό τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορικών μεταλλαγών (Εικόνα Ε9).

Εικόνα Ε9

F – Οικογενειακό πλαίσιο

ΑΤΟΜΟ

Αντεπεξέρχομαι με περισσότερη ευκολία στα οικιακά και οικογενειακά μου καθήκοντα

Μπορώ να βοηθήσω πιο πολύ τα παιδιά μου με τα μαθήματα

Δείχνω μεγαλύτερη υπομονή και κατανόηση προς τα παιδιά μου

Συνεργάζομαι περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του/των παιδιού/ών

Βελτιώθηκαν η επικοινωνία και οι σχέσεις μου με τα παιδιά μου και/ή με τον/την σύζυγό μου

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στ) Η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να συνδράμει στην προώθηση της μάθησης και στην καλλιέργεια μαθησιακής κουλτούρας, καθώς οι συμμετέχοντες τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην εκπαίδευση, να επηρεάζουν ενισχυτικά τη σχολική επίδοση των παιδιών και να αποτελούν θετικά πρότυπα προς μίμηση για το άμεσο περιβάλλον τους (Εικόνα Ε10).

Εικόνα Ε10

L – Μαθησιακή κουλτούρα

ΑΤΟΜΟ

Γνωρίζω το πώς και το που θα αναζητήσω νέες γνώσεις ή πληροφορίες

Δεν τα πήγαινα καλά στο σχολείο, αλλά τώρα βλέπω θετικά την εκπαίδευση

Η οικογένειά μου αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη εκτίμηση και ενδιαφέρον την μάθηση

Βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών μου στο σχολείο

Κάποια φιλικά ή συγγενικά άτομα παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Με βάση τις παραπάνω υποθέσεις και ερωτήματα, επιδιώκεται η σκιαγράφηση των ευρύτερων ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ. Θα πρέπει να αποφευχθεί ωστόσο η δημιουργία εσφαλμένης εντύπωσης ότι κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα παράγει οφέλη σε όλες τις κατηγορίες ή ότι η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα παράγει τα ίδια οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες. Κάθε άτομο έχει διαφορετικά γνωρίσματα και ανάγκες, τα οποία παράλληλα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις καταστάσεις, διαφοροποιώντας τις διαστάσεις τις οποίες μπορούν να λάβουν τα οφέλη από τη συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς και τους δομικούς μετασχηματισμούς που πιθανόν να επέλθουν σε επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο.

5.1.5 Αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, το ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της επένδυσης στη ΔΒΕ τείνει να επικεντρώνεται γύρω από τα οικονομικά οφέλη, στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Κατά τη μετανεωτερικότητα, η κατάρτιση του καπιταλισμού και η αναγκαιότητα της ανταγωνιστικότητας υπό το φως της οικονομικής και παραγωγικής παγκοσμιοποίησης, οδήγησαν σε «εργαλειοποίηση» της γνώσης και της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Lyotard, 1988). Στο πλαίσιο αυτό, η αποτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε οικονομικό και παραγωγικό επίπεδο εκτιμήθηκε ότι μπορεί να συνεισφέρει στη διασφάλιση της αποδοτικότητας της επένδυσης, με την έρευνα να εξαντλείται μονοσήμαντα στη μελέτη του ρόλου της εκπαίδευσης στην ενίσχυση της οικονομικής απόδοσης σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ταχέως μεταβαλλόμενο γίγνεσθαι.

Αντίθετα, αν και υπάρχει διεθνώς καθολική αναγνώριση σχετικά με την ύπαρξη ευρύτερων οφελών ως απόρροιας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ΔΒΕ, διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής ερευνητικής δραστηριότητας γύρω από αυτά. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εμφανή και αναγνωρίσιμα τόσο από τους ίδιους τους

συμμετέχοντες, όσο και από τα άτομα που εμπλέκονται στο χώρο της ΔΒΕ, όπως φορείς, παρόχους προγραμμάτων ή εκπαιδευτές.

Παρά το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αμφισβήτηση γύρω από το εάν και το πώς τα αναφερόμενα ως «ευρύτερα οφέλη», ως απόρροια της μάθησης κατά την ενήλικη ζωή, μπορούν να προσεγγιστούν ερευνητικά, η αναγκαιότητα για τη διερεύνησή τους τονίζεται τόσο σε πολιτικό όσο και σε επίπεδο διεθνών οργανισμών (OECD, 2001a). Η έντονη συζήτηση γύρω από τη ΔΒΕ και τα πολυδιάστατα αναμενόμενα οφέλη και η ανάδειξή της σε οργανωτική αρχή της διεθνούς πολιτικής ατζέντας, πρέπει να υποστηρίζεται και από ανάλογη αύξηση της χρηματοδότησης για την υλοποίηση προγραμμάτων ευρύτερου ενδιαφέροντος, μη περιοριζόμενων αποκλειστικά στο πεδίο της παραγωγικότητας. Η πολιτική βούληση ωστόσο για χρηματοδότηση εξαρτάται από τη δυνατότητα προσδιορισμού και μέτρησης των κοινωνικών και ατομικών οφελών από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ.

Ως εκ τούτου, η διεξαγωγή έρευνας για τον προσδιορισμό των ευρύτερων αποτελεσμάτων της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία για την υποστήριξη και διεύρυνση των πολιτικών για τη ΔΒΕ και την ενίσχυση της συμμετοχής σε αυτήν. Με την εμπειρική διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου επιδιώκεται η διασάφιση ζητημάτων που δεν μπόρεσαν να επιλυθούν μέσω μονοδιάστατων ερευνητικών προσεγγίσεων βασιζόμενων στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο αναπροσδιορισμός του περιεχομένου, η αύξηση των δαπανών, η ενίσχυση της συμμετοχής και η αναβάθμιση της σημαντικότητας των προγραμμάτων ΔΒΕ για τη διασφάλιση τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ευημερίας.

Η απουσία συναφών ερευνών στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνάς μας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), αναφορικά με την εν γένει ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και το ευρύτερο συλλογικό όφελος που προκύπτει ως αποτέλεσμα της λειτουργίας των ΚΕΕ, έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Ειδικότερα, οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων στο πλαίσιο προηγούμενης έρευνας (Πανιτσίδου, 2007), συνέκλιναν στο ότι θα ήταν ενδιαφέρον και ανατροφοδοτικό να δούμε μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα μιας κοινωνικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως είναι τα προγράμματα των ΚΕΕ, τόσο σε επίπεδο μελλοντικών παρεμβάσεων και

υποβοήθησης των εκπαιδευόμενων μετά το πέρας της εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο ανατροφοδότησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και χρηστικότητα των προγραμμάτων.

Επιπρόσθετα, υπό το φως της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, η επένδυση στη ΔΒΕ έχει αναγορευτεί σε στρατηγικό πυλώνα των πολιτικών ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, προέκυψε η ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου βασικών δεξιοτήτων για όλους τους πολίτες της ΕΕ (Commission of the European Communities, 2007), στο οποίο πρέπει να εστιάζονται τα προγράμματα ΔΒΕ, ενώ παράλληλα μέσα από τα ευρωπαϊκά κείμενα γίνεται συνεχής, έστω και αόριστη, αναφορά στα ευρύτερα οφέλη που εκρέουν από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ. Η ρητορική των ευρωπαϊκών κειμένων και η πολιτική που διαγράφεται μέσα από αυτά διακατέχεται από μία αυξανόμενη εμμονή στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα των επενδύσεων στη ΔΒΕ, χωρίς ωστόσο να υποστηρίζεται από συστηματική έρευνα στο πεδίο των ευρύτερων ωφελιμάτων που πραγματοποιούνται μέσω της ΔΒΕ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα ΚΕΕ λειτουργούν κατά το μεγαλύτερο μέρος με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, κατανοούμε και τη σοβαρότητα διεξαγωγής έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο και την αναγκαιότητα διερεύνησης της ανταπόκρισης των προγραμμάτων στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες που καλούνται να υπηρετήσουν.

Είναι σημαντικό, συνακόλουθα, να καταγράψουμε, να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε, μέσα από τη δράση των ΚΕΕ, τις δυνατότητες και τα ενδεχόμενα οφέλη της επένδυσης στη ΔΒΕ σε τομείς ευρύτερους, που φαινομενικά δεν συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση, ως παρέμβαση κομβική για την ενίσχυση ατόμων, κοινωνικών ομάδων και περιοχών. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν χρηστικά σε διττό επίπεδο, καθώς σε πολιτικό επίπεδο αφορούν παρόχους, πολιτικούς και ερευνητές, ενώ σε ατομικό επίπεδο δύνανται να αυξήσουν τη συμμετοχή των πολιτών στη ΔΒΕ.

Ιδιαίτερα σε μία εποχή όπου, προτάσσοντας ως κύριο κριτήριο την αποδοτικότητα των επενδύσεων, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κατά την ενήλικη ζωή θεωρούνται λιγότερο αποδοτικές σε σχέση με αυτές που πραγματοποιούνται σε νεαρότερες ηλικίες, ενώ επιπρόσθετα, υπάρχει ενίσχυση της ρητορικής ότι εναλλακτικές επιδοτήσεις, φθηνότερες σε σχέση με τις επενδύσεις στην εκπαίδευση,

μπορούν να αποδειχθούν αποδοτικότερες (Wöβmann & Schütz, 2006:10-12), κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να διαφύγει η έρευνα από τη μονοσήμαντη αποτύπωση εισρρών-εκρρών, υπό τη θεώρηση μιας γραμμικής ανάλυσης κόστους-οφέλους. Τομείς όπως η αναπαραγωγικότητα της εκπαίδευσης, ο εκδημοκρατισμός και η πολιτική σταθερότητα, η κοινωνική συνοχή ή η υγεία και ευζωία των πολιτών, οι οποίοι συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη ΔΒΕ, μπορούν να αναδειχτούν μόνο μέσα από πιο ευέλικτες ερευνητικές προσεγγίσεις, καταδεικνύοντας ότι τα οφέλη που προκύπτουν από τη ΔΒΕ είναι πολλαπλάσια της αρχικής επένδυσης.

5.1.5.1 Εκτιμώμενα οφέλη από τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τον McMahon (1998), οι μη οικονομικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων γίνονται συνήθως αόριστα αντιληπτές, υπάρχει, ωστόσο, γενικευμένη συνειδητοποίηση της σημασίας τους για την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, τις ευρύτερες πτυχές της οικονομικής ανάπτυξης και τη συνολική κοινωνική ευημερία. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Darkenwald & Valentine (1984) επισημαίνουν ότι, παρά την έντονη ανάγκη για διερεύνηση της ανταπόκρισης των προγραμμάτων ΔΒΕ στις ατομικές, παραγωγικές και κοινωνικές ανάγκες που καλούνται να υπηρετήσουν, λίγες ορθά σχεδιασμένες, μεγάλης κλίμακας μελέτες έχουν διεξαχθεί για τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η αναγκαιότητα για τη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τονίζεται τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Η σημαντικότητα της καταγραφής των μη οικονομικών αποτελεσμάτων της επένδυσης στην εκπαίδευση είναι πολυσχιδής. Αρχικά, αφορά στους ίδιους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι χρειάζονται έγκυρη πληροφόρηση για τα οφέλη που πιθανόν προκύπτουν από τη ΔΒΕ και σχετίζονται τόσο με το επαγγελματικό πλαίσιο όσο και με μη οικονομικά αποτελέσματα, ώστε να είναι σε θέση να πάρουν ορθολογικές αποφάσεις αναφορικά με την προσωπική τους «επένδυση» - οικονομική και χρονική – στην εκπαίδευση. Η πολιτεία πρέπει επίσης να γνωρίζει τα οφέλη από την επένδυση στη ΔΒΕ, εφόσον η παράμετρος αυτή σχετίζεται με το ποσοστό της δημόσιας δαπάνης για τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και με την εξεύρεση αποδοτικότερων μέσων

για την επίτευξη των ευρύτερων στόχων της οικονομικής ανάπτυξης και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Επιπρόσθετα, η επίγνωση ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση παράγουν τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά οφέλη, μπορεί να διευκολύνει τη σύναψη ευρύτερων συμπράξεων και να ενισχύσει τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στη χρηματοδότηση προγραμμάτων ΔΒΕ (McMahon, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, η διεξαγωγή έρευνας για τον προσδιορισμό των ευρύτερων ωφελημάτων της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία για τη στήριξη, την προώθηση και τη διεύρυνση των πολιτικών ΔΒΕ, καθώς τα ευρήματα μπορούν να λειτουργήσουν χρηστικά σε πολλαπλά επίπεδα, ακαδημαϊκό, πολιτικό και εφαρμοσμένο.

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο αφορούν στην παροχή νέων προοπτικών και απόδοση νέων ρόλων στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του ρόλου των πανεπιστημίων και στην αύξηση των δαπανών σε εκπαίδευση και έρευνα και ιδιαίτερα σε «εκπαιδευτική έρευνα». Σε πολιτικό επίπεδο, είναι δυνατό να επικουρήσουν σε ορθολογικό στρατηγικό σχεδιασμό και εκπαιδευτική πολιτική εναρμονισμένη προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των πολιτών και των κοινωνικοοικονομικών δομών της ελληνικής κοινωνίας. Τέλος, σε εφαρμοσμένο επίπεδο μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο αύξησης της συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΕ, και παράλληλα να παρέχουν ανατροφοδότηση στους παροχείς υπηρεσιών ΔΒΕ αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δράσεων, συνεισφέροντας σε περαιτέρω βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Με βάση τα παραπάνω, ευελπιστούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για την ακαδημαϊκή κοινότητα, τους φορείς λήψης αποφάσεων, τους φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τους κοινωνικούς εταίρους και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, παρέχοντας πληροφόρηση, ώστε να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά στη βελτίωση του σχεδιασμού και της παράδοσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και στη στήριξη και προώθηση των πολιτικών για τη ΔΒΕ.

5.1.6 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε το ερευνητικό πλαίσιο. Ειδικότερα, έγινε η οριοθέτηση του προβλήματος, περιγράφηκαν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, αναλύθηκαν οι λόγοι που την καθιστούν αναγκαία καθώς και τα οφέλη που αναμένεται να προκύψουν από τη διεξαγωγή της. Ως σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η αποτύπωση των ευρύτερων ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η αναγκαιότητα για τη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΔΒΕ τονίζεται τόσο σε πολιτικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ παράλληλα διαπιστώνεται έλλειμμα συστηματικής έρευνας γύρω από αυτά. Η ανάδειξη της ΔΒΕ σε οργανωτική αρχή της διεθνούς πολιτικής ατζέντας, πρέπει να υποστηρίζεται και από ανάλογη αύξηση της χρηματοδότησης και διεύρυνση της συμμετοχής. Υπό το φως των παραμέτρων αυτών, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των ευρύτερων οφελών που πιθανόν εκρέουν από τη συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα των ΚΕΕ, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, συνεισφέροντας στον κοινωνικό ιστό μέσω της αξιοποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων προς όφελος της οικογένειας, της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1 Ερμηνευτικό πλαίσιο

Στην παρούσα μελέτη, υπό το φως της σχετικής βιβλιογραφίας (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Merrifield *et al.*, 1993· Nashashibi, 2004· Plewis & Preston, 2001· Preston, 2005· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2001, 2002, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002), το εννοιολογικό πλαίσιο για την κατανόηση και την αξιολόγηση των καθοριστικών παραγόντων των ευρύτερων οφελών μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης συντίθεται ως συνισταμένη τριών παραγόντων:

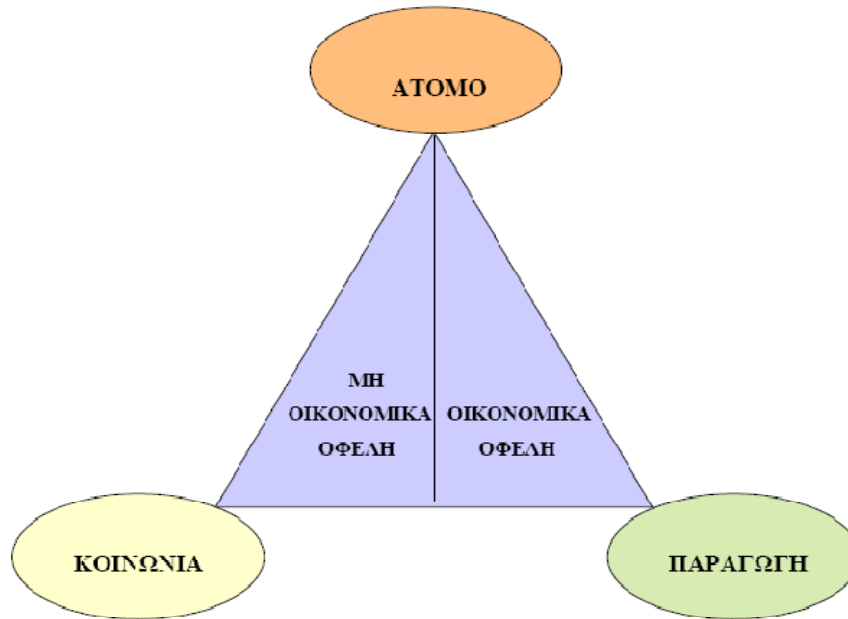
- Πρόσκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, συχνά κομβικών για τη λειτουργικότητα του ατόμου στον καθημερινό προσωπικό και επαγγελματικό βίο, ιδιαίτερα στο σύγχρονο, διαρκώς αναπτυσσόμενο τεχνολογικά και μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικά συγκείμενο.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων, μέσω της συμμετοχής σε μία διαδικασία η οποία προάγει τη συμμετοχική και ενδυναμωτική μάθηση αφενός, και διευκολύνει αφετέρου, την απόκτηση απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε το άτομο να μην είναι ή αισθάνεται ελλειμματικό σε λειτουργικούς τομείς.
- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δικτύωσης, μέσω της συμμετοχής σε μία «κοινωνική» διαδικασία.

Στη βιβλιογραφία (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Merrifield *et al.*, 1993· Nashashibi, 2004· Preston, 2005· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2001, 2002, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002) αναφέρονται κάποια γενικά οφέλη από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, υπάρχει, ωστόσο, απόκλιση στις κατηγοριοποιήσεις που ακολούθησαν οι διάφοροι ερευνητές, καθώς το εύρος των αλληλεπιδράσεων

είναι ανεξάντλητο και τα όρια δυσδιάκριτα. Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, αξιοποιήσαμε την υπάρχουσα γνώση γύρω από το αντικείμενο (βλ. κεφ. 7), ακολουθώντας τη δική μας προσέγγιση, προσαρμοσμένη στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αναγνωρίζοντας ότι εννοιολογικά υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση και πιθανή αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των εννοιολογικών δομών. Στο πλαίσιο αυτό, συντάχθηκε μία τυπολογία των οφελών που μπορούν να προκύψουν από την επένδυση στην εκπαίδευση, η οποία διαρθρώνεται σε δέκα άξονες/εννοιολογικές δομές:

- W - Επαγγελματικό πλαίσιο
- Q - Προσόντα & Δεξιότητες
- At - Στάσεις & Συμπεριφορά
- sC - Αυτοεικόνα
- WI – Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος
- Wh - Υγιεινή διαβίωση
- Sc – Κοινωνικές σχέσεις
- A – Στάση ενεργού πολίτη
- L - Μαθησιακή κουλτούρα

Παράλληλα, η πραγματοποίηση των παραπάνω οφελών μπορεί να λάβει χώρα σε τρία επίπεδα, α) ατομικό επίπεδο (ατομικά οφέλη), β) κοινωνικό επίπεδο (συλλογικά οφέλη), γ) παραγωγικό επίπεδο (οικονομικά οφέλη) (Blundell *et al.*, 2000· CRWBL, 2006· Mingat & Tan, 1996· OECD, 2000· Schuller *et al.*, 2002, 2004) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Επίπεδα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

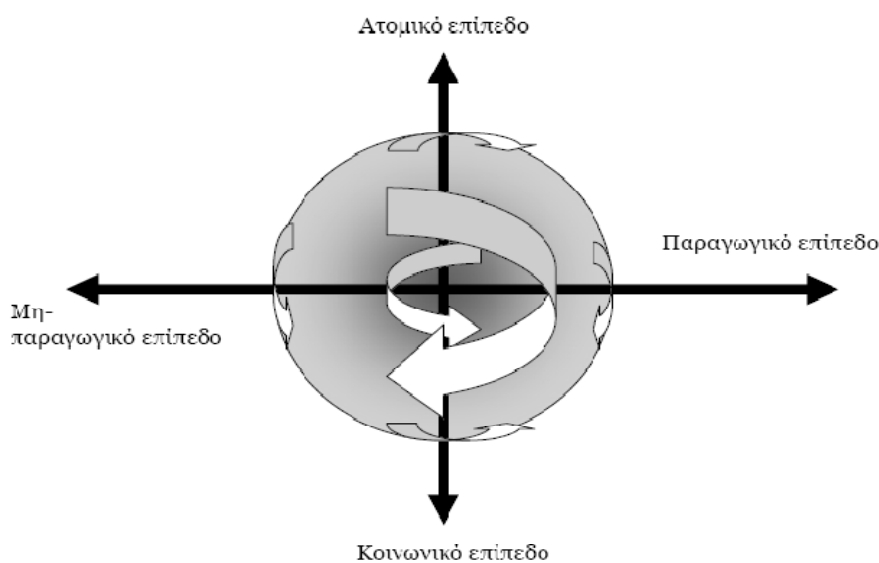
Σύμφωνα με τους Clemens, Hartley και Macrae (2003), τα αποτελέσματα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούνται καταρχήν σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια διαχέονται σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Τα όρια, συνεπώς, ανάμεσα σε οικονομικά και μη οικονομικά, καθώς και ατομικά και συλλογικά οφέλη είναι δυσδιάκριτα, καθώς είναι δύσκολο να διαχωριστούν και να απομονωθούν παράμετροι οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλεξαρτώμενες. Η προσωπική και ενδο-οικογενειακή ευζωία των ατόμων διαμεσολαβούνται από το εισόδημα και την εργασία, ενώ η συλλογική ευημερία σχετίζεται με επιμέρους προσωπικά οφέλη (Schuller et al., 2004:7). Επιπρόσθετα, τα οφέλη τα οποία εκρέουν σε κοινωνικό επίπεδο δεν συνιστούν απλή συνάθροιση των επιμέρους ατομικών οφελών.

Ο επιμερισμός, συνακόλουθα, των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν είναι απόλυτα εφικτός στην πράξη, εάν όχι ουτοπικός, καθώς η συνάφεια των μεταβλητών που ορίζουν το πεδίο - άτομα, κοινωνία, παραγωγή - δεν μπορεί να οριστεί με γραμμικές σχέσεις. Οι εκροές που πραγματοποιούνται σε ένα επίπεδο είναι δυνατό να ετεροπροσδιορίζουν αλλαγές σε κάποιο άλλο επίπεδο, όχι ως απλή άθροιση επιμέρους αποτελεσμάτων, αλλά ακολουθώντας μία διαδικασία δυναμικής

αλληλεπίδρασης (CRWBL, 2006). Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εκρέουν από το σύνολο του πλέγματος σχέσεων κάθε ατομικής, κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας, καθώς κάθε μετασχηματισμός σε μία σφαίρα δραστηριότητας ασκεί επίδραση στις άλλες μεταβλητές, η σύντηξη των οποίων συνδιαμορφώνει μία ενιαία πραγματικότητα (Strauss & Corbin 1990:99-106).

Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτική παρέμβαση είναι δυνατόν να αποφέρει πολλαπλά αλυσιδωτά αποτελέσματα. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, για παράδειγμα, θα μπορούσε να εκληφθεί ως ατομικό μη οικονομικό όφελος, που σχετίζεται, ωστόσο, με την πρόκληση μιας σειράς συμπεριφορικών μετασχηματισμών, οι οποίοι μπορούν να παράγουν οφέλη σε συλλογικό οικονομικό (αύξηση της παραγωγικότητας), συλλογικό μη οικονομικό (απόκτηση οικολογικής συνείδησης) και ατομικό οικονομικό (αύξηση αποδοχών) επίπεδο.

Υπό το φως των προαναφερθέντων περιορισμών, επιχειρείται μία ευέλικτη ερμηνευτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, κινούμενη σε δύο βασικούς άξονες (Σχήμα 11), από τα ατομικά προς τα συλλογικά και από τα οικονομικά προς τα μη οικονομικά οφέλη, θεωρώντας ότι κάποιο αποτέλεσμα συνεισφέρει *κυρίως*, είτε σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο είτε σε οικονομικό ή μη οικονομικό επίπεδο, μην αποκλείοντας, ωστόσο, την παράλληλη επίδρασή του και στα τέσσερα επίπεδα δράσης.



Σχήμα 11. Ερμηνευτικοί άξονες εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

Η κατανομή στην παραπάνω σχηματική απεικόνιση των πιθανών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, έχει ως εξής: α) στο τεταρτημόριο ατομικό-μη παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε αυτοεικόνα, στάσεις και συμπεριφορά, υγιεινή διαβίωση, ενδιαφέροντα και ελεύθερο χρόνο, β) στο τεταρτημόριο ατομικό-παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε προσόντα, δεξιότητες και επαγγελματικό πλαίσιο, γ) στο τεταρτημόριο κοινωνικό-παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε διάχυση μαθησιακής κουλτούρας και στάση ενεργού πολίτη, ενώ δ) στο τεταρτημόριο κοινωνικό-μη παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε οικογενειακό πλαίσιο και κοινωνικές σχέσεις. Όπως ωστόσο προαναφέρθηκε, όλες οι μεταβλητές διαθέτουν οικονομικές - μη οικονομικές, καθώς και κοινωνικές - προσωπικές διαστάσεις.

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα επιχειρείται η διερεύνηση της έντασης των οφελών και η αποτύπωση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ δημογραφικών παραμέτρων και στοιχείων των προγραμμάτων (όπως θεματικό αντικείμενο και αριθμός προγραμμάτων συμμετοχής) και συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών εκροών. Περαιτέρω, η μελέτη επικεντρώνει στη διερεύνηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επενεργεί στην αύξηση τόσο του ανθρώπινου (προσόντα και δεξιότητες) όσο και του κοινωνικού (κοινωνικά δίκτυα, στάσεις και αξίες, ενεργός συμμετοχή) κεφαλαίου. Τέλος, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν αυτοί οι μηχανισμοί και οι συσχετίσεις, προκειμένου να εντοπιστούν πεδία ενδιαφέροντος που ενισχύουν ή περιορίζουν την παραγωγή ατομικών και κοινωνικών οφελών, ώστε να μπορέσουν ενδεχομένως να διατυπωθούν προτάσεις πολιτικού ενδιαφέροντος.

5.2.2 Στάδια της έρευνας

Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση της έρευνας, έχουν ως εξής:

- Επισταμένη επισκόπηση της βιβλιογραφίας.
- Οριοθέτηση και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.

- Διατύπωση, επαναδιατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, του γενικού σκοπού και των επιμέρους εξειδικευμένων στόχων της έρευνας.
- Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, μεταγράφοντας τους στόχους σε ερωτήματα.
- Διαβούλευση επί του ερωτηματολογίου με ειδικούς (ακαδημαϊκούς & στατιστικούς), καθώς και μικρό αριθμό εκπαιδευόμενων, με απόληξη τη βελτίωση κάποιων ερωτημάτων.
- Χορήγηση άδειας από τη γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης για διεξαγωγή έρευνας σε Πανελλαδικό επίπεδο.
- Πιλοτική έρευνα - πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου.
- Συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων της πιλοτικής έρευνας.
- Προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος και των χαρακτηριστικών του.
- Αποστολή επιστολών σε όλα τα ΚΕΕ της χώρας, ζητώντας τη συνεργασία των στελεχών για τη διεξαγωγή της έρευνας.
- Επιλογή των ΚΕΕ ανά Περιφέρεια, που συμμετείχαν στην έρευνα.
- Αποστολή των ερωτηματολογίων στα ΚΕΕ μέσω ταχυδρομείου.
- Συλλογή των ερωτηματολογίων πανελλαδικά μέσω υπηρεσιών ταχυμεταφοράς.
- Ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων.
- Σύνταξη σχεδίου συνέντευξης.
- Επαναδιατύπωση κάποιων ερωτημάτων μετά από συζήτηση με τους επιβλέποντες καθηγητές.
- Διεξαγωγή των συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους των ΚΕΕ που επιλέχθηκαν.
- Ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων.
- Εξαγωγή και σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων.
- Συζήτηση των ευρημάτων και διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων

Σημειώνεται ότι για όλα τα στάδια της έρευνας καταρτίστηκε χρονοδιάγραμμα το οποίο τηρήθηκε αυστηρά, εκτός από το σημείο χορήγησης της άδειας, όπου υπήρξε σημαντική καθυστέρηση από τη ΓΓΔΒΜ.

5.2.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Με βάση τη στοχοθεσία της έρευνας και αποσκοπώντας στη διασφάλιση της πληρέστερης και εγκυρότερης αποτύπωσης του προβλήματος και της συλλογής αξιόπιστων δεδομένων, υιοθετήθηκε μία πολυμεθοδική προσέγγιση, με τη συνδυασμένη χρήση γραπτών ερωτηματολογίων και συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994:330), η πολυμεθοδική προσέγγιση συμβάλλει στη σχηματοποίηση πληρέστερης και πιο ρεαλιστικής αντίληψης των σύνθετων φαινομένων, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, η συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, εκτιμάται ότι θα αναδείξει την προβληματική και τη δυναμική της έρευνας αφενός, ενώ αφετέρου, θα προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών δεδομένων ικανού να εξασφαλίσει σημαντικό ποσοστό εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Borg & Gall, 1989· Caracelli & Greene, 1997· Cohen & Manion, 1994· Jick, 1979), τα πλεονεκτήματα της πολυμεθοδικής προσέγγισης για τη διερεύνηση ενός προβλήματος είναι πολυδιάστατα, καθώς: α) προσφέρει μεγαλύτερη ακρίβεια, β) επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει μεγαλύτερη ποικιλία δεδομένων, γ) συμβάλλει στην εγκυρότητα των δεδομένων που αποκτήθηκαν από άλλες πηγές και δ) δίνει ευκρινέστερη και πληρέστερη εικόνα του προς εξέταση προβλήματος. Αντίθετα, ο περιορισμός σε μία και μόνη μέθοδο ενέχει τον κίνδυνο στρέβλωσης της εικόνας του υπό εξέταση φαινομένου, περιορίζοντας τόσο την ποσότητα, όσο και την ποιότητα των διαθέσιμων δεδομένων για τη σαφή περιγραφή και αποτύπωση του ζητήματος.

Κατά τον Bryman (1988), η συνδυασμένη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας:

- Η μία προσέγγιση χρησιμοποιείται επικουρικά προς την άλλη. Τα ποσοτικά ευρήματα, όπως αυτά προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκαν στη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες ελέγχθηκαν μέσω ποιοτικών δεδομένων.
- Γίνεται ανεξάρτητη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με σκοπό τη διερεύνηση διαφορετικών πτυχών του προβλήματος, όπου ενώ οι δύο

προσεγγίσεις πραγματοποιούνται ανεξάρτητα, τα ευρήματα τους συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται.

- Οι δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται για τον εκατέρωθεν έλεγχο και την επιβεβαίωση των ερευνητικών δεδομένων.

Ως εκ τούτου, υπό το φως της συνδυασμένης χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, επιχειρείται η πολυδιάστατη προσέγγιση ενός εξαιρετικά σύνθετου φαινομένου, όπως τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ. Η πολυμεθοδική προσέγγιση αναμένουμε ότι θα επιτρέψει τη διερεύνηση των αμφίδρομων αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές και θα αποτυπώσει τη δυναμική που εμπεριέχεται στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας τη δυνατότητα να εκτιμηθεί σφαιρικά η κατάσταση και να διερευνηθεί πληρέστερα το πρόβλημα.

5.2.4 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αναλύθηκε το ερμηνευτικό πλαίσιο και παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα στάδια της έρευνας. Αναγνωρίζοντας ότι εννοιολογικά υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση και πιθανή αλληλοεπικάλυψη των οφελών που μπορούν να προκύψουν από την επένδυση στην εκπαίδευση, συντάχθηκε μία τυπολογική ταξινόμηση, η οποία διαρθρώνεται σε δέκα άξονες/εννοιολογικές δομές: επαγγελματικό πλαίσιο, προσόντα & δεξιότητες, στάσεις & συμπεριφορά, αυτοεικόνα, ενδιαφέροντα & ελεύθερος χρόνος, υγιεινή διαβίωση, κοινωνικές σχέσεις, στάση ενεργού πολίτη, οικογενειακό περιβάλλον και μαθησιακή κουλτούρα. Υπό τη συνδυασμένη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων, αναφορικά με τα ευρύτερα αποτελέσματα της συμμετοχής στη ΔΒΕ, επιχειρείται η διερεύνηση της έντασης των οφελών και η αποτύπωση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ δημογραφικών και κοινωνικών παραμέτρων και συγκεκριμένων εκροών, προκειμένου να εντοπιστούν πεδία ενδιαφέροντος που ενισχύουν ή περιορίζουν την παραγωγή ατομικών και κοινωνικών οφελών, ώστε να μπορέσουν ενδεχομένως να διατυπωθούν προτάσεις πολιτικού ενδιαφέροντος.

5.3 Ποσοτική έρευνα

5.3.1 Ερωτηματολόγιο

5.3.1.1 Δόμηση του Ερωτηματολογίου

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, αφού εξετάστηκαν διάφορα πρακτικά προβλήματα, όπως η επικοινωνία με όσους θα ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν, οι χρονικοί και οικονομικοί περιορισμοί, αποφασίστηκε η χρήση του ερωτηματολογίου, ως προσφορότερου εργαλείου για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευόμενων, αναφορικά με τα οφέλη που πιθανόν να αποκόμισαν μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Βασικό κριτήριο για την επιλογή του γραπτού ερωτηματολογίου έναντι άλλων ερευνητικών εργαλείων αποτέλεσε το γεγονός ότι καθιστά εφικτή την προσέγγιση μεγάλου στατιστικού δείγματος σε σύντομο χρονικό διάστημα, διασφαλίζει την ανωνυμία των υποκειμένων, παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και στατιστικής εγκυρότητας, ενώ παρέχει μία γενική εικόνα του προς διερεύνηση ζητήματος, η οποία θα ήταν δύσκολο να επιτευχθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές (Cohen & Manion, 1994; Verma & Mallick, 2004; Παρασκευόπουλος, 1993β; Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Κατά τους Borg και Gall (1989), ένα προσεκτικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο, επιτρέποντας τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, με σχετική ευκολία και οικονομία χρόνου. Πιο αναλυτικά, μέσω του γραπτού ερωτηματολογίου παρέχεται η δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων, σε συγκριτικά σύντομο χρονικό διάστημα, ικανών να περιγράψουν τις υπάρχουσες συνθήκες και να προσδιορίσουν τις σχέσεις που ενυπάρχουν στα φαινόμενα (Cohen & Manion, 1994.). Επιπρόσθετα, αποτελεί ένα σχετικά εύχρηστο εργαλείο το οποίο μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερα επίπεδα συμμετοχής, παρά το γεγονός ότι ενυπάρχει ο κίνδυνος κάποιος αριθμός ερωτηματολογίων να μείνουν αναπάντητα.

Όπως προαναφέρθηκε, η θεματική των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων συνιστά δύσκολο προσπελάσιμο πεδίο, ώστε να αποτελέσει μετρήσιμο μέγεθος και αντικείμενο έρευνας. Ως εκ τούτου, η επισκόπηση

της βιβλιογραφίας κατέδειξε περιορισμένο αριθμό συναφών ερευνών στη συγκεκριμένη θεματική καθώς και έλλειψη ερευνητικών εργαλείων. Οι περισσότερες έρευνες βασίστηκαν σε ποιοτικά δεδομένα, ενώ σε όσες χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, είτε ήταν εξαιρετικά εκτενή (Merrifield et al., 1993), ώστε να χορηγηθούν στο μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, είτε δεν ήταν αρκετά αναλυτικά (Downs, 2004), για να επιτρέψουν εκτενείς αναλύσεις και γενικεύσεις, είτε σχεδιάστηκαν για να αποτιμήσουν αποκλειστικά αποτελέσματα προγραμμάτων αλφαριθμητισμού (Lance & Bates, 1998· Merrifield et al., 1993).

Επιπρόσθετα, τα ευρύτερα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ως κοινωνικό φαινόμενο είναι πολυπαραγοντικό, επηρεαζόμενο από πολλές μεταβλητές που συχνά διαφοροποιούνται ανάμεσα σε άτομα περιοχές, κράτη και εποχές. Ως εκ τούτου, το ερευνητικό εργαλείο θα έπρεπε να εναρμονίζεται προς την ελληνική πραγματικότητα, υπό τις υφιστάμενες συνθήκες και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι των ΚΕΕ, στηριζόμενο στη γενική στοχοθεσία και τις θεματικές περιοχές των προγραμμάτων που προσφέρονται. Υπό το φως των παραμέτρων αυτών, αποφασίστηκε η δόμηση ενός νέου ερωτηματολογίου, για το οποίο αντλήθηκαν στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και τη στοχοθεσία και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων και των εκπαιδευόμενων της υπό εξέταση δομής (ΚΕΕ), όπως αυτά προκύπτουν από επίσημα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ (κεφ. 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5). Συγκεκριμένα, για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικού περιεχομένου εγκυρότητα (content validity), κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

α) Επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα ευρύτερα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Downs, 2004· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Falk, Golding & Balatti, 2000· Green, Preston & Malmberg, 2004· Hammond, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Lance & Bates, 1998· Merrifield et al., 1993· Nashashibi, 2004· OECD, 1982· Preston, 2004· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller et al., 2002, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002).

β) Μελέτη σχετικής με τη σύνταξη ερευνητικών ερωτηματολογίων βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 1994· Javeau, 2000· Verma & Mallick, 2004· Βάμβουκας, 1988· Παρασκευόπουλος, 1993β· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

γ) Προσδιορισμός με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις και τα διερευνητικά ερωτήματα, των μεταβλητών, οι οποίες στη συνέχεια συστοιχίστηκαν σε θεματικούς άξονες ανάλογους προς τους στόχους της έρευνας.

δ) Καθορισμός των συγκεκριμένων πληροφοριών που απαιτούνται για καθέναν από τους επιμέρους θεματικούς άξονες, για να διασφαλιστεί η πλήρης και εξαντλητική κάλυψη του θέματος.

ε) Σύνταξη των ερωτήσεων, ώστε να αντικατοπτρίζουν τις προς μέτρηση μεταβλητές και να εξασφαλίσουν τη συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών.

στ) Επαναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων ύστερα από συζήτηση με τους επιβλέποντες καθηγητές, με στατιστικούς, καθώς και με μικρό αριθμό εκπαιδευόμενων.

ζ) Πιλοτική χορήγηση ερωτηματολογίων από την ίδια την ερευνήτρια για την καταγραφή σχολίων και αντιδράσεων.

Σημειώνεται ότι κατά τη διαδικασία της συζήτησης με ειδικούς, καθώς και κατά την πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων προέκυψαν ενδιαφέροντα σχόλια και αξιόλογες επισημάνσεις, οι οποίες οδήγησαν στην επαναδιατύπωση κάποιων ερωτημάτων.

5.3.1.2 Περιεχόμενο του ερωτηματολογίου

Το περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου, το οποίο κατασκευάστηκε για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που παρουσιάζουν τα προγράμματα και οι εκπαιδευόμενοι των ΚΕΕ, βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρικές μελέτες (Downs, 2004· Lance & Bates, 1998· Merrifield *et al.*, 1993), οι οποίες έχουν ως κοινή συνισταμένη τη γενική παραδοχή ότι η ΔΒΕ σχετίζεται με την παραγωγή ευρύτερων ατομικών και κοινωνικών οφελών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται

αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία συναφών ερευνών, στα οποία εδράστηκε η δόμηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου:

Η δομή του ερωτηματολογίου μας έχει σε μεγάλο βαθμό ακολουθήσει τη δομή και τις μεταβλητές που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο των Lance και Bates (1998). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα αλφαριθμητισμού και την επιτυχία στις εξετάσεις για τη λήψη του GED. Η έρευνα των Lance και Bates (1998) συνιστά τη μία από τις δύο περιπτώσεις στη διεθνή βιβλιογραφία όπου χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε ταχυδρομικά στους εκπαιδευόμενους και όχι υπό τη μορφή συνεντεύξεων. Το ερωτηματολόγιο, έκτασης έξι σελίδων, περιλαμβάνει ερωτήματα υπό τη μορφή πολλαπλών απαντήσεων, από τις οποίες καλούνται οι ερωτώμενοι να επιλέξουν την απάντηση ή τις απαντήσεις που ισχύουν στην περίπτωσή τους. Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται στις ακόλουθες εννέα ενότητες:

- Δημογραφικά στοιχεία
- Τρέχον εκπαιδευτικό επίπεδο & πρώην και νυν επαγγελματική κατάσταση (τρεις ενότητες), οι οποίες εμπεριέχουν μεταβλητές, όπως φοίτηση στο πανεπιστήμιο, επιμόρφωση, νέα εργασία, προαγωγή, αποδοτικότητα
- Οικονομική κατάσταση με μεταβλητές, όπως αύξηση, πιο καλοπληρωμένη εργασία, επενδύσεις και αποταμίευση, απόκτηση κατοικίας
- Εκπαιδευτικές & πολιτισμικές δραστηριότητες με μεταβλητές, όπως πρότυπο για το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον, ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών, χρήση βιβλιοθηκών, επισκέψεις σε μουσεία, ενημέρωση, παρακολούθηση εκδηλώσεων
- Συμμετοχή στην κοινότητα με μεταβλητές, όπως άσκηση εκλογικού δικαιώματος, συμμετοχή σε τοπικές εκδηλώσεις, μέλος οργανώσεων, εθελοντισμός
- Υγεία με μεταβλητές, όπως πρόληψη, διαίτα και σωματική άσκηση, πιο τακτικοί ιατρικοί και οδοντιατρικοί έλεγχοι
- Ψυχολογικά οφέλη με μεταβλητές, όπως αυτοπεποίθηση, αυτοεικόνα, πιο ρεαλιστικοί στόχοι για το μέλλον, περισσότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή, πιο ανοικτοί στην αλλαγή, σεβασμός άλλων απόψεων, καλύτερη λεκτική και

γραφτή επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία, διαπροσωπικές σχέσεις.

Η δεύτερη περίπτωση στη διεθνή βιβλιογραφία στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά δεδομένα αφορά σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατ' ανάθεση του Devon County Council, με αντικείμενο τη μέτρηση των αυτοαναφερόμενων οφελών των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα που δεν οδηγούν στη λήψη πιστοποιητικών (Downs, 2004). Το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε στους εκπαιδευόμενους μέσω των εκπαιδευτών, ήταν σχετικά απλό στη συμπλήρωση, αλλά αρκετά περιεκτικό. Βασιζόμενο σε αυτοαναφορές, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμφωνήσουν (σημειώνοντας ναι ή όχι), εμπεριέχει 24 ερωτήματα, που αφορούν σε:

- Απόκτηση μαθησιακής κουλτούρας
- Βασικές δεξιότητες
- Επαγγελματικές δεξιότητες και απασχολησιμότητα
- Ενδιαφέροντα, ευζωία, φυσική και πνευματική υγεία
- Στάση ενεργού πολίτη και συμμετοχή στην κοινότητα.

Στο πλαίσιο της Tennessee Longitudinal Study (Merrifield *et al.*, 1993), μιας από τις πιο φιλόδοξες μελέτες στις ΗΠΑ αναφορικά με τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού, πραγματοποιήθηκαν 133 δομημένες συνεντεύξεις, ενώ το εξαιρετικά εκτενές ερευνητικό εργαλείο περιείχε 117 ερωτήματα, κατανομημένα σε επτά άξονες. Σημειώνεται ότι η έκταση του ερωτηματολογίου, σε συνάρτηση με την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως η αδυναμία παρακολούθησης των υποκειμένων και της επανάληψης των συνεντεύξεων, υπήρξε περιοριστική για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, όπως αρχικά αυτοί διατυπώθηκαν. Οι άξονες του δεκαεξασέλιδου ερωτηματολογίου, αφορούν σε:

- Προσωπικά στοιχεία τόσο του ερωτώμενου όσο και της οικογένειάς του
- Κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο με μεταβλητές όπως επαγγελματική κατάσταση, αποδοχές, ασφάλιση του/της ίδιου/ιας και της/του συζύγου
- Οικογενειακή ζωή με μεταβλητές όπως συνθήκες διαβίωσης, εκπαίδευση παιδιών, στάση απέναντι στη μάθηση
- Αυτοεκτίμηση βασισμένη στο τεστ αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965)

- Πολιτική και συμμετοχή στην κοινότητα με μεταβλητές όπως άσκηση εκλογικού δικαιώματος, συμμετοχή σε οργανώσεις, οικολογικό ενδιαφέρον
- Δραστηριότητες, με μεταβλητές όπως ενημέρωση, χρήση βιβλιοθηκών, σχέσεις, παρακολούθηση εκδηλώσεων
- Φυσική κατάσταση και ευζωία, εμπεριέχοντας μεταβλητές όπως προβλήματα υγείας, ιατρικοί έλεγχοι, ασφάλιση, και ικανοποίηση από τη ζωή, την εργασία, την οικογένεια, την κοινότητα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το πεδίο των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων παραμένει δύσκολα προσπελάσιμο και μη ποσοτικοποιήσιμο, ώστε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας (Field, 2009). Επιπρόσθετα, το φαινόμενο της μάθησης είναι πολυπαραγοντικό, επηρεαζόμενο από πολλές μεταβλητές που διαφοροποιούνται ανάμεσα σε άτομα, περιοχές, κράτη ή εποχές. Για τον προσδιορισμό συνακόλουθα των ερωτημάτων που αφορούν στις μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου, υπήρξε έντονος προβληματισμός, αναφορικά με τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να αποτιμηθούν μέσω ενός ερωτηματολογίου, απευθυνόμενου στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Ως εκ τούτου, ελήφθησαν υπόψη οι σημαντικοί ερευνητικοί περιορισμοί, ενώ πέρα από τη συστηματική εξέταση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στις παραπάνω έρευνες, αξιοποιήθηκαν παράλληλα, ευρήματα συναφών ποιοτικών ερευνών (βλ. Κεφ. 7).

Όπως γίνεται αντιληπτό, το πεδίο της διερεύνησης των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων ΔΒΕ εμπεριέχει προκλήσεις αλλά και κινδύνους, καθώς εννοιολογικά υπάρχει σαφής συσχέτιση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών. Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποια καθολικά οφέλη από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως αναλύθηκε παραπάνω, υπάρχει απόκλιση στα ερμηνευτικά σχήματα και στις κατηγοριοποιήσεις που ακολουθήθηκαν, καθώς το εύρος των αλληλεπιδράσεων είναι ανεξάντλητο και τα όρια δυσδιάκριτα. Υπό το φως των διαπιστώσεων αυτών, αξιοποιήσαμε την υπάρχουσα γνώση γύρω από το αντικείμενο, ακολουθώντας τη δική μας προσέγγιση κατά τη δόμηση του ερευνητικού εργαλείου, προσαρμοσμένης στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, καταλήγοντας τελικά στη διάρθρωση του ερωτηματολογίου σε δέκα άξονες/εννοιολογικές δομές στο

δεύτερο μέρος, σε αντιστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα.

5.3.1.3 Είδη ερωτημάτων

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και υπό το φως των χωροχρονικών και οικονομικών περιορισμών, αποφασίστηκε η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευόμενους μέσω των εκπαιδευτών. Για τον σκοπό αυτό, το ερωτηματολόγιο έπρεπε να είναι απλό στη συμπλήρωση, και ταυτόχρονα περιεκτικό και ουσιαστικό. Δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι ένα ορθά σχεδιασμένο ερευνητικό εργαλείο δύναται να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων, αυξάνοντας έτσι τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (Βάμβουκας, 1988· Javeau, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, επιλέχθηκε η χρησιμοποίηση κλειστού τύπου ερωτημάτων, καθώς είναι ευκολότερα στη συμπλήρωση, δεν είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και παρέχουν τη δυνατότητα αντικειμενικών απαντήσεων (Βάμβουκας, 1988, Javeau, 2000, Verma & Mallick, 2004). Ειδικότερα, τα ερωτήματα, τα οποία μετράνε προς την ίδια κατεύθυνση, διατυπώθηκαν με τη μορφή δηλώσεων-αυτοαναφορών, όπου τα υποκείμενα κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα.

Η επιλογή κλειστού τύπου ερωτημάτων εδράστηκε στο γεγονός ότι απαιτείται λιγότερος χρόνος και καταβάλλεται λιγότερη ενέργεια για τη συμπλήρωσή τους, αυξάνοντας τη συμμετοχή των υποκειμένων και διασφαλίζοντας, παράλληλα, την αντικειμενικότητα των απαντήσεων και κατά συνέπεια την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Επιπρόσθετα, τα ερωτήματα κλειστού τύπου παρέχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, διευκολύνοντας την κωδικοποίηση και τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Τεκμηριώνοντας τις επιλογές μας, οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίθηκαν με μεγάλη προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, λόγω της εργονομικής κατασκευής του, γεγονός που σχολιάστηκε θετικά από τους εκπαιδευτές που ανέλαβαν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων.

Ωστόσο, οι κλειστές ερωτήσεις μπορεί να περιορίσουν την ελευθερία και τον αυθορμητισμό των απαντήσεων των υποκειμένων. Για το σκοπό αυτό συμπεριλήφθηκε στο τέλος του ερωτηματολογίου ένα ανοιχτό ερώτημα γενικού περιεχομένου, παρέχοντας στους ερωτώμενους επαρκή χώρο για απαντήσεις, σχολιασμό, καθώς και διατύπωση απόψεων. Κατά τον τρόπο αυτό δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν αυθόρμητα και σε βάθος, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, καθώς και να σχολιάσουν απαντήσεις τους ή απλά να διατυπώσουν τις απόψεις τους.

5.3.1.4 Διάρθρωση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, απευθύνεται σε άτομα τα οποία έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα των ΚΕΕ, διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη (το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα 1, σελ. 384).

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μία συνοδευτική επιστολή, η οποία διασαφηνίζει το ερευνητικό πλαίσιο και το σκεπτικό της έρευνας, τονίζει την αναγκαιότητα πραγματοποίησής της, παρέχει επεξηγήσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ευχαριστεί τους συμμετέχοντες για τη συμβολή τους. Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρούνται όλοι οι κανόνες δεοντολογίας, ενώ παράλληλα διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήματα τα οποία αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία. Πιο αναλυτικά, επιλέχθηκαν έντεκα δημογραφικές μεταβλητές, ως οι πλέον συναφείς με τους στόχους της έρευνας, οι οποίες αποσκοπούν στη συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ηλικία, το εισόδημα, την κοινωνική ομάδα, το θεματικό αντικείμενο του προγράμματος, τον αριθμό των προγραμμάτων συμμετοχής, καθώς και τον χρόνο που έχει παρέλθει από την ολοκλήρωση του τελευταίου προγράμματος. Σημειώνεται ότι η ομαδοποίηση των απαντήσεων ακολούθησε τις ομαδοποιήσεις της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΣΥΕ, <http://www.statistics.gr/>).

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει 48 κλειστού τύπου ερωτήματα, υπό τη μορφή αυτοαναφορών, καταναμημένα σε δέκα άξονες-θεματικές ενότητες, κατά αντιστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητικοί άξονες που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι οι ακόλουθοι:

Οι δύο πρώτοι άξονες αφορούν σε «Επαγγελματικό πλαίσιο» (W) και «Προσόντα & Δεξιότητες» (Q) και εδράστηκαν στην υπόθεση ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συμβάλλει στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου, τις επίκτητες δηλαδή ικανότητες των ατόμων, οι οποίες αφορούν στην ανάπτυξη επαγγελματικών προσόντων και βασικών ή ειδικών δεξιοτήτων, συνεισφέροντας στην αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στην εργασία αλλά και στην καθημερινή ζωή.

Ο τρίτος και τέταρτος άξονας αφορούν σε «Στάσεις & Συμπεριφορά» (At) και «Αυτοεικόνα» (sC), βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση δύναται να ενισχύσει τα γνωρίσματα προσωπικότητας, τα οποία συγκροτούνται από πόρους, αξιοποιήσιμους σε ατομικό επίπεδο, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών, οι οποίοι επενεργούν στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου και σε παράγοντες όπως ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση των αλλαγών.

Ο πέμπτος και έκτος άξονας αφορούν σε «Ενδιαφέροντα & Ελεύθερο χρόνο» (Wl) και «Υγιεινή διαβίωση» (Wh), εδραζόμενοι στην υπόθεση ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση ή τη βελτίωση της υγείας, ψυχικής και σωματικής, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, αναφορικά με την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης, την πληρέστερη ενημέρωση σε θέματα υγείας και υγιεινής και τη λήψη καλύτερων ποιοτικά και ποσοτικά υγειονομικών υπηρεσιών, κυρίως υπό τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορικών μεταλλαγών.

Ο έβδομος και όγδοος άξονας αφορούν σε «Κοινωνικές σχέσεις» (Sc) και την «Στάση του ενεργού πολίτη» (A), και βασίστηκαν στην υπόθεση ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστά παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως αυτό προσδιορίζεται μέσα από τον

εμπλουτισμό, τη διεύρυνση ή την αποκατάσταση των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου και την αύξηση της εμπιστοσύνης και της δικτύωσης στην κοινότητα, την υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων και αξιών, καθώς και την προαγωγή της ικανότητας των πολιτών να συνεισφέρουν στην ευρύτερη ζωή της κοινότητας.

Ο ένατος άξονας αφορά στο «Οικογενειακό πλαίσιο» (F), και εδράστηκε στην υπόθεση ότι σε οικογένειες όπου οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΔΒΕ, οι γονείς κατανοούν πληρέστερα τις ανάγκες των παιδιών τους και εμφανίζονται πιο υποστηρικτικοί προς την εκπαίδευσή τους, είτε άμεσα, βοηθώντας στα μαθήματα, είτε έμμεσα, μέσω του ενδιαφέροντος και της τακτικής επαφής με το σχολείο, ενώ παράλληλα επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στα οικογενειακά καθήκοντα εν γένει και ενίσχυση της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, υπό τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορικών μεταλλαγών.

Ο δέκατος άξονας αφορά σε «Μαθησιακή κουλτούρα» (L), εδραζόμενος στην υπόθεση ότι η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να συνδράμει στην προώθηση της μάθησης και στην καλλιέργεια μαθησιακής κουλτούρας, καθώς οι συμμετέχοντες τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην εκπαίδευση, να επηρεάζουν ενισχυτικά τη σχολική επίδοση των παιδιών και να αποτελούν θετικά πρότυπα προς μίμηση.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται ένα γενικό ερώτημα ελεύθερης ανάπτυξης, παρέχοντας επαρκή χώρο στους ερωτώμενους για να σημειώσουν τις απαντήσεις, τα σχόλια, τις απόψεις και τις παρατηρήσεις τους, αναφορικά με ό,τι θεωρούν ότι έχει αλλάξει στην καθημερινή, κοινωνική, επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική τους ζωή, μετά τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα των ΚΕΕ.

5.3.2 Πιλοτική έρευνα

5.3.2.1 Πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου

Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο σημαντικό βήμα για τη διεξαγωγή της έρευνας επιτεύχθηκε με τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, το οποίο κατά την πιλοτική δοκιμή του, έδωσε στατιστικά έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις. Πιο αναλυτικά, η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 30 εκπαιδευόμενων του ΚΕΕ Χαλκιδικής τον Φεβρουάριο του 2009. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεσή τους. Η διαδικασία αυτή αποσκοπούσε στην καταγραφή παρατηρήσεων και σχολίων των υποκειμένων, αναφορικά με το ερωτηματολόγιο.

Η συνολική αντίδραση στο ερωτηματολόγιο ήταν απόλυτα θετική. Καταγράφηκαν ευνοϊκά σχόλια που αφορούν στη λειτουργικότητα του σχεδιασμού, στην ευκρίνεια της διατύπωσης των ερωτημάτων, καθώς και στο γεγονός ότι η συμπλήρωσή του δεν απαιτεί υπερβολικό χρόνο. Η μόνη παρατήρηση που διατυπώθηκε από κάποιους συμμετέχοντες αφορά στην αδυναμία να κατανοήσουν τη σχέση κάποιων ερωτημάτων με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα των ΚΕΕ. Ωστόσο, δεν χρειάστηκε η παρέμβαση της ερευνήτριας, καθώς άλλοι συμμετέχοντες, ίσως πιο κριτικά σκεπτόμενοι, έκαναν τους απαιτούμενους συνειρμούς και παρείχαν οι ίδιοι επεξηγήσεις.

Στον Πίνακα ΠΙ παρουσιάζονται οι δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων στις 48 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας Π1

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης

Ερωτήσεις	N	ΜΟ (Mean)	ΤΑ (Std. Deviation)	Ερωτήσεις	N	ΜΟ (Mean)	ΤΑ (Std. Deviation)
q1	30	3,93	0,944	q25	30	3,13	1,196
q2	30	2,73	1,285	q26	30	2,23	1,104
q3	30	2,63	1,299	q27	30	2,80	1,349
q4	30	2,70	1,343	q28	30	2,70	1,264
q5	30	2,17	1,367	q29	30	3,33	1,269
q6	30	3,53	0,937	q30	30	3,27	1,311
q7	30	3,33	1,184	q31	30	3,50	1,137
q8	30	3,17	1,147	q32	30	3,73	1,172
q9	30	3,17	1,147	q33	30	3,70	1,343
q10	30	3,10	1,242	q34	14	3,36	1,393
q11	30	3,37	1,402	q35	14	3,14	1,562
q12	30	3,53	1,074	q36	14	2,93	1,439
q13	30	3,33	1,295	q37	14	2,93	1,592
q14	30	3,23	1,431	q38	14	2,86	1,460
q15	30	4,33	0,844	q39	30	2,90	1,539
q16	30	3,67	1,213	q40	30	2,77	1,357
q17	30	3,63	1,217	q41	30	2,80	1,243
q18	30	3,50	1,358	q42	30	2,67	1,295
q19	30	3,83	1,315	q43	30	2,43	1,478
q20	30	3,63	1,245	q44	30	3,80	1,095
q21	30	3,53	1,279	q45	30	2,37	1,217
q22	30	3,77	1,040	q46	30	2,80	1,270
q23	30	3,83	0,950	q47	14	2,71	1,139
q24	30	3,37	1,326	q48	30	3,17	1,487

ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Η αξιοπιστία είναι ένα από τα σπουδαιότερα κριτήρια αξιολόγησης ενός ερευνητικού εργαλείου και αφορά στην εσωτερική συνοχή των παραγόντων. Σε αρχικό δείγμα 30 ερωτηματολογίων, στο πλαίσιο διενέργειας της πιλοτικής έρευνας, έγινε μία πρώτη προσπάθεια ελέγχου της αξιοπιστίας με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach. Σύμφωνα με τους Nunnally (1978) και Spector (1992), συνιστάται η τιμή του δείκτη α να είναι τουλάχιστον 0,70. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας των επιμέρους εννοιολογικών δομών, κατά την οποία η τιμή του δείκτη α κυμάνθηκε από 0,949 έως 0,728, ενώ η συνολική αξιοπιστία (total reliability) του ερωτηματολογίου ήταν εξαιρετικά υψηλή, ανερχόμενη σε 0,963 (Πίνακας Π1).

Εγκυρότητα είναι ο βαθμός κατά τον οποίο οι ερωτήσεις (μεταβλητές) μετρούν επακριβώς αυτό το οποίο πιστεύουμε ότι μετρούν (Hair et al., 1998). Η

ύπαρξη υψηλού βαθμού αξιοπιστίας είναι μία αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για μία έγκυρη κλίμακα μέτρησης. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης της διορθωμένης συσχέτισης έναντι της συνολικής (corrected item-to-total correlation), η ελάχιστη τιμή του οποίου πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,200. Στην έρευνά μας η ελάχιστη (min) τιμή της διορθωμένης συσχέτισης έναντι της συνολικής σε κάθε άξονα κυμάνθηκε από 0,460 έως 0,729, με εξαίρεση τον άξονα που αφορά στη μάθηση (L), στον οποίο προχωρήσαμε σε έλεγχο της διάμεσης τιμής (median), η οποία ήταν εξαιρετικά υψηλή, 0,473, (Πίνακας Π2).

Πίνακας Π2

Δείκτες αξιοπιστίας & εγκυρότητας των εννοιολογικών δομών

Εννοιολογικές Δομές Απόψεων	Cronbach's <i>a</i>	Δείκτες Διάκρισης (min)
W - Επαγγελματικό πλαίσιο	0,915	0,487
Q - Προσόντα & Δεξιότητες	0,907	0,643
At - Στάσεις & Συμπεριφορά	0,920	0,622
sC - Αυτοεικόνα	0,911	0,512
WI – Ενδιαφέροντα & Ελ. χρόνος	0,835	0,600
Wh - Υγιεινή διαβίωση	0,848	0,460
Sc – Κοινωνικές σχέσεις	0,855	0,561
A – Στάση ενεργού πολίτη	0,927	0,729
F – Οικογενειακό πλαίσιο	0,949	0,687
L – Μαθησιακή κουλτούρα	0,728	0,483*
Σύνολο	0,963	0,630

**Median*

Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν υπέρ της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα ευρύτερα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ.

5.3.2.2 Προσδιορισμός μεγέθους δείγματος

Από την πιλοτική φάση της έρευνας εκτιμήθηκε επιπρόσθετα το ελάχιστο απαιτούμενο μέγεθος δείγματος, βάσει δειγματοληπτικής προσέγγισης σε σχέση με το μέγεθος του υπό εξέταση ευρύτερου πληθυσμού και του επιτρεπτού σφάλματος. Αναλυτικότερα, το ελάχιστο απαιτούμενο μέγεθος δείγματος προσδιορίστηκε με βάση τις παρακάτω παραμέτρους και παραδοχές:

- 1) Από την πιλοτική φάση της ποσοτικής έρευνας (Πιλοτική Δοκιμή του Ερωτηματολογίου) εκτιμήθηκε η διακύμανση s των σπουδαιότερων μεταβλητών-ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Πίνακας Π2), οι απαντήσεις των οποίων θεωρήθηκαν αριθμητικού και μάλιστα ισοδιαστημικού τύπου. Από τις εκτιμήσεις των διακυμάνσεων επιλέχθηκε η μεγαλύτερη και εισήχθη στη σχέση (1).
- 2) Καθορίστηκε το επίπεδο εμπιστοσύνης σε 95%, οπότε από τους πίνακες τιμών της Τυπικής Κανονικής Κατανομής προκύπτει ότι $Z=1,96$.
- 3) Καθορίστηκε το αποδεκτό σφάλμα δειγματοληψίας σε $\pm 2,5\%$ της μέγιστης βαθμολογικής διαφοράς που μπορεί να παρατηρηθεί στις απαντήσεις και επειδή οι κλίμακες μέτρησης είναι 5-βάθμιες (από 1 έως 5), τέθηκε στη σχέση (1) η παράμετρος $d=0,025 \times 4=0,1$.
- 4) Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας περιλαμβάνει $N \approx 300.000$ εκπαιδευόμενους. Ο αριθμός αυτός υπολογίστηκε κατά προσέγγιση, με βάση τα επίσημα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ, σύμφωνα με τα οποία την περίοδο 2003-2007 επιμορφώθηκαν συνολικά 243.527 εκπαιδευόμενοι (www.gsae.edu.gr).
- 5) Οι πιο πάνω παράμετροι εισήχθησαν στη σχέση (1) για να υπολογιστεί το ελάχιστο απαιτούμενο μέγεθος δείγματος για την ποσοτική έρευνα (Ξεκαλάκη, 1995· Χαρίσης & Κιόχος, 1997):

$$n = (1 - \frac{v}{N}) \left(\frac{Z \cdot s}{d} \right)^2 \quad (1)$$

- 6) Έγινε η παραδοχή ότι το ελάχιστο μέγεθος δείγματος που απαιτείται στην απλή τυχαία δειγματοληψία αποτελεί ένα άνω όριο για το ελάχιστο

απαιτούμενο μέγεθος σχεδόν σε όλα τα τεκμηριωμένα δειγματοληπτικά σχέδια πιθανότητας.

Ειδικότερα, από την πιλοτική φάση της έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 30 εκπαιδευόμενοι ($v=30$), η ποσότητα s της Σχέσης [1] εκτιμήθηκε σε 1,6. Συνεπώς, για $v = 30$, $N = 300.000$, $s = 1,6$, $d = 0,10$ και $Z = 1,96$ από τη σχέση 1 έχουμε ότι $n \approx 984$.

$$n = (1 - \frac{v}{N}) (\frac{Z \cdot s}{d})^2 \quad [1]$$

Επιπρόσθετα, το μέγεθος του δείγματος υπολογίστηκε επίσης, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της πολυμεταβλητής-πολυδιάστατης στατιστικής μεθόδου (Νόρμα του 10). Πιο αναλυτικά, το μέγεθος του δείγματος πρέπει εν γένει να καλύπτει τις απαιτήσεις των βασικών στατιστικών διαδικασιών (Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες, Ανάλυση σε Κύριους Άξονες, Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση), με τις οποίες τα διαθέσιμα δεδομένα θα αναλυθούν στη συνέχεια. Το μέγεθος θα πρέπει να ικανοποιεί το κριτήριο βάσει του οποίου, μέγεθος δείγματος δεκαπλάσιο του αριθμού των μεταβλητών (Νόρμα του 10), οι οποίες συμμετέχουν σε μία πολυμεταβλητή-πολυδιάστατη στατιστική ανάλυση, εξασφαλίζει εξωτερική και εσωτερική σταθερότητα των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Coakes & Steed, 1999· Hair et al., 1995). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 48 ερωτήσεις – μεταβλητές, οπότε το ελάχιστο απαιτούμενο μέγεθος δείγματος με βάση αυτήν την προσέγγιση πρέπει να είναι τουλάχιστον $10 \times 48 = 480$ μονάδες.

5.3.2.3. Επιλογή δείγματος

Με βάση τους παραπάνω υπολογισμούς, αποφασίστηκε η αποστολή 1.500 ερωτηματολογίων, ώστε να διασφαλιστεί η επιστροφή τουλάχιστον 1.000 πλήρως συμπληρωμένων μονάδων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της κατά στρώματα τυχαίας δειγματοληψίας με φυσική αντικατάσταση. Ειδικότερα, καθώς ο βασικότερος προσδιοριστικός παράγοντας ήταν η εξακτίωση σε πανελλαδικό επίπεδο, επιλέχθηκε, με τυχαία δειγματοληψία, η συμμετοχή τουλάχιστον ενός ΚΕΕ από κάθε μία από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Με κριτήρια τον αριθμό των Κέντρων ανά Περιφέρεια, το δυναμικό του κάθε Κέντρου, καθώς και τον αριθμό των

τμημάτων που βρίσκονταν σε λειτουργία τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, σε κάποιες περιφέρειες πραγματοποιήθηκε περαιτέρω επιλογή δεύτερου ή και τρίτου ΚΕΕ, ενώ καθορίστηκε κατόπιν συνεννόησης με τους Προϊσταμένους των επιλεγμένων Κέντρων ο αριθμός των ερωτηματολογίων που θα μπορούσαν να χορηγηθούν, με ελάχιστο κατώτατο όριο 100 ερωτηματολόγια ανά Περιφέρεια (Πίνακας Π4). Εξαιρέση αποτέλεσαν οι Περιφέρειες Νοτίου Αιγαίου και Ιονίων Νήσων, λόγω του μειωμένου αριθμού Κέντρων καθώς και του αριθμού των τμημάτων που λειτουργούν (Πίνακας Π3).

Πίνακας Π3

*Στατιστικά στοιχεία εκπαιδευόμενων ΚΕΕ
Περίοδος Σεπτεμβρίου 2006 - Απριλίου 2007*

Περιφέρεια	Αριθμός ΚΕΕ	Αριθμός Τμημάτων	Εκπαιδευθέντες
Αν.Μακεδονίας-Θράκης	5	481	7603
Αττικής	7	648	11124
Βορείου Αιγαίου	2	144	2270
Δυτικής Ελλάδας	3	249	3614
Δυτικής Μακεδονίας	4	265	4083
Ηπείρου	4	287	4420
Θεσσαλίας	4	353	5280
Ιονίων Νήσων	3	166	2596
Κεντρικής Μακεδονίας	8	661	10188
Κρήτης	4	323	4718
Νοτίου Αιγαίου	2	120	1837
Πελοποννήσου	5	372	5541
Στερεάς Ελλάδας	5	235	3429
Σύνολο Χώρας	56	4304	66703

Πηγή ΓΓΔΒΜ

Πίνακας Π4

Κατανομή ερωτηματολογίων ανά Περιφέρεια

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	ΚΕΕ	Αρ. ερωτηματ. που απεστάλησαν	Αρ. ερωτηματ. που επεστράφησαν
Αν. Μακεδονίας - Θράκης	Ξάνθης, Καβάλας	120	108
Αττικής	Αθήνας, Ηλιούπολης, Αιγάλεω	200	148
Βορείου Αιγαίου	Λέσβου, Χίου	120	113
Δυτικής Ελλάδας	Αιτωλοακαρνανίας	100	80
Δυτικής Μακεδονίας	Φλώρινας, Κοζάνης	120	91
Ηπείρου	Ιωαννίνων	100	75
Θεσσαλίας	Μαγνησίας, Λάρισας	100	75
Ιονίων Νήσων	Κέρκυρας, Λευκάδας	50	33
Κεντρικής Μακεδονίας	Πέλλας, Δυτ. Θεσσαλονίκης	160	112
Κρήτης	Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων	120	95
Νοτίου Αιγαίου	Κυκλάδων	60	49
Πελοποννήσου	Αρκαδίας	100	84
Στερεάς Ελλάδας	Φθιώτιδας, Βοιωτίας	150	137
Σύνολο		1.500	1.200

Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων, τα οποία απεστάλησαν στα 24 συνολικά ΚΕΕ που επιλέχθηκαν από τα 56 της Επικράτειας, ανήλθε σε 1.500. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε εκπαιδευόμενους οι οποίοι είχαν επανασυμμετάσχει σε προγράμματα των ΚΕΕ στο παρελθόν, συγκεντρώνοντας τελικά 1.200 έγκυρα ερωτηματολόγια. Η κατανομή των απεσταλθέντων και συγκεντρωθέντων ερωτηματολογίων ανά Περιφέρεια, παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.

5.3.3 Διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ύστερα από την άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τη ΓΓΔΒΜ και έπειτα από ενημέρωση και συγκατάθεση των Προϊσταμένων των ΚΕΕ. Ειδικότερα, προηγήθηκε επιστολή προς τους Προϊσταμένους και των 56 ΚΕΕ πανελλαδικά, η οποία επεξηγούσε τη σκοποθεσία και τη στοχοθεσία της έρευνας, τόνιζε την αναγκαιότητα πραγματοποίησής της και παρείχε διευκρινίσεις για τον τρόπο παραλαβής, συμπλήρωσης και αποστολής των ερωτηματολογίων. Παράλληλα, επιζητούσε τη συνεργασία των Προϊσταμένων για τη διεξαγωγή της έρευνας, επισημαίνοντας τα οφέλη που ενδέχεται να προκύψουν, τόσο για τα ίδια τα Κέντρα και τον θεσμό των ΚΕΕ εν γένει, όσο και για την ευρύτερη κοινωνία. Η ανταπόκριση των ΚΕΕ σε αυτήν την πρόσκληση συνεργασίας, υπήρξε εντυπωσιακή, καθώς όλα σχεδόν τα Κέντρα, εκτός από κάποια που αντιμετώπιζαν προβλήματα έλλειψης προσωπικού, δήλωσαν προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα, αναφέροντας ότι θα ήταν ενδιαφέρον και ανατροφοδοτικό να δουν την αποτελεσματικότητα των δράσεών τους και ότι θα συνεισέφερε στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ταχυδρομικά τον Φεβρουάριο του 2009, στα 24 ΚΕΕ, τα οποία επιλέχθηκαν από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που απεστάλησαν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ανέρχεται σε 1.500, ενώ η κατανομή τους στα ΚΕΕ έγινε με βάση τον αριθμό των ΚΕΕ ανά Περιφέρεια, το δυναμικό του κάθε Κέντρου, καθώς και τον αριθμό των τμημάτων που βρίσκονταν σε λειτουργία τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω των εκπαιδευτών, σε άτομα τα οποία είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα των ΚΕΕ στο παρελθόν. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2009 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους, ενώ η επιστροφή έγινε μέσω υπηρεσίας ταχυμεταφοράς, με δική μας χρέωση.

5.3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει τα ευρύτερα οφέλη που προκύπτουν για τους συμμετέχοντες σε προγράμματα των ΚΕΕ και, άμεσα ή έμμεσα,

για τις κοινότητες στις οποίες ζουν και δραστηριοποιούνται. Για να καταστούν εμφανείς και να καταγραφούν οι πιθανές αλλαγές στους συμμετέχοντες, το δείγμα θα πρέπει να αποτελείται από άτομα τα οποία έχουν ολοκληρώσει την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος, γεγονός δύσκολο να επιτευχθεί λόγω γραφειοκρατικών περιορισμών.

Πιο αναλυτικά, η ΓΓΔΒΜ, ο επιτελικός φορέας, στον οποίο υπάγονται τα ΚΕΕ, αρνήθηκε τη χορήγηση στοιχείων εκπαιδευόμενων, επικαλούμενη την αρχή προστασίας προσωπικών δεδομένων. Ως εκ τούτου, προσφύγαμε, μετά από τη χορήγηση σχετικής άδειας, στη λύση της προσέγγισης εκπαιδευόμενων που φοιτούν σε τμήματα των ΚΕΕ. Με βάση τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι επανασυμμετέχουν στα προγράμματα σε ένα υψηλό ποσοστό, το οποίο εκτιμάται γύρω στο 50%. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε εκπαιδευόμενους που φοιτούσαν στα τμήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και οι οποίοι συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ στο παρελθόν, γεγονός το οποίο επισύρει, ωστόσο, διττό περιορισμό. Αφενός, περιορίζει το εύρος των θεματικών αντικειμένων, καθώς η πλειονότητα επανασυμμετέχει σε προγράμματα τα οποία είναι διαρθρωμένα σε επίπεδα, δηλαδή πληροφορική και ξένες γλώσσες, και αφετέρου, η επανασυμμετοχή συνεπάγεται πιθανόν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση και αναγνώριση των ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε αυτήν.

Ένας επίσης σημαντικός μεθοδολογικός περιορισμός είναι η ενδογενής προκατάληψη, οι ατομικές διαφορές δηλαδή σε προσωπικότητα, στάσεις και συμπεριφορά, καθώς και οι διαφορές που πιθανόν να προκύπτουν από τις αποκλίσεις του οικογενειακού, τοπικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναπτύχθηκαν και δρουν τα υποκείμενα της έρευνας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πιθανόν να μην επηρεάζουν μόνο τα αποτελέσματα της συμμετοχής, αλλά και την ίδια τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά την ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τους Berhman, Crawford & Stacey (1997:3), η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία στην οποία μεγάλη σημασία διαδραματίζουν παράγοντες όπως οι ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές στάσεις και επιλογές, στοιχεία τα οποία είναι αδύνατο να καταγραφούν ανάμεσα στα ερευνητικά δεδομένα που αναλύουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ως εκ

τούτου, οι έρευνες που πραγματοποιούνται στο πεδίο αυτό τείνουν να περιορίζονται στην απλούστευση σύνθετων στοιχείων και διαδικασιών.

Ο σημαντικότερος περιοριστικός παράγοντας ωστόσο, αφορά στην υποκειμενικότητα των δεδομένων, καθώς η έρευνα βασίζεται στις δηλώσεις/αυτοαναφορές των εκπαιδευόμενων. Στη διεθνή βιβλιογραφία (Carnoy, 2000· OECD 1998, 2000· Schuller *et al.*, 2004) υπάρχει καθολική παραδοχή ότι η προσέγγιση του συγκεκριμένου πεδίου είναι αδύνατη μέσω πειραματικών μεθόδων, ενώ παράλληλα επισημαίνεται η αδυναμία διασφάλισης της αντικειμενικότητας των δεδομένων. Όπως τονίζεται, ωστόσο, από τους Blanchflower και Oswald (2004), η καταγραφή καταστάσεων, συμπεριφοράς και προσωπικών γνωρισμάτων μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο αν ακούσουμε τι λένε τα ίδια τα άτομα. Στο πλαίσιο αυτό, οι Dewson *et al.* (2000:a) συστήνουν τη χρήση ερωτηματολογίων με αυτοαναφορές και κλίμακες συμφωνίας ή διαφωνίας, για τη συλλογή, μέτρηση και καταγραφή των ευρύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αναγνωρίστηκαν οι παραπάνω περιορισμοί και λήφθηκε υπόψη η δυσκολία ερευνητικής προσέγγισης του συγκεκριμένου πεδίου, όπως παράλληλα και η αναγκαιότητα διερεύνησής του, η οποία τονίζεται τόσο σε πολιτικό όσο και σε επίπεδο διεθνών οργανισμών (OECD, 2001a).

5.3.5 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του προτεινόμενου εργαλείου μέτρησης των ευρύτερων αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ, εφαρμόστηκαν μέθοδοι της Περιγραφικής Στατιστικής (υπολογισμός συχνοτήτων και ποσοστών %, δεικτών κεντρικής τάσης, διασποράς και συσχέτισης) και της Πολυδιάστατης-Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Δεδομένων (Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες, Ανάλυση Αξιοπιστίας και Ανάλυση σε Συστάδες), σε συνδυασμό με μεθόδους της Επαγωγικής Στατιστικής. Ειδικότερα, για τη σύγκριση μέσων όρων και κατανομών εφαρμόστηκαν, κατά περίπτωση, οι έλεγχοι *Dunnnett T3* (Toothaker,

1993) και χ^2 , ενώ για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του *Pearson*. Σε όλους τους ελέγχους σημαντικότητας χ^2 η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (*p-value*) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης *Monte-Carlo* (Mehta & Patel, 1996). Με τη μέθοδο αυτή ενισχύεται η εγκυρότητα των συμπερασμάτων σε περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής στατιστικών ελέγχων που προαναφέρθηκαν ή/και τα μεγέθη δείγματος των υποομάδων που εμπλέκονται στους στατιστικούς ελέγχους είναι μικρά.

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία (Strub, 2000), με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας (Traub, 1994), του προτεινόμενου εργαλείου μέτρησης των ευρύτερων αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ, χρησιμοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ο δείκτης α του Cronbach (Nunnally, 1978· Spector, 1992). Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (Bryant, 2000· Carmines & Zeller, 1979) της κλίμακας μέτρησης εφαρμόστηκε η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες με πλάγια περιστροφή των παραγοντικών αξόνων (Hair *et al.*, 1995· Johnson & Wichern, 1992). Για την ανάπτυξη της τυπολογίας των εκπαιδευόμενων εφαρμόστηκε η Ανάλυση σε Συστάδες (Sharma, 1996).

Για τη στατιστική ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v. 15.0 (με εγκατεστημένο το υποσύστημα Exact Tests). Το επίπεδο σημαντικότητας όλων των στατιστικών ελέγχων προκαθορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

5.3.6 Επιλογικά

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε η διαδικασία δόμησης του ερευνητικού εργαλείου, παρουσιάζοντας τη διάρθρωση και τα είδη ερωτημάτων που περιλήφθηκαν. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας, βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος και ελέγχθηκαν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων, αναφορικά με τα ευρύτερα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ. Στη συνέχεια περιγράφηκε η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευόμενους των ΚΕΕ, παρουσιάστηκαν οι περιορισμοί της έρευνας και αναλύθηκαν οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ειδικότερα, η

δόμηση του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, καταλήγοντας τελικά στη διάρθρωση του ερωτηματολογίου σε δέκα άξονες/εννοιολογικές δομές στο δεύτερο μέρος, σε αντιστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται μεταβλητές δημογραφικού χαρακτήρα. Ο συνολικός αριθμός των έγκυρων ερωτηματολογίων, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα 24 συνολικά ΚΕΕ που επιλέχθηκαν, ανήλθε σε 1.200.

5.4 Ευρήματα ποσοτικής έρευνας

5.4.1 Ανάλυση του δείγματος: προφίλ των εκπαιδευόμενων

Το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας αποτέλεσαν 1.200 άτομα, από τα οποία 868 (72,3%) ήταν γυναίκες και 257 (21,4%) ήταν άνδρες (Πίνακας Δ1), ενώ 75 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν φύλο.

Πίνακας Δ1
Κατανομή δείγματος ανά φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γυναίκες	868	72,3
Άνδρες	257	21,4
Ελλείπουσες τιμές	75	6,3
Σύνολο	1.200	

Τα δεδομένα όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευόμενων είναι τα αναμενόμενα, απόλυτα αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των εκπαιδευόμενων των ΚΕΕ, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ, στα οποία παρουσιάζεται σαφής υπεροχή των γυναικών (73%) έναντι των ανδρών (27%) (Πίνακας Δ2). Ειδικότερα, σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενης έρευνας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), στα προγράμματα που πραγματοποιούνται για τη μουσουλμανική μειονότητα καταγράφεται σχεδόν αποκλειστική συμμετοχή γυναικών (ποσοστό 96,7%).

Πίνακας Δ2

Κατανομή πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ ανά φύλο
περίοδος Σεπτεμβρίου 2006 - Απριλίου 2007

Περιφέρεια	Φύλο	
	Άνδρες	Γυναίκες
Αν.Μακεδονίας-Θράκης	1476	6127
Αττικής	2731	8393
Βορείου Αιγαίου	942	1328
Δυτικής Ελλάδας	1052	2562
Δυτικής Μακεδονίας	1066	3017
Ηπείρου	1321	3099
Θεσσαλίας	1832	3448
Ιονίων Νήσων	759	1837
Κεντρικής Μακεδονίας	2459	7729
Κρήτης	1393	3325
Νοτίου Αιγαίου	588	1249
Πελοποννήσου	1770	3771
Στερεάς Ελλάδας	1185	2244
Σύνολο Χώρας	18574	48129
%	73%	27%

Πηγή ΓΓΔΒΜ

Το σύνολο σχεδόν των ατόμων του δείγματος ανήκε στον γενικό πληθυσμό (88,3%), ποσοστό το οποίο είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό της κατανομής του πληθυσμού των ΚΕΕ ανά κοινωνική ομάδα, σύμφωνα με τα δεδομένα της ΓΓΔΒΜ (γενικός πληθυσμός 87,1%) (Πίνακας Δ4). Παράλληλα, υπήρξε αντιπροσώπευση στο δείγμα και από ένα μικρό αριθμό μεταναστών/παλιννοστούντων (44 άτομα), καθώς και από άτομα που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα (47 άτομα).

Πίνακας Δ3

Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική ομάδα

Κοινωνική ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γενικός πληθυσμός	1060	88,3
Μετανάστες/ Παλινοστούντες	44	3,7
Μουσουλμάνοι	47	3,9
Αθίγγανοι	1	0,1
Φυλακισμένοι	2	0,2
Ελλείπουσες τιμές	46	3,8
Σύνολο	1.200	

Πίνακας Δ4

Κατανομή πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ ανά κοινωνική ομάδα
περίοδος Σεπτεμβρίου 2006 - Απριλίου 2007

Περιφέρεια	Ομάδα Στόχος							
	Γενικός Πληθυσμός	Παλινοστούντες	Φυλακισμένοι	Τσιγγάνοι	Στρατός	Αλλοδαποί Ε.Ε.	Μουσουλμαν. Μειονότητα	Μετανάστες
Αν.Μακεδονίας-Θράκης	6137	158	40	15	21	26	1136	70
Αττικής	9412	47	585	17	254	60	1	748
Βορείου Αιγαίου	1947	0	171	26	3	0	0	123
Δυτικής Ελλάδας	3514	0	0	34	0	6	0	60
Δυτικής Μακεδονίας	3950	12	2	11	0	5	0	103
Ηπείρου	4339	2	0	0	0	17	0	62
Θεσσαλίας	4453	4	434	237	0	40	0	112
Ιονίων Νήσων	1975	2	30	9	0	296	0	284
Κεντρικής Μακεδονίας	9189	168	263	221	0	31	0	316
Κρήτης	3790	12	63	1	4	478	1	369
Νοτίου Αιγαίου	1624	1	21	0	11	53	1	126
Πελοποννήσου	4774	1	343	0	0	65	0	358
Στερεάς Ελλάδας	2987	0	152	18	0	5	0	267
Σύνολο Χώρας	58091	407	2104	589	293	1082	1139	2998

Πηγή ΓΓΑΒΜ

Κατά τον χρόνο διενέργειας της έρευνας, το σύνολο σχεδόν εκπαιδευόμενων, βρισκόταν μεταξύ 25 και 54 ετών (82,1%). Ειδικότερα, η ηλικιακή ομάδα με το

μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσώπευσης ήταν τα άτομα 35 - 44 ετών (33%), ενώ τα νεαρότερα άτομα είχαν ποσοστό συμμετοχής μόλις 6,8%, αρκετά μεγαλύτερο ωστόσο, από αυτό των ηλικιωμένων (1,5%) (Πίνακας Δ5). Τα δεδομένα που προέκυψαν, αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΕ συμφωνούν με τα επίσημα δημογραφικά δεδομένα της ΓΓΔΒΜ, κατά τα οποία ο μεγαλύτερος όγκος των εκπαιδευόμενων (ποσοστό 44%), κυμαίνεται ηλικιακά από 30-44 ετών (Πίνακας Δ6).

Πίνακας Δ5

Κατανομή δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστό %
18-24 ετών	82	6,8
25-34 ετών	306	25,5
35-44 ετών	396	33,0
45-54 ετών	283	23,6
55-64 ετών	101	8,4
Πάνω από 65 ετών	18	1,5
Ελλείπουσες τιμές	14	1,2
Σύνολο	1.200	

Πίνακας Δ6

Ηλικιακά χαρακτηριστικά πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ
περίοδος Σεπτεμβρίου 2006 - Απριλίου 2007

Περιφέρεια	Ηλικιακά Χαρακτηριστικά					
	<19	20-24	26-29	30-44	45-64	65<
Αν.Μακεδονίας-Θράκης	208	1131	836	3104	1894	430
Αττικής	156	993	939	4416	3801	819
Βορείου Αιγαίου	31	351	304	1121	434	29
Δυτικής Ελλάδας	62	798	505	1432	702	115
Δυτικής Μακεδονίας	48	515	437	1816	1029	238
Ηπείρου	83	731	528	1861	1068	149
Θεσσαλίας	217	589	668	2396	1219	191
Ιονίων Νήσων	35	394	298	1086	711	72
Κεντρικής Μακεδονίας	163	891	1049	4997	2597	491
Κρήτης	23	524	623	2081	1294	173
Νοτίου Αιγαίου	11	178	302	940	372	34
Πελοποννήσου	42	529	691	2521	1526	232
Στερεάς Ελλάδας	56	271	328	1596	1013	165
Σύνολο Χώρας	1135	7895	7508	29367	17660	3138

Πηγή ΓΓΔΒΜ

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων συνιστά μεταβλητή σημαντική για την παρούσα έρευνα, καθώς στη σχετική βιβλιογραφία (Brassett-Grundy, 2002· Bynner et al., 1999· Nashashibi, 2004· Parsons & Bynner, 1998· Roberts et al., 1999· Schuller et al., 2002) υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα ΔΒΕ δεν επηρεάζει μονομερώς την προσωπική τους ζωή, αλλά παράλληλα πραγματοποιούνται οφέλη που διαχέονται στο οικογενειακό τους πλαίσιο, ιδιαίτερα για όσους είναι γονείς. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι κατά τον χρόνο που διενεργήθηκε η έρευνα ήταν παντρεμένοι, εύρημα που συνάδει με την ηλικιακή διακύμανση των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΕ. Από τα 1.200 άτομα του δείγματος 682 (56,8%) ήταν παντρεμένοι, 413 (34,4%) άγαμοι και 93 (7,8%) άτομα διαζευγμένοι ή σε χηρεία (Πίνακας Δ7).

Πίνακας Δ7*Κατανομή δείγματος ανά οικογενειακή κατάσταση*

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άγαμοι	413	34,4
Παντρεμένοι	682	56,8
Διαζευγμένοι	61	5,1
Χήροι	32	2,7
Ελλείπουσες τιμές	12	1
Σύνολο	1.200	

Σε συνάφεια με την οικογενειακή κατάσταση βρίσκεται και ο αριθμός των εκπαιδευόμενων που ήταν γονείς κατά τη στιγμή της έρευνας. Ακολουθώντας την ευρύτερη δημογραφική τάση στην ελληνική κοινωνία, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων (43,1%) διέθεταν 1 με 2 παιδιά, το 42% ήταν άτεκνοι, ενώ μόλις 9,7% των συμμετεχόντων είχαν πάνω από 3 παιδιά (Πίνακας Δ8).

Πίνακας Δ8*Κατανομή δείγματος ανά αριθμό παιδιών*

Αριθμός παιδιών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κανένα	504	42,0
1-2	517	43,1
3-4	91	7,6
Πάνω από 4	25	2,1
Ελλείπουσες τιμές	63	5,3
Σύνολο	1.200	

Όπως είχε επισημανθεί σε προηγούμενη έρευνά μας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), τα άτομα που συμμετέχουν στα προγράμματα των ΚΕΕ έχουν καλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (49,2%), σύμφωνα με στοιχεία της ΓΓΔΒΜ, είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας Δ10). Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς τα περισσότερα άτομα του δείγματος (52%) ήταν απόφοιτοι μετα-δευτεροβάθμιας

(ΙΕΚ, Ανώτερες Σχολές) και τριτοβάθμιας (ΑΕΙ, ΤΕΙ) εκπαίδευσης, ενώ ένα στα τρία άτομα (36,3%) ήταν απόφοιτος Λυκείου και μόλις το 10,4% ήταν απόφοιτοι Δημοτικού ή Γυμνασίου (Πίνακας Δ9).

Πίνακας Δ9

Κατανομή δείγματος ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικό υπόβαθρο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δημοτικό	55	4,6
Γυμνάσιο	70	5,8
Λύκειο, ΤΕΕ	436	36,3
Μετα-δ/θμια εκπ/ση (ΙΕΚ, Ανώτερες Σχολές)	140	11,7
Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ)	483	40,3
Ελλείπουσες τιμές	16	1,3
Σύνολο	1.200	

Πίνακας Δ10

Επίπεδο εκπαίδευσης πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ

περίοδος Σεπτεμβρίου 2006 - Απριλίου 2007

Περιφέρεια	Επίπεδο Εκπαίδευσης				
	Αναλφάβητοι	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	ΑΕΙ/ΤΕΙ
Αν.Μακεδονίας-					
Θράκης	41	1979	620	1736	3227
Αττικής	277	869	877	3609	5492
Βορείου Αιγαίου	3	381	297	569	1020
Δυτικής Ελλάδας	9	195	247	982	2181
Δυτικής Μακεδονίας	12	562	382	1020	2107
Ηπείρου	9	375	283	1240	2513
Θεσσαλίας	366	734	382	1238	2560
Ιονίων Νήσων	11	146	261	745	1433
Κεντ. Μακεδονίας	106	1261	1024	2903	4894
Κρήτης	20	356	424	1532	2386
Νοτίου Αιγαίου	8	95	174	586	974
Πελοποννήσου	33	552	541	1854	2561
Στερεάς Ελλάδας	25	446	364	1122	1472
Σύνολο Χώρας	920	7951	5876	19136	32820

Πηγή ΓΓΔΒΜ

Τα δεδομένα που αφορούν στην κατάσταση απασχόλησης των εκπαιδευόμενων είναι πλήρως αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των εκπαιδευόμενων των ΚΕΕ, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ, κατά τα οποία η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (48,8%) είναι εργαζόμενοι (Πίνακας Δ12). Από τους 1.200 εκπαιδευόμενους του δείγματος το 58,7% ήταν εργαζόμενοι, με την πλειονότητα να ανήκει στις τάξεις των δημοσίων υπαλλήλων (28,2%), ενώ υπήρχε ένας ικανός αριθμός ανέργων και νοικοκυρών (27,5%) που παρακολουθούσαν προγράμματα των ΚΕΕ, καθώς και ένα μικρό ποσοστό συνταξιούχων (8,6%) (Πίνακας Δ11).

Πίνακας Δ11

Κατανομή δείγματος ανά κατάσταση απασχόλησης

Κατάσταση απασχόλησης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνεργοι/Νοικοκυρές	330	27,5
Φοιτητές	41	3,4
Ελεύθεροι επαγγελματίες	146	12,2
Δημόσιοι υπάλληλοι	338	28,2
Ατομικοί υπάλληλοι	220	18,3
Συνταξιούχοι	103	8,6
Ελλείπουσες τιμές	22	1,8
Σύνολο	1.200	

Πίνακας Δ12

Κατάσταση απασχόλησης πληθυσμού εκπαιδευόμενων ΚΕΕ

περίοδος Σεπτεμβρίου 2006 - Απριλίου 2007

Περιφέρεια	Κατάσταση Απασχόλησης					
	Εργ/μενοι	Άνεργοι	Οικιακά	Συνταξ.	Μαθ/Φοιτ	Μη
Αν.Μακεδονίας-Θράκης	3010	1128	2123	598	555	189
Αττικής	5203	2098	1341	1293	521	668
Βορείου Αιγαίου	1204	264	262	165	149	226
Δυτικής Ελλάδας	1699	876	289	165	492	93
Δυτικής Μακεδονίας	1994	844	704	281	230	30
Ηπείρου	2243	843	428	354	415	137
Θεσσαλίας	2640	951	727	291	122	549
Ιονίων Νήσων	1398	274	179	115	312	318
Κεντρικής Μακεδονίας	4527	2359	1682	806	334	480
Κρήτης	2558	753	459	477	268	203
Νοτίου Αιγαίου	1266	265	156	52	47	51
Πελοποννήσου	2999	770	785	353	159	475
Στερεάς Ελλάδας	1766	594	569	242	107	151
Σύνολο Χώρας	32507	12019	9704	5192	3711	3570

Πηγή ΓΓΔΒΜ

Σε άμεση συνάρτηση με την κατάσταση απασχόλησης βρίσκεται και το μέσο ατομικό μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευόμενων. Η συντριπτική πλειονότητα είχε μάλλον χαμηλές αποδοχές έως 1.450 € (59,8%), ενώ υπήρξε και ένα μεγάλο ποσοστό (23,5%) το οποίο απέφυγε να δηλώσει εισόδημα (Πίνακας Δ13).

Πίνακας Δ13

Κατανομή δείγματος ανά μέσο ατομικό μηνιαίο εισόδημα

Μέσο ατομικό μηνιαίο εισόδημα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έως 750% €	215	17,9
751-1.100 €	232	19,3
1.101-1.450 €	271	22,6
1.451-1.800 €	115	9,6
1.801-2.200 €	51	4,3
Πάνω από 2.201 €	34	2,8
Ελλείπουσες τιμές	282	23,5
Σύνολο	1.200	

Αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων των ΚΕΕ, που παρακολούθησαν στο παρελθόν τα άτομα του δείγματος, η πλειονότητα (37,8%) είχε ολοκληρώσει επιτυχώς τουλάχιστον άλλο ένα πρόγραμμα (εκτός του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν κατά τη διενέργεια της έρευνας), ενώ σημαντικό παρουσιάζεται και το ποσοστό των εκπαιδευόμενων που παρακολούθησαν δύο (30,4%) ή και περισσότερα προγράμματα (23,9%) (Πίνακας Δ14).

Πίνακας Δ14

Κατανομή δείγματος ανά αριθμό προγραμμάτων που ολοκληρώθηκαν

Αριθμός προγραμμάτων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κανένα άλλο	76	6,3
Ένα	453	37,8
Δύο	365	30,4
Πάνω από δύο	287	23,9
Ελλείπουσες τιμές	19	1,6
Σύνολο	1.200	

Το χρονικό διάστημα που είχε παρέλθει από την ολοκλήρωση του τελευταίου προγράμματος (μη συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν κατά τη διενέργεια της έρευνας) κυμαίνονταν στην πλειονότητα των περιπτώσεων (60,4%), από 6 έως 12 μήνες (Πίνακας Δ15).

Πίνακας Δ15

Κατανομή δείγματος ανά χρόνο ολοκλήρωσης τελευταίου προγράμματος

Χρόνος ολοκλήρωσης προγράμματος	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πριν 2-6 μήνες	725	60,4
Πριν 6-12 μήνες	197	16,4
Πριν 1-2 χρόνια	103	8,6
Πάνω από 2 χρόνια	48	4,0
Ελλείπουσες τιμές	127	10,6
Σύνολο	1.200	100

Όσον αφορά στο θεματικό αντικείμενο, στο οποίο εμπίπτει η πλειονότητα των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν τα άτομα του δείγματος, η συντριπτική πλειονότητα συμμετείχε είτε σε προγράμματα εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών (46,7%) είτε σε προγράμματα υπολογιστών (41,7%). Η αντιπροσώπευση των λοιπών θεματικών ενοτήτων είναι πολύ μικρή στο δείγμα, δεδομένα, ωστόσο, αναμενόμενα και αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των ΚΕΕ, σύμφωνα με στοιχεία της ΓΓΔΒΜ (Ευρωπαϊκές γλώσσες 37%, ΤΠΕ 32,6%) (Πίνακας 17).

Πίνακας Δ16

Κατανομή δείγματος ανά θεματική ενότητα προγράμματος

Θεματική ενότητα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ελληνική γλώσσα	4	0,3
Ευρωπαϊκές γλώσσες	560	46,7
Τεχνολογίες πληροφορικής & επικοινωνιών	500	41,7
Οικονομία – διοίκηση - επιχειρήσεις	19	1,6
Ενεργός πολίτης: δικαιώματα - υποχρεώσεις	29	2,4
Πολιτισμός – τέχνες – διαχείριση ελεύθερου χρόνου	37	3,1
Ειδικά προγράμματα - συμβουλευτική	37	3,1
Περιβάλλον – πολιτισμός – τουρισμός – περιφ. ανάπτυξη	14	1,2
Σύνολο	1.200	

Πίνακας Δ17

Θεματικές ενότητες- ΚΕΕ Ανατ. Θεσ/νίκης & Ημαθίας

περίοδος Σεπτεμβρίου 2005 - Ιουλίου 2006

Θεματική Ενότητα	ΚΕΕ Ανατ. Θεσ/νίκης	ΚΕΕ Ημαθίας
Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών – Στατιστικής	-	-
Ειδικά Προγράμματα	55	-
Ελληνική Γλώσσα - Ιστορία	148	-
Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα – Υποχρεώσεις	151	61
Ευρωπαϊκές Γλώσσες - Ευρωπαϊκή Ιστορία	862	555
Οικονομία – Διοίκηση - Επιχειρήσεις	159	203
Πολιτισμός - Τέχνες - Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου	182	164
Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης	19	27
Τεχνολογίες Πληροφορικής – Επικοινωνιών	655	594
Σύνολο	2231	1604

Πηγή ΓΓΔΒΜ

Ανακεφαλαιώνοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με το προφίλ του δείγματος - το οποίο, πρέπει να σημειωθεί, είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευόμενων των ΚΕΕ, κατά τα επίσημα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ - ο μέσος εκπαιδευόμενος ανήκει στον γενικό πληθυσμό, είναι γυναίκα, άτομο εργαζόμενο (με χαμηλές μάλλον αποδοχές), το οποίο έχει αποφοιτήσει από την ανώτερη ή ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης, ηλικίας 25-54 ετών, παντρεμένο, με 2 παιδιά το ανώτερο, ενώ παρακολούθησε κατά κύριο λόγο προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και υπολογιστών (Πίνακας Δ18).

Πίνακας Δ18

Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Προφίλ	Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Γυναίκα	868	72,3%
Κοινωνική ομάδα	Γενικός πληθυσμός	1060	88,3%
Ηλικιακή ομάδα	25-54 ετών	985	82,1%
Οικογενειακή κατάσταση	Παντρεμένη/ος	682	56,8%
Αριθμός παιδιών	0-2	1.021	85,1%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Ανώτερη & Ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης	623	52,0%
Κατάσταση απασχόλησης	Εργαζόμενη/ος	704	58,7%
Μέσο ατομικό μηνιαίο εισόδημα	Έως 1.450 €	718	59,8%
Θεματική ενότητα προγράμματος	Ξένες γλώσσες & ΤΠΕ	1.060	89,4%

Όπως επισημάνθηκε και στο πλαίσιο προηγούμενης, ποιοτικής έρευνας, στα ΚΕΕ (Παντισίδου, 2007), οι συμμετέχοντες στα προγράμματα των ΚΕΕ είναι κυρίως άτομα που επιθυμούν να αναβαθμίσουν βασικές δεξιότητες που λόγω υποχρεώσεων δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν νωρίτερα, ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιήσουν καθημερινές λειτουργικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, κάποιοι από τους συμμετέχοντες είναι άτομα «που θέλουν να ξεφύγουν από τον κλοιό της μοναξιάς».

5.4.2 Ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των συμμετεχόντων σε προγράμματα των ΚΕΕ αναφορικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

12.2.1 Έλεγχος Εγκυρότητας Εννοιολογικής Κατασκευής και Αξιοπιστίας

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία (Strub, 2000), με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας (Traub, 1994), της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης των απόψεων των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΕ σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach (Kim & Mueller, 1978· Norusis, 1992· Spector, 1992) τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις επιμέρους διαστάσεις της (υποκλίμακες). Στο Κεφάλαιο 5.3.1 τεκμηριώνεται η εγκυρότητα περιεχομένου της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης, δηλαδή το θεωρητικό πλαίσιο που οδήγησε στη συγκρότηση της κλίμακας και στην επιλογή των αντίστοιχων ερωτημάτων (*items*). Για τον έλεγχο της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής (Bryant, 2000· Carmines & Zeller, 1979) της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης εφαρμόστηκε η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες – *Principal Components Analysis* (Johnson & Witchern, 1992· Kim & Mueller, 1978· Norusis, 1992). Η περιστροφή των παραγοντικών αξόνων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο *Direct Oblimin* (Πλάγια Περιστροφή) (Hair *et al.*, 1995), διότι εννοιολογικά τουλάχιστον οι διαστάσεις της κλίμακας δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ανεξάρτητες-ασυσχέτιστες (κεφ. 11.1.3). Το κριτήριο της ιδιοτιμής (*Eigenvalue*) ≥ 1 χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό του αριθμού των σημαντικών παραγοντικών αξόνων (Sharma, 1996· Hair *et al.*, 1995). Η εσωτερική συνοχή ή ομοιογένεια ενός εργαλείου αποτελεί βασικό και αναμενόμενο χαρακτηριστικό της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής. Αυτό σημαίνει ότι τα ερωτήματά του θα πρέπει να μετρούν παρόμοια χαρακτηριστικά ή αλλιώς να χαρακτηρίζουν την ίδια εννοιολογική δομή. Για τη μελέτη της εσωτερικής συνοχής υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες διάκρισης, που είναι οι διορθωμένες γραμμικές συσχετίσεις (*Pearson*) των ερωτημάτων-δηλώσεων με το άθροισμα των βαθμολογιών των αντίστοιχων απαντήσεων (Nunnally, 1978). Στον Πίνακα Ψ1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες και της Ανάλυσης Αξιοπιστίας.

Στον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης δεν συμπεριλήφθηκαν οι ερωτήσεις q39-q43, διότι

απαντήθηκαν μόνο από τους εκπαιδευόμενους που ήταν γονείς και αποτελούσαν ειδικό μέρος του συνολικού δείγματος.

Η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες ανέδειξε οκτώ παράγοντες-συνιστώσες-διαστάσεις που ερμηνεύουν συνολικά το 68,0% της συνολικής διασποράς – διακύμανσης. Στον Πίνακα Ψ1 παρουσιάζονται μόνο οι «φορτίσεις» που είναι σε απόλυτη τιμή $\geq 0,400$. Φορτίσεις μεγαλύτερες ή ίσες από 0,300, σε απόλυτη τιμή, έχουν γενικά πρακτική σημαντικότητα (Hair *et al.*, 1995), αλλά για τη συγκεκριμένη τάξη μεγέθους δείγματος ($N=1200$) φορτίσεις με απόλυτη τιμή $\geq 0,40$ είναι και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ με επίπεδο ισχύος $\gamma=0,80$ (Hair *et al.*, 1995). Σχετικά με την καταλληλότητα του στατιστικού υποδείγματος της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, ο έλεγχος σφαιρικότητας του *Barlett* (*Bartlett's test of sphericity*) έδειξε ότι ο πίνακας συσχετίσεων διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον μοναδιαίο πίνακα ($\chi^2=18449,799$, β.ε.=903, $p<0,001$), ενώ ο δείκτης ή αλλιώς το μέτρο επάρκειας του δείγματος των *Kaiser, Meyer* και *Olkin* (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*), που αφορά στο πόσο κατάλληλα είναι τα δεδομένα για να εφαρμοστεί η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (δυνατότητα παραγοντοποίησης του πίνακα συσχετίσεων) βρέθηκε να είναι ίσος με 0,963, δηλαδή πολύ πάνω από το ελάχιστο επιτρεπτό όριο του 0,500 σύμφωνα με τους Hair *et al.* (1995) ή του ορίου 0,600 που προτείνουν άλλοι συγγραφείς όπως οι Coakes & Steed (1999) και Sharma (1996). Τέλος, από τις τιμές της Κοινής Παραγοντικής Διακύμανσης-ΚΠΔ (*Communality*) των ερωτήσεων διαπιστώνουμε ότι όλες πλην μιας έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0,500 (με $MO=0,679$), γεγονός που δηλώνει ικανοποιητική ποιότητα ανασύστασης των δεδομένων από το υπόδειγμα των 8 παραγόντων – συνιστωσών (Hair *et al.*, 1995).

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) α του *Cronbach* για τη συνολική κλίμακα των 43 ερωτήσεων υπολογίστηκε σε $\alpha=0,966$, τιμή πάρα πολύ ικανοποιητική (Spector, 1992· Norusis, 1992). Κατά σύμβαση, ικανοποιητικοί θεωρούνται δείκτες της τάξης του 0,600 (Malhotra, 1996· Σιάρδος, 1999) ή του 0,700 και πάνω (Nunnally, 1978). Έτσι, στην περίπτωση του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης, η συνολική κλίμακα των 43 ερωτήσεων θεωρήθηκε αξιόπιστη με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας. Για την απόδειξη της εσωτερικής συνοχής της συνολικής κλίμακας και των επιμέρους παραγοντικών αξόνων υπολογίστηκαν οι

αντίστοιχοι δείκτες διάκρισης. Οι δείκτες διάκρισης της συνολικής κλίμακας κυμάνθηκαν από 0,399 έως 0,758 και θεωρήθηκαν ως πάρα πολύ ικανοποιητικοί. Κατά σύμβαση τιμές δεικτών διάκρισης $>0,20$ θεωρούνται επαρκείς (Nunnally, 1978).

Όπως προαναφέρθηκε, η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες ανέδειξε οκτώ παράγοντες που ερμηνεύουν συνολικά το 68,0% της συνολικής διασποράς. Το ποσοστό αυτό κρίνεται ικανοποιητικό (Hair *et al.*, 1995· Coakes & Steed, 1999), αν ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε δείγμα του ελληνικού πληθυσμού. Κατά σύμβαση ποσοστά ερμηνευόμενης διασποράς άνω του 60,0% θεωρούνται ικανοποιητικά και επαρκή για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Hair *et al.*, 1995· Coakes & Steed, 1999).

Ο πρώτος παράγοντας F1, που εξηγεί το 40,7% της συνολικής διασποράς, χαρακτηρίζεται κυρίως από τις ερωτήσεις q14, q13, q11, q12 και q15. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,920$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,724 έως 0,836. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΕ. Το υψηλό ποσοστό ερμηνευόμενης διασποράς του παράγοντα αυτού υποδηλώνει ότι η αντίστοιχη εννοιολογική δομή αποτελεί τον πυρήνα των απόψεων των εκπαιδευόμενων γύρω από τον οποίο διαμορφώνονται οι υπόλοιπες διαστάσεις της κλίμακας.

Ο δεύτερος παράγοντας F2, που εξηγεί το 7,1% της συνολικής διασποράς, δομείται κυρίως από τις ερωτήσεις q7, q6, q8, q9 και q10. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,857$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,582 έως 0,725. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με τα προσόντα και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν ή καλλιεργήθηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ο τρίτος παράγοντας F3, που εξηγεί το 5,6% της συνολικής διασποράς, συντίθεται κυρίως από τις ερωτήσεις q3, q4, q2 και q5. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,877$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,639 έως 0,834. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με αλλαγές στο εργασιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων, ως απόρροια της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ.

Στον τέταρτο παράγοντα F4, που εξηγεί το 3,8% της συνολικής διασποράς, «φορτώνουν» κυρίως οι ερωτήσεις q24, q23 και q22. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,821$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,605 έως 0,714. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με τα ενδιαφέροντα και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΕ.

Ο πέμπτος παράγοντας F5, που εξηγεί το 3,1% της συνολικής διασποράς, συνδέεται κυρίως με τις ερωτήσεις q32, q33, q31, q29 και q30. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,888$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,646 έως 0,813. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με το κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο έκτος παράγοντας F6, που εξηγεί το 2,8% της συνολικής διασποράς, χαρακτηρίζεται κυρίως από τις ερωτήσεις q26, q27, q28 και q25. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,864$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,621 έως 0,788. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης.

Ο έβδομος παράγοντας F7, που εξηγεί το 2,5% της συνολικής διασποράς, συντίθεται κυρίως από τις ερωτήσεις q48, q46, q45, q47, q35, q38, q37, q44 και q36. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,893$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,507 έως 0,760. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με την απόκτηση μαθησιακής κουλτούρας, καθώς και πιο ενεργούς στάσης απέναντι στην κοινοτική και πολιτειακή ζωή (σύνθεση των εννοιολογικών δομών της «Μαθησιακής κουλτούρας και της «Ιδιότητας του ενεργού πολίτη»).

Ο όγδοος παράγοντας F8, που εξηγεί το 2,4% της συνολικής διασποράς, χαρακτηρίζεται κυρίως από τις ερωτήσεις q18, q17, q20, q16 και q19. Η αξιοπιστία του παράγοντα ήταν $a=0,910$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,744 έως 0,809. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται κυρίως με γνωρίσματα της προσωπικότητας που συγκροτούν την αυτοεικόνα των συμμετεχόντων.

Πίνακας Ψ1

Αποτελέσματα Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (PCA) και Ανάλυσης Αξιοπιστίας

Ερωτήσεις	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	ΚΠΑ
q14	0,784								0,788
q13	0,779								0,751
q11	0,751								0,752
q12	0,723								0,729
q15	0,661								0,693
q21									0,629
q7		-0,794							0,734
q6		-0,779							0,642
q8		-0,610							0,714
q9		-0,580							0,624
q10		-0,536							0,534
q1									0,476
q3			0,910						0,835
q4			0,867						0,783
q2			0,826						0,709
q5			0,794						0,637
q24				-0,619					0,690
q23				-0,612					0,697
q22				-0,523					0,653
q32					0,863				0,705
q33					0,844				0,724
q31					0,753				0,772
q29					0,674				0,719
q30					0,658				0,709
q34									0,682
q26						0,774			0,758
q27						0,738			0,774
q28						0,728			0,625
q25						0,500			0,581
q48							0,692		0,586
q46							0,644		0,653
q45							0,577		0,519
q47							0,568		0,645
q35							0,479		0,658
q38							0,475		0,590
q37							0,465		0,582
q44							0,462		0,535
q36							0,421		0,704
q18								-0,660	0,768
q17								-0,642	0,749

q20										-0,628	0,685
q16										-0,603	0,721
q19										-0,596	0,688
Ερμηνεύσιμη Διασπορά (%)	40,7	7,1	5,6	3,8	3,1	2,8	2,5	2,4			MO=0,679
Αθροιστικό (%)	68,0										
Αξιοπιστία Cronbach's a	0,920	0,857	0,877	0,821	0,888	0,864	0,893	0,910			
Συνολικός Cronbach's a	0,966										
Δείκτες Διάκρισης Min-Max	0,724	0,582	0,639	0,605	0,646	0,621	0,507	0,744			
	0,836	0,725	0,834	0,714	0,813	0,788	0,760	0,809			

*ΚΠΑ: Κοινή Παραγοντική Διακύμανση (communality), MO: Μέσος Όρος

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα οι εννέα θεωρητικά τεκμηριωμένες εννοιολογικές δομές της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων αναδείχθηκαν και από την Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες. Βέβαια, η ανάλυση ανέδειξε 7 αμιγείς εννοιολογικές δομές και μία σύνθετη (παράγοντας F7) που συνδέει την «Μαθησιακή κουλτούρα και την «Στάση του ενεργού πολίτη». Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν υπέρ της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης. Χωρίς περιορισμό της γενικότητας, θεωρήθηκε χρήσιμο για λόγους καλύτερης ερμηνείας των αποτελεσμάτων να διατηρηθούν οι αρχικές εννέα εννοιολογικές δομές της κλίμακας μέτρησης. Συνεπώς, ο παράγοντας F7 που αποτελεί σύνθεση «Μαθησιακής κουλτούρας και της «Ιδιότητας του ενεργού πολίτη», διασπάστηκε στις αντίστοιχες δύο εννοιολογικές δομές. Η διάσπαση αυτή είναι αιτιολογημένη και από στατιστικής πλευράς, αφού οι δύο εννοιολογικές δομές παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής και συνέπειας. Στον Πίνακα Ψ2 παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας και διάκρισης των εννέα *a priori* εννοιολογικών δομών της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης.

Η αξιοπιστία της ομάδας ερωτήσεων q39-q43, οι οποίες εξαιρέθηκαν από την ανάλυση αξιοπιστίας και εγκυρότητας της συνολικής κλίμακας, ήταν $a=0,926$ (πάρα πολύ ικανοποιητική). Οι αντίστοιχοι δείκτες διάκρισης κυμάνθηκαν από 0,738 έως 0,867. Η ομάδα αυτή εκφράζει την εννοιολογική δομή που συνδέεται κυρίως με το οικογενειακό πλαίσιο των συμμετεχόντων.

Πίνακας Ψ2

Δείκτες Αξιοπιστίας και Διάκρισης των εννέα a priori εννοιολογικών δομών

Εννοιολογικές Δομές Απόψεων	Cronbach's <i>a</i>	Δείκτες Διάκρισης Min-Max	
W - Επαγγελματικό πλαίσιο	0,839	0,360	0,803
Q - Προσόντα & Δεξιότητες	0,857	0,582	0,725
At - Στάσεις & Συμπεριφορά	0,920	0,724	0,836
sC - Αυτοεικόνα	0,910	0,744	0,809
WI – Ενδιαφέροντα & Ελ. χρόνος	0,838	0,613	0,700
Wh - Υγιεινή διαβίωση	0,864	0,621	0,788
Sc – Κοινωνικές σχέσεις	0,888	0,646	0,813
A – Στάση ενεργού πολίτη	0,879	0,641	0,802
L - Μαθησιακή κουλτούρα	0,809	0,513	0,704

Οι σχετικά υψηλοί δείκτες αξιοπιστίας επέτρεψαν τον υπολογισμό ενός βαθμού (*factor score*) ανά εκπαιδευόμενο για κάθε εννοιολογική δομή ως εξής (Spector, 1992): έστω ότι ο εκπαιδευόμενος *X* στις ερωτήσεις q14, q13, q11, q12 και q15, οι οποίες χαρακτηρίζουν την εννοιολογική δομή που αφορά στις στάσεις και τη συμπεριφορά, έδωσε τις απαντήσεις 5, 4, 3, 4 και 5 αντίστοιχα. Ο βαθμός (*score*) του εκπαιδευόμενου *X* σε αυτήν την εννοιολογική δομή θα είναι: $(5+4+3+4+5)/5=(21/5)=4,2$. Δηλαδή, ο εκπαιδευόμενος *X* «Συμφωνεί» κατά μέσο όρο με το περιεχόμενο που εκφράζει η εννοιολογική δομή. Στη συνέχεια, με βάση τους βαθμούς των εκπαιδευόμενων υπολογίστηκε και ένας μέσος βαθμός ανά εννοιολογική δομή (βλέπε Πίνακα Ψ4). Οι βαθμοί των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιήθηκαν στις στατιστικές αναλύσεις που ακολουθούν.

Οι εννοιολογικές δομές της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης αναφέρονται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής, που είναι οι απόψεις των ατόμων που συμμετείχαν σε προγράμματα των ΚΕΕ, αναφορικά με αλλαγές που προέκυψαν στην καθημερινή κοινωνική, επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική τους ζωή ως απόρροια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Θα πρέπει συνεπώς να συνδέονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο θετικό. Στον Πίνακα Ψ3 παρουσιάζονται οι ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των 10 εννοιολογικών δομών της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης των απόψεων των συμμετεχόντων στα

προγράμματα των ΚΕΕ. Από τα στοιχεία του Πίνακα Ψ3 διαπιστώνεται ότι οι εννοιολογικές δομές της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, εμφάνισαν στο σύνολό τους θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($p < 0,001$) με εντάσεις που κυμάνθηκαν από μέτριες έως πολύ ισχυρές.

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα Ψ3, από τις 45 συνολικά ενδοσυσχετίσεις των 10 εννοιολογικών δομών, 8 παρουσίασαν μέτριας έντασης συσχέτιση ($r = 0,305-0,448$ $p < 0,001$), σε 30 εντοπίστηκε ισχυρή συσχέτιση ($r = 0,457-0,642$ $p < 0,001$), ενώ 7 εμφάνισαν πολύ ισχυρή συσχέτιση ($r = 0,658-0,741$ $p < 0,001$), γεγονός που τεκμηριώνει και εμπειρικά την εννοιολογική συνάφεια των μεταβλητών του ερωτηματολογίου (βλ. Κεφ. 11.1.3). Πιο αναλυτικά, πολύ ισχυρές θετικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν ανάμεσα στις εννοιολογικές δομές της αυτοεικόνας (sC) και των προσόντων και δεξιοτήτων (Q) ($r=0,703$ $p < 0,001$), καθώς και ανάμεσα στην αυτοεικόνα (sC) με τις στάσεις και τη συμπεριφορά (At) ($r=0,685$ $p < 0,001$), όπου καταγράφηκε επίσης πολύ ισχυρή συσχέτιση με τα ενδιαφέροντα και τον ελεύθερο χρόνο (Wl) ($r=0,688$ $p < 0,001$). Παράλληλα, πολύ ισχυρές συσχετίσεις προέκυψαν ανάμεσα στην εννοιολογική δομή της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (A) με την υγιεινή διαβίωση (Wh) ($r=0,658$ $p < 0,001$), τη μαθησιακή κουλτούρα (L) ($r=0,680$ $p < 0,001$) και το οικογενειακό πλαίσιο (F) ($r=0,680$ $p < 0,001$), όπως επίσης και ανάμεσα στο οικογενειακό πλαίσιο (F) και τη μαθησιακή κουλτούρα (L) ($r=0,741$ $p < 0,001$).

Πίνακας Ψ3

Ενδοσυσχετίσεις Εννοιολογικών Δομών

Εννοιολογικές Δομές	Pearson's <i>r</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1: At	<i>r</i>	1	0,685	0,604	0,476	0,688	0,579	0,598	0,611	0,598	0,557
	<i>p</i>		<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
2: sC	<i>r</i>		1	0,703	0,396	0,612	0,492	0,611	0,553	0,576	0,577
	<i>p</i>			<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
3: Q	<i>r</i>			1	0,406	0,525	0,372	0,495	0,448	0,458	0,503
	<i>p</i>				<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
4: W	<i>r</i>				1	0,405	0,457	0,305	0,462	0,414	0,411
	<i>p</i>					<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
5: WI	<i>r</i>					1	0,589	0,596	0,568	0,564	0,532
	<i>p</i>						<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
6: Wh	<i>r</i>						1	0,531	0,658	0,602	0,538
	<i>p</i>							<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
7: Sc	<i>r</i>							1	0,642	0,607	0,582
	<i>p</i>								<0,001	<0,001	<0,001
8: A	<i>r</i>								1	0,680	0,680
	<i>p</i>									<0,001	<0,001
9: F	<i>r</i>									1	0,741
	<i>p</i>										<0,001
10: L	<i>r</i>										1
	<i>p</i>										

Πίνακας Ψ4

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς των Βαθμών των Εκπαιδευόμενων ανά

Εννοιολογική Δομή

Εννοιολογικές Δομές Απόψεων	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ
W - Επαγγελματικό πλαίσιο	2,7	3,0	0,8
Q - Προσόντα & Δεξιότητες	3,6	3,6	0,8
At - Στάσεις & Συμπεριφορά	3,2	3,2	0,9
sC - Αυτοεικόνα	3,5	3,4	0,9
WI - Ενδιαφέροντα & Ελ. χρόνος	3,2	3,3	0,9
Wh - Υγιεινή διαβίωση	2,7	3,0	0,9
Sc - Κοινωνικές σχέσεις	3,5	3,4	0,8
A - Στάση ενεργού πολίτη	3,0	3,0	0,9
W - Οικογενειακό πλαίσιο	3,2	3,2	1,0
L - Μαθησιακή κουλτούρα	3,3	3,3	0,8

ΜΟ=Μέσος Όρος, ΔΤ=Διάμεση Τιμή, ΤΑ=Τοπική Απόκλιση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω συνηγορούν υπέρ της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τα ευρύτερα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ.

5.4.2.2 Ερμηνεία των εννοιολογικών δομών

Στον Πίνακα Ε1 παρουσιάζονται οι δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων στις 48 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στο Παράρτημα, στον Πίνακα Α1 παρουσιάζονται οι κατανομές απολύτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων.

Πίνακας Ε1

Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης

Ερωτήσεις	ΜΟ (Mean)	ΔΤ (Median)	ΤΑ (Std Deviation)	Ερωτήσεις	ΜΟ (Mean)	ΔΤ (Median)	ΤΑ (Std Deviation)
q1	3,5	4,0	1,0	q25	2,9	3,0	1,1
q2	2,7	3,0	1,1	q26	2,6	3,0	1,1
q3	2,4	3,0	1,0	q27	2,8	3,0	1,1
q4	2,5	3,0	1,0	q28	2,6	3,0	1,2
q5	2,3	3,0	1,0	q29	3,2	3,0	1,0
q6	4,0	4,0	0,9	q30	3,4	3,0	1,1
q7	3,7	4,0	1,0	q31	3,4	3,0	1,0
q8	3,3	3,0	1,0	q32	3,7	4,0	1,0
q9	3,5	4,0	1,0	q33	3,6	4,0	1,0
q10	3,5	4,0	1,0	q34	3,2	3,0	1,0
q11	3,2	3,0	1,0	q35	3,0	3,0	1,1
q12	3,3	3,0	1,1	q36	3,1	3,0	1,0
q13	3,2	3,0	1,0	q37	2,6	3,0	1,0
q14	3,2	3,0	1,1	q38	2,9	3,0	1,1
q15	3,2	3,0	1,1	q39	3,1	3,0	1,2
q16	3,5	3,0	1,0	q40	3,3	3,0	1,2
q17	3,4	3,0	1,0	q41	3,2	3,0	1,2
q18	3,6	4,0	1,0	q42	3,1	3,0	1,1
q19	3,5	3,0	1,0	q43	3,1	3,0	1,2
q20	3,4	3,0	1,0	q44	3,6	4,0	1,0
q21	3,0	3,0	1,1	q45	2,9	3,0	1,1
q22	3,4	3,0	1,0	q46	3,2	3,0	1,0
q23	3,2	3,0	1,1	q47	2,9	3,0	1,2
q24	3,3	3,0	1,1	q48	3,6	4,0	1,0

ΜΟ: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, ΤΑ: Τοπική Απόκλιση

Πρώτη Εννοιολογική Δομή - Επαγγελματικό Πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν σε γενικές γραμμές μία ουδέτερη άποψη αναφορικά με την πραγματοποίηση αλλαγών στο επαγγελματικό τους πλαίσιο ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ (ΜΟ=2,7, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στη έρευνα δήλωσαν ότι η ολοκλήρωση του προγράμματος των ΚΕΕ που παρακολούθησαν δεν συνέβαλε στην εξεύρεση εργασίας (Ερώτηση q5, ΜΟ=2,3, χαρακτηρισμός «Διαφωνώ») ή στην αύξηση των αποδοχών τους (Ερώτηση q3, ΜΟ=2,4, χαρακτηρισμός «Διαφωνώ»). Παράλληλα, εκτίμησαν ότι το πρόγραμμα που παρακολούθησαν δεν επηρέασε τη μετάβαση σε πιο ενδιαφέρουσα και αποδοτική εργασία (Ερώτηση q2, ΜΟ=2,7, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ») ή την επαγγελματική τους εξέλιξη (Ερώτηση q4, ΜΟ=2,5, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ωστόσο συμφώνησαν με το γεγονός ότι εμπλούτισαν το αποθεματικό των επαγγελματικών τους προσόντων (Ερώτηση q1, ΜΟ=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»).

Δεύτερη Εννοιολογική Δομή - Προσόντα και Δεξιότητες. Όσον αφορά στην ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων ως απόρροια της συμμετοχής σε προγράμματα των ΚΕΕ, οι εκπαιδευόμενοι σε γενικές γραμμές εξέφρασαν μία θετική άποψη, (ΜΟ=3,6, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και ικανότητες (Ερώτηση q6, ΜΟ=4, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»), οι οποίες τους διευκολύνουν στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που δυσκολεύονταν να φέρουν εις πέρας πριν την παρακολούθηση του προγράμματος (Ερώτηση q7, ΜΟ=3,7, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Επιπρόσθετα, συμφώνησαν αναφορικά με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γραπτών και προφορικών (Ερώτηση q10, ΜΟ=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»), καθώς και την ενίσχυση της ικανότητας να πειραματίζονται με νέα αντικείμενα ή σε άγνωστες καταστάσεις (Ερώτηση q9, ΜΟ=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Τέλος, μάλλον ουδέτερη παρουσιάστηκε η άποψη των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τη συνεισφορά της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ στην ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (Ερώτηση q8, ΜΟ=3,3, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Τρίτη Εννοιολογική Δομή - Στάσεις και Συμπεριφορά. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν σε γενικές γραμμές μία ουδέτερη άποψη αναφορικά με την

πραγματοποίηση αλλαγών στις στάσεις και στη συμπεριφορά τους ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ (ΜΟ=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ειδικότερα, θεώρησαν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν επηρέασε την ικανότητα έκφρασης και υπεράσπισης των απόψεών τους (Ερώτηση q11, ΜΟ=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), την ανάληψη πρωτοβουλιών και αξιοποίηση των ευκαιριών που ανακύπτουν (Ερώτηση q12, ΜΟ=3,3, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ερώτηση q13, ΜΟ=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Παράλληλα, μάλλον ουδέτερες εμφανίστηκαν και οι απόψεις τους σχετικά με την υιοθέτηση πιο υπεύθυνης συμπεριφοράς (Ερώτηση q14, ΜΟ=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ») και την απόκτηση περιβαλλοντολογικής συνείδησης (Ερώτηση q15, ΜΟ=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Τέταρτη Εννοιολογική Δομή - Αυτοεικόνα. Όσον αφορά στην ενίσχυση γνωρισμάτων που συγκροτούν την αυτοεικόνα μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα των ΚΕΕ, οι εκπαιδευόμενοι σε γενικές γραμμές εξέφρασαν μία θετική άποψη (ΜΟ=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Ειδικότερα, δήλωσαν ότι έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Ερώτηση q16, ΜΟ=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»), ότι αισθάνονται πιο δραστήριοι και ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους (Ερώτηση q18, ΜΟ=3,6, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ») και ότι έχουν διαμορφώσει νέα στοχοθεσία (Ερώτηση q19, ΜΟ=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Παράλληλα, σχετικά ουδέτερη ήταν η άποψη που διατύπωσαν αναφορικά με την απόκτηση μεγαλύτερης ανεξαρτησίας, (Ερώτηση q17, ΜΟ=3,4, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), καθώς και τη δυνατότητα υλοποίησης των επιθυμιών τους (Ερώτηση q20, ΜΟ=3,4, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Πέμπτη Εννοιολογική Δομή - Ενδιαφέροντα και Ελεύθερος χρόνος. Σε ουδέτερο μάλλον πλαίσιο κινήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων και αναφορικά με την επίδραση της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ στον εμπλουτισμό των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων τους κατά τον ελεύθερο χρόνο (ΜΟ=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκε μία ουδετερότητα στις δηλώσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ενίσχυση της δυνατότητας ενημέρωσης γύρω από θέματα υγείας και υγιεινού τρόπου

ζωής (Ερώτηση q21, MO=3,0, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), καθώς και την απόκτηση νέων ενδιαφερόντων, όπως ταξίδια, επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις ή βιβλιοθήκες (Ερώτηση q23, MO=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Παράλληλα, εκτίμησαν ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ δεν επηρέασε την αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου τους (Ερώτηση q22, MO=3,4, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), όπως και την ανάληψη νέων δραστηριοτήτων για τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Ερώτηση q24, MO=3,3, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Εκτη Εννοιολογική Δομή - Υγιεινή Διαβίωση. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν, σε γενικές γραμμές, μία επίσης ουδέτερη άποψη αναφορικά με τον μετασχηματισμό στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται με την υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού σχήματος διαβίωσης ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ (MO=2,7, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίστηκαν ουδέτεροι σχετικά με την απόκτηση πιο υγιεινού τρόπου ζωής μετά από την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν (Ερώτηση q27, MO=2,8, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), καθώς και τη μείωση του άγχους στην καθημερινή τους ζωή (Ερώτηση q25, MO=2,9, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Στο ίδιο πλαίσιο, δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους δεν έχει επηρεάσει τη συχνότητα των προληπτικών επισκέψεων στον γιατρό ή στον οδοντίατρο (Ερώτηση q26, MO=2,6, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), ή τη διακοπή κάποιων βλαβερών για την υγεία τους συνηθειών, όπως το κάπνισμα και το αλκοόλ. (Ερώτηση q28, MO=2,6, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Έβδομη Εννοιολογική Δομή - Κοινωνικές σχέσεις. Αναφορικά με τη συνεισφορά των προγραμμάτων των ΚΕΕ στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου, μέσα από τη διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων και της δικτύωσης, καθώς και την υιοθέτηση πιο ανεκτικών συμπεριφορών, οι απόψεις των ερωτώμενων ήταν μάλλον θετικές (MO=3,5, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι έχουν αποκτήσει νέους φίλους και έχουν διευρύνει τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσα από τη συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ (Ερώτηση q32, MO=3,7, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»), ενώ παράλληλα, ανέφεραν ότι έχουν την αίσθηση ότι

ανήκουν σε μία κοινότητα, ότι είναι μέλη μιας ομάδας (Ερώτηση q33, MO=3,6, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Σχετικά με την κατανόηση και τον σεβασμό ατόμων με διαφορετικότητα, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες και μετανάστες (Ερώτηση q30, MO=3,4, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), τη βελτίωση της συνεργασίας (Ερώτηση q31, MO=3,4, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), καθώς και την ενίσχυση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης προς άλλα άτομα (Ερώτηση q29, MO=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), οι απόψεις των εκπαιδευόμενων παρουσιάστηκαν μάλλον πιο μετριοπαθείς.

Ογδοη Εννοιολογική Δομή - Στάση ενεργού πολίτη. Σε ουδέτερο πλαίσιο κινήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την επίδραση της συμμετοχής σε προγράμματα των ΚΕΕ, στην απόκτηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (MO=3,0, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ειδικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την αποτελεσματικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Ερώτηση q34, MO=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), τη διευκόλυνση της εξυπηρέτησης σε δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς (Ερώτηση q35, MO=3,0, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), και την πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος (Ερώτηση q36, MO=3,1, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), παρουσιάστηκαν μάλλον ουδέτερες. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι εκτίμησαν ότι η συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν επηρέασε την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για την πολιτική (Ερώτηση q37, MO=2,6, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ») ή την ενεργό συμμετοχή σε οργανώσεις, σωματεία και εθελοντικές πρωτοβουλίες (Ερώτηση q38, MO=2,9, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Ένατη Εννοιολογική Δομή - Οικογενειακό Πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν σε γενικές γραμμές μία ουδέτερη άποψη και αναφορικά με την πραγματοποίηση αλλαγών στο οικογενειακό τους πλαίσιο ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ (MO=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι διαθέτουν οικογένεια, δήλωσαν ότι η ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν δεν επηρέασε τη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας (Ερώτηση q43, MO=3,1, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-

Ούτε Διαφωνώ»), ούτε τη διευκόλυνση της εκτέλεσης των οικιακών και οικογενειακών τους καθηκόντων (Ερώτηση q39, MO=3,1, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ουδέτερη μάλλον παρουσιάζεται και η άποψη των εκπαιδευόμενων που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών, τόσο αναφορικά με τη δυνατότητα παροχής μεγαλύτερης βοήθειας στα σχολικά μαθήματα (Ερώτηση q40, MO=3,3, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), όσο και ως προς τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Ερώτηση q42, MO=3,1, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), ενώ δήλωσαν ότι σε γενικές γραμμές δεν επηρεάστηκε η υπομονή και η κατανόηση που δείχνουν προς τα παιδιά τους (Ερώτηση q41, MO=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

Δέκατη Εννοιολογική Δομή - Μαθησιακή κουλτούρα. Όσον αφορά στη συνεισφορά των προγραμμάτων τω ΚΕΕ στη διάχυση μαθησιακής κουλτούρας στους συμμετέχοντες και στις ευρύτερες κοινότητες όπου δραστηριοποιούνται, οι απόψεις των εκπαιδευόμενων ήταν σε γενικές γραμμές μετριοπαθείς MO=3,3, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»). Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν αφενός ότι η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα συνέβαλε στην ενίσχυση των μεταγνωστικών ικανοτήτων τους, γνωρίζοντας πώς και πού θα αναζητήσουν νέες γνώσεις ή πληροφορίες (Ερώτηση q44, MO=3,6, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»), και αφετέρου, ότι κάποια άτομα του φιλικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Ερώτηση q48, MO=3,6, χαρακτηρισμός «Συμφωνώ»). Παράλληλα, εξέφρασαν μία πιο ουδέτερη άποψη αναφορικά με τον μετασχηματισμό της στάσης της οικογένειάς τους απέναντι στη μάθηση (Ερώτηση q46, MO=3,2, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), αλλά και της δικής τους στάσης απέναντι στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για όσους δεν διήλθαν επιτυχώς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ερώτηση q45, MO=2,9, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»), ενώ υποστήριξαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα δεν επηρέασε τις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο (Ερώτηση q47, MO=2,9, χαρακτηρισμός «Ούτε Συμφωνώ-Ούτε Διαφωνώ»).

5.4.3 Τυπολογία εκπαιδευόμενων

Για την ανάπτυξη της τυπολογίας των εκπαιδευόμενων με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ,

εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης σε Συστάδες. Πιο συγκεκριμένα αρχικά εφαρμόστηκε η Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (Hair *et al.*, 1995; Sharma, 1996) στα z-score των βαθμών των εκπαιδευόμενων στις δέκα εννοιολογικές δομές απόψεων. Ως μέτρο ανομοιοότητας μεταξύ των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας απόστασης και ως μέθοδος σχηματισμού των συστάδων το κριτήριο του Ward. Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε για να προσδιοριστεί ένα πιθανό εύρος λύσεων, δηλαδή σε πόσες συστάδες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν οι εκπαιδευόμενοι. Η ανάλυση ανέδειξε τρεις πιθανές λύσεις: μία λύση με τρεις συστάδες, μία με τέσσερις συστάδες και μία με πέντε συστάδες. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η Ανάλυση σε Συστάδες K-μέσων (Hair *et al.*, 1995). Δοκιμάστηκαν και εξετάστηκαν και οι τρεις πιθανές λύσεις και τελικά επιλέχθηκε η λύση με τις πέντε συστάδες, διότι αυτή διαθέτει την καλύτερη φυσική ερμηνεία και τις υψηλότερες τιμές στους αντίστοιχους συντελεστές προσδιορισμού (R^2).

5.4.3.1 Προφίλ πρώτου επιπέδου τύπων εκπαιδευόμενων

Στον Πίνακα T1 παρουσιάζεται το προφίλ πρώτου επιπέδου των πέντε συστάδων – τύπων εκπαιδευόμενων.

Πίνακας T1

Προφίλ πρώτου επιπέδου συστάδων – τύπων εκπαιδευόμενων

Εννοιολογικές Δομές Απόψεων	Συστάδες – Τύποι Εκπαιδευόμενων						R ²	p
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σύνολο		
At - Στάσεις & Συμπεριφορά	1,7 e	4,4 a	2,7 d	3,7 b	3,1 c	3,2	0,667	<0,001
sC - Αυτοεικόνα	2,0 d	4,5 a	3,2 c	4,0 b	3,1 c	3,5	0,647	<0,001
Q - Προσόντα & Δεξιότητες	2,5 d	4,5 a	3,4 c	4,1 b	3,3 c	3,6	0,520	<0,001
W - Επαγγελματικό πλαίσιο	1,8 c	3,3 a	2,0 c	2,9 b	2,8 b	2,7	0,360	<0,001
WI – Ενδιαφέροντα & ελ. χρόνος	1,9 e	4,4 a	2,7 d	3,6 b	3,1 c	3,2	0,599	<0,001
Wh - Υγιεινή διαβίωση	1,4 d	3,9 a	1,9 c	2,9 b	3,0 b	2,7	0,570	<0,001
Sc – Κοινωνικές σχέσεις	2,1 d	4,5 a	3,2 c	3,8 b	3,3 c	3,5	0,573	<0,001
A – Στάση ενεργού πολίτη	1,6 e	4,1 a	2,3 d	3,2 b	3,1 c	3,0	0,640	<0,001
F – Οικογενειακό πλαίσιο	1,7 e	4,2 a	2,5 d	3,5 b	3,1 c	3,2	0,527	<0,001
L – Μαθησιακή κουλτούρα	2,1 e	4,2 a	2,8 d	3,6 b	3,2 c	3,3	0,586	<0,001
N	116	166	196	343	379	1200		
(%)	(9,7%)	(13,8%)	(16,3%)	(28,6%)	(31,6%)	(100%)		

Για κάθε εννοιολογική δομή απόψεων, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Dunnett T3.

Στην πρώτη συστάδα (Σ1) ανήκουν 116 άτομα, μικρό ποσοστό του δείγματος (9,7%), τα οποία διατύπωσαν μία μάλλον αρνητική άποψη σχετικά την πραγματοποίηση οφελών ως απόρροια του προγράμματος των ΚΕΕ που παρακολούθησαν. Η αρνητική άποψη του πρώτου τύπου των εκπαιδευόμενων διατυπώθηκε για το σύνολο των εννοιολογικών δομών, με Μέσους Όρους (ΜΟ) απαντήσεων που κυμάνθηκαν από διαφωνία (ΜΟ:1,4) στην εννοιολογική δομή της υγιεινής διαβίωσης, έως σχετική ουδετερότητα (ΜΟ:2,5) στην εννοιολογική δομή των προσόντων και δεξιοτήτων. Εδραζόμενοι στον αρνητισμό που εξέφρασε αυτή η τυπολογία εκπαιδευόμενων, προσδώσαμε στη συστάδα Σ1 την ονομασία *Οι Απαισιόδοξοι*.

Η δεύτερη συστάδα (Σ2) περιλαμβάνει 166 άτομα, ποσοστό 13,8% του δείγματος, και εξέφρασε μία εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη από αυτήν της πρώτης τυπολογίας. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε αυτό τον τύπο εμφανίστηκαν υπερβολικά αισιόδοξοι αναφορικά με τα ευρύτερα οφέλη που αποκόμισαν μέσω της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, δηλώνοντας ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το σύνολο των εννοιολογικών δομών. Ειδικότερα, ήταν απόλυτα σύμφωνοι με την πραγματοποίηση οφελών στις

εννοιολογικές δομές των προσόντων και δεξιοτήτων, της αυτοεικόνας, των κοινωνικών σχέσεων, των ενδιαφερόντων και ελεύθερου χρόνου, καθώς και των στάσεων και συμπεριφοράς. Παράλληλα, αναγνώρισαν την ύπαρξη οφελών, αναφορικά με την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης, την ανάληψη πιο ενεργού ρόλου ως πολίτες, τη θετική επίδραση στο οικογενειακό τους περιβάλλον και την ανάπτυξη μαθησιακής κουλτούρας, ενώ η εννοιολογική δομή με τον μικρότερο ΜΟ απαντήσεων ήταν το επαγγελματικό πλαίσιο. Υπό το φως των θετικών απαντήσεων η τυπολογία αυτή των εκπαιδευόμενων, ετικετοποιήθηκε ως *Οι Υπερωφελημένοι*.

Στην τρίτη συστάδα (Σ3), στην οποία προσδόθηκε η ονομασία *Οι Επιφυλακτικοί*, ανήκουν 196 άτομα, ποσοστό επί του δείγματος 16,3%. Οι εκπαιδευόμενοι που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την τυπολογία, διατήρησαν μία μετριοπαθή στάση αναφορικά με τα ευρύτερα πιθανά οφέλη τα οποία προέκυψαν ως απόρροια του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν στα ΚΕΕ. Πιο αναλυτικά, οι *Επιφυλακτικοί* εμφανίστηκαν ουδέτεροι σχετικά με την πραγματοποίηση οφελών στους τομείς των στάσεων και της συμπεριφοράς, της αυτοεικόνας, των προσόντων και δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και του ελεύθερου χρόνου, των κοινωνικών σχέσεων και της μάθησης. Παράλληλα, εξέφρασαν μία μάλλον αρνητική άποψη στις εννοιολογικές δομές του επαγγελματικού πλαισίου, της υγιεινής διαβίωσης και της στάσης του ενεργού πολίτη.

Η τέταρτη συστάδα (Σ4), στην οποία ανήκουν 343 άτομα, σημαντικό ποσοστό του δείγματος (26%), ετικετοποιήθηκε ως *Οι Ωφελημένοι*, καθώς αναγνώρισαν την πραγματοποίηση ευρύτερων οφελών στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ. Η άποψη που διατύπωσαν είναι θετική για την πλειονότητα των εννοιολογικών δομών, με εξαίρεση τις εννοιολογικές δομές του επαγγελματικού πλαισίου, της υγιεινής διαβίωσης και της στάσης ενεργού πολίτη, στις οποίες εμφανίστηκαν πιο ουδέτεροι.

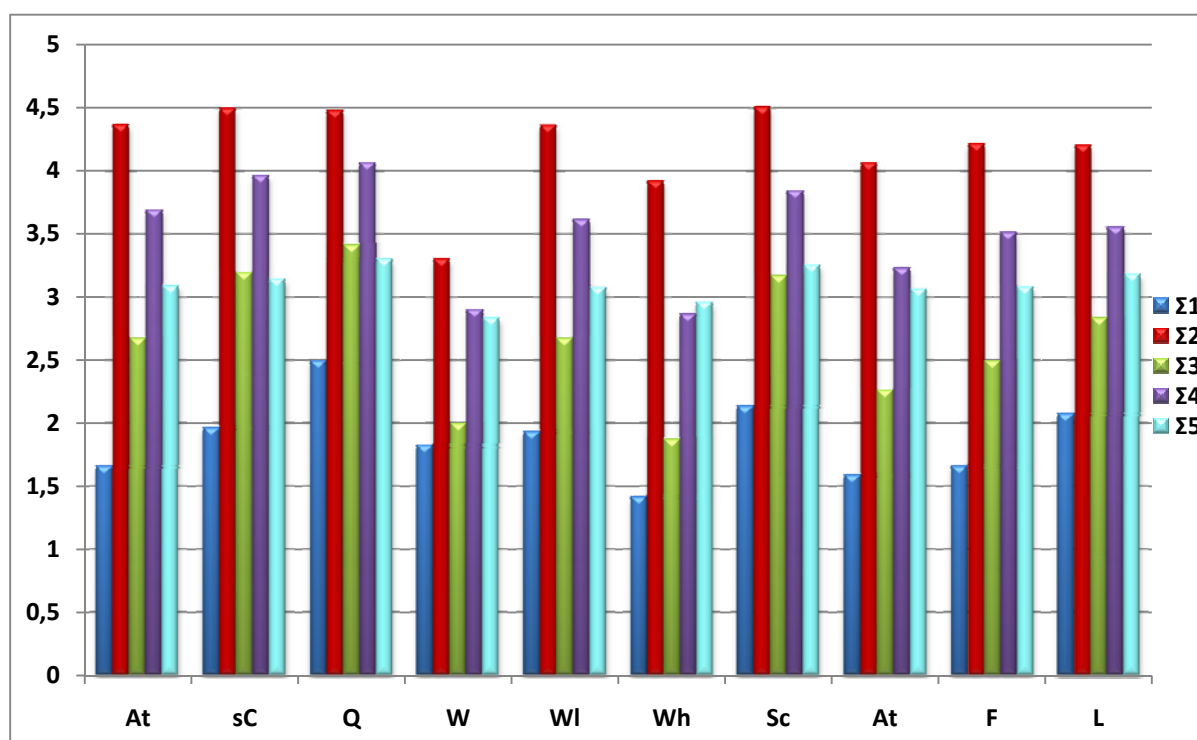
Η πέμπτη συστάδα (Σ5), στην οποία ανήκει η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων, περιλαμβάνοντας 379 άτομα, ποσοστό 31,6% του δείγματος, έχει ετικετοποιηθεί ως *Οι Μετριοπαθείς*, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε αυτή την ομάδα εξέφρασαν μία γενικότερη ουδέτερη άποψη. Η ουδετερότητα του πέμπτου τύπου των εκπαιδευόμενων διατηρήθηκε στο σύνολο των εννοιολογικών δομών, με

ΜΟ απαντήσεων που κυμάνθησαν από 3,6 στην εννοιολογική δομή των προσόντων και δεξιοτήτων, έως 2,7 στην εννοιολογική δομή της υγιεινής διαβίωσης.

Στο διάγραμμα Δ1 οπτικοποιείται το προφίλ πρώτου επιπέδου των εκπαιδευόμενων, αναφορικά με τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ.

Διάγραμμα Δ1

Προφίλ πρώτου επιπέδου των εκπαιδευόμενων



Με βάση τους συντελεστές προσδιορισμού R^2 τη μεγαλύτερη συμβολή στη σχηματοποίηση των συστάδων είχαν οι βαθμοί των εκπαιδευόμενων στην εννοιολογική δομή των στάσεων και της συμπεριφοράς ($R^2=0,667$), και τη μικρότερη στην εννοιολογική δομή του επαγγελματικού πλαισίου ($R^2= 0,360$).

Στην πρώτη εννοιολογική δομή, οι μέσοι όροι των απόψεων των εκπαιδευόμενων ανά τύπο, διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$) σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Dunnett T3. Ειδικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευόμενων αναφορικά με αλλαγές που πιθανόν να προέκυψαν στις στάσεις και τη συμπεριφορά τους ως απόρροια της συμμετοχής τους σε κάποιο πρόγραμμα των ΚΕΕ,

ακολούθησαν την ευρύτερη κατηγοριοποίησή τους στις πέντε τυπολογίες-συστάδες. Οι *Απαισιόδοξοι* θεώρησαν ότι δεν πραγματοποιήθηκε κάποια αλλαγή σε στάσεις και συμπεριφορά, σε σύγκριση, με την προ του προγράμματος κατάσταση. Οι *Υπερ-ωφελημένοι* αντίθετα αναγνώρισαν την πραγματοποίηση σημαντικών θετικών αλλαγών. Στην ίδια κατεύθυνση με τους *Υπερ-ωφελημένους* συστρατεύτηκαν και οι *Ωφελημένοι*, θεωρώντας ότι έχουν τροποποιήσει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, ενώ οι *Επιφυλακτικοί* όπως και οι *Μετριοπαθείς* εξέφρασαν μία ουδετερότητα.

Στη δεύτερη εννοιολογική δομή εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους μέσους όρους των απόψεων των εκπαιδευόμενων της πρώτης, της δεύτερης και της τέταρτης συστάδας, ενώ οι ΜΟ της τρίτης και της πέμπτης συστάδας δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο αναλυτικά, οι *Απαισιόδοξοι* θεώρησαν ότι δεν έχει μεταβληθεί η αυτοεικόνα τους ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ, ενώ αντίθετα, οι *Υπερ-ωφελημένοι* συμφώνησαν απόλυτα με την πραγματοποίηση οφελών στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συνιστούν την αυτοεικόνα τους, γεγονός με το οποίο συμφώνησαν και οι *Ωφελημένοι*. Τέλος, οι *Επιφυλακτικοί*, όπως και οι *Μετριοπαθείς*, εμφανίστηκαν για άλλη μία φορά ουδέτεροι.

Κατά τον ίδιο τρόπο έχουν απαντήσει οι εκπαιδευόμενοι και στην τρίτη εννοιολογική δομή. Ειδικότερα, οι *Απαισιόδοξοι* θεώρησαν ότι δεν έχουν αποκτήσει περισσότερα προσόντα και δεξιότητες ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ, ενώ οι *Υπερ-ωφελημένοι* συμφώνησαν απόλυτα με την πραγματοποίηση οφελών στο πεδίο των προσόντων και δεξιοτήτων, γεγονός με το οποίο συμφώνησαν και οι *Ωφελημένοι*. Οι *Επιφυλακτικοί*, όπως και οι *Μετριοπαθείς*, οι ΜΟ των απόψεων των οποίων δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p<0,050$), εμφανίστηκαν ουδέτεροι.

Στην εννοιολογική δομή του επαγγελματικού πλαισίου, οι ΜΟ των απόψεων των *Απαισιόδοξων* και των *Επιφυλακτικών* δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,050$), όπως και αυτοί των *Ωφελημένων* και των *Μετριοπαθών*. Αναλυτικότερα, οι *Απαισιόδοξοι* και οι *Επιφυλακτικοί* εκτίμησαν ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ δεν επέφερε καμία αλλαγή στο επαγγελματικό τους πλαίσιο, ενώ οι *Ωφελημένοι* και οι *Μετριοπαθείς* εμφανίστηκαν μάλλον ουδέτεροι. Σε

ουδέτερο πλαίσιο κινήθηκαν και οι απόψεις των *Υπερ-ωφελημένων*, παρουσιάζοντας, ωστόσο, μία θετική τάση συμφωνίας σχετικά με την πραγματοποίηση οφελών στο πεδίο της εργασίας.

Στην πέμπτη εννοιολογική δομή, οι ΜΟ των απόψεων όλων των τύπων εκπαιδευόμενων διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$). Οι *Υπερ-ωφελημένοι* συμφώνησαν απόλυτα με την ύπαρξη οφελών από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, στο πεδίο των ενδιαφερόντων και του ελεύθερου χρόνου. Οι *Ωφελημένοι* εμφανίστηκαν και αυτοί σύμφωνοι, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι *Απαισιόδοξοι*, οι οποίοι διαφώνησαν για άλλη μια φορά με την ύπαρξη πιθανών οφελών. Τέλος, οι *Επιφυλακτικοί*, όπως και οι *Μετριοπαθείς*, εμφανίστηκαν ουδέτεροι, οι ΜΟ των απόψεών τους ωστόσο διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$), καθώς οι μεν *Επιφυλακτικοί* εξέφρασαν ουδετερότητα με τάση προς τη διαφωνία, ενώ οι *Μετριοπαθείς* εξέφρασαν ουδετερότητα με τάση προς τη συμφωνία.

Στην εννοιολογική δομή της υγιεινής διαβίωσης δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους ΜΟ των απόψεων των *Ωφελημένων* και των *Μετριοπαθών*, οι οποίοι εμφανίστηκαν ουδέτεροι. Οι *Υπερ-ωφελημένοι* αναγνώρισαν για άλλη μία φορά την πραγματοποίηση οφελών ως απόρροια της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, ενώ αντίθετα οι *Απαισιόδοξοι* και οι *Επιφυλακτικοί* δεν διαπίστωσαν οφέλη στο πεδίο της υγιεινής διαβίωσης, με τους *Απαισιόδοξους* να εκφράζουν απόλυτη διαφωνία και τους *Επιφυλακτικούς* απλά να διαφωνούν.

Στην έβδομη εννοιολογική δομή δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) ανάμεσα στους ΜΟ των απόψεων των *Επιφυλακτικών* και των *Μετριοπαθών*, οι οποίοι εμφανίστηκαν ουδέτεροι σχετικά με την πραγματοποίηση οφελών στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων. Οι *Υπερ-ωφελημένοι* συμφώνησαν απόλυτα με τη συνεισφορά των προγραμμάτων των ΚΕΕ στην τόνωση των κοινωνικών σχέσεων, οι *Ωφελημένοι* απλά συμφώνησαν, ενώ αντίθετα οι *Απαισιόδοξοι* εμφανίστηκαν αρνητικοί.

Αναφορικά με τις εννοιολογικές δομές της στάσης του ενεργού πολίτη και του οικογενειακού πλαισίου, οι μέσοι όροι των απόψεων και των πέντε τύπων εκπαιδευόμενων παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p<0,05$). Πιο

αναλυτικά, οι απόψεις των εκπαιδευόμενων αναφορικά με οφέλη που πιθανόν να προέκυψαν στα δύο αυτά πεδία ως απόρροια της συμμετοχής τους σε κάποιο πρόγραμμα των ΚΕΕ συνάδουν με την κατηγοριοποίησή τους στις πέντε τυπολογίες. Οι *Απαισιόδοξοι* δεν διαπίστωσαν κανένα όφελος, ενώ αντίθετα, οι *Υπερ-ωφελημένοι* αναγνώρισαν την πραγματοποίηση θετικών αλλαγών. Οι *Ωφελημένοι*, όπως και οι *Μετριοπαθείς*, εμφανίστηκαν και οι δύο ουδέτεροι, με ΜΟ απόψεων, ωστόσο, που διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$), καθώς οι απόψεις των *Ωφελημένων* έτειναν προς τη συμφωνία. Τέλος, οι *Επιφυλακτικοί* εμφανίστηκαν σχετικά αρνητικοί, σε μικρότερο ωστόσο βαθμό, σε σχέση με τους *Απαισιόδοξους*.

Στη δέκατη εννοιολογική δομή εντοπίστηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) των ΜΟ των απόψεων και των πέντε τυπολογιών εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, οι *Απαισιόδοξοι* θεώρησαν ότι δεν πραγματοποιήθηκε κάποια αλλαγή στη στάση, τόσο τη δική τους όσο και της οικογένειάς τους, αναφορικά με τη μάθηση. Οι *Υπερ-ωφελημένοι* αντίθετα συμφώνησαν με την ύπαρξη σημαντικών θετικών αλλαγών, άποψη με την οποία μάλλον συμφώνησαν και οι *Ωφελημένοι*, ενώ οι *Επιφυλακτικοί* όπως και οι *Μετριοπαθείς* εμφανίστηκαν για ακόμα μία φορά ουδέτεροι.

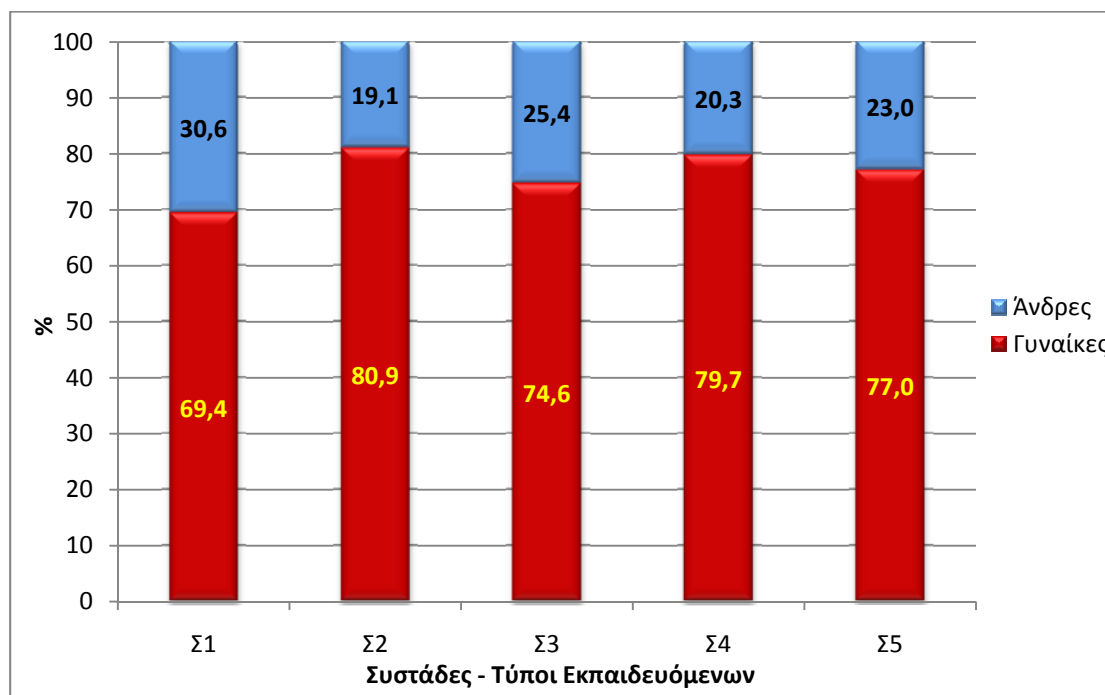
5.4.3.2 Προφίλ δευτέρου επιπέδου τύπων εκπαιδευόμενων

Για να διερευνηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πέντε τύπων εκπαιδευόμενων, προχωρήσαμε σε μία σειρά αναλύσεων που αφορούν στη συσχέτιση των τύπων με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, ώστε να έχουμε ένα συνολικό προφίλ των εκπαιδευόμενων.

Φύλο. Δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και φύλου ($\chi^2=6,921$, β.ε.=4, $p=0,140$). Στο Διάγραμμα Δ2 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή του φύλου σε κάθε συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων. Διαπιστώνεται μία τάση συγκέντρωσης πολύ μικρότερου αριθμού γυναικών και περισσότερων αντρών αντίστοιχα, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, στη συστάδα των *Απαισιόδοξων* (Σ1).

Διάγραμμα Δ2

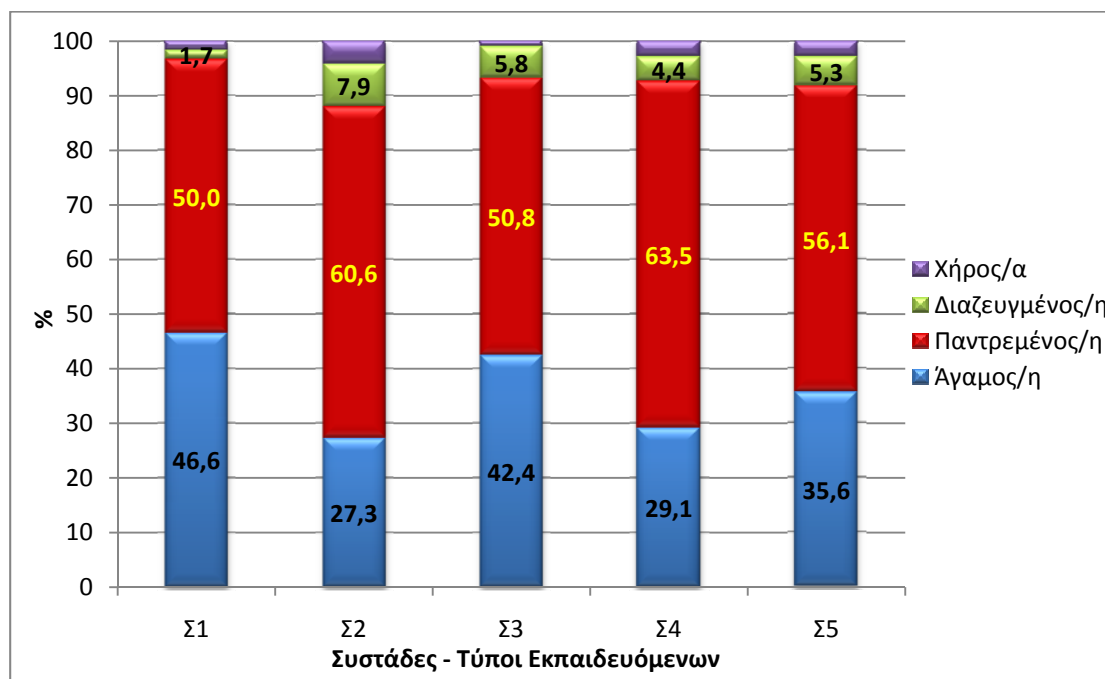
Κατανομή φύλου ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Οικογενειακή κατάσταση. Ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και οικογενειακής κατάστασης ($\chi^2=28,414$, β.ε.=12, $p=0,004$, Cramer's $V=0,089$). Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Cramer's V η ένταση της σχέσης χαρακτηρίζεται ως πολύ ασθενής. Στο Διάγραμμα Δ3 οπτικοποιείται η κατανομή της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευόμενων ανά συστάδα-τύπο. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, η συστάδα των *Απαισιόδοξων* (Σ1) περιλαμβάνει πολύ περισσότερους άγαμους και πολύ λιγότερους διαζευγμένους. Αντίθετα στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* (Σ2) παρουσιάζεται πολύ μικρότερη συγκέντρωση άγαμων και μεγαλύτερος αριθμός διαζευγμένων. Η συστάδα των *Επιφυλακτικών* (Σ3) περιλαμβάνει πολύ μεγαλύτερο αριθμό άγαμων και λιγότερους παντρεμένους αντίστοιχα, ενώ αντίθετα, η συστάδα των *Ωφελημένων* (Σ4) περιλαμβάνει πολύ περισσότερους παντρεμένους και λιγότερους άγαμους αντίστοιχα, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ3

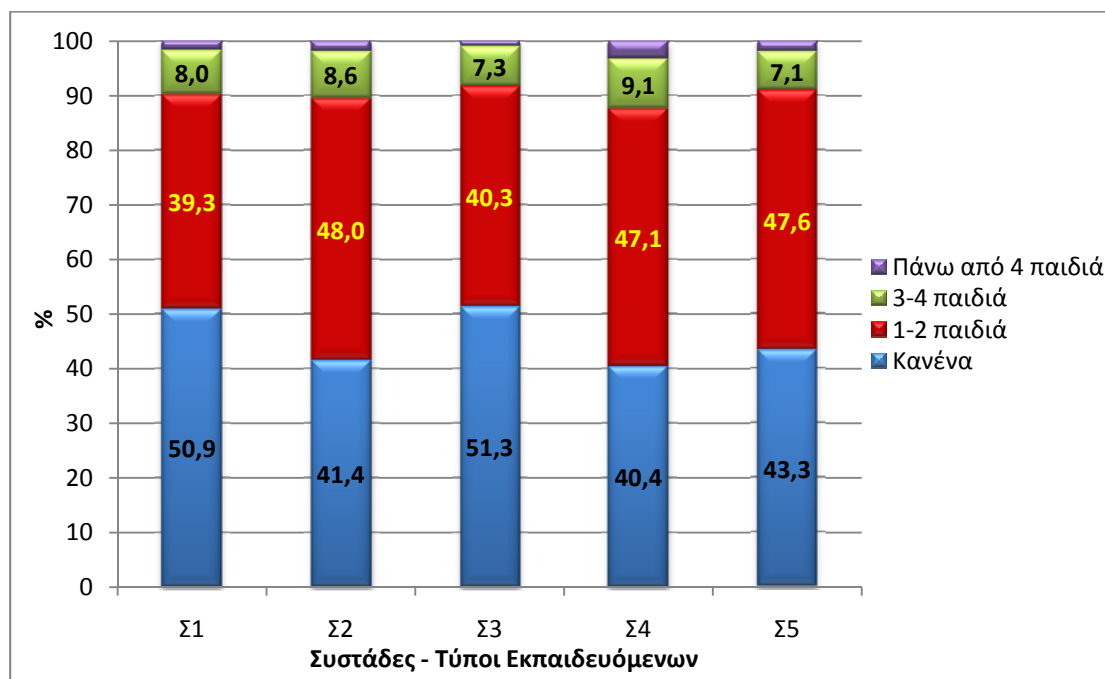
Κατανομή οικογενειακής κατάστασης ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Αριθμός παιδιών. Δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και αριθμού παιδιών ($\chi^2=11,863$, β.ε.=12, $p=0,455$). Στο Διάγραμμα Δ4 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή του αριθμού παιδιών σε κάθε συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, παρουσιάζεται μία τάση συγκέντρωσης πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευόμενων χωρίς παιδιά στη συστάδα των *Επιφυλακτικών* (Σ3), ενώ αντίθετα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που ανήκουν στη συστάδα των *Ωφελημένων* (Σ4) υπάρχουν λιγότεροι άτεκνοι και περισσότεροι πολύτεκνοι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ4

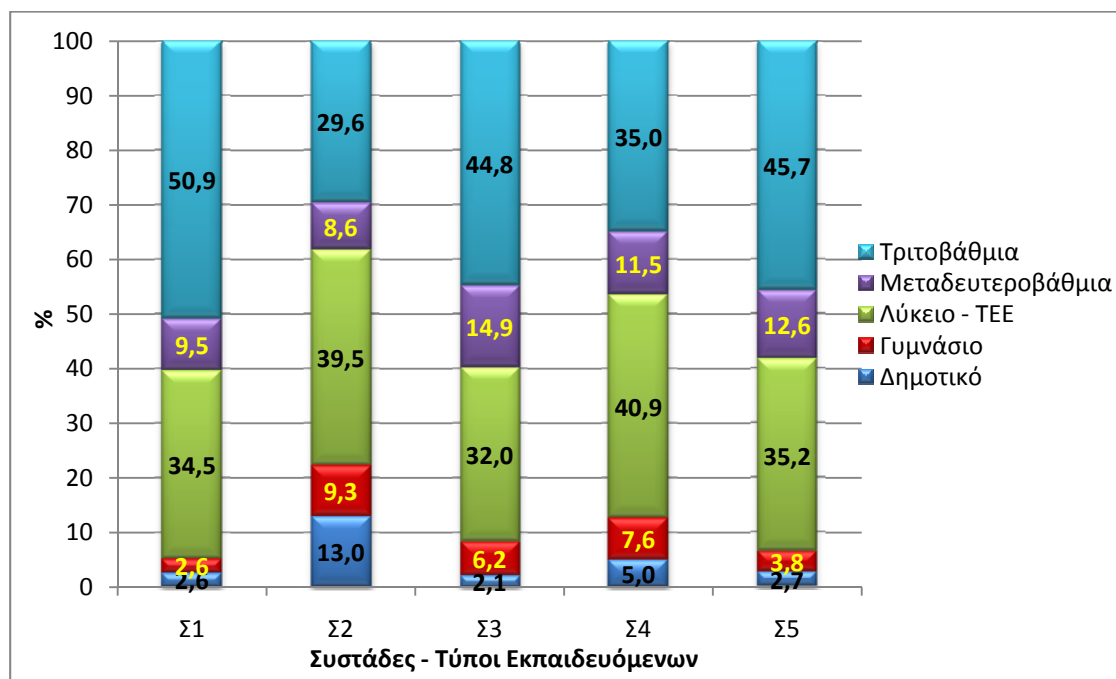
Κατανομή αριθμού παιδιών ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Μορφωτικό επίπεδο. Ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και μορφωτικού επιπέδου ($\chi^2=61,926$, β.ε.== 16, $p<0,001$, Cramer's $V=0,114$). Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Cramer's V η ένταση της σχέσης χαρακτηρίζεται ως ασθενής. Στο Διάγραμμα Δ5 οπτικοποιείται η κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων ανά συστάδα-τύπο. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, η συστάδα των *Απαισιόδοξων* (Σ1) περιλαμβάνει πολύ περισσότερους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* (Σ2) παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση εκπαιδευόμενων που έχουν ολοκληρώσει μόλις το δημοτικό, όπως επίσης και αποφοίτων γυμνασίου, ενώ υπάρχει πολύ μικρότερη αντιπροσώπευση πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συστάδα των *Επιφυλακτικών* (Σ3) περιλαμβάνει μικρότερο αριθμό αποφοίτων δημοτικού, όπως και η συστάδα των *Μετριοπαθών* (Σ5), στην οποία υπάρχει επίσης μικρότερος αριθμός αποφοίτων γυμνασίου και μεγαλύτερος αριθμός πτυχιούχων ΑΕΙ. Τέλος, η συστάδα των *Ωφελημένων* (Σ4) περιλαμβάνει περισσότερους απόφοιτους λυκείου ή ΤΕΕ και πολύ λιγότερους πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ5

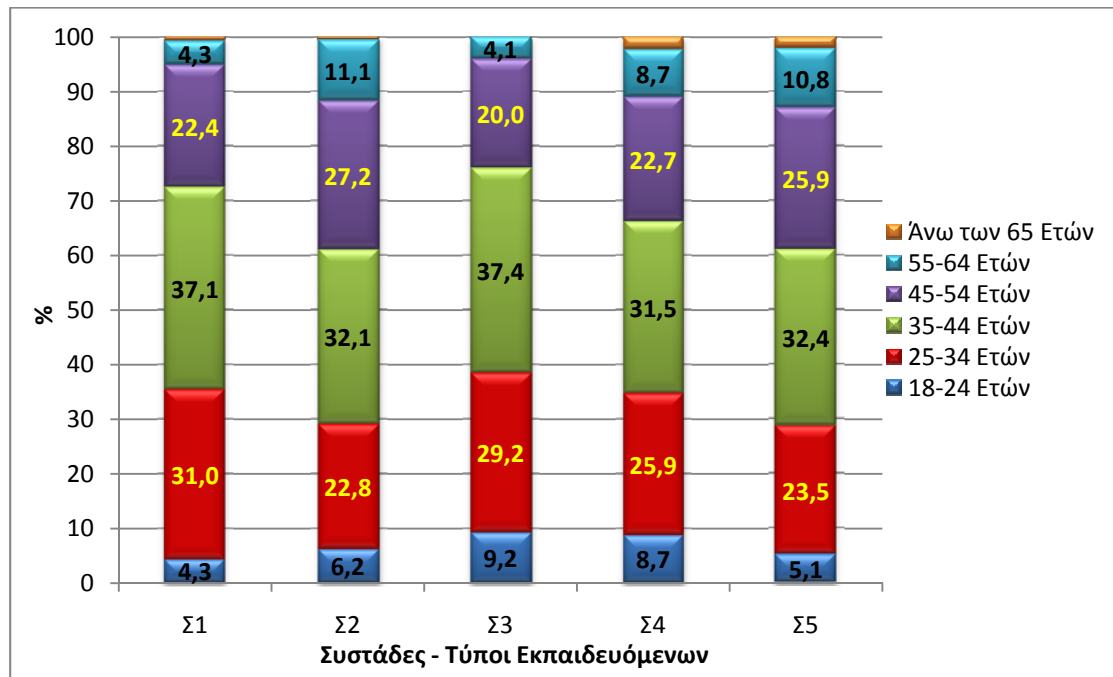
Κατανομή μορφωτικού επιπέδου ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Ηλικία. Ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και ηλικίας ($\chi^2=31,584$, β.ε.=20, $p=0,045$, Cramer's $V=0,082$). Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Cramer's V , η ένταση της σχέσης χαρακτηρίζεται ως πολύ ασθενής. Στο Διάγραμμα Δ6 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή της ηλικίας των εκπαιδευόμενων ανά συστάδα-τύπο. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, οι συστάδες των *Απαισιόδοξων* (Σ1) και των *Επιφυλακτικών* (Σ3) περιλαμβάνουν πολύ λιγότερους εκπαιδευόμενους της ηλικιακής ομάδας 55-64 ετών, ενώ στους *Επιφυλακτικούς* συμπεριλαμβάνεται και πολύ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευόμενων άνω των 65 ετών. Αντίθετα στη συστάδα των *Μετριοπαθών* (Σ5) παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση ατόμων 55 έως 64 ετών, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ6

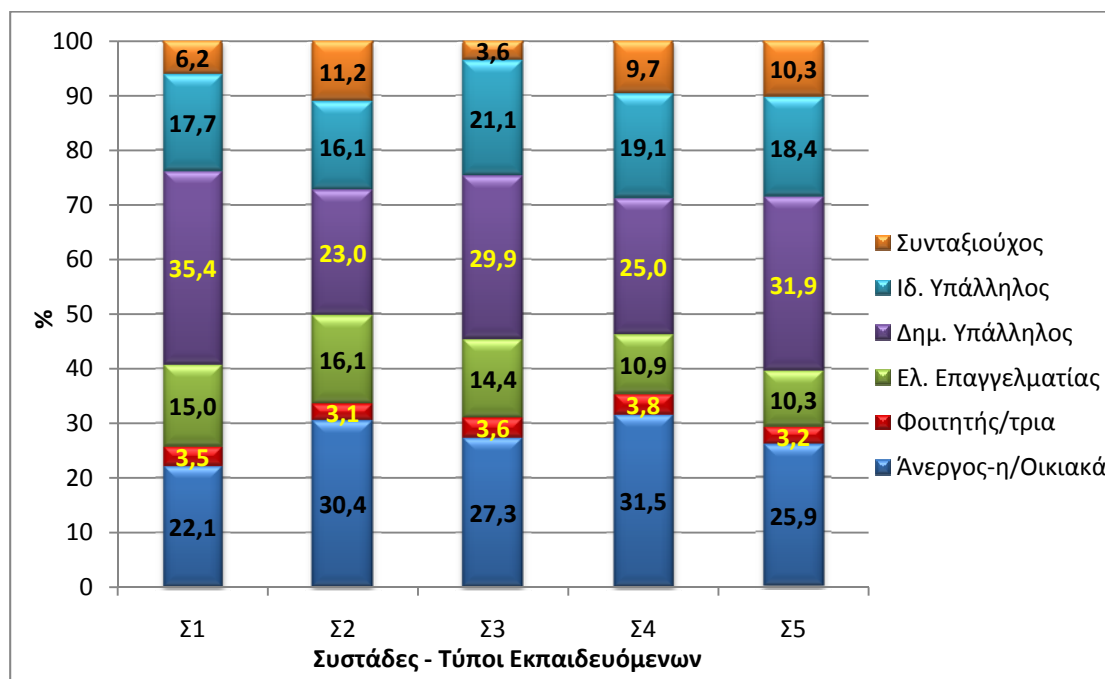
Κατανομή ηλικίας ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Επαγγελματική κατάσταση. Δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και επαγγέλματος ($\chi^2=26,185$, β.ε.=20, $p=0,151$). Στο Διάγραμμα Δ7 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή της επαγγελματικής κατάστασης σε κάθε συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, παρουσιάζεται μία τάση συγκέντρωσης μικρότερου αριθμού δημοσίων υπαλλήλων στις συστάδες των *Ωφελημένων* (Σ4) και των *Υπερ-ωφελημένων* (Σ2), ενώ αντίθετα υπάρχουν περισσότεροι δημόσιοι υπάλληλοι ανάμεσα στις τάξεις των *Απαισιόδοξων* (Σ1). Παράλληλα, υπάρχει μία τάση μεγαλύτερης συγκέντρωσης ανέργων και νοικοκυρών στη συστάδα των ωφελημένων και πολύ μικρότερης συγκέντρωσης συνταξιούχων στη συστάδα των *Επιφυλακτικών* (Σ3), σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ7

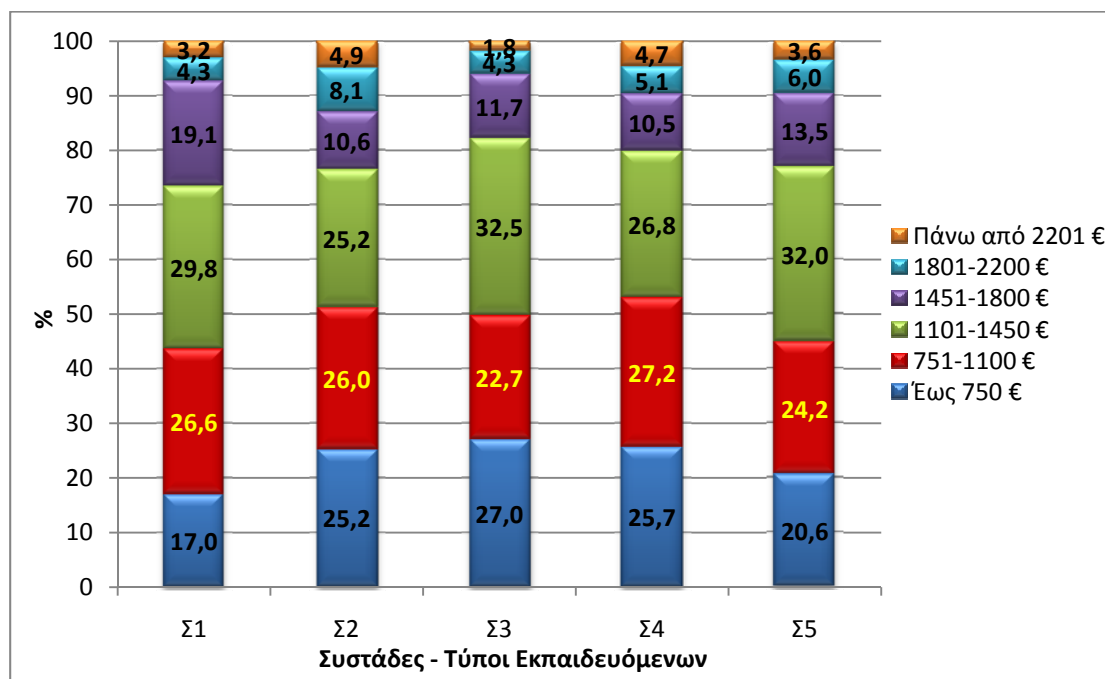
Κατανομή επαγγέλματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Εισόδημα. Δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και μέσου ατομικού μηνιαίου εισοδήματος ($\chi^2=17,721$, β.ε.=20, $p=0,607$). Στο Διάγραμμα Δ8 οπτικοποιείται η κατανομή του εισοδήματος σε κάθε συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων, διαπιστώνοντας μία τάση συγκέντρωσης στη συστάδα των *Απαισιόδοξων* (Σ1), πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευόμενων με μέσο ατομικό μηνιαίο εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1.451 και 1.800€, και λιγότερων ατόμων με εισόδημα μικρότερο των 750, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ8

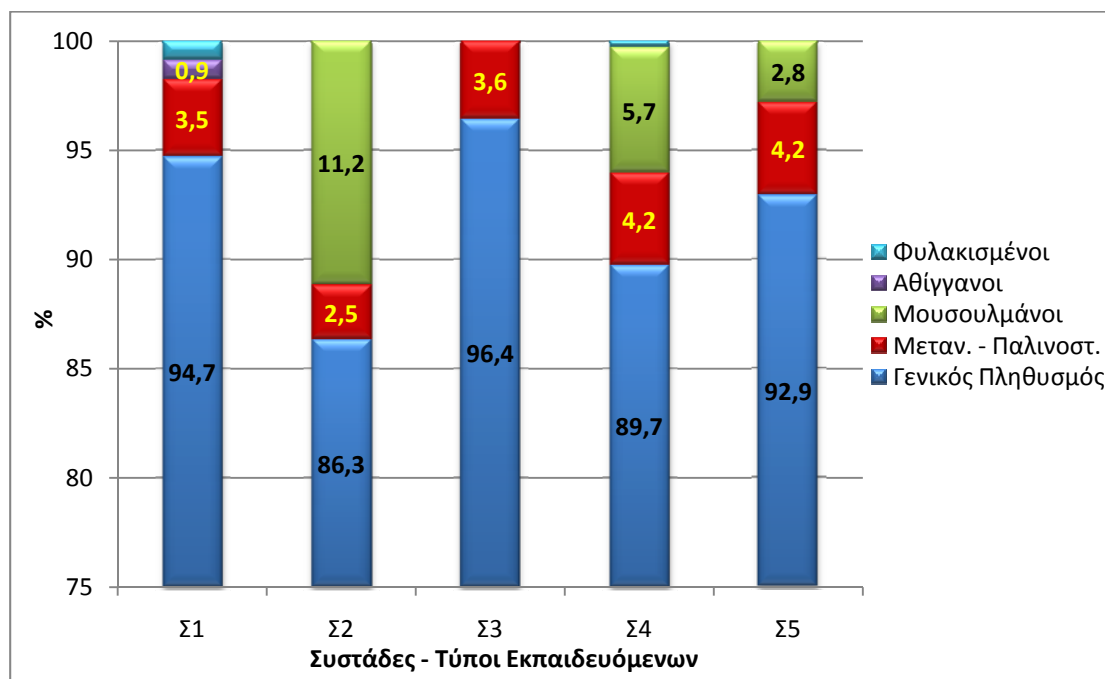
Κατανομή εισοδήματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Πληθυσμιακή ομάδα. Ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και πληθυσμιακής ομάδας ($\chi^2=52,580$, β.ε.=16, $p<0,001$, Cramer's $V=0,124$). Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Cramer's V , η ένταση της σχέσης χαρακτηρίζεται ως ασθενής. Στο Διάγραμμα Δ9 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή της πληθυσμιακής ομάδας των εκπαιδευόμενων ανά συστάδα-τύπο. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, οι συστάδες των *Υπερ-ωφελημένων* (Σ2) και των *Ωφελημένων* (Σ4) περιλαμβάνουν πολύ περισσότερους μουσουλμάνους, ενώ παράλληλα η συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* περιλαμβάνει μικρότερο ποσοστό γενικού πληθυσμού. Αντίθετα, στις συστάδες των *Απαισιόδοξων* (Σ1) και των *Επιφυλακτικών* συμπεριλαμβάνεται πολύ μικρότερος αριθμός μουσουλμάνων, ενώ υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό φυλακισμένων ανάμεσα στις τάξεις των *Απαισιόδοξων*, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ9

Κατανομή πληθυσμιακής ομάδας ως προς τύπο εκπαιδευόμενων

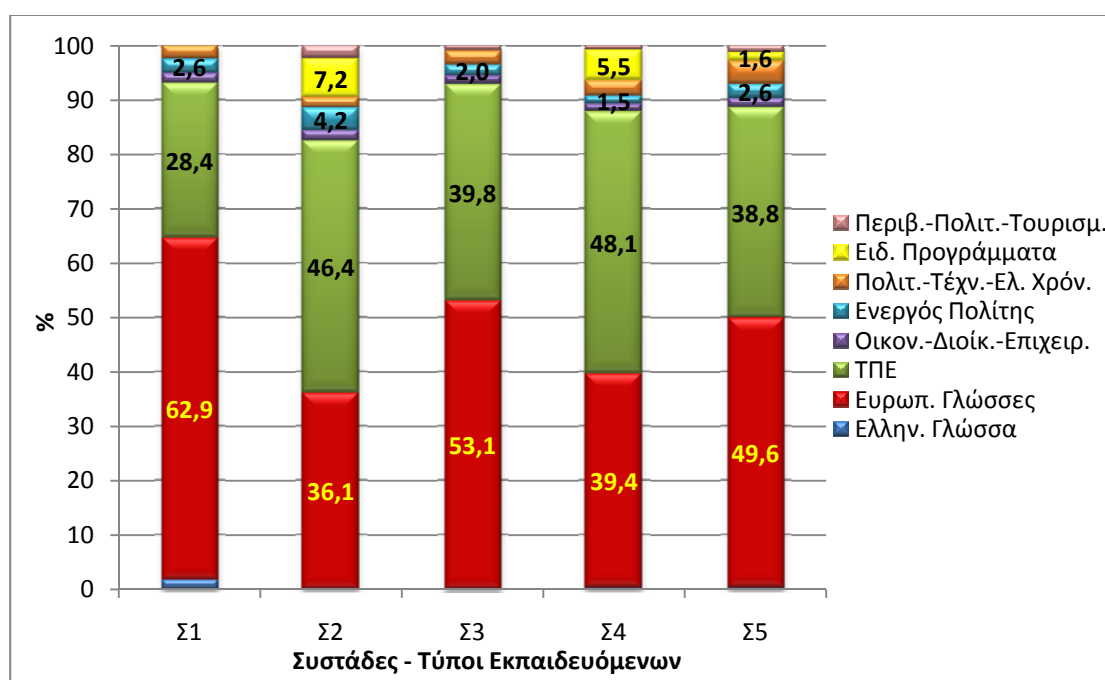


Θεματική ενότητα προγράμματος. Ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και της θεματικής ενότητας του προγράμματος που παρακολούθησαν στα ΚΕΕ ($\chi^2=73,830$, β.ε.=28, $p<0,001$, Cramer's $V=0,124$). Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Cramer's V η ένταση της σχέσης χαρακτηρίζεται ως ασθενής. Στο Διάγραμμα Δ10 οπτικοποιείται η κατανομή της θεματικής ενότητας του προγράμματος που παρακολούθηθηκε στα ΚΕΕ, ανά συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, η συστάδα των *Απαισιόδοξων* (Σ1) περιλαμβάνει πολύ περισσότερους εκπαιδευόμενους οι οποίοι παρακολούθησαν προγράμματα εκμάθησης Ευρωπαϊκών Γλωσσών, καθώς και προγράμματα Ελληνικής Γλώσσας και Ιστορίας, ενώ υπάρχουν πολύ λιγότεροι εκπαιδευόμενοι που παρακολούθησαν τμήματα Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ή Ειδικά Προγράμματα (Ελληνική Γλώσσα-Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι). Σε αντιστοιχία με τους *Απαισιόδοξους*, πολύ λιγότεροι εκπαιδευόμενοι από τις συστάδες των *Επιφυλακτικών* (Σ3) και των *Μετριοπαθών* (Σ5) παρακολούθησαν Ειδικά Προγράμματα (Ελληνική Γλώσσα-Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι), ενώ πολύ μεγαλύτερο ποσοστό των *Επιφυλακτικών* συμμετείχε σε προγράμματα εκμάθησης Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Αντίθετα στις συστάδες των *Υπερ-ωφελημένων* (Σ2) και των *Ωφελημένων*

(Σ4) παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση εκπαιδευόμενων που παρακολούθησαν Ειδικά Προγράμματα (Ελληνική Γλώσσα-Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι), και αντίστοιχα πολύ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν σε τμήματα εκμάθησης Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Παράλληλα, η συστάδα των *Ωφελιμένων* (Σ4) περιλαμβάνει πολύ περισσότερους εκπαιδευόμενους που παρακολούθησαν προγράμματα ΤΠΕ, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ10

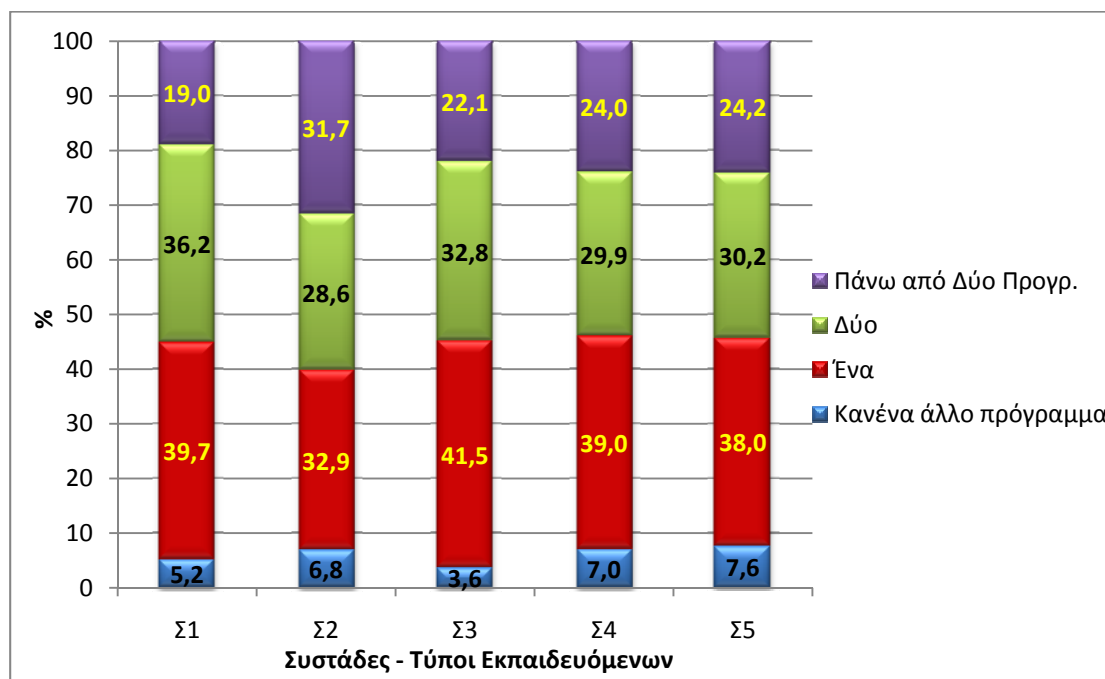
Κατανομή θεματικής ενότητας προγράμματος ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Αριθμός προγραμμάτων. Δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και αριθμό προγραμμάτων που παρακολούθησαν στο παρελθόν στα ΚΕΕ ($\chi^2=12,739$, β.ε.=12, $p=0,391$). Στο Διάγραμμα Δ11 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή του αριθμού των προγραμμάτων που παρακολούθηθηκαν, σε κάθε συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων, διαπιστώνοντας μία τάση συγκέντρωσης στη συστάδα των *Υπερ-ωφελιμένων* (Σ2) πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευόμενων που παρακολούθησαν περισσότερα από δύο προγράμματα των ΚΕΕ, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ.

Διάγραμμα Δ11

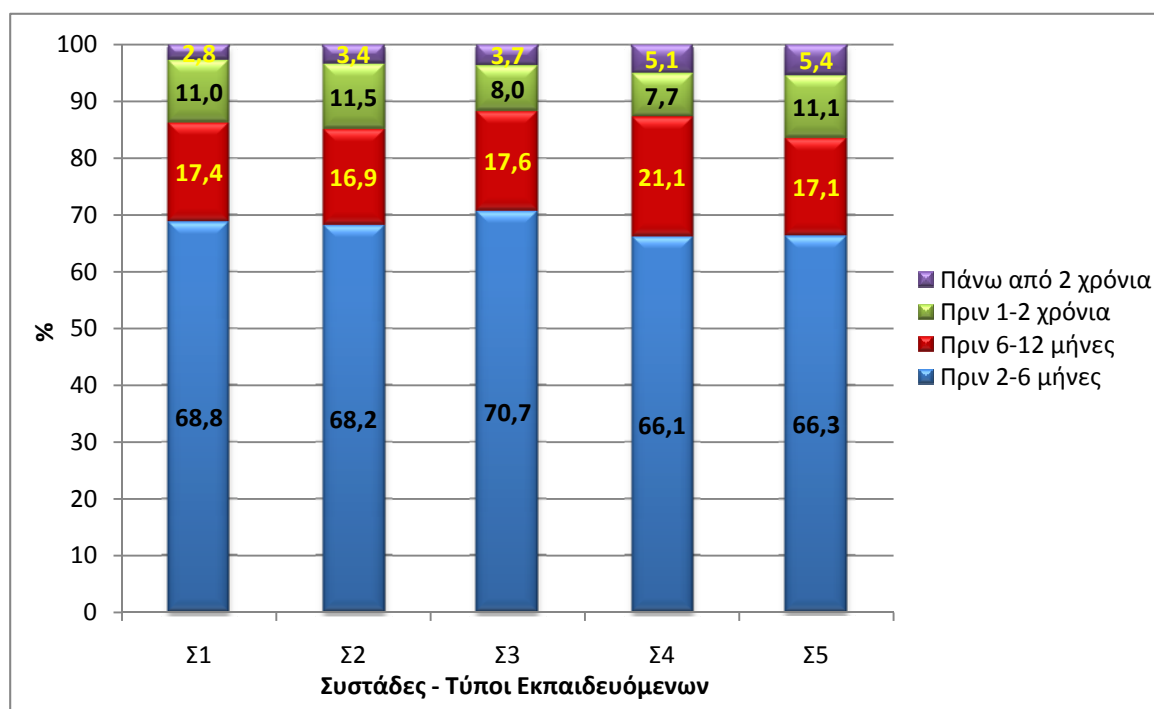
Κατανομή αριθμού προγραμμάτων ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Δεν ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και του χρονικού διαστήματος που παρήλθε από την ολοκλήρωση του τελευταίου προγράμματος στα ΚΕΕ ($\chi^2=7,789$, β.ε.=12, $p=0,799$). Στο Διάγραμμα Δ12 οπτικοποιείται η κατανομή του χρονικού διαστήματος σε κάθε συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων, διαπιστώνοντας ότι τα χρονικά διαστήματα που διανύθηκαν από την ολοκλήρωση των προγραμμάτων στα ΚΕΕ ακολουθούν τον γενικό ΜΟ και στις πέντε τυπολογίες εκπαιδευόμενων.

Διάγραμμα Δ12

Κατανομή χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση του προγράμματος ως προς
τύπο εκπαιδευόμενων

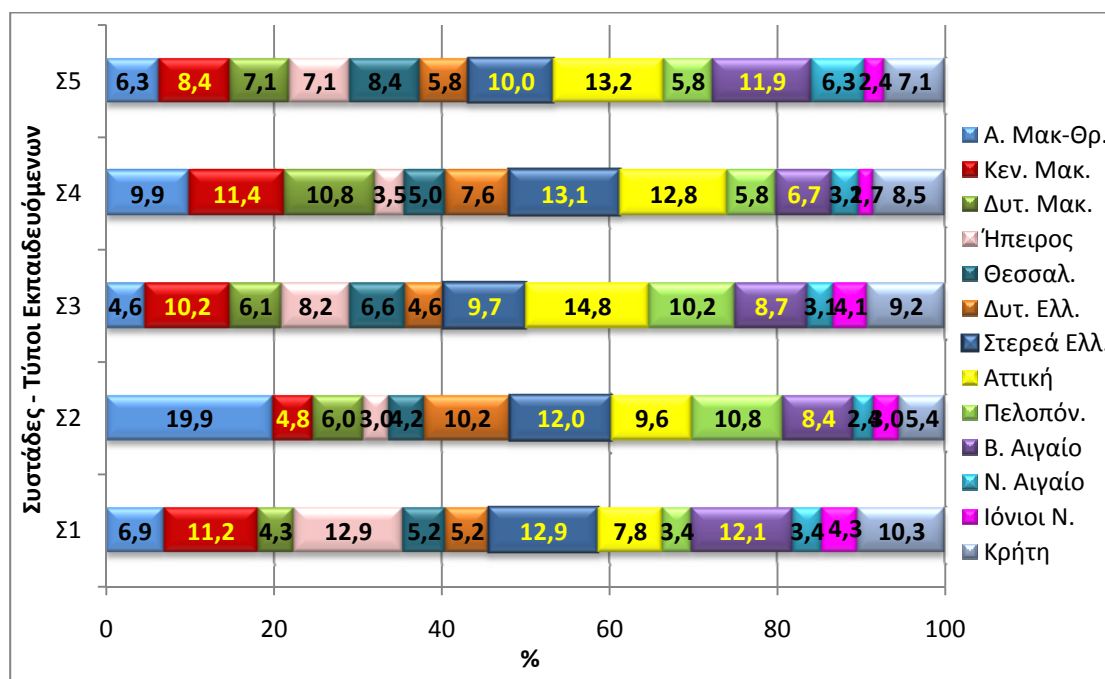


Περιφέρεια. Ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και της Περιφέρειας διαμονής τους ($\chi^2=107,752$, β.ε.=48, $p < 0,001$, Cramer's $V=0,150$). Με βάση τον συντελεστή συνάφειας Cramer's V η ένταση της σχέσης χαρακτηρίζεται ως ασθενής. Στο Διάγραμμα Δ13 παρουσιάζεται αναλυτικά η κατανομή των 13 Περιφερειών της Ελλάδας ανά συστάδα-τύπο εκπαιδευόμενων. Διαπιστώνεται ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, στη συστάδα των *Απαισιόδοξων* (Σ1) υπάρχει πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση εκπαιδευόμενων από την Ήπειρο. Στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* (Σ2) παρατηρείται σαφής υπεροχή εκπαιδευόμενων από την Περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας, Θράκης, καθώς και από τις Περιφέρειες της Δυτικής Ελλάδας και της Πελοποννήσου, ενώ παράλληλα, υπάρχουν πολύ λιγότεροι εκπαιδευόμενοι από την Κεντρική Μακεδονία. Ανάμεσα στις τάξεις των *Επιφυλακτικών* (Σ3) υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση εκπαιδευόμενων από την Πελοπόννησο, ενώ αντίθετα υπάρχουν λιγότεροι εκπαιδευόμενοι από την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη. Η συστάδα των *Ωφελημένων* (Σ4) περιλαμβάνει μικρότερο ποσοστό εκπαιδευόμενων από την Ήπειρο και το Βόρειο Αιγαίο, και παράλληλα, πολύ μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευόμενων από τη δυτική Μακεδονία. Τέλος, στη συστάδα των *Μειριοπαθών* (Σ5), σε σχέση πάντα με τον γενικό ΜΟ,

παρουσιάζεται πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση εκπαιδευόμενων από τις Περιφέρειες της Θεσσαλίας και του Βορείου και Νοτίου Αιγαίου και μικρότερο ποσοστό εκπαιδευόμενων από την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη.

Διάγραμμα Δ13

Κατανομή Περιφερειών ως προς τύπο εκπαιδευόμενων



Με βάση τις απόψεις των πέντε τύπων εκπαιδευόμενων σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ, καθώς και τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των πέντε συστάδων, οικοδομήθηκε το συνολικό προφίλ των εκπαιδευόμενων, το οποίο παρουσιάζεται στον πίνακα Τ2.

Πίνακας Τ2

Συνολικό προφίλ συστάδων

Συστάδα Σ1 (n=116, 9,7%)		Οι Απαισιόδοξοι		Προφίλ 1 ^{οο} Επιπέδου	Οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ είναι αρνητικές. Δεν αναγνωρίζουν την πραγματοποίηση οφελών σε καμία εννοιολογική δομή.	Προφίλ 2 ^{οο} Επιπέδου	<ul style="list-style-type: none"> • Άγαμοι • Άνδρες • Απόφοιτοι ΑΕΙ • Δημ. Υπάλληλοι • Εισόδημα 1.451-1.800€ • Προγράμματα εκμάθησης Ευρωπαϊκών Γλωσσών και Ελληνικής Γλώσσας & Ιστορίας • Περιφέρεια Ηπείρου
Συστάδα Σ2 (n=166, 14,8%)		Οι Υπερωφελημένοι		Προφίλ 1 ^{οο} Επιπέδου	Οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ είναι θετικές. Αναγνωρίζουν την ύπαρξη σημαντικών οφελών στο σύνολο των εννοιολογικών δομών.	Προφίλ 2 ^{οο} Επιπέδου	<ul style="list-style-type: none"> • Διαζευγμένοι • Απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου • < 2 προγράμματα • Μουσουλμάνοι • Ειδικά Προγράμματα • Περιφέρειες Αν. Μακεδονίας-Θράκης, Δυτ. Ελλάδας & Πελοποννήσου
Συστάδα Σ3 (n=196, 16,3%)		Οι Επιφυλακτικοί		Προφίλ 1 ^{οο} Επιπέδου	Οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ είναι ουδέτερες, εκφράζοντας ωστόσο, επιφυλακτικότητα για την πραγματοποίηση οφελών στις εννοιολογικές δομές του επαγγελματικού πλαισίου, της υγιεινής διαβίωσης και της στάσης του ενεργού πολίτη.	Προφίλ 2 ^{οο} Επιπέδου	<ul style="list-style-type: none"> • Άγαμοι • Άτεκνοι • Προγράμματα εκμάθησης Ευρωπαϊκών Γλωσσών • Περιφέρεια Πελοποννήσου
Συστάδα Σ4 (n=343, 26,0%)		Οι Ωφελημένοι		Προφίλ 1 ^{οο} Επιπέδου	Οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ είναι θετικές, εκφράζοντας ωστόσο ουδετερότητα για την πραγματοποίηση οφελών στις εννοιολογικές δομές του επαγγελματικού πλαισίου, της υγιεινής διαβίωσης και της στάσης του ενεργού πολίτη.	Προφίλ 2 ^{οο} Επιπέδου	<ul style="list-style-type: none"> • Παντρεμένοι • Πολύτεκνοι • Απόφοιτοι λυκείου ή ΤΕΕ • Άνεργοι & Νοικοκυρές • Μουσουλμάνοι • Ειδικά Προγράμματα & ΤΠΕ • Περιφέρεια Δυτ. Μακεδονίας
Συστάδα Σ5 (n=379, 31,6%)		Οι Μετριοπαθείς		Προφίλ 1 ^{οο} Επιπέδου	Οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ εμφανίζονται ουδέτερες για το σύνολο των εννοιολογικών δομών.	Προφίλ 2 ^{οο} Επιπέδου	<ul style="list-style-type: none"> • Απόφοιτοι ΑΕΙ • 55 έως 64 ετών • Περιφέρειες Θεσσαλίας, Βορείου Αιγαίου & Νοτίου Αιγαίου.

Σημειώνεται ότι στον παραπάνω Πίνακα, στο Προφίλ 2^ο επιπέδου παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, των οποίων υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στη συγκεκριμένη συστάδα σε σχέση με τον γενικό ΜΟ. Για παράδειγμα, στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* ο χαρακτηρισμός *Μουσουλμάνοι* δεν σημαίνει ότι η πλειονότητα της συστάδας αυτής ήταν μουσουλμάνοι, αλλά ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ του δείγματος (3,9%), υπήρξε μεγαλύτερη αντιπροσώπευση μουσουλμάνων (11,2%) στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων*.

5.4.4 Ποιοτικά δεδομένα: «ανοικτού τύπου» ερώτημα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το «ανοικτού τύπου» ερώτημα αποσκοπούσε στην παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευόμενους να προσθέσουν κάποια άλλη παράμετρο της προσωπικής, οικογενειακής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ζωής, όπου εκτιμούν ότι πραγματοποιήθηκαν αλλαγές, η οποία δεν εμπεριέχεται στα κλειστού τύπου ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου. Επιπρόσθετα, παρείχε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σχολιάσουν απαντήσεις τους ή απλά να διατυπώσουν τις απόψεις τους, απαντώντας αυθόρμητα και σε βάθος, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ.

Στην ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων, ο σχηματισμός των θεματικών κατηγοριών έγινε μετά την επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ως ερευνητικού εργαλείου. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου θεωρείται η πιο κατάλληλη για την έρευνα ελεύθερων κειμένων και προσφέρεται για τη μελέτη των απόψεων ή των αντιλήψεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας, επιδιώκοντας τον προσεκτικό εντοπισμό κατάλληλων κατηγοριών και μονάδων ανάλυσης, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη φύση του αναλύομένου υλικού και τον σκοπό της έρευνας (Berelson, 1971). Οι κατηγορίες καθορίζονται μετά την αρχική θεώρηση του υλικού και καλύπτουν τις βασικές περιοχές του περιεχομένου. Οι μονάδες ανάλυσης μπορεί να περιλαμβάνουν μία και μόνη λέξη, ένα θέμα, μία πρόταση ή μία παράγραφο (Cohen & Manion, 1994).

Στην παρούσα έρευνα ως μονάδες ανάλυσης επιλέχθηκαν, σε ένα πρώτο επίπεδο, οι δέκα εννοιολογικές δομές: *Στάσεις & Συμπεριφορά, Αυτοεικόνα, Προσόντα & Δεξιότητες, Επαγγελματικό πλαίσιο, Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος, Υγιεινή διαβίωση, Κοινωνικές σχέσεις, Στάση ενεργού πολίτη, Οικογενειακό πλαίσιο και Μαθησιακή κουλτούρα*, στις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, ως μονάδες ανάλυσης επιλέχθηκαν οι πέντε τυπολογίες των εκπαιδευόμενων, οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων: *Απαισιόδοξοι, Υπερ-ωφελημένοι, Επιφυλακτικοί, Ωφελημένοι και Μετριοπαθείς*. Κατά τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκε η δυνατότητα συνδυαστικής χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, καθώς και διερεύνησης εννοιών και των τρόπων με τους οποίους τις αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Berelson, 1971).

Ως μονάδα ποσοτικοποίησης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων ανάλυσης, ενώ παράλληλα, πέρα από τη μονοδιάστατη ποσοτική περιγραφή των δεδομένων, προσδόθηκε έμφαση στην ποιοτική ανάλυσή τους.

5.4.4.1 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης

Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων στο «ανοικτού τύπου» ερώτημα δεν προσέθεσαν καμία νέα κατηγορία πραγματοποίησης προσωπικών, οικογενειακών, επαγγελματικών ή κοινωνικών μεταλλαγών ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα των ΚΕΕ, γεγονός που τεκμηριώνει την πληρότητα του ερευνητικού εργαλείου, καθώς διαφαίνεται ότι κάλυψε κάθε επίπεδο και πιθανή περιοχή πραγματοποίησης οφελών. Στις 63 συνολικά απαντήσεις, οι οποίες συγκεντρώθηκαν, έγινε κυρίως σε βάθος σχολιασμός των απαντήσεων στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, ενώ παράλληλα διατυπώθηκαν και κάποια αιτήματα.

Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης, οι 121 συνολικά αναφορές οι οποίες συγκεντρώθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων, ομαδοποιήθηκαν σε δέκα εννοιολογικές δομές: *Στάσεις & Συμπεριφορά, Αυτοεικόνα, Προσόντα &*

Δεξιότητες, Επαγγελματικό πλαίσιο, Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος, Υγιεινή διαβίωση, Κοινωνικές σχέσεις, Στάση ενεργού πολίτη, Οικογενειακό πλαίσιο και Μαθησιακή κουλτούρα (Πίνακας Τ3). Στη συνέχεια καταμετρήθηκε η ποσοστιαία αντιπροσώπευση, δηλαδή η σχετική συχνότητα των εννοιολογικών δομών, στο σύνολο των κωδικογραφήσεων και ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Πίνακας Τ3

1^ο Επίπεδο Ανάλυσης περιεχομένου

Εννοιολογικές Δομές Απόψεων	N	%
At - Στάσεις & Συμπεριφορά	9	7,4
sC - Αυτοεικόνα	36	29,8
Q - Προσόντα & Δεξιότητες	9	7,4
W - Επαγγελματικό πλαίσιο	16	13,2
WI – Ενδιαφέροντα & ελ. χρόνος	18	14,9
Wh - Υγιεινή διαβίωση	2	1,7
Sc – Κοινωνικές σχέσεις	12	9,9
A – Στάση ενεργού πολίτη	4	3,3
F – Οικογενειακό πλαίσιο	3	2,5
L – Μαθησιακή κουλτούρα	12	9,9
Σύνολο	121	

Η εννοιολογική δομή η οποία συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών (36 αναφορές, ποσοστό 29,8%), ήταν η *Αυτοεικόνα*. Τα σχόλια των εκπαιδευόμενων καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα τους βοήθησε να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και αποτελεσματικοί, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να θέσουν νέους στόχους ή να υλοποιήσουν επιθυμίες. Αυτό, ωστόσο, που είναι αξιοσημείωτο είναι η επιλογή των φράσεων μέσω των οποίων εκφράζουν αυτές τις μεταλλαγές, υποδηλώνοντας διάχυτο ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Όπως αναφέρθηκε από εκπαιδευόμενη από τον Ν. Κυκλάδων, η οποία παρακολούθησε πρόγραμμα εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών: «Νοιώθω χαρά και δημιουργικότητα», ενώ στο ίδιο πλαίσιο κάποια άλλη εκπαιδευόμενη από τον Ν. Πέλλης δήλωσε «Είμαι πολύ καλά με τον εαυτό μου. Νοιώθω μεγάλη ικανοποίηση που μου δόθηκε ευκαιρία να

μάθω μερικά πράγματα που δεν ήξερα και θα ήθελα να μπορέσω να συνεχίσω». Ειδικότερα για άτομα τα οποία έχουν βγει στη σύνταξη ή για νοικοκυρές, οι οποίες πιθανόν αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν όνειρα και φιλοδοξίες, η διάχυση των οφελών από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευεργετική για την αυτοεικόνα τους. Συνταξιούχος εκπαιδευόμενος από τον Ν. Αττικής δήλωσε χαρακτηριστικά: «Μου δίνει ένα ευχάριστο νόημα να ξεκινήσω τη μέρα μου και ότι δεν έχει τελειώσει η ζωή για μένα!», ενώ εκπαιδευόμενη από τον Ν. Φθιώτιδας ανέφερε: «Πραγματοποιώ ένα όνειρο ζωής, να μάθω ιταλικά, τα οποία πάντα μου άρεσαν». Υπήρξε επίσης, περίπτωση εκπαιδευόμενης από τον Ν. Αιτωλοακαρνανίας, η συμμετοχή της οποίας σε πρόγραμμα πληροφορικής των ΚΕΕ, αποτέλεσε το έναυσμα για να εισαχθεί στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η εννοιολογική δομή που αφορά σε *Ενδιαφέροντα & Ελεύθερο χρόνο*, συγκέντρωσε 18 αναφορές (ποσοστό 14,9%), ενώ έπεται η εννοιολογική δομή του *Επαγγελματικού πλαισίου* με 16 αναφορές (ποσοστό 13,2%). Οι εκπαιδευόμενοι κάνουν λόγο για νέα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και την εν γένει δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, η οποία συχνά συνδέεται και με το επαγγελματικό τους πλαίσιο, καθώς συγκεντρώνουν προσόντα όπως οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική. Σημειώνεται ότι τα προγράμματα των ΚΕΕ δεν αποτελούν κατάρτιση, αλλά εκπαίδευση, απευθυνόμενα στο σύνολο του ενήλικου πληθυσμού. Όπως αναφέρθηκε από εκπαιδευόμενη του Ν. Αττικής: «Καλύπτω μέρος του ελεύθερου χρόνου μου με αποδοτικό τρόπο και μαθαίνω πράγματα χρήσιμα για την καθημερινότητα και που ίσως έχουν και εφαρμογή στον επαγγελματικό τομέα κάποια στιγμή», ενώ εκπαιδευόμενη σε προγράμματα πληροφορικής παρατήρησε ότι η ευχέρεια που απέκτησε στη χρήση των υπολογιστών της προσέδωσε μεγαλύτερη σιγουριά στην εργασία της.

Ειδικότερα ο κόσμος της σύγχρονης τεχνολογίας έχει ανοίξει νέα πεδία ενδιαφέροντος και δημιουργικής δραστηριότητας κατά τον ελεύθερο χρόνο. Συνταξιούχος από τον Ν. Κυκλάδων, ο οποίος παρακολούθησε προγράμματα πληροφορικής, δήλωσε χαρακτηριστικά: «Είμαι ευχαριστημένος γιατί πλέον οι τόμοι της βιβλιοθήκης καταργούνται με ένα απλό κλικ!». Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική αποδεικνύεται και η συνεισφορά των προγραμμάτων εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών. Όπως ανέφερε εκπαιδευόμενη από τον Ν. Χανίων «Διαβάζω Γαλλικές

εφημερίδες, “Le Monde” διαδικτυακά και προτίθεται να επισκεφτώ τη Γαλλία και να διαβάσω γαλλική λογοτεχνία στο πρωτότυπο».

Στις εννοιολογικές δομές των *Κοινωνικών σχέσεων* και της *Μαθησιακής κουλτούρας* καταγράφηκαν από 12 αναφορές εκατέρωθεν (ποσοστό 9,9%). Η διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων μέσα από τη συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ περιγράφηκε με ενθουσιασμό από τους εκπαιδευόμενους. Όπως δήλωσε εκπαιδευόμενη από τον Ν. Αττικής: «Αυτό που έχει αλλάξει στη ζωή μου είναι ότι με το πρόγραμμα αυτό απέκτησα γνώσεις και μια σημαντική νέα «φίλη» που δεν θα την ξεχάσω ποτέ... Εδώ σκέφτομαι να στείλω βιντεάκι στο Αλ Τσαντίρι!». Παράλληλα, μέσα από τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν δόθηκε η ευκαιρία σε εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν άλλες κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα, εκπαιδευόμενη σε πρόγραμμα πληροφορικής, ανέφερε ότι διαθέτει πλέον μεγαλύτερη κατανόηση σχετικά με την πληροφορική, γεγονός που της επιτρέπει να επικοινωνεί καλύτερα με τους εφήβους και να κατανοεί τη γλώσσα τους.

Εξίσου ενθουσιώδεις είναι ωστόσο και οι καταγραφές που αφορούν στην επανένταξη στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση κουλτούρας δια βίου μάθησης. Όπως ανέφερε εκπαιδευόμενη από την Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου: «Η μάθηση σε όλες τις ηλικίες είναι απαραίτητη και γεμίζει τη ζωή μου. Νοιώθω μια πληρότητα με το να μαθαίνω πάντα περισσότερα και να αποκτώ γνώσεις. Νοιώθω ότι βελτιώνω και αυξάνω τις γνώσεις μου και την ποιότητα του χαρακτήρα μου», ενώ κάποια άλλη εκπαιδευόμενη επισήμανε: «Έχει αλλάξει, με δύο λόγια, η άποψή μου ότι το σχολείο, η μάθηση και οι γνώσεις είναι πράγματα που τελειώνουν με το τέλος του λυκείου ή του πανεπιστημίου». Παράλληλα, η φοίτηση στα ΚΕΕ αποτέλεσε το έναυσμα για κάποιους εκπαιδευόμενους μιας ευρύτερης μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με εκπαιδευόμενο του Ν. Ιωαννίνων: «Με το τέλος προγραμμάτων ξένων γλωσσών συνέχισα μόνος μου ή σε φροντιστήρια την εκμάθησή τους με αποτέλεσμα σήμερα να ομιλώ δύο έχοντας και πτυχίο και να μαθαίνω μία τρίτη. Άρα, η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για να βάλω τον εαυτό μου σ’ αυτή τη διαδικασία μάθησης», ενώ εκπαιδευόμενη της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου δήλωσε: «Αφήνοντας τα σχολικά θρανία πριν χρόνια επανήλθα δριμύτερη σε μερικούς τομείς που ενδιαφερόμουν, εξαιτίας των προγραμμάτων των ΚΕΕ. Θα συνεχίσω όπου μπορώ και όσο μπορώ».

Τέλος, καταγράφηκαν εννέα αναφορές εκατέρωθεν (ποσοστό 9,4%) στις εννοιολογικές δομές που αφορούν σε *Προσόντα & Δεξιότητες* και *Στάσεις & Συμπεριφορά* - σημειώνεται ότι τα ποσοστά αναφορών για τις υπόλοιπες τρεις εννοιολογικές δομές (*Υγιεινή διαβίωση*, *Στάση ενεργού πολίτη* και *Οικογενειακό πλαίσιο*) ήταν εξαιρετικά χαμηλά, κυμαινόμενα από 1,7 έως 2,5%. Όσον αφορά στα προσόντα και στις δεξιότητες, τα σχόλια επικέντρωσαν στην απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική, για την ανταπόκριση στο επαγγελματικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο πολυπολιτισμικό και κατακλυζόμενο από νέες τεχνολογίες περιβάλλον. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο εκπαιδευόμενου από τον Ν. Φλώρινας: «Από αναλφάβητος στις ξένες γλώσσες και τους Η/Υ, έμαθα το αλφάβητο της Αγγλικής και των Η/Υ».

Αναφορικά με μεταλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά καταγράφηκαν παρατηρήσεις που αφορούν κύρια στην υιοθέτηση μιας πιο κριτικής στάσης και τον μετασχηματισμό απόψεων. Εκπαιδευόμενη του Ν. Αιτωλοακαρνανίας παρατήρησε ότι η συμμετοχή της στα προγράμματα των ΚΕΕ διεύρυνε τους ορίζοντές της σε διάφορα θέματα, ενώ εκπαιδευόμενος του Ν. Κέρκυρας δήλωσε ότι αυτό που έχει αλλάξει στη ζωή του είναι «η ματιά» με την οποία προσεγγίζει πλέον πράγματα και καταστάσεις. Όπως σχολίασε χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενη σε πρόγραμμα θεατρικής αγωγής: «Αυτό που άλλαξε, παρακολουθώντας το πρόγραμμα, είναι ότι απέκτησα μια διαφορετική άποψη πραγμάτων και μήκα και σε μια άλλη οπτική γωνία των γεγονότων και των καταστάσεων».

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, οι 63 συνολικά απαντήσεις οι οποίες συγκεντρώθηκαν στο ερώτημα ανοικτού τύπου, ομαδοποιήθηκαν, λαμβάνοντας ως μονάδες ανάλυσης τις πέντε τυπολογίες των εκπαιδευόμενων που προέκυψαν από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων: *Απαισιόδοξοι*, *Υπερ-ωφελημένοι*, *Επιφυλακτικοί*, *Ωφελημένοι* και *Μετριοπαθείς* (Πίνακας Τ4). Ως μονάδα ποσοτικοποίησης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα εμφάνισης σε κάθε απάντηση θετικών, ουδέτερων ή αρνητικών αναφορών. Για παράδειγμα, εκπαιδευόμενοι οι απαντήσεις των οποίων εμπεριείχαν θετικές αναφορές που εμπίπτουν σε δύο εννοιολογικές δομές κατηγοριοποιήθηκαν ως *Ωφελημένοι*, ενώ

απαντήσεις εκπαιδευόμενων με θετικές αναφορές σε τρεις ή περισσότερες εννοιολογικές δομές κατηγοριοποιήθηκαν ως *Υπερ-ωφελημένοι*.

Πίνακας T4

2^ο Επίπεδο Ανάλυσης περιεχομένου

Τύποι Εκπαιδευόμενων	N	(%)
<i>Απαισιόδοξοι</i>	2	3,2
<i>Υπερ-ωφελημένοι</i>	20	31,7
<i>Επιφυλακτικοί</i>	2	3,2
<i>Ωφελημένοι</i>	35	55,5
<i>Μετριοπαθείς</i>	4	6,4
Σύνολο	63	

Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μπήκαν στη διαδικασία να καταγράψουν τα σχόλιά τους στο ανοικτού τύπου ερώτημα, ήταν κυρίως αυτοί οι οποίοι εκτιμούν ότι έχουν ωφεληθεί περισσότερο από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ. Αυτό προκύπτει από τα γεγονότα ότι το ποσοστό των εκπαιδευόμενων που εντάσσονται στους τύπους των *Υπερ-ωφελημένων* και *Ωφελημένων*, ανέρχεται σε 87,2%. Ενδεικτικά παρατίθεται ο σχολιασμός εκπαιδευόμενης από τον Ν. Αιτωλοακαρνανίας ο οποίος καταδεικνύει τη σημαντικότητα και την κοινωνική διάσταση των προγραμμάτων των ΚΕΕ, ιδιαίτερα για τις γυναίκες της επαρχίας:

Για μας, τις γυναίκες του χωριού, ήταν μια διέξοδος ήρθαμε πιο κοντά η μια στην άλλη. Βρήκαμε κοινά σημεία, ανταλλάξαμε απόψεις, μάθαμε κάποια πράγματα. Αρχίσαμε να έχουμε ζωή εκτός από οικογένεια, διεκδικήσαμε περισσότερα, ενεργοποιηθήκαμε. Εγώ συγκεκριμένα μπήκα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Επίσης, σημαντική διαφαίνεται και η προσφορά των ΚΕΕ σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Όπως δήλωσε εκπαιδευόμενος από τον Ν. Πέλλης:

Ως συνταξιούχος δεν έμεινα στο περιθώριο. Ζω στη σύγχρονη κοινωνία, τεχνολογία (με computers, ξένες γλώσσες κ.λπ.), την επικοινωνία με ενεργούς πολίτες στην ίδια ομάδα. Ξέφυγα από την ανούσια ζωή του καφενείου και

απέκτησα ενδιαφέροντα και προσόντα που πριν δεν είχα. Για μένα τα ΚΕΕ παράγουν άριστο έργο – πολύτιμο.

Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων εντοπίστηκαν σχόλια για το έργο των ΚΕΕ, διατυπώθηκαν ευχαριστίες προς τα στελέχη και τους εκπαιδευτές, αλλά και την πολιτεία, η οποία όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «έχει νοιαστεί λίγο για τον πολίτη», καθώς και κάποια αιτήματα (Πίνακας Τ5).

Πίνακας Τ5

Διατύπωση Αιτημάτων

	Πιστοποίηση	Περισ. Προγράμματα	Ενημέρωση	Έργο
	1	1	1	1
	1	1		1
		1		1
		1		1
				1
Σύνολο	2	4	1	5

Από το σύνολο των αναφορών, δύο αφορούν στη λήψη πιστοποίησης μετά το πέρας των προγραμμάτων. Όπως σχολιάστηκε από εκπαιδευόμενη «θεωρώ ότι θα ήταν άριστο αν ακολουθήσει η πιστοποίηση σε κάποιες δεξιότητες, π.χ. ξένες γλώσσες και Η/Υ». Επίσης καταγράφηκε ένα αίτημα για καλύτερη ενημέρωση γύρω από την ύπαρξη και τα παρεχόμενα προγράμματα των ΚΕΕ, τέσσερα αιτήματα για την παροχή περισσότερων προγραμμάτων και πέντε σχολιασμοί σχετικά με το πολύτιμο έργο των ΚΕΕ. Παρατίθεται χαρακτηριστικά ο σχολιασμός εκπαιδευόμενου του Ν. Θεσσαλονίκης:

Πρέπει να γίνουν πιο μεθοδευμένες, οργανωμένες προσπάθειες πάνω στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Ο θεσμός πρέπει από την πολιτεία να ενισχυθεί και να επεκταθεί και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν στους ενηλίκους. Χαίρομαι που έχω συμμετάσχει στα προγράμματα των ΚΕΕ. Είχα την ευκαιρία μέσα σε λίγο χρόνο να μάθω πάρα πολλά και ουσιαστικά.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, μέσω του ανοιχτού τύπου ερωτήματος προσδόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν αυθόρμητα και σε βάθος, επιτρέποντας τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών αναφορικά με το πώς

αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, αναδεικνύοντας παράλληλα διαστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από ποσοτικά δεδομένα.

5.4.5 Συζήτηση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, επιχειρήθηκε η αποτύπωση των ευρύτερων ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο τα ευρήματα να παρέχουν πληροφόρηση, ώστε να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά για τον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων, τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και την παράδοση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και την κατανομή δαπανών στο πεδίο της ΔΒΕ. Με βάση το ερωτηματολόγιο το οποίο δομήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα, μέρος 2^ο), συλλέχθηκαν πλούσιες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες αναφορικά με το εάν οι συμμετέχοντες σε προγράμματα ΔΒΕ θεωρούν ότι έχουν αποκομίσει οφέλη από τη συμμετοχή τους, σε ποιους τομείς εκτιμούν ότι έχουν πραγματοποιηθεί τα μεγαλύτερα οφέλη, καθώς και τον εντοπισμό τύπων εκπαιδευόμενων που έχουν ωφεληθεί λιγότερο ή περισσότερο από τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ.

5.4.5.1 1^ο Επίπεδο ερμηνείας: βάσει εννοιολογικών δομών

Υπό το φως των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών μεταλλαγών, αναδεικνύεται ως επιθυμητό πρότυπο, ένας νέος τύπος εργαζόμενου–πολίτη, ο οποίος διαθέτει δεξιότητες «διαβίωσης», που του επιτρέπουν την ευελιξία, την αυτοδιάθεση και τη δράση μέσα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο μετασχηματισμού, διακινδύνευσης και παράλληλης υποχώρησης του κρατικού προστατευτισμού (Morgan, 2006· Reynolds & Berzruczko, 1989· Schuller et al., 2004). Οι δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες, αναλυτικής/κριτικής σκέψης, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες (συναισθηματική νοημοσύνη), και οι δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών μπορούν να συμπεριληφθούν στη δέσμη των δεξιοτήτων

«διαβίωσης», η ανάπτυξη των οποίων εκτιμάται ότι μπορεί να ενισχυθεί μέσω της συμμετοχής των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να ανταπεξέρχονται ευκολότερα στις κοινωνικο-επαγγελματικές αντιξοότητες, να ανταποκρίνονται επαρκέστερα στις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους και να αξιοποιούν αποτελεσματικότερα τις ευκαιρίες που ανακύπτουν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κομβικών για τη διαβίωση και τη λειτουργικότητα στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν, έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες τους διευκολύνουν στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που δυσκολεύονταν να φέρουν εις πέρας πριν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, ενισχύοντας παράλληλα την ικανότητά τους να πειραματίζονται με νέα αντικείμενα και άγνωστες καταστάσεις.

Συνεπώς, τα οφέλη της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να πραγματοποιούνται σε επίπεδο ανάπτυξης τόσο λειτουργικών ή «βασικών» δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας ή η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, όσο και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή η ανάληψη πρωτοβουλιών. Η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας, ειδικότερα, θεωρείται μία εκ των οχτώ βασικών δεξιοτήτων σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Δεξιοτήτων για τη ΔΒΜ που εξέδωσε η Επιτροπή (Commission of the European Communities, 2007), επισημαίνοντας ότι κάθε πολίτης θα χρειασθεί ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων, ένα συνδυασμό δηλαδή, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο, ώστε να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε ένα γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο κόσμο.

Μία επίσης εξαιρετικά σημαντική απόρροια των προγραμμάτων των ΚΕΕ, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευόμενων, είναι η συμβολή τους στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γραπτών και προφορικών. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες - επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και επικοινωνία σε ξένες γλώσσες - βρίσκονται στην κορυφή της λίστας των οκτώ βασικών δεξιοτήτων του Πλαισίου (Commission

of the European Communities, 2007), στην ανάπτυξη των οποίων οφείλουν να εστιάζονται όλα τα προγράμματα ΔΒΕ. Είναι ευνόητο ότι η ικανότητα επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής, συνιστά προϋπόθεση για τη διάχυση οφελών και σε άλλα πεδία της ατομικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου, όπως είναι η αυτοεικόνα, η λήψη υπηρεσιών, η διεκδίκηση δικαιωμάτων, η ενεργός συμμετοχή στα κοινά και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω, τα σχόλια των εκπαιδευόμενων στο ανοιχτού τύπου ερώτημα αποτύπωσαν τη σημαντική συμβολή των προγραμμάτων των ΚΕΕ στην απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική, απαραίτητων για την ανταπόκριση στο επαγγελματικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο, πολυπολιτισμικό και κατακλυζόμενο από νέες τεχνολογίες περιβάλλον.

Στο πεδίο των ενδιαφερόντων και του ελεύθερου χρόνου, τα ποσοτικά δεδομένα κατέδειξαν μία ουδετερότητα, δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι αρνητικοί αλλά ούτε σε θέση να αναγνωρίσουν καταλυτικά οφέλη σε αυτό το πεδίο. Αντίθετα, τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το ανοιχτό ερώτημα, υπέδειξαν σημαντικά οφέλη, με τους εκπαιδευόμενους να κάνουν λόγο για νέα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και την εν γένει δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, η οποία συχνά συνδέεται και με το επαγγελματικό τους πλαίσιο, καθώς συγκεντρώνουν προσόντα, όπως οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική. Ειδικότερα, ο κόσμος της σύγχρονης τεχνολογίας έχει ανοίξει νέα πεδία ενδιαφέροντος και δημιουργικής δραστηριότητας κατά τον ελεύθερο χρόνο, ενώ η ψηφιακή ικανότητα θεωρείται από την ΕΕ (Commission of the European Communities, 2007· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006α) ιδιαίτερα σημαντική για την πραγμάτωση της κοινωνίας της γνώσης και την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνιστώντας άλλη μία εκ των οκτώ βασικών δεξιοτήτων του Πλαισίου, εκτιμάται ότι η ψηφιακή ικανότητα είναι κομβική για την καταπολέμηση φαινομένων σύγχρονου αναλφαριθμητισμού, υπό τη μορφή της πρόσβασης και χρήσης των ΤΠΕ στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή, τα οποία εντείνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Μία άλλη σημαντική ικανότητα η οποία περιλαμβάνεται στις οχτώ βασικές δεξιότητες του Πλαισίου Αναφοράς είναι η μεταγνωστική ικανότητα (Commission of

the European Communities, 2007), η σημασία της οποίας έγκειται στο γεγονός ότι διατρέχει και στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση των μεταγνωστικών ικανοτήτων τους, γνωρίζοντας πώς και πού να αναζητήσουν νέες γνώσεις ή πληροφορίες. Παράλληλα, η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ υποβοήθησε τη διάχυση μαθησιακής κουλτούρας στο άμεσο περιβάλλον τους, καθώς κάποια άτομα του φιλικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ενθουσιώδεις είναι και οι καταγραφές που συγκεντρώθηκαν στο ανοιχτού τύπου ερώτημα και αφορούν στην επανένταξη στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση κουλτούρας δια βίου μάθησης, ενώ επιπρόσθετα, η φοίτηση στα ΚΕΕ αποτέλεσε το έναυσμα για κάποιους εκπαιδευόμενους ένταξης σε μια ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία, η οποία οδήγησε, σε κάποιες περιπτώσεις, και στη φοίτηση σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Σε συνάφεια με την ανάπτυξη δεξιοτήτων βρίσκεται η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευόμενων. Πολλοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κάνουν χρήση των δεξιοτήτων και των προσόντων που ανέπτυξαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΔΒΕ, ως επικουρικό παράγοντα στην εξεύρεση εργασίας ή στην επαγγελματική ανέλιξή τους (Nashashibi, 2004). Παράλληλα, εκτιμάται ότι οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων για την αναζήτηση εργασίας (Adult Community & Further Education Board, 2008; Preston & Hammond, 2002). Τα ευρήματα ωστόσο της παρούσας έρευνας δεν κατέδειξαν σημαντικά οφέλη στο πεδίο του επαγγελματικού πλαισίου. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι έχουν εμπλουτίσει το αποθεματικό των επαγγελματικών τους προσόντων, παράμετρος που, ωστόσο, εκτιμούν ότι δεν συνέβαλε ουσιαστικά στη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης ή στην εξεύρεση εργασίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη ότι τα προγράμματα των ΚΕΕ συνιστούν εκπαίδευση με μεγάλο εύρος θεματικών αντικειμένων, απευθυνόμενα στο σύνολο του πληθυσμού και όχι κατάρτιση εξειδικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες ανέργων ή συγκεκριμένων επαγγελματικών ομάδων. Όπως κατέδειξε και η ανάλυση του δείγματος, ο μέσος εκπαιδευόμενος των ΚΕΕ ανήκει στον γενικό πληθυσμό, είναι γυναίκα, άτομο εργαζόμενο (με χαμηλές μάλλον αποδοχές), το οποίο παρακολούθησε

κατά κύριο λόγο προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και υπολογιστών. Η συνεισφορά των προγραμμάτων των ΚΕΕ στο επαγγελματικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων, όπως καταδείχθηκε και από το ανοιχτού τύπου ερώτημα, αφορά κύρια στην ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων, τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά και διευκολυντικά στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευόμενων, όπως, για παράδειγμα, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών ή η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Σε άμεση συνάφεια με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως υποδεικνύει και η πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο εννοιολογικές δομές ($r=0,703$ $p<0,001$), βρίσκεται και η βελτίωση της αυτοεικόνας. Σύμφωνα με τους Preston και Hammond (2002:10), οι παράγοντες που συνθέτουν την αυτοεικόνα, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών, επενεργούν στη συμπεριφορά του ατόμου και σε τομείς, όπως ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση των αλλαγών. Στην παρούσα έρευνα τα ευρήματα κατέδειξαν ότι κατά τους εκπαιδευόμενους συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές σε γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, που αφορούν στο πώς αυτοπροσδιορίζονται και πώς προσδιορίζονται από άλλα άτομα σε διάφορα συγκείμενα. Ειδικότερα, δήλωσαν ότι έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους πιο ικανό τόσο σε σύγκριση με την προηγούμενη της εκπαιδευτικής παρέμβασης κατάσταση, όσο και σε σχέση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους.

Η αυτοπεποίθηση είναι προσωπικό γνώρισμα που αφορά σε εσωτερικές διεργασίες, οι οποίες ωστόσο εξωτερικεύονται ως συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει κανένα πεδίο της προσωπικής ή κοινωνικής ζωής που να μην επηρεάζεται από το επίπεδο αυτοπεποίθησης του ατόμου (Schuller et al., 2002), λειτουργώντας διαμεσολαβητικά σε μία σειρά ευρύτερων αλλαγών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι αισθάνονται πιο δραστήριοι και ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα αναγνώρισαν ότι έχουν διαμορφώσει νέα στοχοθεσία. Η συμμετοχή συνεπώς στα προγράμματα των ΚΕΕ λειτούργησε ως ενδυναμωτική διαδικασία, προσδίδοντας στους συμμετέχοντες τις γνώσεις και τις δεξιότητες αλλά και τα συναισθηματικά γνωρίσματα, όπως αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, συνδράμοντας στη διατύπωση πιο φιλόδοξων μελλοντικών

στόχων, η πραγμάτωση των οποίων μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω τόνωση της αυτοπεποίθησης.

Η βελτίωση της αυτοεικόνας των εκπαιδευόμενων ήταν το πεδίο που συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών στο ανοιχτό ερώτημα του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα για άτομα τα οποία έχουν βγει στη σύνταξη ή για νοικοκυρές, οι οποίες πιθανόν αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν όνειρα και φιλοδοξίες, η διάχυση των οφελών από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ αποδείχθηκε ιδιαίτερα ευεργετική για την αυτοεικόνα τους. Τα σχόλια αυτής της κατηγορίας των εκπαιδευόμενων κατέδειξαν ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα συνέβαλε στο να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και αποτελεσματικοί, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να θέσουν νέους στόχους ή να υλοποιήσουν επιθυμίες, ενώ οι φράσεις μέσω των οποίων εξέφρασαν αυτές τις μεταλλαγές, υποδηλώνουν διάχυτο ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ευρήματα σχετικών ερευνών (Hammond & Feinstein, 2005· Narushima, 2008· Πανιτσίδου, 2007· Preston & Hammond, 2002), τα οποία αναδεικνύουν τη συνεισφορά της ΔΒΕ στην ποιότητα ζωής των ηλικιωμένων, βοηθώντας να παραμείνουν δραστήριοι μετά τη συνταξιοδότηση, ενώ οι γυναίκες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα υπεισέρχονται σε μία διαδικασία αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη, βελτιώνοντας τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και την επαγγελματική τους ζωή.

Επιπρόσθετα, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα καθοριστικής σημασίας για τον εμπλουτισμό, τη διεύρυνση ή την αποκατάσταση των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου και την ενίσχυση της δικτύωσης στην κοινότητα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι έχουν αποκτήσει νέους φίλους και έχουν διευρύνει τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσα από τη συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ, ενώ παράλληλα, ανέφεραν ότι έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία κοινότητα, ότι είναι μέλη μιας ομάδας. Οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν άλλη μία σημαντική παράμετρο η οποία περιλαμβάνεται στις οχτώ βασικές δεξιότητες του Πλαισίου Αναφοράς (Commission of the European Communities, 2007). Η συμβολή της ΔΒΕ στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δικτύων έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός, λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων που ενισχύουν

την επικοινωνία και διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (όπως η εκμάθηση γλωσσών και η χρήση υπολογιστών), και αφετέρου, μέσω της συνεύρεσης των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παρέχει το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

Η διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων μέσα από τη συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ περιγράφηκε με ενθουσιασμό και στο ανοιχτού τύπου ερώτημα. Οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να ξεφύγουν από την καθημερινότητα, να συναναστραφούν άλλα άτομα και να συζητήσουν για θέματα που τους αφορούν. Κατά αυτόν τον τρόπο διευρύνεται η κοινωνική δικτύωση μέσα στην κοινότητα. Όπως αποτυπώθηκε και στο ανοιχτού τύπου ερώτημα, συνιστά σύνηθες φαινόμενο να αναπτύσσονται σχέσεις οικειότητας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους ενός προγράμματος, οι οποίες εκτείνονται πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας ή τη λήξη του προγράμματος, στην κοινωνική συναναστροφή και την από κοινού ανάληψη δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Putnam (2000), η κοινωνική συναναστροφή, στο πλαίσιο της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενθαρρύνει την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στα άτομα της ομάδας, η οποία στη συνέχεια μπορεί να γενικευθεί σε εμπιστοσύνη και ανεκτικότητα προς το κοινωνικό σύνολο, υποβοηθώντας την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου.

Αναφορικά με μεταλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά τα ποσοτικά δεδομένα κατέδειξαν μία ουδετερότητα. Ωστόσο στο ανοιχτού τύπου ερώτημα καταγραφήκαν αρκετές σχετικές παρατηρήσεις που αφορούν κύρια στην υιοθέτηση μιας πιο κριτικής στάσης και στον μετασχηματισμό απόψεων, κάνοντας λόγο για διεύρυνση της προοπτικής υπό την οποία προσεγγίζονται πράγματα και καταστάσεις. Σε αντίθεση με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Adams, 2002· Arkes, 2004· Balatti & Falk, 2001· Benson, 1982· Brassett-Grundy, 2002· Chevalier & Feinstein, 2006· Commission of the European Communities, 2007· De Walque, 2004· Feinstein, 2002b· Feinstein et al., 2003· Green, Preston & Sabates, 2003· Hammond & Feinstein, 2006· Lleras-Muney, 2005· McMahon, 1999· Nashashibi, 2004· Preston & Feinstein, 2004· Schuller et al., 2002, 2004), στο πεδίο των υπόλοιπων τριών εννοιολογικών δομών, υγιεινή διαβίωση, στάση ενεργού πολίτη και οικογενειακό πλαίσιο, τα ποσοτικά δεδομένα κατέδειξαν μία ουδέτερη στάση των ερωτώμενων, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι αρνητικοί αλλά ούτε σε θέση να αναγνωρίσουν

σημαντικά οφέλη σε αυτά τα πεδία. Επίσης, δεν καταγράφηκε επαρκής αριθμός αναφορών ούτε στο ανοιχτού τύπου ερώτημα.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αποδοθούν πιθανόν στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στο δείγμα, τα οποία επηρεάζουν τόσο τους παράγοντες συμμετοχής, όσο και τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, γεγονός που τεκμηριώνεται ερευνητικά και από την Ανάλυση σε Συστάδες, κατά την οποία προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων ανάμεσα στις πέντε τυπολογίες των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως απόρροια των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της ελληνικής επικράτειας. Για παράδειγμα, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι σε οικογένειες στις οποίες οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΔΒΕ η μάθηση αποκτά μεγαλύτερη αξία, αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στη σχολική επίδοση των παιδιών και παρέχεται μεγαλύτερη υποστήριξη, είτε άμεσα, βοηθώντας στα μαθήματα είτε έμμεσα, μέσω του ενδιαφέροντος και της τακτικής επαφής με το σχολείο (Brassett-Grundy, 2002· Bynner et al., 2001· Coleman, 1988· Nashashibi, 2004:31· Schuller et al., 2002:33· Schuller et al., 2004:85-89), στην παρούσα έρευνα δεν διαφάνηκε κάτι τέτοιο, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι για την μέση ελληνική οικογένεια η εκπαίδευση συνιστά βασική αξία, προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση και επενδύοντας στην εκπαίδευση των παιδιών.

5.4.5.2 2^ο Επίπεδο ερμηνείας: με βάση τους τύπους των εκπαιδευόμενων

Η Ανάλυση σε Συστάδες οδήγησε στην ανάπτυξη πέντε τύπων εκπαιδευόμενων, με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ, οι οποίοι στη συνέχεια συσχετίστηκαν με δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, οικοδομώντας ένα συνολικό προφίλ των εκπαιδευόμενων.

Από τους πέντε τύπους εκπαιδευόμενων, οι *Υπερ-ωφελημένοι* και οι *Ωφελημένοι* αναγνωρίζουν την πραγματοποίηση σημαντικών οφελών ως απόρροια της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, οι *Απαισιόδοξοι* διαφωνούν με την ύπαρξη θετικών μεταλλαγών, ενώ οι *Μετριοπαθείς* και οι *Επιφυλακτικοί* διατηρούν

μία ουδέτερη στάση, δηλαδή, δεν είναι αρνητικοί αλλά ούτε σε θέση να αναγνωρίσουν σημαντικές αλλαγές. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί η ποσόστωση των εκπαιδευόμενων ανά συστάδα, καθώς στους *Απαισιόδοξους* περιλαμβάνονται μόλις 116 άτομα (ποσοστό του δείγματος 9,7%), ενώ ο κύριος όγκος των εκπαιδευόμενων κατανέμεται στις συστάδες των *Υπερ-ωφελημένων* και *Ωφελημένων* (509 άτομα, ποσοστό του δείγματος 42,4%), καθώς και των *Μετριοπαθών* και *Επιφυλακτικών* (575 άτομα, ποσοστό του δείγματος 47,9%).

Όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 5.4.3, με βάση τις απόψεις των πέντε τύπων εκπαιδευόμενων σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ και τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των πέντε συστάδων, οικοδομήθηκε το συνολικό προφίλ των εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, ανιχνεύτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου εκπαιδευόμενων και οικογενειακής κατάστασης, μορφωτικού επιπέδου, ηλικίας, πληθυσμιακής ομάδας, θεματικής ενότητας προγράμματος, καθώς και περιφέρειας διαμονής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο συνολικό προφίλ των εκπαιδευόμενων παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, των οποίων υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στη συγκεκριμένη συστάδα σε σχέση με τον γενικό μέσο όρο (ΜΟ). Για παράδειγμα, στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* ο χαρακτηρισμός *μουσουλμάνοι* δεν σημαίνει ότι η πλειονότητα της συστάδας αυτής ήταν μουσουλμάνοι, αλλά ότι, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ του δείγματος (3,9%), υπήρξε μεγαλύτερη αντιπροσώπευση μουσουλμάνων (11,2%) στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων* (βλ. Παράρτημα, πίνακες Π2-Π13).

Πιο αναλυτικά, οι απόψεις των *Απαισιόδοξων* σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ ήταν αρνητικές, καθώς δεν αναγνωρίζουν την πραγματοποίηση οφελών σε καμία εννοιολογική δομή, ενώ φέρουν αυξημένη αντιπροσώπευση των εξής χαρακτηριστικών σε σχέση με τον γενικό ΜΟ. Οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν στη συστάδα των *Απαισιόδοξων* κατοικούν στην Ήπειρο, είναι άγαμοι, άνδρες, έχουν πτυχίο ΑΕΙ, εργάζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι με εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1.451-1.800€, ενώ παρακολούθησαν προγράμματα εκμάθησης «Ευρωπαϊκών Γλωσσών» και «Ελληνικής Γλώσσας και Ιστορίας». Σε γενικές γραμμές, δηλαδή, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αυτό που διαφοροποιεί αυτόν τον τύπο εκπαιδευόμενων από τους υπόλοιπους είναι το

γεγονός ότι περιλαμβάνει άτομα τα οποία έχουν καλό μορφωτικό επίπεδο και ένα σταθερό και όχι ιδιαίτερα απαιτητικό εργασιακό πλαίσιο, το οποίο, για τα ελληνικά δεδομένα, τους παρέχει καλές αμοιβές, ενώ παράλληλα δεν διαθέτουν πρόσθετες οικογενειακές υποχρεώσεις (όπως σύζυγο ή παιδιά).

Οι απόψεις αντίθετα, των *Υπερ-ωφελημένων*, σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ, ήταν απόλυτα θετικές, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη σημαντικών οφελών στο σύνολο των εννοιολογικών δομών, ενώ παρουσιάστηκε αυξημένη αντιπροσώπευση των εξής χαρακτηριστικών σε σχέση με τον γενικό ΜΟ. Κατοικούν στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, στη δυτική Ελλάδα και στην Πελοπόννησο. Είναι διαζευγμένοι, διαθέτοντας απολυτήριο μόλις Δημοτικού ή Γυμνασίου, ενώ είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα. Παρακολούθησαν πάνω από δύο προγράμματα στα ΚΕΕ, εντασσόμενα στο θεματικό πεδίο των «Ειδικών Προγραμμάτων» (Ελληνική Γλώσσα-Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι). Θα μπορούσαμε συνεπώς να ισχυριστούμε ότι αυτό που διαφοροποιεί αυτόν τον τύπο εκπαιδευόμενων από τους υπόλοιπους είναι το γεγονός ότι περιλαμβάνει άτομα τα οποία χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης, καθώς διαθέτουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή αντιμετωπίζουν οικογενειακές δυσκολίες, όπως στην περίπτωση ενός διαζυγίου. Όπως καταδεικνύουν τα ευρήματα, στη συγκεκριμένη ομάδα εμφανίζεται σημαντική αντιπροσώπευση μουσουλμάνων από την περιοχή της Θράκης, οι οποίοι παρακολουθούν προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με ευρήματα προγενέστερης ποιοτικής έρευνας μας στα ΚΕΕ (Πανιτσίδου, 2007), τα προγράμματα των ΚΕΕ που προσφέρονται στους μειονοτικούς πληθυσμούς συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της καθημερινής ζωής των εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, για τις γυναίκες της μειονότητας η συμμετοχή στα προγράμματα συνεπάγεται τον απεγκλωβισμό από την απομόνωση, καθώς η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (οι γυναίκες της μειονότητας συνήθως εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο για να παντρευτούν) τους παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε υπηρεσίες χωρίς τη στήριξη του συζύγου ή του πατέρα, υποστήριξης των παιδιών τους στις εργασίες του σχολείου, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οδήγησε και στην εξεύρεση εργασίας.

Τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά φέρουν και οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν στη συστάδα των *Ωφελημένων*. Οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των

εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ είναι θετικές, εκφράζοντας ωστόσο ουδετερότητα για την πραγματοποίηση οφελών στις εννοιολογικές δομές του επαγγελματικού πλαισίου, της υγιεινής διαβίωσης και της στάσης του ενεργού πολίτη. Όσον αφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα οποία παρουσιάστηκε αυξημένη αντιπροσώπευση σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, κατοικούν στη δυτική Μακεδονία, είναι παντρεμένοι και πολύτεκνοι. Επιπρόσθετα, είναι απόφοιτοι λυκείου ή ΤΕΕ, ενώ επαγγελματικά είναι άνεργοι ή νοικοκυρές. Τέλος είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και παρακολούθησαν προγράμματα στα ΚΕΕ που εντάσσονται στα θεματικά πεδία των «Ειδικών Προγραμμάτων» και των «ΤΠΕ». Διαπιστώνεται συνεπώς ότι, όπως και στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων*, αυτό που διαφοροποιεί αυτόν τον τύπο από τους υπόλοιπους είναι το γεγονός ότι ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους υπάρχουν άτομα τα οποία χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης, όπως άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, με αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις (πολύτεκνοι) και άνεργοι. Μία επίσης σημαντική παράμετρος είναι η ύπαρξη, σε αυξημένο ποσοστό σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, εκπαιδευόμενων, οι οποίοι παρακολούθησαν προγράμματα πληροφορικής, γεγονός το οποίο υπογραμμίζει τη σημασία της ψηφιακής ικανότητας για τη λειτουργικότητα των ατόμων στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο και την καταπολέμηση φαινομένων σύγχρονου αναλφαβητισμού. Επιπρόσθετα, όπως και στη συστάδα των *Υπερ-ωφελημένων*, περιλαμβάνονται μειονοτικοί πληθυσμοί. Παράλληλα, ανάμεσα στους *Ωφελημένους* συγκαταλέγονται και νοικοκυρές, για τις οποίες, σύμφωνα με τους Schuller et al. (2004), η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συνεπάγεται την απόδραση από τον εγκλωβισμό σε οικιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις, ενισχύοντας τις προοπτικές και ανανεώνοντας τους στόχους τους.

Οι απόψεις των *Μετριοπαθών* σχετικά με τις μεταλλαγές που προέκυψαν ως απόρροια της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, εμφανίζονται ουδέτερες για το σύνολο των εννοιολογικών δομών. Δηλαδή, δεν διαφωνούν με την ύπαρξη οφελών, αλλά ούτε είναι σε θέση να αναγνωρίσουν σημαντικές αλλαγές. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στα οποία υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, στη συγκεκριμένη συστάδα, έχουν ως εξής: είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ηλικίας 55 έως 64 ετών, ενώ κατοικούν στη Θεσσαλία και στα νησιά του Βορείου και Νοτίου Αιγαίου.

Στην ίδια περίπτωση κατεύθυνση κινούνται και οι απόψεις των *Επιφυλακτικών*. Οι απόψεις τους δηλαδή σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ είναι ουδέτερες, εκφράζοντας, ωστόσο, επιφυλακτικότητα για την πραγματοποίηση οφελών στις εννοιολογικές δομές του επαγγελματικού πλαισίου, της υγιεινής διαβίωσης και της στάσης του ενεργού πολίτη. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων αυτής της συστάδας στα οποία υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση, σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, είναι τα εξής. Είναι άτομα τα οποία δεν έχουν παντρευτεί, χωρίς παιδιά, που κατοικούν στην Πελοπόννησο, ενώ παρακολούθησαν προγράμματα εκμάθησης Ευρωπαϊκών Γλωσσών.

Θα μπορούσαμε συνεπώς να ισχυριστούμε ότι αυτό που διαφοροποιεί τις συστάδες των *Μετριοπαθών* και των *Επιφυλακτικών*, από τους άλλους τύπους εκπαιδευόμενων είναι το γεγονός ότι, όπως και στην περίπτωση των *Απαισιόδοξων*, συμπεριλαμβάνουν άτομα τα οποία έχουν καλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο (*Μετριοπαθείς*), χωρίς ιδιαίτερες οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως σύζυγο ή παιδιά (*Επιφυλακτικοί*). Διατρέχοντας συνακόλουθα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαπιστώνουμε ότι, από τους πέντε τύπους εκπαιδευόμενων που αναδείχθηκαν, αυτοί που αναγνωρίζουν την ύπαρξη σημαντικών μεταλλαγών ως απόρροια της συμμετοχής στα προγράμματα των ΚΕΕ, περιλαμβάνουν στις τάξεις τους άτομα τα οποία χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης στην προσωπική, την οικογενειακή, την κοινωνική ή την επαγγελματική τους ζωή.

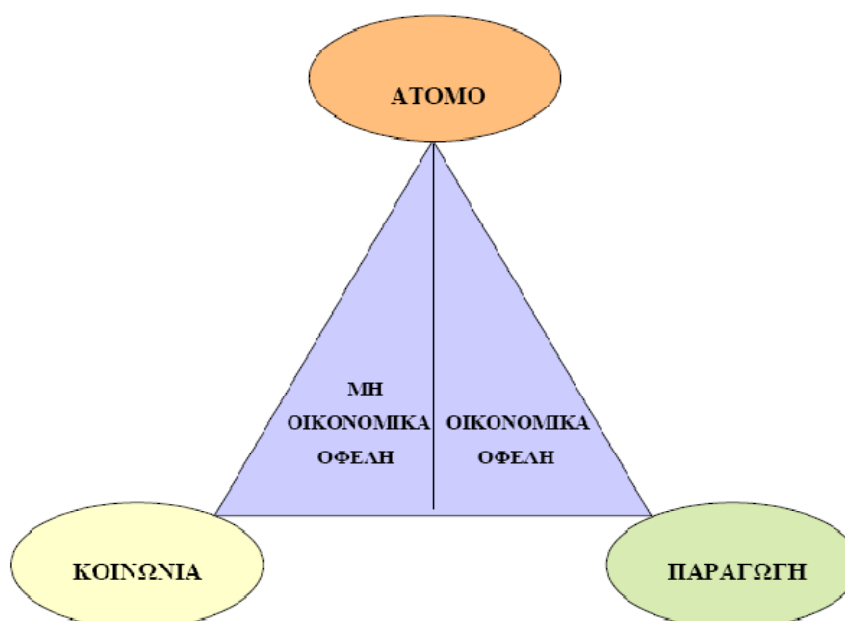
Όπως υποδεικνύουν και τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Hammond & Feinstein, 2005· Lightfoot & Brady, 2005· Knapper & Kropley, 2000· Preston & Hammond, 2002· Preston & Feinstein, 2004· Swain, 2006), η συμμετοχή ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γυναικών ή ηλικιωμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ΔΒΕ είναι ένα καταλυτικό στοιχείο για την εξέλιξη και την ευζωία των ατόμων αυτών. Πιο αναλυτικά, η επιτυχής φοίτηση σε προγράμματα ΔΒΕ, προσφέροντας μία «δεύτερη ευκαιρία», αποδεικνύεται εξαιρετικά επωφελής για την αυτοεκτίμηση ατόμων τα οποία απέτυχαν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και όχι μόνο (Knapper & Kropley, 2000· Πανιτσίδου, 2007· Preston & Hammond, 2002· Preston & Feinstein, 2004). Οι εκπαιδευόμενοι, για παράδειγμα, σε προγράμματα αλφαριθμητισμού θεωρούν ότι έχουν αλλάξει εν γένει ως άτομα, ότι έχουν μεταβάλλει τις ελπίδες και φιλοδοξίες τους παράλληλα με την αύξηση της αυτοεκτίμησης και της

αυτοπεποίθησής τους, γεγονός που τους προσδίδει τη δυνατότητα να ελέγξουν και να επαναπροσδιορίσουν τη ζωή τους (Swain, 2006). Παράλληλα, εκτιμάται ότι οι γυναίκες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα υπεισέρχονται σε μία κυκλική και αμφίδρομη διαδικασία αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη, βελτιώνοντας τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και την επαγγελματική τους ζωή. Επιπρόσθετα, παρατηρείται αύξηση των κινήτρων για να αναλάβουν νέες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής σε μελλοντικά προγράμματα (Hammond & Feinstein, 2005). Ειδικά, οι μη εργαζόμενες γυναίκες αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοϊκανοποίηση, καθώς η ανάληψη νέων ρόλων και η ενασχόληση με νέες δραστηριότητες, λειτουργεί ενδυναμωτικά, συνειδητοποιώντας ότι μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε νέους ρόλους διαφορετικούς από αυτούς που συνήθως κατείχαν (Lightfoot & Brady, 2005). Ιδιαίτερα σημαντική παρουσιάζεται και η συνεισφορά της ΔΒΕ στην ποιότητα ζωής των ηλικιωμένων, βοηθώντας τους να παραμείνουν δραστήριοι μετά τη συνταξιοδότηση, συνεισφέροντας στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων και στην κοινωνική δικτύωση, η οποία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο (Narushima, 2008; Preston & Hammond, 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ύπαρξη σημαντικού ποσοστού ατόμων τα οποία ανήκουν στις μειονότητες - άτομα δηλαδή, που πέρα από τη διαφοροποίηση του θρησκευματος, έχουν συνήθως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ επιπρόσθετα οι γυναίκες δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα - ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που αναγνωρίζουν την ύπαρξη σημαντικών οφελών σε όλα σχεδόν τα πεδία ενδιαφέροντος που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, είναι ενδεικτική του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η ΔΒΕ ως μέσο παροχής νέων ευκαιριών, άμβλυνσης των ανισοτήτων τόσο μεταξύ ατόμων, όσο και μεταξύ γεωγραφικών περιφερειών, και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής. Το εύρημα αυτό ενέχει πολιτική σημασία, καθώς υπογραμμίζει την αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη ΔΒΕ για όλους τους πολίτες, αλλά και παράλληλα ενίσχυσης και διεύρυνσης των ευκαιριών συμμετοχής σε ειδικές κοινωνικές ομάδες και περιοχές, ώστε να επωφεληθούν τα άτομα και οι ομάδες που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υπηρεσίες ΔΒΕ.

5.4.5.3 3^ο Επίπεδο ερμηνείας: από το άτομο στην κοινωνία

Όπως αναλύθηκε στο ερμηνευτικό πλαίσιο (βλ. κεφ. 10.1), η πραγματοποίηση των οφελών από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να λάβει χώρα σε τρία επίπεδα, α) ατομικό επίπεδο (ατομικά οφέλη), β) κοινωνικό επίπεδο (συλλογικά οφέλη), γ) παραγωγικό επίπεδο (οικονομικά οφέλη) (Blundell et al., 2000· CRWBL, 2006· Mingat & Tan, 1996· OECD, 2000· Schuller et al., 2002, 2004) (Σχήμα 2).



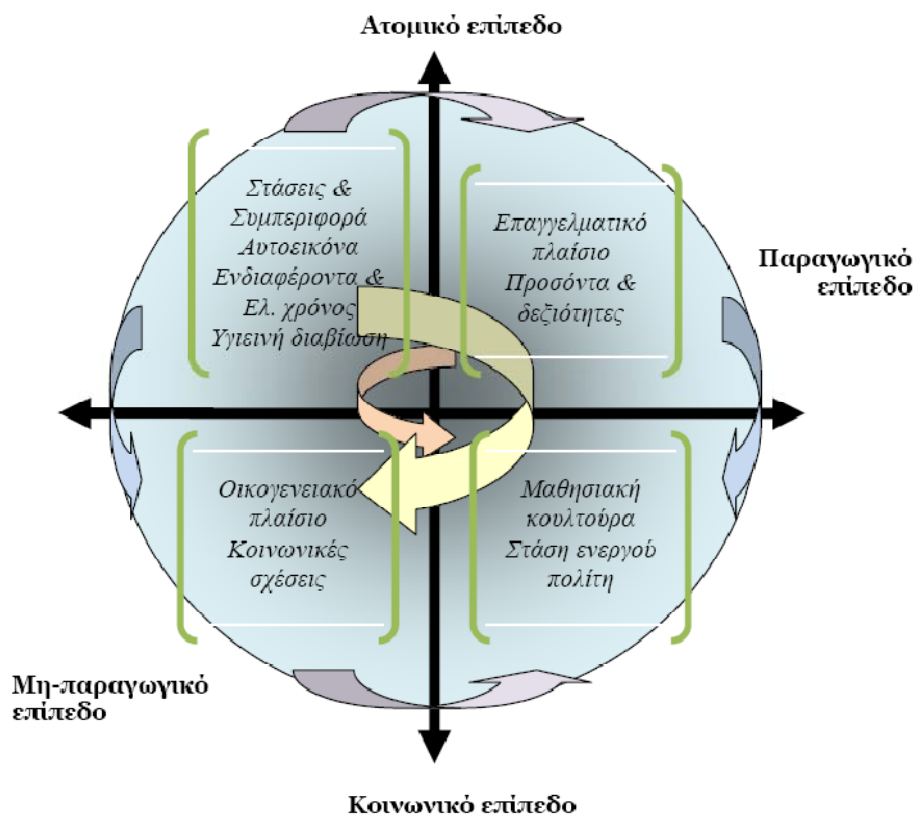
Σχήμα 2. Επίπεδα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

Ο επιμερισμός, ωστόσο, των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν μπορεί να είναι απόλυτος, καθώς η συσχέτιση και η αλληλεπίδραση των μεταβλητών που ορίζουν το πεδίο - άτομα, κοινωνία, παραγωγή - είναι αδύνατον να οριστεί με γραμμικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Clemens, Hartley και Macrae (2003), τα αποτελέσματα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούνται καταρχήν σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια διαχέονται σε οικονομικό ή κοινωνικό επίπεδο. Η προσωπική και ενδο-οικογενειακή ευζωία διαμεσολαβούνται από το εισόδημα και την εργασία, ενώ η συλλογική ευημερία σχετίζεται με επιμέρους προσωπικά οφέλη (Schuller et al., 2004:7). Επιπρόσθετα, τα οφέλη τα οποία εκρέουν σε κοινωνικό επίπεδο δεν συνιστούν απλή συνάθροιση των επιμέρους ατομικών οφελών, ακολουθώντας μία διαδικασία δυναμικής

αλληλεπίδρασης (CRWBL, 2006), ενώ μία εκπαιδευτική παρέμβαση είναι δυνατόν να αποφέρει πολλαπλά αποτελέσματα.

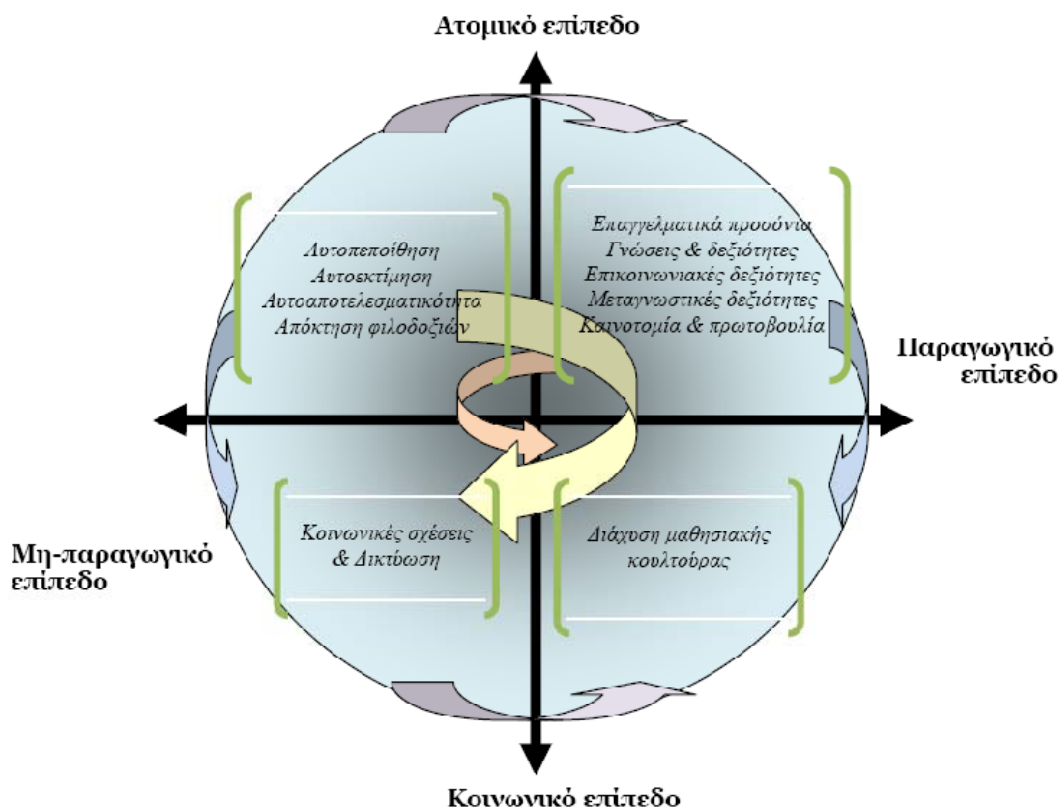
Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, επιχειρήθηκε μία εύελικτη ερμηνευτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, κινούμενη σε δύο βασικούς άξονες, από τα ατομικά προς τα συλλογικά και από τα οικονομικά προς τα μη οικονομικά οφέλη, θεωρώντας ότι κάποιο αποτέλεσμα συνεισφέρει *κυρίως*, είτε σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο είτε σε οικονομικό ή μη οικονομικό επίπεδο, μην αποκλείοντας, ωστόσο, την παράλληλη επίδρασή του και στα τέσσερα επίπεδα δράσης.

Υπό αυτήν την προσέγγιση, η κατανομή των εννοιολογικών δομών στους τέσσερις άξονες πραγματοποιήθηκε ως εξής: α) στο τεταρτημόριο ατομικό-μη παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε αυτοεικόνα, στάσεις και συμπεριφορά, υγιεινή διαβίωση, ενδιαφέροντα και ελεύθερο χρόνο β) στο τεταρτημόριο ατομικό-παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε προσόντα, δεξιότητες και επαγγελματικό πλαίσιο, γ) στο τεταρτημόριο κοινωνικό-παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε διάχυση μαθησιακής κουλτούρας και στάση ενεργού πολίτη, ενώ δ) στο τεταρτημόριο κοινωνικό-μη παραγωγικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν σε οικογενειακό πλαίσιο και κοινωνικές σχέσεις (Σχήμα 12α). Σημειώνεται ωστόσο, ότι όλες οι μεταβλητές διαθέτουν οικονομικές - μη οικονομικές, καθώς και κοινωνικές - προσωπικές διαστάσεις.



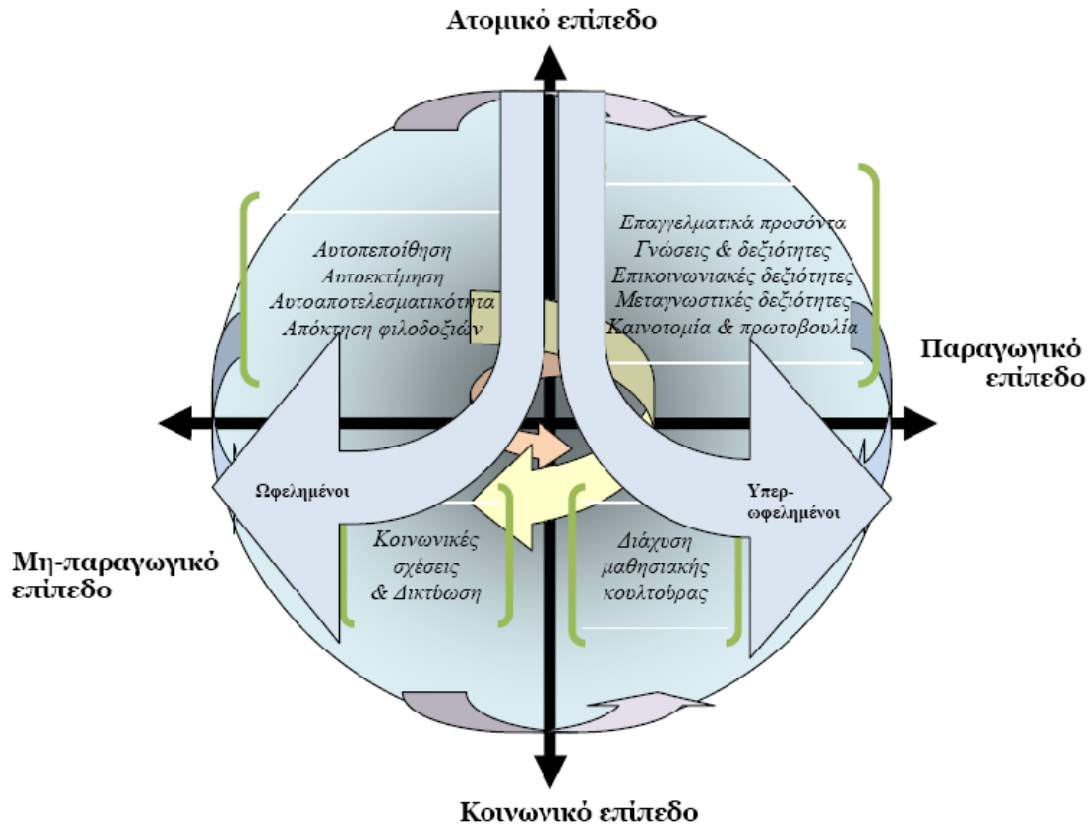
Σχήμα 12α. Ερμηνευτικοί άξονες εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν, η παραπάνω σχηματική απεικόνιση λαμβάνει την εξής μορφή: α) στο τεταρτημόριο ατομικό-μη παραγωγικό επίπεδο καταγράφηκαν οφέλη που αφορούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων, γεγονός που επέτρεψε την απόκτηση νέων στόχων και φιλοδοξιών, β) στο τεταρτημόριο ατομικό-παραγωγικό επίπεδο καταγράφηκαν οφέλη που αφορούν σε αύξηση των επαγγελματικών προσόντων, καθώς και στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και ιδιαίτερα επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευόμενων και ενθαρρύνοντας την καινοτομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών, γ) στο τεταρτημόριο κοινωνικό-παραγωγικό επίπεδο καταγράφηκαν οφέλη που θα μπορούσαν δυνητικά να επηρεάσουν τη συλλογική ευημερία, όπως είναι η διάχυση μαθησιακής κουλτούρας στο άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευόμενων, η άμεση σύνδεση της οποίας με την παραγωγικότητα και την ανάπτυξη αναλύθηκε διεξοδικά, ενώ δ) στο τεταρτημόριο κοινωνικό-μη παραγωγικό επίπεδο καταγράφηκαν οφέλη που αφορούν σε ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων και της δικτύωσης στο πλαίσιο τουλάχιστον της εκπαιδευτικής ομάδας (Σχήμα 12β).



Σχήμα 12β. Κατανομή ευρημάτων στους ερμηνευτικούς άξονες

Σύμφωνα συνεπώς με τα ευρήματα της έρευνας, η έμφαση επικεντρώνεται σε οφέλη πραγματοποιούμενα σε ατομικό επίπεδο, τα οποία, ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διαχέονται στην οικογένεια και στο περιβάλλον δράσης των εκπαιδευόμενων, μετασχηματιζόμενα σε συλλογικά οφέλη. Όπως αναφέρεται και στη μελέτη των Falk, Golding και Balatti (2000), η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν παρέχει απλά ένα κοινωνικοποιητικό πλαίσιο ούτε εξαντλείται στη διασφάλιση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή στην παροχή γνωστικής επάρκειας σε κάποιους τομείς, αλλά συγκροτεί ένα πλαίσιο μετασχηματιστικής δυναμικής για τα άτομα και τις κοινότητές τους. Εάν στα αρχικά δεδομένα προσθέσουμε και τα ευρήματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση σε συστάδες, τότε πραγματοποιείται μία περαιτέρω μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο κοινωνικό επίπεδο (Σχήμα 12γ).



Σχήμα 12γ. Κατανομή συνολικών ευρημάτων στους ερμηνευτικούς άξονες

Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λόγω του γεγονότος ότι τα γνωρίσματα που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι στις συστάδες των *Ωφελημένων* και *Υπερ-ωφελημένων*, στα οποία υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση σε σχέση με τον γενικό ΜΟ, αφορούν σε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, σε σημείο μάλιστα αναλφαβητισμού (παρακολουθούν ειδικά προγράμματα ελληνικής γλώσσας) και δυσχερείς καταστάσεις σε επαγγελματικό (ανεργία) και οικογενειακό πλαίσιο (διαζευγμένοι, πολύτεκνοι). Κατά συνέπεια, τα σημαντικότερα οφέλη από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ πραγματοποιούνται για τα άτομα τα οποία χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης στην προσωπική, την οικογενειακή, την κοινωνική ή την επαγγελματική τους ζωή, γεγονός σημαντικό για την κοινωνική προστασία των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Όπως, επισημαίνεται και σε κείμενο της Επιτροπής (Commission of the European Communities, 2004), η πιο σημαντική πρόκληση για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ΕΕ είναι η διεύρυνση των ευκαιριών συμμετοχής στη ΔΒΕ και η ανάπτυξη συντονισμένων προσπαθειών προσέγγισης ατόμων με εκπαιδευτικό έλλειμμα και αντιμέτωπων με τον κίνδυνο της φτώχειας και της κοινωνικής απομόνωσης. Ως εκ τούτου, ο ρόλος που μπορεί να

διαδραματίσει η ΔΒΕ ως μέσο παροχής νέων ευκαιριών και άμβλυνσης κοινωνικών ή γεωγραφικών ανισοτήτων καταδεικνύεται κομβικός, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη τα ευρήματα συναφών ερευνών (Bradshaw, 1999· Falk, Golding & Balatti 2000· Falk & Killpatrick, 2000· Volkoff & Walstab, 2007· Walstab & Teese, 2005· Walstab, Volkoff & Teese, 2006), τα οποία υπογραμμίζουν τη συμβολή της ΔΒΕ στην παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου, επισημαίνοντας ότι η επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού για την παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων είναι ελάχιστη σε σχέση με εναλλακτικές επενδύσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής.

5.4.6 Επιλογικά

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση του δείγματος και περιγράφηκε το προφίλ των εκπαιδευόμενων. Στη συνέχεια προσδιορίστηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης (ερωτηματολογίου) των απόψεων των εκπαιδευόμενων, αναφορικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ. Ειδικότερα πραγματοποιήθηκε έλεγχος εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και αξιοπιστίας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του *Cronbach*, ο οποίος υπολογίστηκε σε $\alpha=0,966$, τιμή πάρα πολύ ικανοποιητική. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής εφαρμόστηκε η Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες και υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες διάκρισης των επιμέρους παραγοντικών αξόνων, οι οποίοι κυμάνθηκαν από 0,399 έως 0,758 και κρίθηκαν πάρα πολύ ικανοποιητικοί. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε η ερμηνεία των δέκα εννοιολογικών δομών που προέκυψαν.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης σε Συστάδες, επιχειρώντας την ανάπτυξη της τυπολογίας των εκπαιδευόμενων με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των ΚΕΕ, από όπου προέκυψαν πέντε τύποι εκπαιδευόμενων, που ετικετοποιήθηκαν ως *Οι Απαισιόδοξοι*, *Οι Υπερ-ωφελημένοι*, *Οι Επιφυλακτικοί*, *Οι Ωφελημένοι* και *Οι Μετριοπαθείς*. Στη συνέχεια, έγινε συσχέτιση των τύπων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ώστε να οικοδομηθεί ένα προφίλ 2^ο

επιπέδου των εκπαιδευόμενων, αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των πέντε συστάδων.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων στο ανοιχτού τύπου ερώτημα, προσδίδοντας πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ και αναδεικνύοντας διαστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από μονοδιάστατες ποσοτικές προσεγγίσεις.

Τα ευρήματα που προέκυψαν συνάδουν με ευρήματα συναφών ερευνών καταδεικνύοντας ότι μέσα από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα προκύπτουν σημαντικά οφέλη, τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την κοινωνία, εν γένει. Επιπρόσθετα, η ανάλυση σε συστάδες κατέδειξε την πραγματοποίηση μεγαλύτερων και ευρύτερων οφελών για άτομα και ομάδες που αντιμετωπίζουν προσωπικά, οικογενειακά, επαγγελματικά ή κοινωνικά προβλήματα, αναδεικνύοντας τη ΔΒΕ σε σημαντικό πεδίο άσκησης κοινωνικής πολιτικής.

5.5 Ποιοτική έρευνα

5.5.1 Εισαγωγή

Η συνθετότητα του υπό μελέτη φαινομένου σε συνάρτηση με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας αποτέλεσαν τις παραμέτρους οι οποίες υπαγόρευαν την επιπρόσθετη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Όπως επισημάνθηκε, η πολυμεθοδική προσέγγιση συμβάλλει στη σχηματοποίηση πληρέστερης και πιο ρεαλιστικής αντίληψης των σύνθετων φαινομένων (Borg & Gall, 1989· Caracelli & Greene, 1997· Cohen & Manion, 1994· Jick, 1979). Ως εκ τούτου, μέσω της συνδυασμένης χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, επιχειρήθηκε η πολυδιάστατη προσέγγιση των πιθανών ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ.

Κατά τον Bryman (1988), η συνδυασμένη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τα ποσοτικά ευρήματα χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά για τη διενέργεια της ποιοτικής έρευνας. Ειδικότερα, τα ποσοτικά ευρήματα που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκαν στη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες ελέγχθηκαν μέσω των ποιοτικών δεδομένων. Παράλληλα, έγινε ανεξάρτητη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με σκοπό τη διερεύνηση διαφορετικών πτυχών του προβλήματος, όπου ενώ οι δύο προσεγγίσεις πραγματοποιήθηκαν ανεξάρτητα, τα ευρήματά τους συνδυάστηκαν και αλληλοσυμπληρώθηκαν. Επιπρόσθετα, οι δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιήθηκαν για τον εκατέρωθεν έλεγχο και την επιβεβαίωση των ερευνητικών δεδομένων.

5.1.2 Συνεντεύξεις

Για τη διενέργεια της ποιοτικής έρευνας προκρίθηκε η χρήση συνέντευξης, ως του πλέον κατάλληλου μεθοδολογικού εργαλείου για τη συγκέντρωση εμπειρισταωμένων ποιοτικών δεδομένων με συστηματικό τρόπο (Cohen & Manion, 1994:373-374· Verma & Mallick, 2004:245). Το συγκριτικό πλεονέκτημα της

συνέντευξης, έναντι εναλλακτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή, στον ερωτώμενο και στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ως εκ τούτου, παρέχεται στον ερευνητή η απαιτούμενη ευελιξία, ώστε να διερευνήσει λεπτομερώς, σε βάθος και με αυξημένη εγκυρότητα, σημαντικές πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου (Cohen & Manion, 1994:373-374· Verma & Mallick, 2004:245-255· Παρασκευόπουλος, 1993β:128-129).

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων, κινούμενες γύρω από ένα πλαίσιο συνέντευξης το οποίο περιελάμβανε τις βασικές και ένα σύνολο παραπληρωματικών ερωτήσεων, λειτουργώντας υπενθυμιστικά, ώστε να διασφαλιστεί η κάλυψη όλων των προβλεπόμενων πλευρών του θέματος και να επιτευχθεί συνδυασμός ικανοποιητικής συνέπειας και ελεύθερης απάντησης από τον ερωτώμενο. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

- Σύνταξη σχεδίου συνέντευξης.
- Επαναδιατύπωση κάποιων ερωτημάτων μετά από συζήτηση με τους επιβλέποντες καθηγητές.
- Διεξαγωγή των συνεντεύξεων.
- Ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων.
- Σχολιασμός των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων.

Μέσα από το πλαίσιο των συνεντεύξεων επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αμφίδρομων αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές και η αποτύπωση της δυναμικής που εμπεριέχεται στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας τη δυνατότητα να εκτιμηθεί σφαιρικά η κατάσταση και να διερευνηθούν πληρέστερα τα ευρήματα που προέκυψαν κατά την ποσοτική έρευνα.

5.5.2.1 Δειγματοληψία

Αρχικά, επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία 5 Κέντρα από το σύνολο των 24 ΚΕΕ που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα τα ΚΕΕ Αθήνας, ΚΕΕ Ιωαννίνων, ΚΕΕ Ξάνθης, ΚΕΕ Χίου και ΚΕΕ Κοζάνης. Στη συνέχεια, μετά από επικοινωνία με τους Προϊσταμένους των Κέντρων, ενημερώνοντάς τους για τους

στόχους της έρευνας, ζητήθηκε η συνεργασία τους και ειδικότερα η υπόδειξη τριών ατόμων που είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα των ΚΕΕ στο παρελθόν και τα οποία θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν στις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν από τα στελέχη των ΚΕΕ για τη φύση και τον σκοπό της συνέντευξης και ως εκ τούτου δεν παρουσιάστηκε άρνηση συμμετοχής στη διαδικασία. Αφού ακολούθησε προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους που υποδείχθηκαν, ορίστηκαν οι ημέρες και οι ώρες των συνεντεύξεων.

Το προφίλ των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευόμενων των ΚΕΕ, κατά τα επίσημα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ, καθώς και τα δεδομένα που προέκυψαν κατά την ποσοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος εκπαιδευόμενος ανήκει στον γενικό πληθυσμό, είναι γυναίκα, άτομο εργαζόμενο, το οποίο έχει αποφοιτήσει από την ανώτερη ή ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης, ηλικίας 25-54 ετών, παντρεμένο, με 2 παιδιά το ανώτερο, ενώ παρακολούθησε κατά κύριο λόγο προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών και υπολογιστών (Πίνακας Σ1).

Πίνακας Σ1

Προφίλ μέσου εκπαιδευόμενου του δείγματος

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Προφίλ	Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Γυναίκα	11	73%
Κοινωνική ομάδα	Γενικός πληθυσμός	12	80%
Ηλικιακή ομάδα	25-54 ετών	11	73%
Οικογενειακή κατάσταση	Παντρεμένη/ος	9	60%
Αριθμός παιδιών	0-2	15	100%
Επίπεδο εκπαίδευσης	Ανώτερη & Ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης	10	67%
Κατάσταση απασχόλησης	Εργαζόμενη/ος	11	73%
Θεματική ενότητα προγράμματος	Ξένες γλώσσες & ΤΠΕ	22/39	56,4%

Όπως επισημάνθηκε και στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, οι συμμετέχοντες στα προγράμματα των ΚΕΕ είναι κυρίως άτομα που επιθυμούν να αναβαθμίσουν βασικές δεξιότητες που, είτε λόγω υποχρεώσεων είτε λόγω έλλειψης ευκαιρίας, δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν νωρίτερα, ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιήσουν καθημερινές λειτουργικές ανάγκες, αξιοποιώντας παράλληλα δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους.

5.5.2.2 Διαδικασία των συνεντεύξεων

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά, από 1/9/2010 έως 30/10/2010. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη φύση και τον σκοπό της συνέντευξης, ενώ επιπρόσθετα, δόθηκαν διαβεβαιώσεις για εχεμύθεια και διασφάλιση της ανωνυμίας. Παράλληλα, όπως προτείνουν ο Παρασκευόπουλος (1993β:130-133) και οι Verma και Mallick (2004:249-254), καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτώμενοι να αισθανθούν άνετα και οι συνεντεύξεις να διεξαχθούν με φυσικότητα και αμοιβαία εμπιστοσύνη, ώστε να εκμαιευτούν ειλικρινείς και πλήρεις απαντήσεις.

Καθώς η αντίδραση των ερωτώμενων είναι σπάνια προβλέψιμη, απαιτήθηκε συχνά, κατά την εξέλιξη των συνεντεύξεων, η ευρηματικότητα και ευελιξία του ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις κρίθηκε απαραίτητη η αλλαγή της σειράς και της διατύπωσης των ερωτήσεων, η παροχή διασαφηνίσεων και επεξηγήσεων και η προσθήκη νέων ερωτήσεων, επικεντρώνοντας ανάλογα τον ερωτώμενο, στα σημεία που μπορούσε να συνεισφέρει περισσότερο, ώστε να αποσπαστούν τα απαραίτητα δεδομένα για την εμπειριστατωμένη και σε βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου. Ως εκ τούτου, η διαδικασία των συνεντεύξεων χαρακτηρίστηκε από επαρκή ανοιχτότητα, εφόσον το δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία λειτούργησε μη δεσμευτικά, ως σημείο αναφοράς, ώστε να επιτευχθεί ανοιχτός διάλογος, παρέχοντας αλληλεπιδραστική δυναμική ανάμεσα στον ερευνητή, τον ερωτώμενο και το περιεχόμενο της συνέντευξης, διασφαλίζοντας, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994:373-374) και Verma και Mallick (2004:245-255), την απρόσκοπτη έκφραση απόψεων και

πεποιθήσεων και επιτυγχάνοντας να εκμαιεύσει περιεκτικές, αυθόρμητες και συχνά, μη αναμενόμενες απαντήσεις.

Οι δεκαπέντε συνολικά συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, η διάρκεια των οποίων κυμάνθηκε από δεκαπέντε έως σαράντα λεπτά, ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων. Κατά αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η δυνατότητα στον ερευνητή να επικεντρώσει στη διαδικασία της συνέντευξης, ενώ η καταγραφή της χροιάς και της έντασης της φωνής απέδωσε επιπρόσθετα ποιοτικά δεδομένα (βλ. Verma & Mallick, 2004).

5.5.2.3 Σχέδιο συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις δομήθηκαν γύρω από ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, επιμερισμένο σε οχτώ τμήματα, ένα τμήμα καταγραφής δημογραφικών και προσωπικών στοιχείων, ένα γενικό μέρος και έξι άξονες-θεματικές κατά αντιστοιχία με τους ερευνητικούς στόχους. Πιο αναλυτικά, για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικού περιεχομένου εγκυρότητα, κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

α) Επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Balatti, Black & Falk, 2007· Beder, 1991, 1992, 1999· Downs, 2004· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Falk, Golding & Balatti, 2000· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond, 2004· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Lance & Bates, 1998· Merrifield *et al.*, 1993· Nashashibi, 2004· OECD, 1982· Preston, 2004· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller *et al.*, 2002, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002), αναφορικά με τα ευρύτερα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΕ.

β) Μελέτη σχετικής με τη σύνταξη ερευνητικών ερωτηματολογίων βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 1994:373-394· Verma & Mallick, 2004:235-255· Παρασκευόπουλος, 1993β:98-127· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001:141-155).

γ) Ενδελεχής μελέτη των ευρημάτων που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα.

δ) Διαβούλευση με τους επιβλέποντες καθηγητές, η οποία υποβοήθησε στον αναλυτικό προσδιορισμό των απαιτούμενων πληροφοριών.

ε) Προσδιορισμός των μεταβλητών, οι οποίες συστοιχίστηκαν σε θεματικούς άξονες ανάλογους προς τους στόχους της έρευνας.

στ) Καθορισμός των συγκεκριμένων πληροφοριών που απαιτούνται για καθέναν από τους επιμέρους θεματικούς άξονες, για να διασφαλιστεί η πλήρης και εξαντλητική κάλυψη του θέματος.

ζ) Σύνταξη των ερωτήσεων, ώστε να αντικατοπτρίζουν τις προς μέτρηση μεταβλητές και να εξασφαλίσουν τη συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών.

Επισημαίνεται ότι η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την επαναδιατύπωση κάποιων ερωτημάτων, ύστερα από διεξοδική συζήτηση με τους επιβλέποντες καθηγητές.

5.5.2.4 Είδη ερωτήσεων

Καθώς η φύση του διερευνώμενου ζητήματος προϋποθέτει μεγάλο βαθμό ευελιξίας, ώστε να δοθεί δυνατότητα σε βάθος διερεύνησης των παραμέτρων που συνθέτουν τα πεδία πραγματοποίησης οφελών από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και της αλληλεπίδρασής τους, το είδος των ερωτήσεων που επιλέχτηκε για τη δόμηση του ερευνητικού εργαλείου είναι οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Παρά τη δυσκολία κωδικοποίησης των πληροφοριών, οι ανοιχτές ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής, επιτρέποντας στον ερευνητή να κάνει σωστότερη εκτίμηση αυτού που πιστεύει ο ερωτώμενος και να διευκρινίσει πιθανές παρανοήσεις (Cohen & Manion, 1994:381-382· Verma & Mallick, 2004:239-240· Παρασκευόπουλος, 1993β:100-101). Ως εκ τούτου, οι ερωτώμενοι είχαν απεριόριστο βαθμό ελευθερίας στη διατύπωση των απαντήσεών

τους, εκθέτοντας τα γεγονότα και τις απόψεις τους σε ρέοντα λόγο, γεγονός που επέτρεψε την εμφάνιση μη αναμενόμενων απαντήσεων, οι οποίες ανέδειξαν πλευρές, όψεις και παραμέτρους που δεν είχαν εξεταστεί.

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν κατά απαγωγικό τρόπο (τεχνική του «χωνιού»), δηλαδή κάθε θεματική ενότητα ξεκινάει με τη διατύπωση μιας ευρείας ερώτησης ή δήλωσης, η οποία εν συνεχεία στενεύει σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις (Cohen & Manion, 1994:381-382). Τα πλεονεκτήματα που προσέδωσε η συγκεκριμένη τεχνική ήταν διττά. Αφενός, δόθηκε η δυνατότητα στον ερωτώμενο να διατυπώσει ελεύθερα και απερίσπαστα τις απαντήσεις του, και μόνο στην περίπτωση που δεν είχαν συγκεντρωθεί αυθόρμητα οι απαιτούμενες πληροφορίες, ο ερευνητής προχωρούσε στη διατύπωση των επιμέρους ερωτημάτων. Αφετέρου, το σχέδιο της συνέντευξης λειτούργησε ως προκωδικοποίηση, η οποία διευκόλυνε τη μετέπειτα κωδικοποίηση των δεδομένων, καθώς, ενώ οι ερωτώμενοι απαντούσαν ελεύθερα, το περιεχόμενο των απαντήσεων μπορούσε άμεσα να κατανέμεται σε προκαθορισμένες κωδικοποιημένες κατηγορίες.

5.5.2.5 Δομή του σχεδίου συνέντευξης

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν κατά το στάδιο της ποσοτικής έρευνας, καθώς και οι στόχοι που τέθηκαν στο ερευνητικό πλαίσιο αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνταξη των ερωτημάτων κατά τη δόμηση του ερευνητικού εργαλείου των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, το σχέδιο της συνέντευξης διαρθρώθηκε σε οχτώ θεματικούς άξονες:

Ο πρώτος άξονας εμπεριέχει δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευόμενων, τα οποία στη συνέχεια συσχετίστηκαν με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων.

Ο δεύτερος άξονας «Γενικό πλαίσιο» περιλαμβάνει ερωτήματα γενικής φύσης αναφορικά με τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, το εάν θεωρούν ότι έχουν αποκομίσει οφέλη σε κάποιους ευρύτερους τομείς οι οποίοι δεν σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο που

παρακολούθησαν, καθώς και τον μηχανισμό με τον οποίο θεωρούν ότι επέδρασε η συμμετοχή τους στα προγράμματα στην πραγματοποίηση αυτών των οφελών.

Ο τρίτος άξονας, υπό τον τίτλο «Ανθρώπινο κεφάλαιο», διερευνά το εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως αυτό μεταφράζεται στην ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων και την παρεπόμενη βελτίωση του επαγγελματικού πλαισίου των συμμετεχόντων.

Ο τέταρτος άξονας «Προσωπικά γνωρίσματα», αφορά στο κεφάλαιο «ταυτότητας» και ειδικότερα στο εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συμβάλλει στην ενδυνάμωση πόρων αξιοποιήσιμων σε ατομικό επίπεδο, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών.

Στον πέμπτο άξονα «Κοινωνικό κεφάλαιο» διερευνάται εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ συνιστά παράγοντα ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου, μέσα από τον εμπλουτισμό των κοινωνικών σχέσεων και την αύξηση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης αφενός, και την ενίσχυση της συμμετοχής στους θεσμούς αφετέρου.

Ο έκτος άξονας, υπό τον τίτλο «Υγεία και Ευζωία», αφορά στο εάν η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής των ατόμων, αναφορικά με την υιοθέτηση πιο υγιεινών σχημάτων διαβίωσης, την πληρέστερη ενημέρωση σε θέματα υγείας και υγιεινής, την πρόσβαση σε υγειονομικές υπηρεσίες και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Στον έβδομο άξονα «Οικογένεια» διερευνάται εάν η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες επηρεάζει την καθημερινή ζωή της οικογένειας, στο πλαίσιο της παροχής μεγαλύτερης υποστήριξης προς την εκπαίδευση των παιδιών, την πιο αποτελεσματική ανταπόκριση στα οικογενειακά καθήκοντα, εν γένει, και την ενδυνάμωση των οικογενειακών δεσμών.

Τέλος, ο όγδοος άξονας, υπό τον τίτλο «Μάθηση», αφορά στη δημιουργία μαθησιακής κουλτούρας, στο εάν δηλαδή η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ μπορεί να συνεισφέρει στην προώθηση της μάθησης και τη διάχυση μαθησιακής

κουλτούρας, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους όσο και για τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους.

5.5.3 Επεξεργασία δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα αποτέλεσαν πηγή σημαντικών πληροφοριών για τη σκιαγράφηση των ευρύτερων οφελών που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ, μέσω της καταγραφής των απόψεων και εκτιμήσεων των ερωτηθέντων.

Για την ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνεται στο πλαίσιο της «εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας» (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1990). Σύμφωνα με τις αρχές της «εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας», η διασφάλιση της ευελιξίας επιτυγχάνεται μέσω «ανοιχτής» θεωρητικής ανάλυσης, καθώς το θεωρητικό ερμηνευτικό σχήμα δεν είναι προκαθορισμένο και αμετάβλητο αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση των προκατανοήσεων του ερευνητή και του εμπειρικού υλικού. Η επεξεργασία των δεδομένων περιλαμβάνει τρία επίπεδα αναγωγής, την «ανοιχτή κωδικοποίηση», την «αξονική κωδικοποίηση» και την «επιλεκτική κωδικοποίηση».

Στο πρώτο επίπεδο αναγωγής, κατά την «ανοιχτή κωδικοποίηση» (open coding), πραγματοποιήθηκε η κατάτμηση των δεδομένων, η οργάνωσή τους σε κατηγορίες και ο προσδιορισμός των ιδιοτήτων τους. Πιο αναλυτικά, το πρώτο στάδιο της ανοιχτής κωδικοποίησης περιλάμβανε την εννοιολόγηση των δεδομένων, μέσω της κατάτμησής τους και δίνοντας ονόματα («ετικετοποιώντας») σε ιδέες, περιστατικά, απόψεις, γεγονότα κ.λπ. Το δεύτερο στάδιο αφορούσε στην ομαδοποίηση των εννοιών που προέκυψαν σε κατηγορίες («κατηγοριοποίηση»), ανάλογα με τις γενικές ιδιότητες και την ένταση εμφάνισης των φαινομένων (Strauss & Corbin, 1990:63-74). Κατόπιν δημιουργήθηκαν πέντε πίνακες με τις «κατηγορίες» και τις «ετικέτες» που προέκυψαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων (βλ. Παράρτημα, σελ. 408), με βάση τους οποίους έγινε παρουσίαση και σχολιασμός των ευρημάτων των συνεντεύξεων.

Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής, κατά την «αξονική κωδικοποίηση» (axial coding), ανασυγκροτήθηκαν τα δεδομένα με νέους τρόπους, στο πλαίσιο της προσπάθειας εντοπισμού αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Στην αξονική κωδικοποίηση η έμφαση μετατοπίστηκε στη σύνδεση των υποκατηγοριών με μια κατηγορία μέσα από ένα πλέγμα συσχετίσεων (paradigm model), που υποδηλώνουν *αιτιακές συνθήκες (causal conditions)*, εμφάνιση *φαινομένου (phenomenon)*, *συγκείμενο (context)*, *παρεμβαίνουσες συνθήκες (intervening conditions)*, *στρατηγικές δράσης / αντίδρασης (action / interactional strategies)* και *συνέπειες (consequences)* (Strauss & Corbin, 1990:97-114).

Η συνθετότητα της αξονικής κωδικοποίησης συνίσταται στο ότι ο ερευνητής διεξάγει ταυτόχρονα διακριτά αναλυτικά βήματα. Αυτά είναι: α) η υποθετική συσχέτιση των υποκατηγοριών σε μία κατηγορία μέσα από προτάσεις που υποδηλώνουν τη φύση των σχέσεων ανάμεσα στις ίδιες και το φαινόμενο (αιτιακές συνθήκες, συγκείμενο, παρεμβαίνουσες συνθήκες, στρατηγικές, συνέπειες), β) την επαλήθευση των υποθέσεων αυτών με βάση τα δεδομένα, γ) τη συνεχή αναζήτηση κοινών ιδιοτήτων των κατηγοριών και υποκατηγοριών και δ) τη διερεύνηση της διακύμανσης των φαινομένων, συγκρίνοντας κάθε κατηγορία και τις υποκατηγορίες της για την εξεύρεση των διαφορετικών σχημάτων που αναδεικνύονται από την εμφάνιση των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1990:107). Ειδικότερα, οι άξονες που προέκυψαν, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν κατά την αξονική κωδικοποίηση είναι οι ακόλουθοι: α) Γνώσεις και Δεξιότητες, β) Αυτοεικόνα και γ) Διαπροσωπικές σχέσεις (βλ. Παράρτημα, σελ. 412).

Τέλος, το τρίτο επίπεδο αναγωγής, «επιλεκτική κωδικοποίηση» αφορούσε τον εντοπισμό της κεντρικής κατηγορίας, γύρω από την οποία συσχετίστηκαν αιτιακά όλες οι υποκατηγορίες που αναδείχτηκαν κατά την αξονική κωδικοποίηση (βλ. Strauss & Corbin, 1990:117-141). Αναλυτικότερα, κατά την επιλεκτική κατηγοριοποίηση αναδείχτηκε ως κεντρικό φαινόμενο «η δωρεάν παροχή των προγραμμάτων», υπό το οποίο συστοιχίστηκαν, στη βάση του «παραδειγματικού μοντέλου» (paradigm model: *αιτιακές συνθήκες, φαινόμενο, συγκείμενο, παρεμβαίνουσες συνθήκες, στρατηγικές, συνέπειες*), τα φαινόμενα που προέκυψαν κατά την αξονική κατηγοριοποίηση και διατυπώθηκαν συμπεράσματα αναφορικά με τα οφέλη που εκρέουν από τη συμμετοχή των πολιτών στα προγράμματα των ΚΕΕ,

συνδέοντας τα ευρήματα με αυτά της ποσοτικής έρευνας και το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ώστε να στηριχθούν και να αιτιολογηθούν οι κρίσεις και οι εκτιμήσεις που διατυπώθηκαν.

5.5.4 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

5.5.4.1 Ανοιχτή κωδικοποίηση

Οι πέντε «κατηγορίες» που προέκυψαν κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση των δεδομένων, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια είναι οι εξής: α) προσωπικά γνωρίσματα & συμπεριφορά, β) ανθρώπινο κεφάλαιο, γ) κοινωνικό κεφάλαιο, δ) ελεύθερος χρόνος & αναψυχή και ε) μάθηση (Σχήμα 13).



Σχήμα 13. Κατηγοριοί άξονες ανοιχτής κωδικοποίησης

Σαφώς θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικά γνωρίσματα και ανάγκες, τα οποία παράλληλα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις καταστάσεις. Όπως προκύπτει ωστόσο από τα ευρήματα των συνεντεύξεων είναι μάλλον αδύνατο η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα, έστω και 80 ωρών, να μην επιφέρει καμία απολύτως αλλαγή στους συμμετέχοντες, γνωστική, συμπεριφορική, συναισθηματική. Αυτό που διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο είναι οι διαστάσεις τις οποίες μπορεί να λάβει αυτή η αλλαγή και οι δομικοί

μετασχηματισμοί που μπορεί να επιφέρει, σε επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο.

5.5.4.1.1 Προσωπικά γνωρίσματα & συμπεριφορά

Όλοι στην προσωπική μας ζωή αντιμετωπίζουμε αντιξοότητες και ανατροπές. Η συμμετοχή στη ΔΒΕ μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως εργαλείο διαχείρισης κρίσεων και δημιουργικής ενασχόλησης όσο και ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης κατά την ενήλικη ζωή. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση γυναίκας μέσης ηλικίας, για την οποία η απώλεια του συζύγου της ήταν καταλυτική, καθώς βρέθηκε εγκλωβισμένη σε έναν φαύλο κύκλο μοναξιάς και απομόνωσης. Εντάχθηκε σε τμήμα των ΚΕΕ για εκμάθηση υπολογιστών, υλοποιώντας μια επιθυμία πολλών ετών και παράλληλα ικανοποιώντας μια λειτουργική ανάγκη. Οι αλλαγές που επέφερε η συμμετοχή της στη ΔΒΕ ήταν καταλυτικές σε όλους τους τομείς της ζωής της, προσωπικό, επαγγελματικό, κοινωνικό και οικογενειακό. Ειδικότερα, η εκμάθηση των υπολογιστών τη βοήθησε στην εξεύρεση εργασίας, όπου αισθάνεται χρήσιμη και δημιουργική. Παράλληλα, μέσω του υπολογιστή μπορεί να επικοινωνεί πιο συχνά με τα παιδιά της, τα οποία είναι φοιτητές, ενώ το πρόγραμμα της παρείχε ένα γόνιμο πλαίσιο για κοινωνικές επαφές τις οποίες έχει διατηρήσει και μετά το πέρας των σεμιναρίων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρχε διάχυτος ενθουσιασμός και αισιοδοξία, δηλώνοντας ότι έχει ανακτήσει την αυτοεκτίμησή της, όντας πλέον μια δραστήρια και κοινωνική γυναίκα και μια υπερήφανη μητέρα, γεγονός το οποίο κατά ένα μεγάλο μέρος το αποδίδει στο αρχικό πρόγραμμα που παρακολούθησε στα ΚΕΕ, το οποίο ακολούθησαν και άλλα προγράμματα στη συνέχεια, ενώ σκοπεύει να συνεχίσει και στο μέλλον την παρακολούθηση προγραμμάτων που διευρύνουν τόσο τις γνώσεις όσο και τα ενδιαφέροντά της.

Ο ίδιος ενθουσιασμός και αισιοδοξία παρατηρήθηκε στο σύνολο σχεδόν των συνεντεύξεων με τους ερωτηθέντες να εμφανίζονται ενδυναμωμένοι, αυτόρκεις, με αυτοπεποίθηση και αυξημένη αυτοεκτίμηση, γεγονός που σχετίζεται με το ότι αφενός ολοκλήρωσαν επιτυχώς μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την ενήλικη ζωή τους και αφετέρου απέκτησαν δεξιότητες απαραίτητες στο σύγχρονο συγκείμενο, όπως οι γλώσσες και η πληροφορική, γεγονός που τους καθιστά ακμαίους και λειτουργικούς.

Όπως παρατήρησε με χιούμορ γυναίκα μέσης ηλικίας που παρακολούθησε προγράμματα υπολογιστών «δεν με κοροϊδεύει πλέον ο εγγονός μου». Ειδικότερα για τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, η συμμετοχή στα προγράμματα υποβοηθάει να παραμείνουν δραστήρια μετά τη συνταξιοδότηση, συνεισφέροντας γενικότερα στην ποιότητα ζωής. Συνταξιούχος εκπαιδευόμενη δήλωσε χαρακτηριστικά «είμαι 62 χρονών και πρέπει κάτι να κάνω για να μην με πάρει η κάτω βόλτα».

Στην πλειονότητά τους οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αισθάνονται πιο δραστήριοι και πιο ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους μετά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, καθώς οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, προσέδωσαν νέα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, ενώ για κάποια άτομα διάνοιξαν επιπρόσθετα νέους ορίζοντες. Ειδικότερα τα μειονεκτούντα άτομα, όπως άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, και γενικότερα άτομα που αντιμετωπίζουν προσωπικά ή επαγγελματικά προβλήματα, εμφανίστηκαν ιδιαίτερα ενθουσιώδη στις συνεντεύξεις, με νέους στόχους και φιλοδοξίες, που φτάνουν έως και τη φοίτηση στο Πανεπιστήμιο, όπως στη περίπτωση γυναίκας μέσης ηλικίας που αποζητούσε τρόπο για να αξιοποιήσει εποικοδομητικά τον χρόνο της. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η περίπτωση κοπέλας που εγκατέλειψε το σχολείο πρόωρα και σήμερα, μετά την ολοκλήρωση προγραμμάτων στα ΚΕΕ, φοιτάει στα ΣΔΕ, κάνοντας όνειρα και θέτοντας στόχους για το μέλλον. Όπως δήλωσε «αυτά που δεν έκανα όταν έπρεπε, προσπαθώ να τα κάνω τώρα». «Τα ΚΕΕ με έβαλαν σε διαδικασία να ψάξω, να σκεφτώ, να αναζητήσω νέα ενδιαφέροντα».

Σημαντικό επίσης εύρημα συνιστά και ο σχολιασμός από την πλειονότητα των εκπαιδευόμενων, ότι η παρακολούθηση του συγκεκριμένου, ανά περίπτωση, προγράμματος συνιστούσε επιθυμία πολλών ετών που για διάφορους περιοριστικούς λόγους δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε γυναίκα μέσης ηλικίας «ήταν κάτι που το ήθελα εδώ και πολύ καιρό», ενώ κάποια άλλη εκπαιδευόμενη, μητέρα δύο παιδιών, παραδέχθηκε ότι επί πολλά έτη αισθάνονταν μειονεκτικά απέναντι στα παιδιά της, καθώς ντρεπόταν να παραδεχθεί ότι δεν μπορούσε να διαβάσει τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που της έστελναν. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα των ΚΕΕ αποτελούν συχνά, ιδιαίτερα στην επαρχία, τη μοναδική εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης για ενηλίκους, ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που επιθυμούν. Όπως τονίστηκε από εκπαιδευόμενο

του ΚΕΕ Κοζάνης, ο οποίος παρακολούθησε προγράμματα πληροφορικής και αγγλικών, «είχα ενδιαφερθεί και στο παρελθόν και ρώτησα σε κάποια φροντιστήρια, αλλά εκεί είτε πηγαίνουν παιδιά είτε δεν συμπληρώνονται τα τμήματα για ενηλίκους», κρίνοντας ως εξαιρετική τη δυνατότητα που παρέχεται από τα ΚΕΕ .

5.5.4.1.2 Ανθρώπινο Κεφάλαιο

Το αφετηριακό σημείο των περισσότερων εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν η απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη διαβίωση στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, όπως ψηφιακές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. Το έλλειμμα αυτών των «δεξιοτήτων διαβίωσης» γίνεται αντιληπτό από πολλούς εκπαιδευόμενους ως μια σύγχρονη μορφή «αναπηρίας», όπως στην περίπτωση συνταξιούχου που τόνισε «δεν ήθελα να ρωτώ διαρκώς δεξιά και αριστερά, ήθελα να καλύψω τα κενά μου».

Οι ερωτηθέντες στο σύνολό τους δήλωσαν ότι η συμμετοχή στα προγράμματα τους προσέφερε περισσότερες γνώσεις και ικανότητες, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι συντελέστηκαν κοσμογονικές αλλαγές στο γνωστικό τους πεδίο, εφόσον τα προγράμματα των ΚΕΕ είναι μάλλον ολιγόωρα και σε πολλές θεματικές ανεπαρκή (για παράδειγμα τα προγράμματα ξένων γλωσσών είναι μόλις 50 ωρών). Επίσης, επισημαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων στα ΚΕΕ είναι άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (βλ. κεφ. 12.1), γεγονός που περιορίζει τη γνωστική εξέλιξή τους, εφόσον εκκινούν από ένα υψηλό γνωστικό επίπεδο. Οι πιο ενθουσιώδεις καταγραφές έγιναν από άτομα που συμμετείχαν σε προγράμματα πληροφορικής, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που ανέπτυξαν τους επέτρεψαν την είσοδο στον κόσμο των υπολογιστών και του διαδικτύου, διανοίγοντάς ένα νέο «σύμπαν» με απεριόριστες δυνατότητες. Όπως παρατηρήθηκε από τους ερωτηθέντες, «είναι μία αλυσίδα», «το ένα φέρνει το άλλο», αναφερόμενοι στη διεύρυνση δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων σε προσωπικό, επαγγελματικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα αναγνωρίστηκε, από το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων, η συνεισφορά των προγραμμάτων στην ανάπτυξη ή στη βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων παρακολούθησαν

προγράμματα πληροφορικής, δήλωσαν ότι διευρύνθηκε το πεδίο της επικοινωνίας τους μέσω της χρήσης του διαδικτύου, ενώ σε περιπτώσεις γονέων με παιδιά που σπουδάζουν σε άλλη πόλη ή στο εξωτερικό παρατηρήθηκε σημαντική ενίσχυση της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας. Επίσης, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, προσέδωσε στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα καλύτερης επικοινωνίας με άτομα από άλλες χώρες και κουλτούρες και παράλληλα διευκόλυνε τις μετακινήσεις τους στο εξωτερικό.

Τέλος, για της γυναίκες της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, οι οποίες παρακολούθησαν μαθήματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας, τα οφέλη που σημειώθηκαν στον τομέα της επικοινωνίας ήταν πολλαπλά και αλληλένδετα, επηρεάζοντας θετικά την προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Ειδικότερα, η αδυναμία να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα, γεγονός που οφείλεται είτε στο ότι σταμάτησαν το σχολείο πρόωρα για να παντρευτούν είτε στο ότι συνέχισαν τις σπουδές τους στην Τουρκία, συνιστούσε μέχρι σήμερα σημαντικό εμπόδιο κοινωνικοποίησής τους. Η συμμετοχή στα προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας των ΚΕΕ, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, επέτρεψε να υπερβούν το εμπόδιο της γλώσσας, να ενδυναμωθούν και να αποκτήσουν αυτάρκεια, καθώς μπορούν πλέον να είναι λειτουργικές σε καθημερινές δραστηριότητες όπως η εξυπηρέτηση σε υπηρεσίες, η επικοινωνία και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους εκτός της κοινότητας συμπολίτες τους, αλλά και η βοήθεια των παιδιών τους με τα μαθήματα του σχολείου, τα οποία διδάσκονται στα ελληνικά. Όπως δήλωσε εκπαιδευόμενη «πριν πήγαινα σε ένα μαγαζί και δεν μπορούσα να μιλήσω, έλεγα τίποτα-τίποτα και έφευγα». «Τώρα δεν ντρέπομαι, και να πω κάτι λάθος θα συνεννοηθούμε». Επιπρόσθετα, οι συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις παρακολούθησαν προγράμματα μάρκετινγκ, τα οποία, όπως δήλωσαν, αποδείχθηκαν πολύτιμα για την επαγγελματική δραστηριότητα που αναπτύσσουν μέσω ενός συνεταιρισμού που έχουν ιδρύσει. Αφενός η βελτίωση της επικοινωνίας με τους πελάτες, μέσω της εκμάθησης των ελληνικών, και αφετέρου οι βασικές γνώσεις προώθησης των προϊόντων τους τις οποίες έλαβαν μέσα από τα προγράμματα μάρκετινγκ, διευκόλυναν την ανάπτυξη και προώθηση των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων και αύξηση της συνεισφοράς τους στο οικογενειακό εισόδημα και στις τοπικές κοινωνίες, εν γένει.

Όπως προαναφέρθηκε, τα προγράμματα των ΚΕΕ δεν συνιστούν επαγγελματική κατάρτιση και ως εκ τούτου δεν συνδέονται άμεσα με το επαγγελματικό πλαίσιο των εκπαιδευόμενων, ούτε συνιστά αυτοσκοπό η απόκτηση επαγγελματικών προσόντων. Όπως ωστόσο επισημάνθηκε από τους ερωτηθέντες «τα επαγγελματικά προσόντα προέκυψαν στην πορεία», γεγονός που αποτέλεσε «μία ευχάριστη έκπληξη». Είναι ευνόητο ότι προσόντα όπως η γνώση υπολογιστών και ξένων γλωσσών κατατάσσονται υψηλά στην ιεράρχηση στην αγορά εργασίας, ωστόσο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, το αφετηριακό σημείο για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα δεν ήταν η συγκέντρωση προσόντων, αλλά η απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.

Οι ερωτηθέντες, στο σύνολό τους, ανέφεραν ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν αποδείχθηκαν χρήσιμες και εφαρμόσιμες στο επαγγελματικό τους πλαίσιο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα εκπαιδευτικού η οποία παρακολούθησε πρόγραμμα «θεατρικής παιδείας», για να αξιοποιήσει δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο της. Αν και φαινομενικά μη σχετικό με την εργασία της, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που ανέπτυξε αποδείχθηκαν εξαιρετικά χρήσιμες και αξιοποιήσιμες κατά τη διδασκαλία, βοηθώντας τη να μετασχηματίσει και να ανανεώσει το διδακτικό της έργο.

5.5.4.1.3 Κοινωνικό κεφάλαιο

Η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων συνιστά μία κομβική απόρροια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων. Το γεγονός ότι στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συναντήσεων οι εκπαιδευόμενοι συναναστράφηκαν άλλα άτομα, διεύρυνε το πεδίο των κοινωνικών σχέσεων τους. Οι ερωτηθέντες, στο σύνολό τους, δήλωσαν ότι έχουν αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις, ότι έχουν αποκτήσει νέες φιλίες μέσα από τα προγράμματα, τις οποίες διατήρησαν και μετά την ολοκλήρωσή τους.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των συνεντεύξεων, η συνύπαρξη στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρείχε ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, συνιστώντας συχνά όχημα απεγκλωβισμού από τον απομονωτισμό για κάποιους εκπαιδευόμενους, τους οποίους προσωπικά προβλήματα παρεμπόδιζαν να αναπτύξουν κοινωνική

δραστηριότητα, όπως στην περίπτωση κοπέλας ορφανής από μικρή ηλικία που προσπαθεί να επιβιώσει χωρίς τον προστατευτισμό του οικογενειακού πλαισίου. Υπό το ίδιο πλαίσιο, γυναίκα μέσης ηλικίας σε χηρεία δήλωσε ότι η παρακολούθηση των προγραμμάτων ήταν ένα μέσο εξόδου από το σπίτι και τη μοναξιά. Όπως τόνισε «όταν μένεις κλεισμένος στο σπίτι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος..., ενώ όταν βγαίνω έξω η διάθεσή μου αλλάζει».

Παράλληλα, η συμμετοχή στα προγράμματα παρείχε στους εκπαιδευόμενους την αίσθηση ότι είναι μέλη μίας ομάδας, όπου αν και ανομοιογενείς μοιράζονταν τα ίδια ενδιαφέροντα, γεγονός σημαντικό τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την αυτοεικόνα των εκπαιδευόμενων και ιδιαίτερα των ατόμων με ελλειμματικό κύκλο κοινωνικών επαφών. Η απόλαυση και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή και την εκπαιδευτική διαδικασία τονίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, περιγράφοντάς την ως μια «πολύ ωραία εμπειρία». Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενος, παντρεμένος και πατέρας δύο παιδιών, ο οποίος εργάζεται σε βάρδιες και περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, ήταν μία τόσο ευχάριστη διαδικασία που ακόμη και όταν γυρνούσε κουρασμένος από νυχτερινή βάρδια ήθελε να παρακολουθήσει το τμήμα, ενώ σκέφτεται να παρακολουθήσει και άλλα προγράμματα στο μέλλον.

Επιπρόσθετα, όπως δήλωσαν κάποιοι ερωτηθέντες, τους δόθηκε η δυνατότητα να συναναστραφούν, να συζητήσουν και να συνεργαστούν με άλλα άτομα, άτομα άλλων ηλικιών, άτομα άλλου μορφωτικού υπόβαθρου, άτομα άλλης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, διευρύνοντας την προοπτική τους και αναπτύσσοντας περισσότερο σεβασμό, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη. Όπως ανέφερε νεαρή κοπέλα, «ανέπτυξα σχέσεις με ανθρώπους που διαφορετικά δεν θα είχα σχέσεις μαζί τους», ενώ εκπαιδευόμενη μεγαλύτερης ηλικίας που παρακολούθησε πρόγραμμα ψυχικής υγείας, όπου συμμετείχαν κυρίως ηλικιωμένοι, περιέγραψε με ενθουσιασμό την εμπειρία που είχε, «ήμουν η μικρότερη στο τμήμα, αλλά το πόσο διασκεδάσαμε, τι κουβέντα, τι επαφή με τις κυρίες, τι χαρά μόλις έβλεπε η μία την άλλη...».

Κατά τον τρόπο αυτόν διευρύνεται γενικότερα η κοινωνική δικτύωση και η συνεργασία μέσα στην κοινότητα, ιδιαίτερα σε επαρχιακές κοινωνίες. Όπως παρατήρησε εκπαιδευόμενη, που συμμετείχε συνειδητά στα προγράμματα για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, σε όποια υπηρεσία και αν απευθυνθεί θα βρει

«συνεκπαιδευμένους» οι οποίοι σπεύδουν να την εξυπηρετήσουν. Παράλληλα, μέσα από την εκμάθηση γλωσσών και τη χρήση υπολογιστών διανοίγονται δυνατότητες περαιτέρω δικτύωσης εντός και εκτός της κοινότητας, ενισχύοντας σημαντικά τα επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου. Όπως δήλωσε χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενη που παρακολούθησε προγράμματα υπολογιστών «τα mail πάνε και έρχονται».

5.5.4.1.4 Ελεύθερος χρόνος & αναψυχή

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1982), ανάμεσα στους οκτώ κοινωνικούς δείκτες που συνθέτουν την κοινωνικοοικονομική ευζωία κεντρική θέση κατέχει ο ελεύθερος χρόνος και η αναψυχή.

Όπως ανέδειξαν τα ευρήματα των συνεντεύξεων, η εποικοδομητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ήταν ένα εξέχον όφελος που προέκυψε από την παρακολούθηση των προγραμμάτων. Ειδικά σε μικρές επαρχιακές κοινωνίες, η συμμετοχή στα προγράμματα αποτελεί μια διέξοδο για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Όπως αναφέρθηκε από εκπαιδευόμενη του ΚΕΕ Χίου, ενημερώνονται, μαζί με άλλα άτομα του φιλικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος, με ενδιαφέρον για τα προγράμματα που επίκειται να λειτουργήσουν, ώστε να παρακολουθήσουν αυτά που θεωρούν ενδιαφέροντα, δηλώνοντας χαρακτηριστικά «ό,τι υπάρχει προσπαθούμε να το εκμεταλλευτούμε». «Είναι λίγα τα πράγματα που μπορείς να κάνεις εδώ, οπότε όταν υπάρχει αυτή η ευκαιρία, την εκμεταλλευόμαστε.» Υπό το ίδιο πνεύμα, κάποια άλλη εκπαιδευόμενη από το ίδιο ΚΕΕ παρατήρησε ότι η συμμετοχή στα προγράμματα είναι η καλύτερη επιλογή για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, καθώς οι εναλλακτικές λύσεις εξαντλούνται σε καφέ ή ποτό σε κάποιο μπαρ.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευόμενοι που επισημαίνουν τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ως το πιο σημαντικό όφελος από τη συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ είναι νεαρότερης ηλικίας και υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Ωστόσο αυτό δεν αναιρεί τη σημαντικότητα της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου για το σύνολο των εκπαιδευόμενων, καθώς και για μειονεκτούντα άτομα. Όπως επεσήμανε γυναίκα μέσης ηλικίας «ήθελα έναν τρόπο να γεμίσω τις ελεύθερες ώρες μου καθώς ο άντρας μου λείπει μεγάλα διαστήματα από το σπίτι, ενώ

κοπέλα με προσωπικά προβλήματα που εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο τόνισε «όταν είσαι μόνος, θέλεις να γεμίσεις τον χρόνο σου». Ωστόσο με έκπληξη διαπίστωσε ότι το πρόγραμμα της οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων που παρακολούθησε ήταν τόσο ενδιαφέρον που σκέφτεται να συνεχίσει τις σπουδές της στο συγκεκριμένο αντικείμενο και να επιδιώξει ίσως να το ακολουθήσει επαγγελματικά.

Επιπρόσθετα, πέρα από την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων, οι δεξιότητες και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν λειτούργησαν παρωθητικά στην απόκτηση νέων ενδιαφερόντων και στην υιοθέτηση νέων δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο. Όπως ανέφερε με ενθουσιασμό νεαρή κοπέλα που παρακολούθησε μαθήματα φωτογραφίας, «η φωτογραφία με έβαλε σε μια νέα διαδικασία, να βγαίνω, να ψάχνω μοτίβα είναι κάτι δημιουργικό». Τη δημιουργικότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο τόνισε με ενθουσιασμό και εκπαιδευόμενος από το ΚΕΕ Κοζάνης, ο οποίος συμμετείχε σε προγράμματα ζωγραφικής και φωτογραφίας, επισημαίνοντας ότι τα προγράμματα που παρακολούθησε λειτούργησαν καταλυτικά για την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς του. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και οι δηλώσεις εκπαιδευόμενων που παρακολούθησαν προγράμματα υπολογιστών, επισημαίνοντας ότι τους έχει ανοιχτεί ένας νέος κόσμος επαφών και ενδιαφερόντων.

5.5.4.1.5 Μάθηση

Όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν με ενθουσιασμό ότι η εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ ήταν μία θετική εμπειρία, η οποία απέφερε πολλαπλά οφέλη, για άλλους περισσότερο και για άλλους λιγότερο σημαντικά. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή τους δεν περιορίστηκε στην παρακολούθηση ενός προγράμματος, αλλά συνέχισαν με άλλα προγράμματα, ενώ δήλωσαν ότι επιθυμούν να παρακολουθήσουν και νέα προγράμματα στο μέλλον. Όπως δήλωσε με ενθουσιασμό εκπαιδευόμενη, «φέτος θα πάω φωτογραφία ή ίσως και σε δύο προγράμματα αν έχω τον χρόνο», ενώ κάποιος άλλος εκπαιδευόμενος τόνισε ότι περιμένει με ανυπομονησία τη δημιουργία νέων τμημάτων, εκφράζοντας ανησυχία για την καθυστέρηση που παρουσιάστηκε για την έναρξή τους.

Σημαντική επίσης παράμετρο συνιστά η αξιοποίηση της εμπειρικής γνώσης κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων. Μέσα στα τμήματα, η ετερογένεια και η πολυμορφία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους αποτέλεσε ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης και γόνιμου διαλόγου, όπου οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονταν ασφαλείς να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως παρατήρησε εκπαιδευόμενη που παρακολούθησε πρόγραμμα οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων, η συζήτηση με άτομα που είχαν κάποια εργασιακή εμπειρία στον τομέα ήταν εξαιρετικά διαφωτιστική, «η ζωή τους και η εμπειρία τους, οι γνώσεις τους ήταν πολύ σημαντικές».

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η αρχική επαφή με τα ΚΕΕ ήταν για την κάλυψη λειτουργικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση υπολογιστών. Για την πλειονότητα των εκπαιδευόμενων, με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων, ήταν και η πρώτη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά την ενήλικη ζωή. Ωστόσο, κατά γενική παραδοχή, η θετική και γόνιμη μαθησιακή εμπειρία που είχαν, λειτούργησε παρωθητικά για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εγκαθιδρύοντας και διαχέοντας μια ευρύτερη μαθησιακή κουλτούρα. Η θετική μαθησιακή εμπειρία δεν λειτούργησε παρωθητικά μόνο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, αλλά διαχύθηκε και στο περιβάλλον όπου ζουν και εργάζονται. Όλοι οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις είχαν να αναφέρουν παραδείγματα συγγενικών ή φιλικών προσώπων που παρακινήθηκαν και παρακολούθησαν ή επιθυμούν να παρακολουθήσουν προγράμματα των ΚΕΕ στο μέλλον.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί η σημαντική προσπάθεια που καταβάλλει το προσωπικό των ΚΕΕ για να διασφαλίσει την ποιότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων, γεγονός που επισημάνθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Όπως παρατήρησε εκπαιδευόμενη «γίνεται καλή δουλειά..., ποτέ δεν ήρθε ο εκπαιδευτής απροετοίμαστος ή χωρίς ενδιαφέρον».

5.4.4.2 Αξονική & επιλεκτική κωδικοποίηση

Κατά τη δεύτερη φάση της κωδικοποίησης, την αξονική κωδικοποίηση, αφού επιστρέψαμε στα δεδομένα μελετώντας τα προσεκτικά, η έμφαση μετατοπίστηκε στη σύνδεση των υποκατηγοριών με μια κατηγορία μέσα από ένα πλέγμα συσχετίσεων

(paradigm model), που υποδηλώνουν αιτιακές συνθήκες (*causal conditions*), εμφάνιση φαινομένου (*phenomenon*), συγκείμενο (*context*), παρεμβαίνουσες συνθήκες (*intervening conditions*), στρατηγικές δράσης / αντίδρασης (*action / interactional strategies*), συνέπειες (*consequences*) (Strauss & Corbin, 1990:97-114). Στο εγχείρημά μας να ανιχνεύσουμε αιτιακές σχέσεις και να συσχετίσουμε τις υποκατηγορίες, τα δεδομένα ανασυγκροτήθηκαν με νέους τρόπους, καταλήγοντας σε τρεις κεντρικές κατηγορίες, α) γνώσεις και δεξιότητες, β) προσωπική ενδυνάμωση και γ) διαπροσωπικές σχέσεις, τα οφέλη στις οποίες πραγματοποιούνται ή πολλαπλασιάζονται υπό τη διαμεσολάβηση συγκεκριμένων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί, με βάση τους οποίους οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις κατανεμήθηκαν σε δύο υποομάδες, αφορούν σε μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, επάγγελμα, οικογενειακό περιβάλλον και κοινωνική ομάδα.

Οι δύο ομάδες που προέκυψαν και συσχετίστηκαν με τις τρεις κεντρικές κατηγορίες κατά την αξονική κωδικοποίηση ετικετοποιήθηκαν ως οι *Προνομιούχοι*, στους οποίους συμπεριλήφθηκαν άτομα νεαρότερης ηλικίας, υψηλού μορφωτικού επιπέδου, με καλό εργασιακό πλαίσιο και οι *Μειονεκτούντες* (βασιζόμενοι σε όρο της ΕΕ - Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010), στους οποίους συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευόμενοι μέσης ηλικίας και άνω, άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, άτομα που βίωσαν κάποια σημαντική απώλεια στο οικογενειακό τους περιβάλλον, άτομα που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες, όπως γυναίκες της μειονότητας, συνταξιούχοι, άνεργοι και νοικοκυρές. Στον Πίνακα Σ2 παρουσιάζεται η κατανομή των αναφορών των ερωτηθέντων στις τρεις θεματικές κατηγορίες (γνώσεις και δεξιότητες, προσωπική ενδυνάμωση, διαπροσωπικές σχέσεις) ανά ομάδα (*Προνομιούχοι, Μειονεκτούντες*).

Πίνακας Σ2

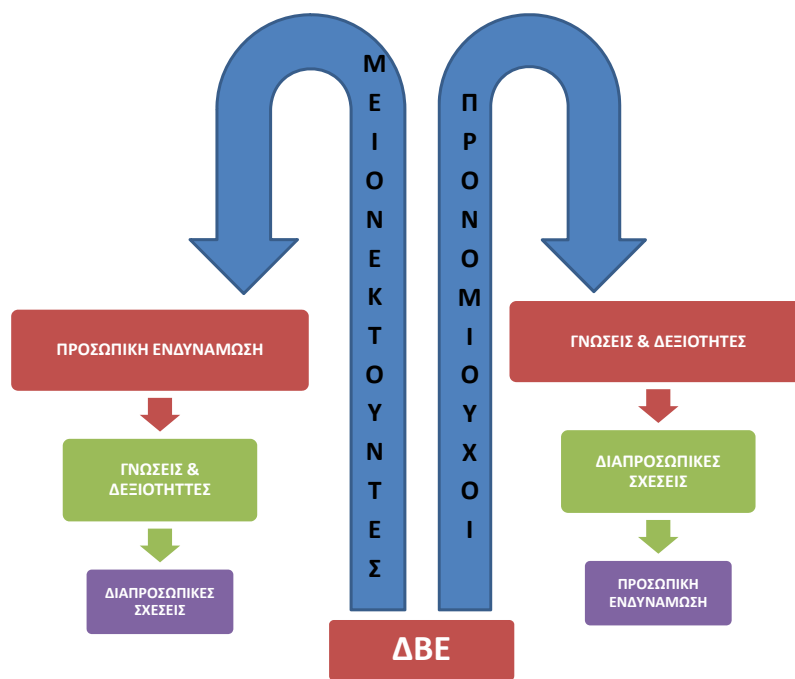
Κατανομή των αναφορών των ερωτηθέντων στις θεματικές κατηγορίες, ανά ομάδα

1. ΓΝΩΣΕΙΣ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Μειονεκτούντες							Προνομιούχοι							
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
1. Προσόντα & Δεξιότητες															
Περισσότερες γνώσεις και ικανότητες	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Βελτίωση εκτέλεσης δραστηριοτήτων					x	x	x			x	x	x			x

Αντιμετώπ. προβλημάτων ή δύσκολων καταστάσεων	x														
Πρωτοβουλία, καινοτομία, τόλμη για νέα πράγματα		x			x										
Βελτίωση επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής	x	x	x	x	x	x	x							x	
2. Επαγγελματικό Πλαίσιο	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Περισσότερα επαγγελματικά προσόντα	x			x				x		x					
Πιο υπεύθυνη θέση στην εργασία	x														
Εφαρμογή στην εργασία	x			x	x	x	x	x		x					x
3. Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Μεγαλύτερη Ενημέρωση	x	x	x	x	x			x							x
Δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
Νέα ενδιαφέροντα & δραστηριότητες για ελεύθερο χρόνο	x	x	x	x				x	x		x	x		x	
2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ	Μειονεκτούντες							Προνομιούχοι							
1. Αυτοεικόνα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση	x	x	x	x	x	x	x								
Πιο ανεξάρτητος-η, τα καταφέρνω μόνος-η μου	x		x		x	x	x								
Πιο δραστήριος-α, πιο ικανοποιημένος-η από τον εαυτό μου	x	x	x	x				x				x	x	x	x
Νέοι στόχοι - νέες προοπτικές	x	x		x											
Υλοποίηση επιθυμιών	x	x	x	x					x		x	x		x	x
Διεύρυνση δυνατοτήτων και φιλοδοξιών		x		x										x	
2. Στάσεις & Συμπεριφορά	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Περισσότερ. πρωτοβουλίες, εκμετάλλευση ευκαιριών	x	x													
Κριτική σκέψη – αλλαγή απόψεων		x													
Πιο υπεύθυνη σκέψη και δράση		x													

Αισιοδοξία & ενθουσιασμός	x	x	x	x	x							x			x
3. Μαθησιακή κουλτούρα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Γνώση πώς και πού θα αναζητήσω νέες γνώσεις ή πληροφορίες				x											x
Θετική εμπειρία - συνέχιση συμμετοχής στη ΔΒΕ	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Η οικογένεια αντιμετωπίζ. με μεγαλύτερη εκτίμηση και ενδιαφέρον τη μάθηση											x				
Φίλοι ή συγγενείς παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδ. προγράμματα	x	x		x				x	x		x	x		x	x
Αξιοποίηση εμπειρικής γνώσης		x							x						
3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Μειονεκτούντες							Προνομιούχοι							
1. Κοινωνικές σχέσεις	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Περισσότερος σεβασμός και αλληλεγγύη	x	x						x							
Συνεργασία με τα άλλα άτομα	x	x		x					x	x	x	x	x	x	x
Νέοι φίλοι - περισσότερες κοινωνικές σχέσεις	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Αίσθηση μέλους κοινότητας - δικτύωση	x	x	x						x			x	x	x	x
2. Στάση ενεργού πολίτη	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Κατανόηση κοινωνικού & πολιτικού περιβάλλοντος		x													
Συμμετοχή σε οργανώσεις, σωματεία, εθελοντικές πρωτοβουλίες κ.λπ.		x													
3. Οικογενειακό πλαίσιο	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
Μεγαλύτερη ευχέρεια στα οικιακά και οικογενειακά καθήκοντα															x
Βοήθεια των παιδιών με τα μαθήματα του σχολείου							x								x
Βελτίωση επικοινωνίας & σχέσεων με παιδιά και/ή με τον/την σύζυγο	x			x											

Όπως καταδεικνύει η κατανομή των αναφορών των ερωτώμενων στον Πίνακα Σ2, και οι δύο ομάδες των εκπαιδευόμενων αναγνώρισαν σημαντικά οφέλη και στις τρεις θεματικές κατηγορίες. Το διαφοροποιητικό σημείο ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι η έμφαση που αποδόθηκε στις θεματικές κατηγορίες (Σχήμα 14).



Σχήμα 14. Κατανομή οφελών ανά ομάδα εκπαιδευόμενων

Πιο αναλυτικά, για την ομάδα των «μειονεκτούντων» η έμφαση επικεντρώθηκε στο πεδίο της προσωπικής ενδυνάμωσης, περιλαμβάνοντας δηλώσεις, από το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων, που αφορούν σε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους μέσω της παρακολούθησης των προγραμμάτων. Ακολουθεί το πεδίο της απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά, για το σύνολο των ερωτώμενων, στη βελτίωση της επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής, επιτρέποντας πληρέστερη ενημέρωση και πληροφόρηση, ενώ παράλληλα έτυχαν αξιοποίησης στο επαγγελματικό πλαίσιο για όσους εργάζονται. Τέλος, μικρότερη έμφαση αποδόθηκε στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων, όπου οι ερωτώμενοι επικέντρωσαν, αποκλειστικά σχεδόν, στη συμβολή της συμμετοχής στη ΔΒΕ για τη σύναψη φιλικών σχέσεων και την ενίσχυση των κοινωνικών επαφών.

Αντίθετα, τα πεδία έμφασης τροποποιούνται για την ομάδα των «προνομιούχων». Το πεδίο το οποίο συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές είναι αυτό των γνώσεων και δεξιοτήτων, ως απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων αφενός και αφετέρου, ως δραστηριότητα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και έναυσμα για την απόκτηση νέων δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Ακολουθεί το πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων, με τους ερωτώμενους να αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τα προγράμματα λειτουργούν ως αφετηριακό σημείο για τη διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων και την ενίσχυση της συνεργασίας και της δικτύωσης στην κοινότητα. Τελευταίο πεδίο ενδιαφέροντος είναι αυτό της προσωπικής ενδυνάμωσης, καθώς, εάν εξαιρέσουμε την πανθομολογούμενη συνεισφορά των προγραμμάτων στη διαμόρφωση μαθησιακής κουλτούρας, οι ερωτώμενοι δεν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ έχει επηρεάσει σημαντικά τα στοιχεία που συνθέτουν την αυτοεικόνα τους καθώς και τις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους.

Στο τρίτο επίπεδο αναγωγής, κατά την «επιλεκτική κωδικοποίηση», επιδιώχθηκε ο εντοπισμός της κεντρικής κατηγορίας, γύρω από την οποία συσχετίστηκαν αιτιακά όλες οι υποκατηγορίες που αναδείχτηκαν κατά την αξονική κωδικοποίηση (Strauss & Corbin, 1990:117-141). Αναζητώντας ανάμεσα στα ευρήματα το κεντρικό φαινόμενο υπό το οποίο θα μπορούσαν να συστοιχιστούν τα ευρήματα που προέκυψαν κατά την ανοιχτή και την αξονική κατηγοριοποίηση, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε μία κομβική παρατήρηση, η οποία διέτρεχε όλες τις συνεντεύξεις και συσχετιζόνταν άμεσα με τα υποκειμενικά οφέλη που αποκόμισαν οι ερωτηθέντες από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ.

Υπό το φως των δεδομένων, ως κεντρικό φαινόμενο αναδείχθηκε το γεγονός ότι τα προγράμματα παρέχονται δωρεάν. Πιο αναλυτικά, η δωρεάν συμμετοχή στα προγράμματα των ΚΕΕ τονίστηκε από όλους τους ερωτηθέντες, προβάλλοντάς την ως κεντρικό πλεονέκτημα των προγραμμάτων, καθώς λειτουργεί τόσο παρωθητικά για τη συμμετοχή στα προγράμματα, ιδιαίτερα όπως επισημάνθηκε, σε εποχές κρίσεων σαν αυτή που διερχόμαστε σήμερα, καθώς και υποστηρικτικά για τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά δηλώθηκε, «όταν τα μαθήματα είναι δωρεάν, ο εκπαιδευόμενος είναι πιο χαλαρός, δεν αισθάνεται πίεση, οπότε γίνεται και

πιο ευχάριστη η όλη διαδικασία». «Πηγαίνεις γιατί σε ενδιαφέρει, χωρίς την πίεση να πάρεις κάποιο δίπλωμα».

Με αυτή την έλλειψη «πίεσης» συσχετίζεται και η «ωραία εμπειρία» που ανέφεραν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι. Στην ανοιχτή εκπαιδευτική διαδικασία και στο θετικό μαθησιακό περιβάλλον που περιγράφηκε, είναι δυνατόν να αποδοθούν τα πολλαπλά και πολυδιάστατα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Σχήμα 15), καθώς:

- οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα από προσωπικό ενδιαφέρον, χωρίς εξωτερική πίεση, παρωθούμενοι εσωτερικά και ως εκ τούτου, ενισχύονται τα μαθησιακά αποτελέσματα
- η απόλαυση και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή, σε συνδυασμό με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω μάθηση και συμμετοχή στη ΔΒΕ
- η γόνιμη συνεύρεση με άτομα διαφορετικής προέλευσης και υποστρώματος, αλλά κοινά ενδιαφέροντα, διευρύνει το πεδίο των κοινωνικών επαφών και της κοινωνικής δικτύωσης
- η θετική εμπειρία της συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τόσο από πλευράς απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και από πλευράς ευχαρίστησης κατά τη συμμετοχή, συνιστά δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, ενώ παράλληλα συχνά προσδίδει τα ερεθίσματα για την ανεύρεση νέων δημιουργικών ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων
- το δημοκρατικό και συμμετοχικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε συνδυασμό με την απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων και την επιτυχή κατάκτηση ενός στόχου κατά την ενήλικη ζωή, λειτουργεί ενδυναμωτικά για την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα των «μειονεκτούντων», και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους



Σχήμα 15. Σχέση δωρεάν παροχής προγραμμάτων και πραγματοποιήσιμων οφελών

Εάν η δωρεάν παροχή των προγραμμάτων και όσα αυτή συνεπάγεται, συσχετιστεί με τα ευρήματα που προέκυψαν κατά την αξονική κωδικοποίηση, σύμφωνα με τα οποία τα «μειονεκτούντα» άτομα, τα άτομα δηλαδή που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης είναι και αυτά που διαπιστώνουν πραγματοποίηση μεγαλύτερων και περισσότερων οφελών από τη συμμετοχή στα προγράμματα, κατανοούμε τη σημασία που ενέχει για το κοινωνικό όφελος και την κοινωνική συνοχή η συνέχιση της παροχής δωρεάν και ποιοτικών προγραμμάτων ΔΒΕ. Ιδιαίτερα σε μια εποχή κρίσης, όπου οι αστοχίες του ανεξέλεγκτου καπιταλισμού έχουν οδηγήσει σε κλιμάκωση της οικονομικής ύφεσης και σε ενίσχυση των πολιτικών πιέσεων για φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητή η πολυδιάστατη επιρροή της ΔΒΕ και τα οφέλη που μπορεί να συνεισφέρει σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

5.5.5 Συζήτηση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων

Σε ευθυγράμμιση με τα ευρήματα που προέκυψαν κατά την ποσοτική έρευνα, καθώς και τα αναφερόμενα στη σχετική βιβλιογραφία (Balatti, Black & Falk, 2007-

Beder, 1991, 1992, 1999· Dymock & Billett, 2008· Eldred, 2002· Green, Preston & Malmberg, 2004· Green, Preston & Sabates 2003· Hammond & Feinstein, 2005, 2006· Merrifield et al., 1993· Nashashibi, 2004· Preston, 2005· Preston & Feinstein, 2004· Preston & Green, 2003· Preston & Hammond, 2002· Schuller et al., 2001, 2002, 2004· Swain, 2006· Ward & Edwards, 2002), η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ανέδειξε τα πολλαπλά και πολυδιάστατα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ ήταν μία θετική εμπειρία, η οποία απέφερε πολλαπλά οφέλη. Ειδικότερα, οι κύριες κατηγορίες στις οποίες διαπιστώθηκαν σημαντικά οφέλη είναι:

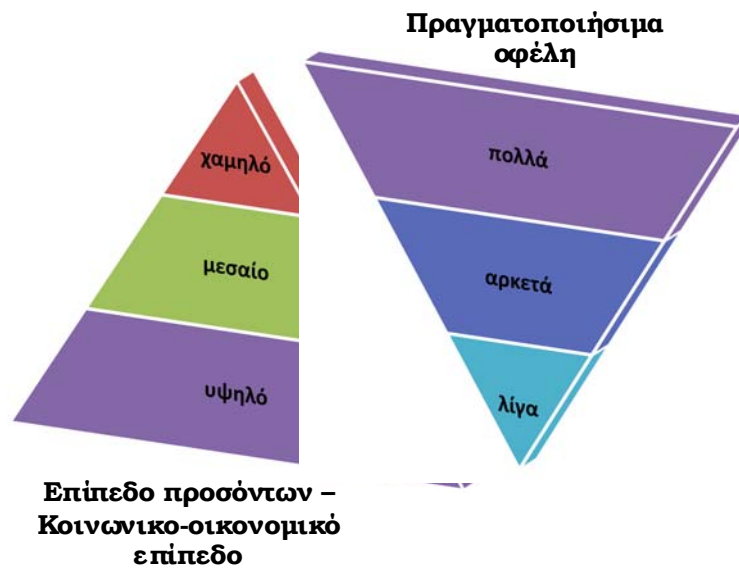
- Προσωπικά γνωρίσματα - οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αισθάνονται πιο δραστήριοι και πιο ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους μετά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, καθώς οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν προσέδωσαν νέα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, ενώ για κάποια άτομα διάνοιξαν επιπρόσθετα νέους ορίζοντες.
- Ανθρώπινο κεφάλαιο - οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι απέκτησαν νέες γνώσεις και ανέπτυξαν λειτουργικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη διαβίωση στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, όπως ψηφιακές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. Παράλληλα, παρατήρησαν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησαν έτυχαν εφαρμογής, λειτουργώντας υποστηρικτικά στο επαγγελματικό τους πλαίσιο.
- Κοινωνικό κεφάλαιο - οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι το γεγονός της συναναστροφής άλλων ατόμων, διαφορετικής συχνά κοινωνικής προέλευσης και γνωστικού υπόβαθρου, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συναντήσεων, διέυρνε το πεδίο των κοινωνικών σχέσεων τους, έχοντας αποκτήσει νέες φιλίες μέσα από τα προγράμματα, τις οποίες διατήρησαν και μετά την ολοκλήρωσή τους, και περισσότερο σεβασμό και κατανόηση προς τα άλλα άτομα.
- Ελεύθερος χρόνος και αναψυχή – οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κατά την παρακολούθηση των προγραμμάτων ήταν ένα εξέχον όφελος, ενώ παράλληλα οι δεξιότητες και οι

γνώσεις που αποκτήθηκαν λειτούργησαν παρωθητικά στην απόκτηση ενδιαφερόντων και στην υιοθέτηση νέων δραστηριοτήτων.

- Μάθηση – υπάρχει εγκαθίδρυση και διάχυση μαθησιακής κουλτούρας. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι επιθυμούν να παρακολουθήσουν και νέα προγράμματα στο μέλλον, ενώ παράλληλα άτομα του περιβάλλοντός τους παρακινήθηκαν και παρακολούθησαν ή επιθυμούν να παρακολουθήσουν προγράμματα των ΚΕΕ στο μέλλον.

Όπως προέκυψε ωστόσο κατά την αξονική κωδικοποίηση των ευρημάτων, αυτό που διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο είναι οι διαστάσεις τις οποίες μπορεί να λάβει η αλλαγή η οποία συντελείται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι δομικοί μετασχηματισμοί που μπορεί να επιφέρει, σε επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικά γνωρίσματα και ανάγκες, τα οποία παράλληλα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις καταστάσεις, καταδείχθηκε ότι τα άτομα που μειονεκτούν, τα οποία μπορεί να έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, να ανήκουν στη μέση ή στην τρίτη ηλικία, να αντιμετωπίζουν εργασιακές και οικονομικές δυσκολίες, να ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά μονάδες ή να πλήττονται από τον κλοιό της μοναξιάς και της απομόνωσης, είναι αυτά που αναγνωρίζουν μεγαλύτερα ποσοτικά και ποιοτικά οφέλη. Αντίθετα, σε νεότερα άτομα με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο και σταθερό επαγγελματικό πλαίσιο, τα οφέλη περιορίζονται στα πεδία της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν μέσα από τα προγράμματα, αποδείχτηκαν εξαιρετικά χρήσιμες άμεσα ή έμμεσα, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Υπό το φως των ευρημάτων, συνεπώς, τα άτομα τα οποία έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης είναι και αυτά που διαπιστώνουν πραγματοποίηση μεγαλύτερων οφελών από τη συμμετοχή στα προγράμματα. Το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δηλαδή επιδρούν αντιστρόφως ανάλογα στον αριθμό ή στην έκταση των οφελών που μπορούν να πραγματοποιηθούν από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ (Σχήμα 16).



Σχήμα 16. Σχέση εκπαιδευτικού, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και εύρους πραγματοποιήσιμων οφελών από τη συμμετοχή σε προγράμματα των ΚΕΕ

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ευρήματα συναφών ερευνών, τα οποία εστιάζουν στη δυναμική αλληλεπίδραση και στην πολλαπλότητα των διαστάσεων που μπορούν να λάβουν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τα άτομα που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες. Ειδικότερα, τα ευρήματα για τις γυναίκες της μειονότητας που έλαβαν μέρος στα προγράμματα των ΚΕΕ συμφωνούν με αυτά των Hammond και Feinstein (2005), κατά τα οποία οι γυναίκες με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα υπεισέρχονται σε μία κυκλική και αμφίδρομη διαδικασία αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη, βελτιώνοντας τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και την επαγγελματική τους ζωή.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και ευρήματα άλλων ερευνών που αφορούν σε νοικοκυρές και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Lightfoot & Brady, 2005· Narushima, 2008· Preston & Hammond, 2002). Σε μελέτη αναφορικά με τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας σε εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικους άνω των 50 ετών (Lightfoot & Brady, 2005), τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι, ειδικότερα οι μη εργαζόμενες γυναίκες αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοϊκανοποίηση, καθώς η ανάληψη νέων ρόλων και η ενασχόληση με νέες δραστηριότητες, λειτουργεί ενδυναμωτικά,

συνειδητοποιώντας ότι μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε νέους ρόλους διαφορετικούς από αυτούς που κατείχαν.

Ιδιαίτερα σημαντική αναδείχθηκε και η συνεισφορά της ΔΒΕ για τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, βοηθώντας τα να παραμείνουν δραστήρια μετά τη συνταξιοδότηση. Η σημαντικότητα των προγραμμάτων ΔΒΕ για τους ηλικιωμένους τονίζεται σε μελέτη που αποσκοπούσε στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων της μάθησης κατά την τρίτη ηλικία για τη διατήρηση της υγείας και την ενίσχυση της ευζωίας (Narushima, 2008). Οι κύριες κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων που εντοπίστηκαν, αφορούν στην ενίσχυση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων και στην κοινωνική δικτύωση, η οποία διαδραματίζει σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο, ευρήματα που αναδείχθηκαν και στην παρούσα έρευνα.

Παράλληλα, σχετικές έρευνες (Knapper & Kropley, 2000· Preston & Hammond, 2002· Preston & Feinstein, 2004· Swain, 2006) καταδεικνύουν ότι η επιτυχής φοίτηση σε προγράμματα ΔΒΕ αποτελεί μία «δεύτερη ευκαιρία», εξαιρετικά επωφελή για την αυτοεκτίμηση ατόμων τα οποία απέτυχαν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην αυτοαποτελεσματικότητα, στη διατύπωση πιο φιλόδοξων μελλοντικών στόχων και στην υιοθέτηση πιο αισιόδοξων στάσεων, χωρίς αυτό ωστόσο να αποκλείει την περαιτέρω ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης και των ατόμων που διήλθαν επιτυχώς από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Schuller *et al.*, 2002:15).

Συνδυάζοντας τα πολλαπλάσια ποσοτικά και ποιοτικά οφέλη τα οποία αναφέρουν τα μειονεκτούντα άτομα ως απόρροια της συμμετοχής τους σε προγράμματα ΔΒΕ, με το κεντρικό φαινόμενο της δωρεάν παροχής των προγραμμάτων, όπως αυτό αναδείχθηκε κατά την ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας, τα συμπεράσματα που συνάγονται είναι εξαιρετικά χρήσιμα σε πολιτικό επίπεδο. Όπως επισημαίνεται και σε κείμενο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010), «δεδομένου ότι εξακολουθούν να εκδηλώνονται οι κοινωνικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης είναι σαφές ότι η ύφεση κατάφερε σκληρό πλήγμα στα πλέον μειονεκτούντα άτομα, ενώ ταυτόχρονα υπονομεύει τις δημοσιονομικές προσπάθειες που στοχεύουν τις ομάδες αυτές». Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται σύσταση για ενίσχυση των πολιτικών ΔΒΕ, ώστε να παρασχεθεί η δυνατότητα στους πολίτες να αποκτήσουν

προσόντα ή να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους, κρίνοντας αναγκαία τη λήψη μέτρων για να εξασφαλισθεί ότι όλοι έχουν πρόσβαση στις «βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και τη μάθηση στην κοινωνία της γνώσης».

Για να επιτευχθεί η συνεπώς καθολική πρόσβαση σε γνώσεις και σύγχρονες δεξιότητες, ιδιαίτερα για τα μειονεκτούντα άτομα, θα πρέπει να διασφαλιστεί η δωρεάν παροχή προγραμμάτων ΔΒΕ, πολιτική που σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά για την πραγματοποίηση και διάχυση οφελών από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο, αυξάνοντας παράλληλα την απόδοση της αρχικής επένδυσης.

5.5.6 Επιλογικά

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα ευρήματα που ανέκυψαν κατά την ποιοτική έρευνα. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν, προσδίδοντας πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ και αναδεικνύοντας διαστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από μονοδιάστατες ποσοτικές προσεγγίσεις. Για την ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνεται στο πλαίσιο της «εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας» (grounded theory) (Strauss & Corbin, 1990). Στο πρώτο επίπεδο αναγωγής, κατά την «ανοιχτή κωδικοποίηση» (open coding) πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των δεδομένων σε πέντε κατηγορίες, ανάλογα με τις γενικές ιδιότητες και την ένταση εμφάνισης των φαινομένων. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής, κατά την «αξονική κωδικοποίηση» (axial coding) ανασυγκροτήθηκαν τα δεδομένα με νέους τρόπους, στο πλαίσιο της προσπάθειας εντοπισμού αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, καταλήγοντας σε τρεις κεντρικούς άξονες: α) Γνώσεις και Δεξιότητες, β) Αυτοεικόνα και γ) Διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο αναγωγής, «επιλεκτική κωδικοποίηση» ορίστηκε ως κεντρική κατηγορία «η δωρεάν παροχή των προγραμμάτων», γύρω από την οποία συσχετίστηκαν αιτιακά όλες οι υποκατηγορίες,

διατυπώνοντας συμπεράσματα και συνδέοντας τα ευρήματα με αυτά της ποσοτικής έρευνας και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Τα ευρήματα που προέκυψαν συνάδουν με ευρήματα συναφών ερευνών καταδεικνύοντας ότι μέσα από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούνται σημαντικά οφέλη, τα οποία είναι πολλαπλάσια ποσοτικά και ποιοτικά για τα «μειονεκτούντα άτομα», αναδεικνύοντας, ως εκ τούτου, τη ΔΒΕ σε σημαντικό πεδίο άσκησης κοινωνικής πολιτικής.

6. Συμπεράσματα & Προτάσεις

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η αποτύπωση των ευρύτερων ωφελημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς η αύξηση της συμμετοχής στη ΔΒΕ προωθείται συστηματικά, σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, ως κεντρική στόχευση της πολιτικής ατζέντας. Όπως αναλύθηκε διεξοδικά, η τεχνοεπιστημονική εξέλιξη, η αναθεωρησιμότητα των γνώσεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας έχουν επιφέρει έναν ραγδαίο δομικό μετασχηματισμό της παραγωγής, της οικονομίας και της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ έχει αδήριτα αναγορευτεί σε στρατηγικό πυλώνα πολιτικής, άρρηκτα συνδεδεμένου με την ευημερία οικονομιών και κοινωνιών. Η παραγωγή πλήθους κειμένων από διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, έχει στηρίξει μαζικά την άποψη ότι η ΔΒΕ συνιστά κομβική συνιστώσα οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής σταθερότητας.

Η προώθηση, συνεπώς, της ΔΒΕ και το πρόταγμα για την πραγμάτωση μίας κοινωνίας της γνώσης, συνιστά ταυτόχρονα: α) ανάγκη βιωσιμότητας, όπως αυτή προκύπτει από τις σύγχρονες τεχνοεπιστημονικές και δομικές ανακατατάξεις, τόσο των οικονομιών και των κοινωνιών, όσο και των ατόμων μέσα σε αυτές, β) απαίτηση των παραγωγικών δομών για αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού, των κυβερνήσεων για ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, αλλά και των ίδιων των ατόμων για διατήρηση της απασχολησιμότητας και λειτουργικότητάς τους εντός των παραγωγικών συστημάτων, γ) πρόκληση, εν μέσω μη ελεγχόμενων και προβλέψιμων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων, για την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την περιφρούρηση των δημοκρατικών θεσμών και δ) απειλή, καθώς η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα προτάσσονται ως κύριες παράμετροι των εκπαιδευτικών συστημάτων, περιχαράκωνοντας τη ΔΒΕ στα γνωστικά αντικείμενα που υπαγορεύει η οικονομία, ενώ παράλληλα, ο πολιτικός λόγος επικεντρώνεται ολοένα περισσότερο στην αυτοχρηματοδότηση της μάθησης από τα ίδια τα άτομα, αναιρώντας κάθε εκπαιδευτικό ιδεώδες και καταστρατηγώντας παγιωμένα δημοκρατικά δικαιώματα.

Σημείο ορόσημο για τις πολιτικές στο πεδίο της ΔΒΕ στην ΕΕ, συνιστά η ατζέντα που ενεργοποίησε η Λισσαβόνα το 2000, αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της ΔΒΕ ως αναπόσπαστου μέρους των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών, ως μέσου για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης παγκοσμίως και ως εγγύηση για τη διασφάλιση της συνοχής των κοινωνιών και της προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών. Παράλληλα, παρέχει στην ΕΕ ένα πολύτιμο θεσμικό εργαλείο για την οικοδόμηση ενός ενιαίου λειτουργικού πλαισίου προς επίτευξη των οικονομικών στόχων και δυναμική σύγκλιση στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διεύρυνσης. Υπό τη μαξιμαλιστική, συνακόλουθα, στόχευση οικοδόμησης της δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης ανά την υφήλιο, σε συνδυασμό με τις ανακλύπτουσες κοινωνικοοικονομικές πιέσεις και τη μελλοντική αβεβαιότητα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της οικονομικής ύφεσης που έπληξε τις χώρες μέλη το 2008, νομιμοποιήθηκε η εντατικοποίηση των ενωσιακών δράσεων για τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής «Ευρώπης της Γνώσης», οδηγώντας σε περαιτέρω συντονισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών και την παραγωγή μιας υπερεθνικοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΕ, καταλύοντας ουσιαστικά την αρχή της επικουρικότητας.

Ως εκ τούτου, με αφετηρία το 2000, τα κράτη-μέλη της ΕΕ, έχοντας υπεισέλθει σε μία νέα φάση στενότερης κοινοτικής συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης, εδραζόμενης σε κοινούς στόχους και κριτήρια αναφοράς, δεσμεύτηκαν στη στόχευση να αυξήσουν το ποσοστό συμμετοχής των ενήλικων πολιτών στη ΔΒΜ στο 12,5% έως το 2010, προβλέποντας, στο πλαίσιο της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού για τη συνεργασία στα εκπαιδευτικά θέματα, την ίδρυση πολυλειτουργικών τοπικών κέντρων μάθησης, ως μέτρου ενίσχυσης της συμμετοχής στη ΔΒΕ. Για την Ελλάδα το εγχείρημα διάχυσης της ΔΒΕ και απεγκλωβισμού της χώρας από την τελευταία θέση, μεταξύ των 25 κρατών-μελών, που κατείχε το 2002 με ποσοστό συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΜ μόλις στο 1.1%, αποδείχθηκε εξαιρετικά δύσκολο. Παρά την απορρόφηση σημαντικών πόρων από τα ευρωπαϊκά ταμεία, η απουσία ενός συνεκτικού θεσμικού πλαισίου για τη ΔΒΕ, οι επικαλύψεις αρμοδιοτήτων, η σπατάλη πόρων, η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης και η αναποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων, είχαν ως αποτέλεσμα την αδυναμία της χώρας να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στον χώρο της ΔΒΕ και τη σύνδεσή της με τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας και της κοινωνίας. Καθοριστικό σημείο της

ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ΔΒΕ και την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών, εναρμονιζόμενη με τις επιταγές της απζέντας της Λισσαβόνας, υπήρξε η ίδρυση των ΚΕΕ το 2003. Έως το 2008 τέθηκαν σε λειτουργία 56 ΚΕΕ, καλύπτοντας όλη την Επικράτεια, λειτουργώντας, υπό ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, στα πρότυπα Τοπικών Μαθησιακών Κέντρων (Local Learning Centres) άλλων ευρωπαϊκών χωρών, γεγονός το οποίο προσδιορίζει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους, όπως η προσβασιμότητα, η χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, η αξιοποίηση των υλικοτεχνικών πόρων των σχολείων και άλλων δημοσίων εγκαταστάσεων, το μεγάλο εύρος των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ένταξη σε δίκτυα δομών ΔΒΕ και η σύμπραξη με κοινωνικούς εταίρους.

Η ενδεδειγμένη μελέτη των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, ανέδειξε μία ρητορική εμμένουσα στα οφέλη της επένδυσης στη γνώση και στην κοινωνικοοικονομική αξία της ΔΒΕ. Η συμμετοχή του συνόλου του πληθυσμού στη ΔΒΜ θεωρείται «ατμομηχανή» της νέας ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης, υπερθεματίζοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η ΔΒΕ ως οικονομικός και κοινωνικός παράγοντας ανάπτυξης. Η εκτενής και επαναλαμβανόμενη αναφορά στα ευρύτερα ατομικά και συλλογικά οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ, όπως αύξηση των αποδοχών και της απασχολησιμότητας, ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, βελτίωση των επιπέδων υγείας, αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στους θεσμούς, χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και μεγαλύτερη ευημερία και εκπλήρωση του ατόμου (Commission of the European Communities, 2005b· Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003, 2006α), κινείται, ωστόσο, σε αφηρημένο επίπεδο, χωρίς να συγκεκριμενοποιούνται οι μηχανισμοί και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία εξαντλείται κύρια σε οικονομετρικές μελέτες που επικεντρώνονται στην οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης, παρά την ένθεση της ΔΒΕ και των ευρύτερων οφελών που μπορεί να επιφέρει στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών πολιτικών.

Μεταφερόμενοι σε επίπεδο ελληνικών πολιτικών για τη ΔΒΕ, όπως τεκμηριώνεται και από την περίπτωση των ΚΕΕ, στη χώρα μας η εκπαιδευτική

πολιτική είθισται να ασκείται είτε ως δάνειο συνήθως «ανεπτυγμένων χωρών» είτε ως υποχρέωση στο πλαίσιο της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού και της συγκλίνουσας ευρωπαϊκής πολιτικής στα εκπαιδευτικά θέματα, ανεξάρτητα από ανάγκες και ιδιαίτερα τοπικά γνωρίσματα. Στο πλαίσιο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να καταστούν αξιοποιήσιμα, για τον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων, τον προγραμματισμό και την κατανομή δαπανών στο πεδίο της ΔΒΕ για τη διασφάλιση της προσωπικής και κοινωνικο-οικονομικής ευημερίας.

Όπως διαφάνηκε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Adams, 2002· Arkes, 2004· Balatti & Falk, 2001· Benson, 1982· Brassett-Grundy, 2002· Chevalier & Feinstein, 2006· Commission of the European Communities, 2003, 2005c, 2007· De Walque, 2004· Feinstein, 2002b· Feinstein et al., 2003· Green, Preston & Sabates, 2003· Hammond & Feinstein, 2006· Lleras-Muney, 2005· McMahon, 1999· Nashashibi, 2004· Preston & Feinstein, 2004· Schuller et al., 2002, 2004), σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών διεθνώς, καθώς και τη μελέτη των θεσμικών κειμένων, τα ευρύτερα αποτελέσματα που εκρέουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ παρουσιάζονται ιδιαίτερα αισιόδοξα και πληθωρικά. Στην παρούσα έρευνα, σε αντιδιαστολή με άλλες συναφείς έρευνες, ακολουθήθηκε μία πολυμεθοδική προσέγγιση, με τη συνδυασμένη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, ώστε να σχηματιστεί μία πληρέστερη και πιο ρεαλιστική αντίληψη του υπό εξέταση πεδίου, αυξάνοντας παράλληλα το ποσοστό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ευρημάτων. Στο πλαίσιο αυτό δεν έγινε μία μονοδιάστατη καταγραφή των παραγόντων στην ενίσχυση των οποίων εκτιμάται ότι συμβάλλει η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ, αλλά επιχειρήθηκε μία πολυεπίπεδη ερευνητική και ερμηνευτική προσέγγιση, διερευνώντας, πέρα από την ένταση των οφελών, την ύπαρξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ δημογραφικών παραμέτρων ή στοιχείων των προγραμμάτων και συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών εκροών, καθώς τους μηχανισμούς μέσω των οποίων η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επενεργεί στην αύξηση τόσο του ανθρώπινου (προσόντα και δεξιότητες) όσο και του κοινωνικού (κοινωνικά δίκτυα, στάσεις και αξίες, ενεργός συμμετοχή) κεφαλαίου. Παράλληλα, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν αυτοί οι μηχανισμοί και οι συσχετίσεις, προκειμένου να εντοπιστούν πεδία ενδιαφέροντος που ενισχύουν ή περιορίζουν την παραγωγή ατομικών και κοινωνικών οφελών, ώστε να μπορέσουν να διατυπωθούν προτάσεις πολιτικού ενδιαφέροντος.

Τα κεντρικό θεματικό πεδίο στο οποίο καταγράφηκαν σημαντικά οφέλη, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο σύμφωνα και με ευρήματα άλλων ερευνών (Downs, 2004· Lance & Bates, 1998· Schuller *et al.*, 2002, 2004· Watters & Turner, 2001), ήταν αυτό των γνώσεων και δεξιοτήτων, το οποίο ωστόσο βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη βελτίωση της αυτοεικόνας των εκπαιδευόμενων, όπως υπέδειξε και η πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση που εντοπίστηκε ανάμεσα στις δύο εννοιολογικές δομές ($r=0,703$ $p<0,001$). Σύμφωνα με τις απόψεις και εκτιμήσεις των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η συμμετοχή τους στα προγράμματα των ΚΕΕ συνέβαλε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κομβικών για τη διαβίωση και τη λειτουργικότητα στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα, συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές σε γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, με τη φοίτηση στα προγράμματα να λειτουργεί πολυεπίπεδα ως ενδυναμωτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Preston και Hammond (2002:10), οι παράγοντες που συνθέτουν την αυτοεικόνα, όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση φιλοδοξιών, επενεργούν στη συμπεριφορά του ατόμου και σε τομείς όπως ο έλεγχος της προσωπικής ζωής και η διαχείριση των αλλαγών. Στην παρούσα έρευνα τα ευρήματα κατέδειξαν ότι κατά τους εκπαιδευόμενους συντελέστηκαν αλλαγές σε γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους που αφορούν στο πώς αυτοπροσδιορίζονται και πώς προσδιορίζονται από άλλα άτομα σε διάφορα συγκείμενα, θεωρώντας ότι έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους πιο ικανό, τόσο σε σύγκριση με την προηγούμενη της εκπαιδευτικής παρέμβασης κατάσταση, όσο και σε σχέση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ευρήματα σχετικών ερευνών (Dymock & Billett, 2008· Eldred, Ward & Dutton, 2004· Preston & Hammond, 2002· Watters & Turner, 2001), σύμφωνα με τα οποία, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΕ, θεωρείται παράμετρος καθοριστικής σημασίας, η οποία διαμεσολαβεί στην πραγματοποίηση ευρύτερων οφελών.

Παράλληλα, θα πρέπει να επισημανθεί η διαγραφόμενη συνεισφορά των προσφερόμενων προγραμμάτων στα ΚΕΕ, τόσο σε επίπεδο διδακτικών αντικειμένων, όσο και σε επίπεδο διεργασιών και αλληλεπίδρασης κατά τη διδακτική διαδικασία,

στην καλλιέργεια ενός ευρέως φάσματος σύγχρονων λειτουργικών ικανοτήτων, όπως αυτές προβλέπονται στο Πλαίσιο Βασικών Δεξιοτήτων που εξέδωσε η Επιτροπή, το 2007 (Commission of the European Communities, 2007). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, η παρακολούθηση των προγραμμάτων των ΚΕΕ βοήθησε στην ανάπτυξη ή βελτίωση: α) επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, β) ψηφιακών δεξιοτήτων, όπως η πρόσβαση και χρήση των ΤΠΕ στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή, γ) μεταγνωστικών δεξιοτήτων, υπό τη μορφή της γνώσης πώς και πού να αναζητηθούν νέες γνώσεις ή πληροφορίες, συμβάλλοντας περαιτέρω στην ανάπτυξη και διάχυση μαθησιακής κουλτούρας και δ) κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων και η ανάπτυξη συνεργατικότητας και ομαδικού πνεύματος.

Ειδικότερα, το πεδίο των κοινωνικών σχέσεων αποτέλεσε το τρίτο θεματικό πεδίο στο οποίο καταγράφηκαν σημαντικά οφέλη. Η συνύπαρξη, στο πλαίσιο των προγραμμάτων, με άλλα άτομα διαφορετικής προέλευσης και υποστρώματος, αποτέλεσε παράμετρο εμπλουτισμού, διεύρυνσης ή αποκατάστασης κοινωνικών σχέσεων και ενίσχυσης της δικτύωσης στην κοινότητα, και ως εκ τούτου, καθοριστικό παράγοντα ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου. Η συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου καταγράφηκε μέσα από τις έρευνες των Falk, Golding και Balatti (2000) και Balatti, Black & Falk, (2007), σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων η αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου και τα κοινωνικά οφέλη που εκρέουν από τη ΔΒΕ βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τα οικονομικά οφέλη, καθώς η σχέση μεταξύ τους είναι αμφίδρομη και ως εκ τούτου αδύνατος ο διαχωρισμός τους.

Η έμφαση συνεπώς δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης ή στις γνώσεις και στις δεξιότητες που στοχεύει να καλλιεργήσει, αλλά στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ενδυναμωτική διεργασία και στη συμμετοχή σε μία ετερόκλητη ομάδα εκπαιδευόμενων, αποδεικνύοντας τα πολυδιάστατα και πολυλειτουργικά επίπεδα, μέσω των οποίων, μπορεί η ΔΒΕ να επηρεάσει τη ζωή των εκπαιδευόμενων αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο δράσης τους.

Ένα επίσης κομβικό πεδίο στο οποίο εκτιμάται από τους εκπαιδευόμενους ότι πραγματοποιήθηκαν σημαντικά οφέλη, όπως κατέδειξε κυρίως η επεξεργασία των

ποιοτικών δεδομένων, ήταν η εποικοδομητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, τόσο ως φοίτηση στα προγράμματα αλλά και στο πλαίσιο των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσα από αυτά, οι οποίες συνέβαλαν στην ανάληψη νέων δραστηριοτήτων κατά τον ελεύθερο χρόνο. Η αύξηση των ενδιαφερόντων των εκπαιδευόμενων και η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους αναφέρονται στα ευρήματα σχετικών ερευνών (Downs, 2004· OECD, 1982· Schuller et al., 2002, 2004· Watters & Turner, 2001), σύμφωνα με τα οποία η συγκεκριμένη παράμετρος θεωρείται κριτικής σημασίας, καθώς σχετίζεται τόσο με το επίπεδο ευζωίας των πολιτών, όσο και με τη σωματική και την πνευματική τους υγεία.

Αναφορικά με το θεματικό πεδίο των στάσεων και της συμπεριφοράς, τα ευρήματά μας τείνουν προς μία ουδετερότητα, γεγονός που σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν σημαντικά οφέλη. Στην πραγματοποίηση οριακών αλλαγών στις στάσεις και στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων συντείνουν και τα ευρήματα των Feinstein et al. (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αν και το μέγεθος της επίδρασης διαφαίνεται μικρό σε απόλυτους αριθμούς, εν τούτοις, τα ερευνητικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέεται άμεσα με την αλλαγή νοοτροπίας και μορφών συμπεριφοράς, συνιστώντας αξιοποιήσιμη παράμετρο αλλαγής κατά την ενήλικη ζωή. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Preston και Feinstein (2004) θεωρούν ότι η συμμετοχή στη ΔΒΕ μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στον μετασχηματισμό των στάσεων των εκπαιδευόμενων, ενώ τα ευρήματά τους κατέδειξαν ότι σχετίζεται με την υιοθέτηση πιο «δημοκρατικών» στάσεων και αξιών, κάτι που ωστόσο δεν φάνηκε να αποτυπώνεται μέσα από την παρούσα έρευνα, γεγονός το οποίο μπορεί να αποδοθεί είτε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων είτε στα κοινωνικοοικονομικά γνωρίσματα της ελληνικής επικράτειας, καθώς στην ελληνική κοινωνία αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στους δημοκρατικούς θεσμούς, γεγονός που αποτυπώνεται και στα υψηλά ποσοστά άσκησης του εκλογικού δικαιώματος σε σχέση με αυτά άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Επίσης, σε αντιδιαστολή με ευρήματα άλλων ερευνών (Adams, 2002· Arkes, 2004· Balatti & Falk, 2001· Benson, 1982· Brassett-Grundy, 2002· Chevalier & Feinstein, 2006· De Walque, 2004· Feinstein, 2002b· Feinstein et al., 2003· Hammond & Feinstein, 2006· Lance & Bates, 1998· Lleras-Muney, 2005· McMahon, 1999·

Nashashibi, 2004· Schuller et al., 2002, 2004), δεν υπήρξε σημαντική καταγραφή οφελών στα πεδία της υγιεινής διαβίωσης, του επαγγελματικού και του οικογενειακού πλαισίου. Όπως ωστόσο προαναφέρθηκε, παρά το γεγονός ότι η επίδραση της εκπαίδευσης κατά την ενήλικη ζωή στη συμπεριφορά των ατόμων είναι μικρή σε απόλυτους αριθμούς, εν τούτοις, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο ως παράγοντας αλλαγής. Στην ίδια κατεύθυνση συνηγορούν και τα ευρήματα των Merrifield et al. (1993), τα οποία κατέδειξαν ότι ενώ στο σύνολο, 90% των εκπαιδευόμενων ανέφερε κάποια αλλαγή ή ενίσχυση της δυνατότητας να επιτύχουν τους στόχους τους, τα επιμέρους ποσοστά εμφανίζονται μάλλον χαμηλά. Ειδικότερα, μόλις 18% των ερωτώμενων ανέφεραν βελτίωση σε μάθηση γενικά, 17% συνέχιση των σπουδών, 13% βελτίωση σε καθημερινές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, 10% αύξηση της αυτοπεποίθησης, 8% βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης και 1% αύξηση της βοήθειας προς τα παιδιά όσον αφορά στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Τα ευρήματα, συνεπώς, τόσο των άλλων ερευνών όσο και αυτών που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, βρίσκονται σε συνάφεια με επιμέρους παράγοντες, όπως η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το είδος και η φύση των προγραμμάτων συμμετοχής, οι κοινωνικοοικονομικοί και γεωπολιτικοί παράγοντες, καθώς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στο δείγμα, τα οποία επηρεάζουν τόσο τους παράγοντες συμμετοχής, όσο και τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, γεγονός που περιορίζει τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων και επιτάσσει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του συγκεκριμένου πεδίου.

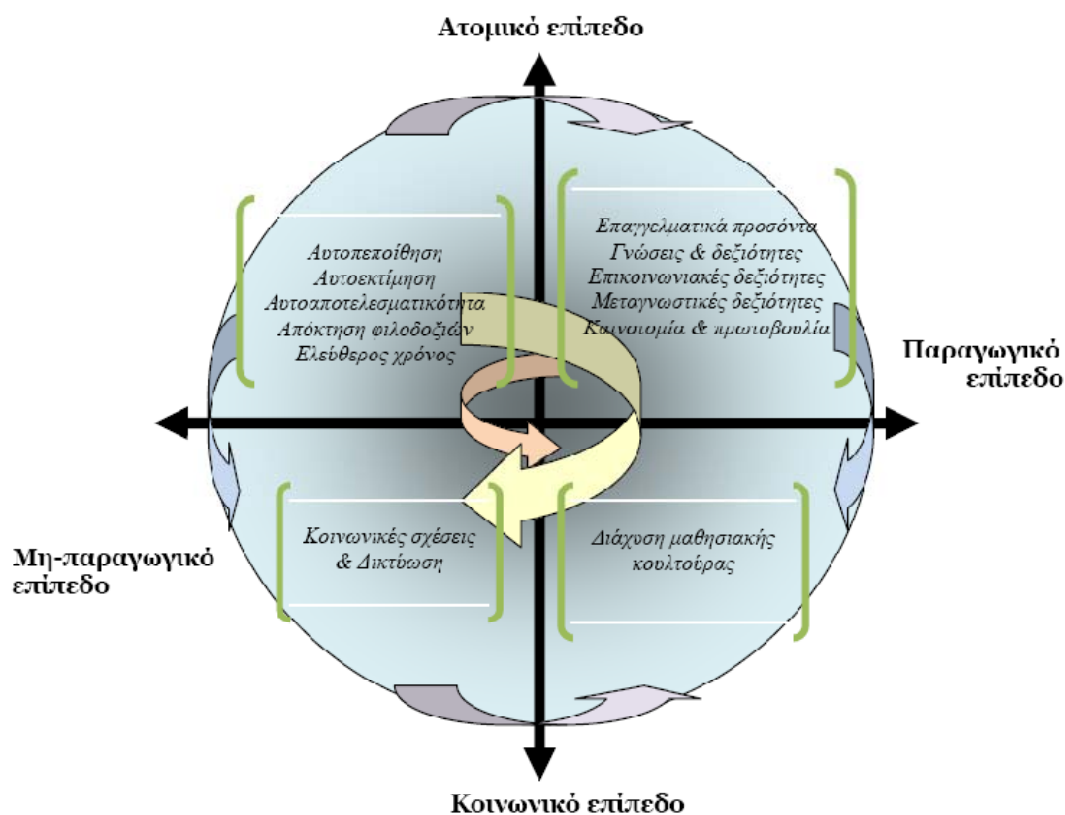
Η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων με βάση τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα τεκμηριώνεται ερευνητικά και από την Ανάλυση σε Συστάδες, κατά την οποία προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις των απόψεων ανάμεσα στις πέντε τυπολογίες των εκπαιδευόμενων. Σημαντικές παράμετροι διαφοροποίησης κατά την κατανομή των εκπαιδευόμενων σε συστάδες υπήρξαν η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία, η πληθυσμιακή ομάδα, η θεματική ενότητα του προγράμματος που παρακολούθησαν στα ΚΕΕ καθώς και η Περιφέρεια διαμονής τους. Από τους πέντε τύπους εκπαιδευόμενων, οι *Υπερ-*

ωφελημένοι και οι *Ωφελημένοι* αναγνώρισαν σημαντικά οφέλη ως απόρροια της συμμετοχής τους στα προγράμματα των ΚΕΕ, οι *Απαισιόδοξοι* δεν εντόπισαν την ύπαρξη θετικών μεταλλαγών, ενώ οι *Μετριοπαθείς* και οι *Επιφυλακτικοί* διατήρησαν μία ουδέτερη στάση, χωρίς δηλαδή να είναι αρνητικοί αλλά ούτε σε θέση να αναγνωρίσουν σημαντικές αλλαγές. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί η ποσόστωση των εκπαιδευόμενων ανά συστάδα, καθώς στους *Απαισιόδοξους* περιλήφθηκαν μόλις 116 άτομα (ποσοστό του δείγματος 9,7%), ενώ ο κύριος όγκος των εκπαιδευόμενων κατανεμήθηκε στις συστάδες των *Υπερ-ωφελημένων* και *Ωφελημένων* (509 άτομα, ποσοστό του δείγματος 42,4%), καθώς και των *Μετριοπαθών* και *Επιφυλακτικών* (575 άτομα, ποσοστό του δείγματος 47,9%).

Παρά το γεγονός ότι ο φορμαλισμός των ευρύτερων οφελών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ και ο καταμερισμός τους σε ατομικό (ατομικά οφέλη), κοινωνικό (συλλογικά οφέλη) και παραγωγικό επίπεδο (οικονομικά οφέλη) δεν μπορεί να είναι απόλυτος, λόγω της έλλειψης γραμμικότητας, των πολλαπλών διαστάσεων και της δυναμικής αλληλεπίδρασης των μεταβλητών που ορίζουν το πεδίο - άτομα, κοινωνία, παραγωγή -, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, η έμφαση επικεντρώνεται σε οφέλη πραγματοποιούμενα σε ατομικό επίπεδο, τα οποία ωστόσο, στη συνέχεια διαχέονται στο περιβάλλον δράσης των εκπαιδευόμενων, μετασχηματιζόμενα σε συλλογικά οφέλη.

Πιο αναλυτικά, όπως απεικονίζεται σχηματικά στο Σχήμα 12δ, υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους παράγοντες που ορίζουν τα τέσσερα πεδία με τα περισσότερα οφέλη (επαγγελματικά προσόντα, γνώσεις-δεξιότητες, πρωτοβουλιακαιοτομία) να συσσωρεύονται αρχικά σε ατομικό-παραγωγικό επίπεδο, παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα των ΚΕΕ δεν εμπίπτουν στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, αλλά της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη ότι η λειτουργία των ΚΕΕ τόσο σε επίπεδο χρηματοδότησης όσο και σε επίπεδο στοχοθεσίας, διέπεται από τα ευρωπαϊκά προτάγματα στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, παρέχοντας προγράμματα που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια απαραίτητων δεξιοτήτων για τον σύγχρονο ευρωπαϊό πολίτη σε εναρμόνιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Δεξιοτήτων (Commission of the European Communities, 2007), η συσσώρευση των οφελών σε ατομικό-παραγωγικό επίπεδο είναι απόλυτα αναμενόμενη.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι ακολουθήθηκε ένα ευέλικτο ερμηνευτικό πλαίσιο, θεωρώντας ότι κάποιο αποτέλεσμα συνεισφέρει *κυρίως*, είτε σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο είτε σε παραγωγικό ή μη παραγωγικό επίπεδο, μην αποκλείοντας, ωστόσο, την παράλληλη επίδρασή του και στα τέσσερα επίπεδα δράσης. Κατά συνέπεια, και τα ωφέληματα που καταγράφηκαν σε ατομικό-μη παραγωγικό επίπεδο (αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, απόκτηση φιλοδοξιών) μπορούν να αναχθούν σε παράγοντες που επηρεάζουν το επαγγελματικό πεδίο των εκπαιδευόμενων και διασυνδέονται με ευρύτερα οικονομικά οφέλη. Όπως υποστηρίζουν και οι Preston και Hammond (2002:22), είναι αδύνατον ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να επιφέρει πιο «λειτουργικά» αποτελέσματα, όπως τη διεκδίκηση μίας θέσης στην αγορά εργασίας, εάν το άτομο δεν διαθέτει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Στην ίδια κατεύθυνση, κινούνται και τα ευρήματα των Clemens, Hartley και Macrae (2003), οι οποίοι θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούνται καταρχήν σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια διαχέονται σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.



Σχήμα 12δ. Σχηματική απεικόνιση ευρημάτων ανά επίπεδο πραγματοποίησης οφελών

Υπάρχει συνακόλουθα σαφής συμπληρωματικότητα και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα τρία είδη κεφαλαίου, προσωπικού, κοινωνικού και ανθρώπινου, με την προσωπική ευημερία να επενεργεί άμεσα ή έμμεσα στην οικονομική και κοινωνική ευημερία και αντίστροφα. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Schuller et al. (2004:7), η προσωπική και ενδο-οικογενειακή ευζωία των ατόμων διαμεσολαβούνται από το εισόδημα και την εργασία, ενώ η συλλογική ευημερία σχετίζεται με επιμέρους προσωπικά οφέλη.

Εάν προχωρήσουμε σε βάθος, εξετάζοντας τα ευρήματά μας συνολικά και συναθροίζοντας αυτά που προέκυψαν από την Ανάλυση σε Συστάδες και τις συνεντεύξεις, τότε πραγματοποιείται μία περαιτέρω μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο κοινωνικό πεδίο, όπου εκτός από τα άμεσα αποτελέσματα (κοινωνικές σχέσεις-δικτύωση και διάχυση μαθησιακής κουλτούρας), καταγράφεται μία σημαντική συνεισφορά των ΚΕΕ στην ισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σύνολο του πληθυσμού και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, η σημαντικότερη παράμετρος που θεωρούμε ότι αναδείχθηκε μέσα από τα ευρήματα της έρευνάς μας είναι η αυξημένη ποσοτικά και ποιοτικά πραγματοποίηση οφελών για άτομα που «μειονεκτούν». Αυτό που διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο είναι οι διαστάσεις τις οποίες μπορεί να λάβει η αλλαγή η οποία συντελείται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι δομικοί μετασχηματισμοί που μπορεί να επιφέρει, σε επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικά γνωρίσματα και ανάγκες, τα οποία παράλληλα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις καταστάσεις, τόσο η Ανάλυση σε Συστάδες όσο και η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων κατέδειξαν ότι τα άτομα που «μειονεκτούν», τα οποία μπορεί να έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, να ανήκουν στη μέση ή στην τρίτη ηλικία, να αντιμετωπίζουν εργασιακές και οικονομικές δυσκολίες, να ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες ή να πλήττονται από τον κλοιό της μοναξιάς και της απομόνωσης, είναι αυτά που αναγνωρίζουν μεγαλύτερα ποσοτικά και ποιοτικά οφέλη. Κατά συνέπεια, τα σημαντικότερα οφέλη από τη συμμετοχή στη ΔΒΕ, πραγματοποιούνται για τα άτομα τα οποία χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης στην προσωπική, την οικογενειακή, την κοινωνική ή την επαγγελματική τους ζωή.

Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών, τα οποία καταδεικνύουν αυξημένα οφέλη για τα μειονεκτούντα άτομα, όπως γυναίκες, άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και ηλικιωμένοι (Hammond & Feinstein, 2005· Lightfoot & Brady, 2005· Narushima, 2008· Preston & Hammond, 2002), επισημαίνοντας παράλληλα τον καταλυτικό ρόλο της ΔΒΕ στην παροχή νέων ευκαιριών και στην άμβλυνση των ανισοτήτων και υπογραμμίζοντας τη σημαντική συμβολή της στην παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου (Bradshaw, 1999· Falk, Golding & Balatti 2000· Falk & Killpatrick, 2000· Volkoff & Walstab, 2007· Walstab & Teese, 2005· Walstab, Volkoff & Teese, 2006· Παπασταμάτης, 2010).

Συστοιχίζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τη δωρεάν παροχή των προγραμμάτων των ΚΕΕ, γεγονός το οποίο αναδείχθηκε ως κομβική παράμετρος κατά την επεξεργασία των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, καθώς λειτουργεί τόσο παρωθητικά για τη συμμετοχή στα προγράμματα, καθώς και υποστηρικτικά για τη μαθησιακή διαδικασία, καθίσταται εύληπτη η σημασία που ενέχει για το κοινωνικό όφελος και την κοινωνική συνοχή η συνέχιση και διεύρυνση της παροχής δωρεάν και ποιοτικών προγραμμάτων ΔΒΕ. Ιδιαίτερα σε μια εποχή κλιμάκωσης της οικονομικής ύφεσης, όπως αυτή που διάγουμε σήμερα, η οποία χαρακτηρίζεται από ενίσχυση των πολιτικών πιέσεων για φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητή η πολυδιάστατη επιρροή της ΔΒΕ και τα οφέλη που μπορεί να συνεισφέρει σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Ενώ τα κείμενα της ΕΕ διέπονται από μία ρητορική η οποία αφενός υπερτονίζει την αναγκαιότητα ενίσχυσης των πολιτικών ΔΒΕ, ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα καθολικής πρόσβασης στις «βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και τη μάθηση στην κοινωνία της γνώσης», ιδιαίτερα για τα μειονεκτούντα άτομα, τα οποία, όπως παρατηρείται, πλήττονται περισσότερο από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010), εμπεριέχει αφετέρου αναφορές για «επένδυση» στη μάθηση από τα ίδια τα άτομα, επιχειρώντας την μετακύλιση της ευθύνης και του κόστους συμμετοχής στη ΔΒΕ στους πολίτες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007γ).

Υπό το φως συνεπώς των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και των διαφαινόμενων τάσεων και προταγμάτων στο διεθνές κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις ως πολιτικές προτεραιότητες για τον

προγραμματισμό και την κατανομή δαπανών στο πεδίο της ΔΒΕ, ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση των πολιτών σε γνώσεις και δεξιότητες καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους, η προστασία των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων, η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, η προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικο-οικονομικής ευημερίας:

- Διασφάλιση και στο μέλλον της δωρεάν παροχής προγραμμάτων ΔΒΕ. Εφόσον οι κοινωνικοοικονομικοί μετασχηματισμοί υπαγορεύουν την αναγκαιότητα λήψης εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια του βίου των πολιτών, είναι ευνόητο το δικαίωμα σε δωρεάν εκπαίδευση να εκτείνεται πέραν της τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι, α) δεν θα παγωθούν ή ενισχυθούν οι ανισότητες μεταξύ ατόμων ή περιοχών και β) δεν θα μετατραπεί το πεδίο της ΔΒΕ σε βιομηχανία παραγωγής και κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
- Ενίσχυση και διεύρυνση της πρόσβασης των πολιτών στη ΔΒΕ. Αυτό συνεπάγεται, πέρα από τη δωρεάν συμμετοχή, την ανάπτυξη δράσεων ενημέρωσης των πολιτών γύρω από τη ΔΒΕ, τα προσφερόμενα προγράμματα και τις δυνατότητες που παρέχονται μέσα από αυτά. Η καλλιέργεια κουλτούρας διά βίου μάθησης μπορεί να συμβάλει τόσο στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική σταθερότητα, όσο και στην προσωπική ολοκλήρωση υποβοηθώντας τα άτομα να υλοποιήσουν στόχους και φιλοδοξίες.
- Ανάπτυξη συντονισμένων και στοχευμένων προσπαθειών προσέγγισης των «μειονεκτούντων» ατόμων, ώστε να επωφεληθούν τα άτομα και οι ομάδες που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υπηρεσίες ΔΒΕ, συμβάλλοντας στην άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, στην αποπεριθωριοποίηση ατόμων και ομάδων και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Όπως κατέδειξαν τα ευρήματα της έρευνάς μας, η πραγματοποίηση οφελών για τα μειονεκτούντα άτομα είναι πολλαπλάσια ποσοτικά και ποιοτικά.
- Ανεξαρτητοποίηση της ΔΒΕ από «αγοραία» κελεύσματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων συμμετείχε σε προγράμματα απόκτησης «σύγχρονων δεξιοτήτων», όπως η πληροφορική και οι ξένες γλώσσες, κατά την ποιοτική έρευνα καταγράφηκαν ενθουσιώδεις δηλώσεις ατόμων που παρακολούθησαν

προγράμματα πολιτισμού, όπως η φωτογραφία και το θέατρο, τα οποία δεν τους επέτρεψαν απλά να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά, υπό την Πλατωνική διάσταση της εκπαίδευσης, συνέβαλαν στη συνολική ανάπτυξη και εξέλιξή τους ως άτομα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η προσφορά προγραμμάτων σε όλα τα θεματικά πεδία και να μην περιχαρακωθεί στα πλέον «εμπορικά».

Δεν θεωρούμε τη ΔΒΕ πανάκεια για την επίλυση όλων των κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων, ωστόσο, αν ασκηθεί μία ορθά σχεδιασμένη, συνεκτική και διαχρονική πολιτική ΔΒΕ, μη εξαντλούμενη σε εμβολωματικές δράσεις και απορρόφηση ευρωπαϊκών κονδυλίων, υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής συνεισφοράς στη βελτίωση των δεικτών οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής ευημερίας. Ιδιαίτερα υπό το πλαίσιο της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης, η οποία υποθάλλει οικονομική και κοινωνική επισφάλεια, προσωπικές ματαιώσεις και ευρύτερο αποπροσανατολισμό, είναι κεφαλαιώδους σημασίας στη χώρα μας να αποδοθεί η έμφαση που απαιτείται στη ΔΒΕ, συμβάλλοντας σε ουσιαστική αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των ενηλίκων πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο νέος νόμος για τη ΔΒΕ, που ψηφίστηκε το 2010 (Ν. 3879/2010, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2010) κινείται σε αυτή την κατεύθυνση. Απομένει ωστόσο να δούμε πότε και πώς θα εφαρμοστεί, καθώς, επί του παρόντος (Νοέμβριος 2010), δεν έχει γίνει καμία προετοιμασία σε Δήμους και Περιφέρειες για να αναλάβουν τις αποκεντρωμένες αρμοδιότητες. Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι περισσότερες δομές και δράσεις ΔΒΕ στην ελληνική επικράτεια χρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκά κονδύλια, ελλοχεύει ο κίνδυνος αδυναμίας χρηματοδότησης της ΔΒΕ από τον κρατικό προϋπολογισμό μετά το 2013, οπότε λήγει η επιδότηση από πόρους του ΕΣΠΑ.

Εδραζόμενοι στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, υπογραμμίζουμε για μία φορά ακόμη τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ΔΒΕ ως εργαλείο κοινωνικής σταθερότητας, οικονομικής ανάπτυξης, παροχής νέων ευκαιριών και άμβλυνσης κοινωνικών ή γεωγραφικών ανισοτήτων, επισημαίνοντας ότι, όπως καταγράφεται σε συναφείς μελέτες (Bradshaw, 1999· Falk, Golding & Balatti 2000· Falk & Killpatrick, 2000· Volkoff & Walstab, 2007· Walstab & Teese, 2005· Walstab, Volkoff & Teese, 2006), η επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού για την παροχή εκπαιδευτικών

προγραμμάτων ενηλίκων είναι ελάχιστη σε σχέση με εναλλακτικές επενδύσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής. Αντίθετα, η απόδοση της επένδυσης στη ΔΒΕ μπορεί να είναι πολλαπλάσια, ενισχύοντας τη διάχυση οφελών και συνεισφέροντας στην αύξηση του κοινωνικού, καθώς και ανθρώπινου κεφαλαίου, σημείο κομβικό, ιδιαίτερα κατά τη φάση οικονομικής ύφεσης και κοινωνικο-πολιτικής κρίσης που διέρχονται η Ελλάδα αλλά και το οικοδόμημα της ΕΕ.

Ως εκ τούτου, κρίνεται προέχουσας σημασίας η περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου των ευρύτερων αποτελεσμάτων που εκρέουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να καταγραφούν λεπτομερώς, σε όλο το φάσμα της ΔΒΕ, οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ένταση των οφελών και να φωτιστούν οι ψυχογνωστικοί μηχανισμοί με τους οποίους η μάθηση επενεργεί σε αλλαγές στις στάσεις, στη συμπεριφορά και στη δράση των ατόμων κατά την ενήλικη ζωή. Παράλληλα, είναι σημαντικό να σκιαγραφηθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ οικονομίας και κοινωνίας, γεγονός που προϋποθέτει πολυδιάστατες και ευέλικτες ερευνητικές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

- Adams, S.J. (2002). Educational Attainment and Health: Evidence from a sample of older adults. *Education Economics*, 10, 1: 97-109.
- Adult Community & Further Education Board (2008). *The Economic Benefit of Investment in Adult Community Education in Victoria*. Melbourne: Adult Community & Further Education Board.
- Anderson, C., Foster, H. & McKibben, J. (2006). *The SOUL Record: A new tool for measuring soft outcomes*. Norwich: The Research Centre, City College.
- Arkes, J. (2004). Does Schooling Improve Health? *Working paper*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Arrow, K.J. (2000). Observations on Social Capital. In P. Dasgupta & I. Serageldin (eds) *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington, DC: World Bank, 3-5.
- Aspin, D. & Chapman, J. (2001). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (eds) *International Handbook of Lifelong Learning, Part 1*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Balatti, J. (2003). The Effect of Organisational Social Capital on Policy Implementation. *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*, 1: 41-52.
- Balatti, J. & Falk, I. (2002). Socioeconomic Contributions. *Adult Education Quarterly*, 52:4.
- Balatti, J., Black, S. & Falk, I. (2007). Teaching for Social Capital Outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47, 2: 245-263.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Baron, S., Field, J., and Schuller, T. (2000). *Social Capital: Critical perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, D., Ivanicv, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical & empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beder, H. (1991). *Adult literacy: Issues for policy and practice*. Malabar, FL: Krieger.
- Beder, H. (1992). *What has happened to Iowa's GED graduates? A two-, five- and ten-year follow-up study*. Des Moines, IO: Iowa Department of Education.
- Beder, H. (1999). The outcomes and impacts of adult literacy education in the United States. *NCSALL Report 6*. Cambridge, MA: The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Behrman, J., Crawford, D.L. & Stacey, N. (1997). Introduction. In J. Berhman & N. Stacey (eds) *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Benson, C. S. (1982). Household Production of Human Capital: Time uses of parents and children as inputs. In W. McMahon & T.G. Geske (eds) *Financing Education: Overcoming inefficiency and inequity*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 52-77.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing.
- Blackwell, L. & Bynner, J. (2002). *Learning, Family Formation and Dissolution*.

- Wider Benefits of Learning Research Report No 4*. London: Institute of Education.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*. Westport, CN: Bergin and Garvey
- Blanchflower, D.G. & Oswald, A.J. (2004). Wellbeing over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88, 7-8: 1359-1386.
- Blundell, R., Dearden, L., Goodman, A. & Reed, H. (2000). The Returns to Higher Education in Britain: Evidence from a British cohort. *The Economic Journal*, 110, 461: 82-99.
- Boggs, D.L., Buss, T.F. & Yarnell, S.M. (1979). Adult Basic Education in Ohio: A program impact evaluation. *Adult Education*. 29: 123-140.
- Booth, T, (2000). Inclusion and Exclusion Policy in England: Who controls the agenda? In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (eds) *Psychology in Practice with Young People, Families and Schools*. London: David Fulton.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational Research: An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (ed.) *Handbook of Theory & Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, UK: Polity.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the theory of action*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1979). *The inheritors. French students and their relation to culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bown, L. (2000). Lifelong Learning: Ideas and achievements at the threshold of the twenty first century. *Compare: A Journal of Comparative and International*

Education, 30, 3: 341-351.

- Bradshaw, D. (1999). *Transforming Lives, Transforming Communities: A conceptual framework for further education*. Melbourne: Adult Community & Further Education Board.
- Brassett-Grundy, A. (2002). Parental Perspectives of Family Learning. *Wider Benefits of Learning Research Report No 2*. London: Institute of Education.
- Bryant, F. (2000). Assessing the Validity of Measurement. In L. Grimm & P. Yarnold (eds) *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*. Washington: American Psychological Association, 99-146.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Bull, H. (1977). *The Anarchical Society: A study of order in world politics* (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Burns, R. (1982). *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bynner, J., McIntosh, S., Vignoles, A., Dearden, L., Reed, H. & Van Reenen, J. (2001). Improving Adult Basic Skills: Benefits to the individual and to society. *DfEE Research Report RR251*. London: HMSO.
- Bynner, J., Romney, D. & Emler, N. (2003). Dimensions of Political and Related Facets of Identity in Late Adolescence. *Journal of Youth Studies*, 6: 319-382.
- Caracelli, V.J. & Greene, J.C. (1997). Crafting Mixed-method Evaluation Designs. In J.C. Greene, & V.J. Caracelli (eds) *Advances in Mixed-method Evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass, 19-32.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the New Economy: Work, family and community in the*

information age. London: Harvard University Press.

Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (2006). *The Wider Benefits of Learning: a synthesis of findings from the Centre for Research on the wider benefits of learning, 1999-2006*. Nottingham: DfES Publications.

Cervero, R.M. (1983). A National Survey of GED Test Candidates: Preparation, performance, and 18 month outcomes. *Adult Literacy and Basic Education*, 7, 1: 13-29.

Charalambous, D. & Pavlidou, E. (2009). The institution of the Institutes of Vocational Training in Greece (1992-2008). In O. Demirel & A.M. Subul (eds) *Further Education in the Balkan Countries, Balkan Society for Pedagogy and Education and Aristotle University of Thessaloniki No 9*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

Chené, A. (1994). Community-based Older Learners: Being with others. *Educational Gerontology*, 20: 765–781.

Chevalier, A & Feinstein, L. (2006). Sheepskin or Prozac: The causal effect of education on mental health. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*. London: Institute of Education.

Clemens, A., Hartley, R. & Macrae, H. (2003). *ACE Outcomes*. Adelaide: NCVER.

Coakes, S., & Steed, L. (1999). *SPSS Analysis without Anguish*. Singapore: John Willey & Sons.

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: 95-120.

Commission of the European Communities (1993). White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and ways forward into the 21st century. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (1995). White Paper on Education and Training: Teaching and learning, towards the learning society. Brussels:

Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2000a). A Memorandum for Lifelong Learning. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2000b). The Lisbon European Council: An agenda for economic and social renewal in Europe. *Contribution of the European Commission to the Special European Council in Lisbon, 23rd-24th March 2000*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2003). Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2004). Social Inclusion in the New Member States: A synthesis of the joint memoranda on social inclusion. *Commission Staff Working Paper*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2005a). Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships as Part of Member States' Targets for Reaching the Lisbon Goals in the Field of Education and Training: A study of the current situation. *Study assigned by European Commission*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2005b). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. *Staff Working Paper*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Commission of the European Communities (2005c). Economics of Education: Study on the returns to various types of investment in education and training. Brussels: Directorate General Education and Culture.

- Commission of the European Communities (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European reference framework*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2008). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and benchmarks 2008. Staff Working Document*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Côté, J. (2005). Identity Capital, Social Capital and the Wider Benefits of Learning: Generating resources facilitative of social cohesion. *Journal of Adolescence*, 20: 577-597
- Côté, J. & Levene, C. (2002). *Identity Formation, Agency and Culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishing.
- Cropley, A.J. (1980). Introduction. In A.J. Cropley (ed.) *Towards a System of Lifelong Education: Some practical considerations*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Darkenwald, G. & Valentine, T. (1984). *Outcomes and Impact of Adult Basic Education*. New Brunswick, NJ: Rutgers University, Center for Adult Development.
- Dave, R.H. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- De la Fuente, A. & Ciccone, A. (2002). *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy. Final Report*. Brussels: European Commission.
- De Walque, D. (2004). Education, Information, and Smoking Decisions: Evidence from smoking histories, 1940-2000. *World Bank Policy Research Working Paper 3362*. Washington, DC: World Bank.
- Dee, T.S. (2003). Are There Civic Returns to Education? *NBER Working Paper No 9588*. Cambridge, UK: National Bureau of Economic Research.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the*

International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO Publishing Press.

Department for Education and Employment (DfEE) (1998). *The Learning Age: A renaissance for a new Britain*. London: HMSO.

Desjardins R. & Tuijnman A. (2005). A General Approach for Using Data in the Comparative Analyses of Learning Outcomes. *Interchange*, 36, 4: 349-370.

Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N.D. & Jackson, A. (2000a). *Guide to Measuring Soft Outcomes and Distance Travelled*. Brighton: The Institute for Employment Studies.

Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N. & Jackson, A. (2000b). Measuring Soft Outcomes and Distance Travelled. *Research Report RR219*. Nottingham: DfEE Publications.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49: 71-75.

Downs, S. (2004). Measuring the immeasurable. *Adults Learning*, 16, 2: 17-18.

Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.

Dymock, D. (2007). *Community Adult Language, Literacy and Numeracy Provision in Australia: Diverse approaches and outcomes*. Adelaide : NCVER.

Dymock, D. & Billett, S. (2008). *Assessing and Acknowledging Learning through Non-Accredited Community Adult Language, Literacy and Numeracy Programs*. Adelaide : NCVER.

Eldred, J. (2002). *Moving on with Confidence: Perceptions of success in teaching and learning adult literacy*. Leicester: NIACE.

Eldred, J., Ward, J. & Dutton, Y. (2004). *Catching Confidence*. Leicester: NIACE.

Ertl, H. (2006). *European Union Policies in Education and Training: The Lisbon*

agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42, 1: 5-27.

European Council (1996). Council Conclusions of 20 December 1996 on a Strategy for Lifelong Learning. Brussels: OJ C7/1997.

European Council (2000a). The Lisbon European Council: Presidency conclusions, 23-24 March 2000. Brussels.

European Council (2000b). Santa Maria da Feira European Council: Conclusions of the Presidency, 19-20 June 2000. Brussels.

European Council (2002). The Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and the European Commission, convened in Copenhagen on enhanced European cooperation in vocational education and training, 29-30 November 2002. Brussels.

Falk, I. (2001). Integrated Model of VET Dynamics: Social and economic benefits for all. *CRLRA Discussion Paper*. Tasmania: CRLRA.

Falk, I. & Kilpatrick, S. (2000). What is Social Capital? A study of rural communities, *Sociologia Ruralis*, 40, 1: 87-110.

Falk, I., Golding, B., & Balatti, J. (2000). *Building communities: ACE, lifelong learning and social capital*. Melbourne, Australia: Adult, Community and Further Education Board, Victorian Government.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. & Ward, F.C. (1972). *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Feinstein, L. (2002a). Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning: Crime. *Wider Benefits of Learning Research Report No 5*. London: Institute of Education.

Feinstein, L. (2002b). Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning: Health (depression and obesity). *Wider Benefits of Learning Research Report No 6*. London: Institute of Education.

- Feinstein, L. & Sabates, R. (2005). Education and Youth Crime: Effects of introducing the education maintenance allowance programme. *Wider Benefits of Learning Research Report No 14*. London: Institute of Education.
- Feinstein, L. & Sabates, R. (2006). Does Education Have an Impact on Mothers' Educational Attitudes and Behaviours? *Wider Benefits of Learning Research Report No 16*. London: Institute of Education.
- Feinstein, L., Duckworth, K. & Sabates, R. (2004). A Model of the Intergenerational Transmission of Educational Success. *Wider Benefits of Learning Research Report No 10*. London: Institute of Education.
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. & Bynner, J. (2003). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. *Wider Benefits of Learning Research Report No 8*. London: Institute of Education.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 1–2: 3–15.
- Field, J. (2003). *Social Capital*. London: Routledge.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Field, J. (2009). Good for your Soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 2: 175-91.
- Field, J. & Schuller, T. (1997). Norms, Networks & Trust. *Adult Learning*, 9, 3: 17-18.
- Foster, P., Howard, U. & Reisenberger, A. (1997). *A sense of achievement: outcomes of adult learning*. London: Further Education Development Agency.
- Fox, J. & Pearce, D. (2000). 25 years of Population Trends. *Population Trends*, 100, 6-31.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New

York: Free Press.

Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22: 7–20.

Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational research: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

Gouthro, P.A. (2002). Education for Sale: at What Cost? Lifelong learning and the marketplace. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 4: 334-346.

Gray, D., Griffin, C. & Nasta, T. (2000). *Training to Teach in Further and Adult Education*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

Green, A., Preston, J. & Malmberg, L. (2004). The Macro-Social Benefits of Vocational Education, Training and Skills. In M. Tessaring & P. Dearcey *Evaluation and Impact of Education and Training*. Brussels: CEDEFOP.

Green, A., Preston, J. & Sabates, R. (2003). Education, Equity & Social Cohesion: A distributional model. *Wider benefits of Learning Research Report No 7* London: Institute of Education.

Gustavsson, B. (1997). Lifelong Learning Reconsidered. In S. Walters (ed.) *Globalization, Adult Education and Training: Impacts and issues*. London: Zed Books, 237–249.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. New Jersey: Prentice-Hall International.

Hammond, C. (2004). Impacts of Lifelong Learning upon Emotional Resilience, Psychological and Mental Health: Fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30: 551–568.

Hammond, C. & Feinstein, L. (2005). The Effects of Adult Learning on Self-Efficacy. *London Review of Education*, 3, 3: 265–287.

- Hammond, C. & Feinstein, L. (2006). Are Those Who Flourished at School Healthier Adults? What role for adult education? *Wider Benefits of Learning Research Report No 17*. London: Institute of Education.
- Hanifan, L.J. (1916). The Rural School Community Center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67,;130-138.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (2001). Accounting for the Social and Nonmarket Benefits of Education. In J. Helliwell (ed.) *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*. Canada: University of British Columbia Press.
- Hawkins, M. (1997). *Social Darwinism in European and American Thought*, Cambridge: University Press.
- Hingel, A. (2001). *Education Policies and European Governance*. Brussels: European Commission.
- Houle, C.O. (1972), *The Design of Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 1: 13–23.
- Jackson, S. (2002) Widening Participation for Women in Lifelong Learning and Citizenship. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 4: 5–13.
- James, W. (1981). *The Principles of Psychology*. Cambridge MA: Harvard University Press (originally published in 1890).
- Janne, H. (1973). For a Community Policy on Education. *Bulletin of the European Communities*, Supplement 10, 73.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jick, T.D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24: 602-611.

- Johnson, R. & Wichern, D. (1992). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kearns, P., McDonald, R., Candy, P., Knights, S. & Papadopoulos, G. (1999). *VET in the Learning Age: The challenge of lifelong learning for all, Vol. 2, Overview of international trends and case studies*. Canberra: National Centre for Vocational Education Research.
- Kent, W.P. (1973). *A Longitudinal Evaluation of the Adult Basic Education Program*. Falls Church, VA: System Development Corporation.
- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I.H. (2003). Social Capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British Educational Research Journal*, 29, 3: 417-433.
- Kim, J.O. & Mueller, C. (1978). *Factor Analysis Statistical Methods and Practical Issues*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (2002). Changing Relations between Education and Work: On the mechanisms and outcomes of the educational system. *International Journal of Lifelong Learning*, 21, 1: 44-54.
- Knapper, C.K. & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education* (3rd edn). London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf.
- Kok, W. (2004). Facing the Challenge: The Lisbon Strategy for growth and employment. *Report form the High Level Group*. Brussels: European Communities.
- Kumar, K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New theories of the contemporary world*. Oxford: Blackwell.
- Lance, K.C. & Bates, D. (1998). *Colorado GED Study: How Colorado graduates benefit from passing the GED tests*. Denver: Office of Adult Education, Colorado

Department of Education.

- Leney, T. (1999). European Approaches to Social Exclusion. In A. Hayton (ed.) *Tackling Disaffection and Social Exclusion*. London: Kogan Page.
- Lightfoot, K. & Brady, E.M. (2005). Transformations through Teaching and Learning. *Journal of Transformative Education*, 3, 3: 221-235.
- Lleras-Muney, A. (2005). The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States. *Review of Economic Studies*, 72: 189-221.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming education in the 21st century*. London : Kogan Page.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong learning and local government*. London: Routledge.
- Mahaffy, J.E. (1983). *Impact Evaluation of Adult Basic Education Program Outcomes: ABE Evaluation Project final report*. Bozeman MT: Montana State University Department of Educational Services.
- Malhotra, N.K. (1996). *Marketing Research: An applied orientation, 2nd ed.* Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Maskell, P. (2000). Social Capital, Innovation & Competitiveness. In S. Baron (ed.) *Social Capital: Critical perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- McMahon, W. (1998). Conceptual Framework for the Analysis of the Social Benefits of Lifelong Learning. *Education Economics*, 6, 3: 309 – 346.
- McMahon, W. (1999). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. New York: Oxford University Press.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Paris: UNESCO Institute for Education.
- Mehta C. & Patel R. (1996). *SPSS Exact test 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS.

- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education: An introduction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merrifield, J., Smith, M., Rea, K., & Shriver, T. (1993). *Longitudinal Study of Adult Literacy Participants in Tennessee: Year one report*. Knoxville, TN: Center for Literacy Studies, University of Tennessee.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, 1: 3-24.
- Mingat, A. & Tan, J.P. (1996). The Full Social Returns to Education: Estimates based on countries' growth performance. *Human Capital Development Working Paper No 73*. Washington DC: World Bank.
- Morgan, G. (2006). Work in Progress: Narratives of aspiration from the new economy. *Journal of Education and Work*, 19, 2: 141–151.
- Morley, L. (2002). Lifelong Learning: Feminist pedagogy in the learning society. In G. Howie & A. Tauchert (eds) *Gender, Teaching and Research in Higher Education*. Aldershot: Ashgate.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας, 112-134.
- Narushima, M. (2008). More than Nickels and Dimes: The health benefits of a community-based lifelong learning programme for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 27, 6: 673–692.
- Nashashibi, P. (2004). *The Alchemy of Learning: Impact and progression in adult learning*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Naval, C., Print, M. & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education*, 37, 2: 107-128.

- Neary, M. (2002). *Curriculum Studies in Post-compulsory and Adult Education: A teacher's and student teacher's study guide*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in Studies of Lifelong Learning. In A. Fejes & K. Nicoll (eds) *Foucault and Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Nie, N.H., Junn J. & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Nijhof, W. (2005). Lifelong Learning as a European Skill Formation Policy. *Human Resources Development Review*, 4, 4:401-417.
- Norusis, M. (1992). *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago: SPSS.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Official Journal of the European Communities (1987). Single European Act. Brussels: L 169/1.
- Official Journal of the European Communities (2002). Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Community: The Treaty of Rome 1957. Brussels: C 325/35.
- Official Journal of the European Union (2006a). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: L 394.
- Official Journal of the European Union (2006b). Modernising Education and Training: A Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe. Joint Interim Report of the Council and of the Commission on Progress under the 'Education & Training 2010' Work Programme. Brussels: C 79/01.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1961). Ability and Educational Opportunity. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1971).

- Educational Policies for the 1970's. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1973). Recurrent Education: A strategy for Lifelong Education. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1977). Learning Opportunities for Adults. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1982). The OECD List of Social Indicators: OECD social indicator development programme. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1996a). Making Lifelong Learning a Reality for All. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1996b). Lifelong Learning for All, Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2000). Motivating Students for Lifelong learning, Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2001a). The Well-being of Nations: The role of human and social capital. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2001b). Cities and Regions in the New Learning Economy: Education and skills. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2002). Education at a Glance: OECD Indicators 2002 Edition. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2003). Beyond Rhetoric: Adult learning policies and practices. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2005). Education at a Glance: OECD Indicators 2005 Edition. Paris: OECD.
- Packer, A.H. & G.K. Sharrar (2003). Linking Lifelong Learning, Corporate Social Responsibility and the Changing Nature of Work. *Advances in Developing*

Human Resources, 5, 3: 332–341.

- Panitsidou, E. (2008). The Lisbon Impact upon Greek Lifelong Educational Policy. In N.P. Terzis (ed.) *European Unification and Educational Challenges in the Balkan, Balkan Society for Pedagogy and Education and Aristotle University of Thessaloniki No 8* (p.p. 381-386). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Papastamatis, A. & Panitsidou, E. (2009). The Aspect of 'accessibility' in the Light of European Lifelong Learning Strategies. Adult Education Centres: A case study. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 4: 335-351.
- Parsons, C. & Stears, D. (2002). Evaluating Health Promoting Schools: Steps to Success. *Health Education*, 102, 1: 7-15.
- Parsons, S. & Bynner, J. (1998). *Influences on Adults Basic Skills*. London: Basic Skills Agency.
- Paterson, R. (1979). *Values, Education and the Adult*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pillay, H., Boulton-Lewis, G., Wilss, L. & Lankshear, C. (2003). Conceptions of Work and Learning at Work: Impressions from older workers. *Studies in Continuing Education*, 25, 1: 96-111.
- Plewis, I. & Preston, J., (2001). Evaluating the Benefits of Lifelong Learning: A Framework. *Wider Benefits of Learning Papers No 2*. London: Institute of Education.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins & applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology Annual*, 24, 1: 1-24.
- Preston, J. (2004). Identity, Learning and Engagement: A qualitative inquiry using the NCDS (National Child Development Study). *Wider Benefits of Learning Research Report No 13*. London: Institute of Education.
- Preston, J. (2005). Identity, Learning and Engagement: A qualitative inquiry using the NCDS. *Wider Benefits of Learning Research Report No13*, London: Institute of

Education.

- Preston, J. & Feinstein, L. (2004). Adult Education and Attitude Change. *Wider Benefits of Learning Research Report No 11*. London: Institute of Education.
- Preston, J. & Green, A. (2003). The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective. *Wider Benefits of Learning Research Report No 9*. London: Institute of Education.
- Preston, J. & Hammond, C., (2002). The Wider Benefits of Further Education: Practitioner Views. *Wider Benefits of Learning Research Report No 1*. London: WBL. London: Institute of Education.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, C. (2002). *Returns to Investment in Education: A further update*. Washington DC: World Bank.
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The collapse & revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Reynolds, A.J. & Bezruckzo, N. (1989). Assessing the Construct Validity of a Life Skills Competency Test. *Educational and Psychological Measurement*, 49: 183-193.
- Roberts, E., Bornstein, M.H., Slater, A.M., Barrett, J. (1999). Early Cognitive Development and Parental Education. *Infant and Child Development*, 8, 1: 49-62.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schuller, T. & Field, J. (1998). Social Capital, Human Capital and the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education*, 17, 4: 226-235.

- Schuller, T. & Preston, J. (2005). Skills, Values and Networks: Evidence on the wider benefits of learning. In D. Wildermeersch, V. Stroobants & M. Bron (eds) *Active Citizenship and Multiple Identities in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C. & Preston, J. (2002). Learning, Continuity and Change in Adult Life. *Wider Benefits of Learning Research Report No 3*. London: Institute of Education.
- Schuller, T., Bynner, J., Green, A., Blackwell, L., Hammond, C. & Preston, J. (2001). Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis. *Wider Benefits of Learning Papers No 1*. London: Institute of Education.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London: Routledge Falmer.
- Schultz, W.T. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. USA: John Willey & Sons.
- Smith, A. (1970). *The Wealth of Nations*. Harmondsworth, UK: Pelican.
- Solorzano, R. (1989). *An Analysis of Learner Progress from the First Reporting Cycle of the CALPEP Field Test: A report to the California State Librarian*. Pasadena, CA: Educational Testing Service.
- Spector, P.E. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An introduction*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights: An intercivilizational analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stern, D. & Tuijnman, A.C. (1997). Adult Basic Skills: Policy issues and a research agenda. In: A.C. Tuijnman, I.S. Kirsch & D.A. Wagner (eds) *Adult Basic Skills: Innovations in measurement and policy analysis*. New York: Hampton Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory*

procedures and techniques. Sage: Newbury Park.

Strub, M. (2000). Reliability and Generalizability Theory. In L. Grimm & P. Yarnold (eds) *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*. Washington: American Psychological Association, 23-66.

Swain, J. (2006). Changes to Adult Learners' Identities through Learning Numeracy. *Write On*, 23, 4: 1-6.

Temple, J. (2001). Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries. *OECD Economic Studies No 33*. Paris: OECD Publishing.

Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge Falmer.

Toothaker, L. (1993). *Multiple Comparison Procedures*. Newbury Park: Sage Publications.

Traub, R. (1994). *Reliability for the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tuijnman, A. & Schuller, T. (1999). *Lifelong Learning Policy and Research*. London: Portland Press.

UNESCO (1975). *Education on the Move-A Companion Volume to Learning to Be*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*. Nairobi Conference. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (1996). *Higher Education in the 21st Century: A student perspective*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2002). *Learning Throughout Life: Challenges for the 21st century*. Paris: UNESCO Publishing.

Vennard, J., Sugg, D. & Hedderman, C. (1997). The Use of Cognitive-Behavioural Approaches with Offenders: Messages from the research, Part I. *Home Office*

Research Study 171. London: Home Office.

Volkoff, V. & Walstab, A. (2007). *Setting the Scene: Investigating Learning Outcomes with a View to the Future. Report to the ACFE Board Victoria*. Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.

Walstab, A. & Teese, R. (2005). *A Community Studies Approach to Researching Strategic Issues in ACE*. Melbourne: Adult Community & Further Education Board.

Walstab, A., Volkoff, V. & Teese, R. (2006). *ACE Longitudinal Study. ACE makes a difference: Building pathways, providing opportunities and creating outcomes*. Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.

Ward, J. & Edwards, J. (2002). *Learning Journeys: Learners' voices. Learners' views on progress and achievement in literacy and numeracy*. London: Learning and Skills Development Agency.

Watters, K. & Turner, C. (2001). *Proof Positive: A report on research into learners' views on approaches to identifying achievement in non-accredited learning*. Leicester: NIACE.

Westell, T. (2005). *Measuring Non-academic Outcomes in Adult Literacy Programs: A literature review*. Toronto: Parkdale Project Read.

Wolfe, B. & Haveman, R. (2002). *Social and Non-market Benefits from Education in an Advanced Economy*. Paper prepared for Conference Series 47, Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World. Boston: Federal Reserve Bank of Boston.

Wolfe, B. & Zuvekas, S. (1997). *Nonmarket Outcomes of Schooling. International Journal of Educational Research*, 27, 6: 491-502.

Woolcock, M. & Narayan, D. (2000). *Social Capital: Implications for development*

theory, research and policy. *The World Bank Research Observer*, 15, 2: 225-49.

Wößmann, L. & Schütz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. *Analytical Report for the European Commission*. Munich: European Expert Network on Economics of Education.

Young, M., Hipps, J., Hanberry, G., Hopstoch, P. & Golsmat, R. (1980). *An Assessment of the State-administered Program of the Adult Education Act: Final report*. Arlington, VA: Development Associates.

Young, M.B., Fitzgerald, N. & Morgan, M.A. (1994). *National Evaluation of Adult Education Programs Fourth Interim Report: Learner outcomes and program results*. Arlington, VA: Development Associates.

Ελληνική & Μεταφράσεις

Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι Απόψεις και τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Στο Α. Καυάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 81-94.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (επιμ. Α. Παπασταμάτης). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Cedefop (2009). Μάθηση εν μέσω Κρίσης. *Ενημερωτικό σημείωμα*. Θεσσαλονίκη: Cedefop.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δεδουσόπουλος, Α. (2000). *Η Κρίση στην Αγορά Εργασίας: Ρύθμιση, ευελιξίες,*

απορύθμιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δημουλάς, Κ. (2007). Διά Βίου Μάθηση και Μισθωτή Εργασία. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 379-400

ΕΚΕΠΙΣ (2003). Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Διά Βίου Μάθησης. *Μελέτη για το Ερευνητικό Έργο του ΟΟΣΑ*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1992). Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Βρυξέλλες: C 191.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1995). Καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης». Απόφαση αριθ. 2493/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Οκτωβρίου 1995. Βρυξέλλες: L 256, 95/431/ΕΚ.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997). Συνθήκη του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί Ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Ορισμένες συναφείς Πράξεις. Βρυξέλλες: C 340.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). Εφαρμογή των Πολιτικών των Κρατών-μελών για την Απασχόληση. Σύσταση του Συμβουλίου της 19ης Ιανουαρίου 2001. Βρυξέλλες: : L 22/31.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). Δια Βίου Μάθηση. Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002. Βρυξέλλες: C 163/1.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003). Επίπεδα Αναφοράς Μέσων Ευρωπαϊκών Επιδόσεων στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003. Βρυξέλλες: C 134/02.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, 22-23 Μαρτίου 2005. Συμπεράσματα της Προεδρίας. Βρυξέλλες:

7619/1/05 REV 1.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009. Βρυξέλλες: C 119/02.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010. Βρυξέλλες: C 135/2 .

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001α). Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια Βίου Μάθησης. Ανακοίνωση της Επιτροπής Βρυξέλλες: COM 678.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001β). Οι Συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 59.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Εξελιξίσεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 629.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Αποδοτικές Επενδύσεις στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 779.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004α). Προώθηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας: Μεταρρυθμίσεις για τη διευρυμένη Ένωση. Έκθεση της Επιτροπής στο Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Βρυξέλλες: COM 2004/ 29.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004β). Θέσπιση Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης στον Τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Πρόταση Απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. Βρυξέλλες: COM 474/0153.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006α). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ποτέ δεν

είναι αργά για μάθηση. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 614

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006β). *Ώρα να Ανεβάσουμε Ταχύτητα: Η νέα εταιρική σχέση για την ανάπτυξη και την απασχόληση*. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2006. Βρυξέλλες: COM 30.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007α). *Εκσυγχρονισμός της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης: Μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη*. Σχέδιο Κοινής Έκθεσης Προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Βρυξέλλες: SEC 1415.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007β). *Ένα Συνεκτικό Πλαίσιο Δεικτών και Σημείων Αναφοράς Σχετικά με την Παρακολούθηση της Προόδου για την Επίτευξη των Στόχων της Λισαβόνας όσον Αφορά την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 61.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007γ). *Σχέδιο Δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 558.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009). *Διαβούλευση για τη Μελλοντική Στρατηγική ΕΕ 2020*. Έγγραφο Εργασίας της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 647.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010). *Έγγραφο Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας*. Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής. Βρυξέλλες: SEC 114.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1983α). Πρόσληψη στον Δημόσιο Τομέα και άλλες Διατάξεις. Ν.1320. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 6/11.1.1983.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1983β). Ίδρυση Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης. Ν. 1388. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 113/29.8.1983.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1985). Κυβέρνηση και Κυβερνητικά Όργανα. Ν.1558.

ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 137/26.7.1985.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1989α). Διάρθρωση και Αρμοδιότητες των Υπηρεσιών της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ). Π.Δ. 132. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 64/3.3.1989.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1989β). Προώθηση της Απασχόλησης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης και άλλες Διατάξεις. Ν.1836. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 79/14.03.1989.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1989γ). Για την Οργάνωση Υπηρεσιών Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Π.Δ.274. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 130/22.05.1989.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1990). Για τον Εκσυγχρονισμό και την Ανάπτυξη και Άλλες Διατάξεις. Ν.1892. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 101/31.07.1990.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1991). Μεταφορά της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης από το Υπουργείο Πολιτισμού στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Π.Δ. 386. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 139/24.09.1991.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1992α). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Άλλες Διατάξεις. Ν.2009. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 18/14.02.1992.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1992β). Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ν.2083. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 159/21.09.1992.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1993). Ίδρυση, Οργάνωση και Λειτουργία Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Π.Δ. 267. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 114/09.07.1993.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1994). Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης και Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Π.Δ.370. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 210/05.12.1994.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1995). Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας Παιδείας και Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Ν.2327. ΦΕΚ Τεύχος Α΄

31.07.1995.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1996). Μέτρα πολιτικής για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και άλλες διατάξεις. Ν.2434 ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 188/20.08.1996.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1997α). Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΣΥΥ). ΠΔ.67. ΦΕΚ Τεύχος Α΄61/21.04.1997.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1997β). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και Άλλες Διατάξεις. Ν. 2525/1997. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 188/ 23.9.1997.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2000). Προώθηση της Απασχόλησης και Άλλες Διατάξεις. Ν.2874. Τεύχος Α΄, ΦΕΚ 286/29.12.2000.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2001). Ρυθμίσεις Θεμάτων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις. Ν.2909. Τεύχος Α΄, ΦΕΚ 90/02.05.2001.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003α). Κοινωνικός Διάλογος για την Προώθηση της Απασχόλησης και την Κοινωνική Προστασία και Άλλες Διατάξεις. Ν.3144. Τεύχος Α΄ ΦΕΚ.111/08.05.2003.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003β). Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Δημόσιες Βιβλιοθήκες και Άλλες Διατάξεις. Ν.3149. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 141/10.06.2003.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003γ). Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Ν.3191. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 258/07.11.2003.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2005). Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης. Ν.3369/2005. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 171/06.07.2005.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ν. 3699. ΦΕΚ Τεύχος Α΄,

199/02.10.2008.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2010). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις. Ν. 3879. ΦΕΚ Τεύχος Α΄, 163/21.09.2010.

Giddens, A. (2001). *Οι Συνέπειες της Νεοτερικότητας* (μτφ Γ. Μερτίκας). Αθήνα: Κριτική.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και Εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στην Ευρώπη: Συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα : Θεμέλιο.

Καψάλης, Α. (2006). Ο Επαγγελματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Ελλάδα και κόσμος. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Lyotard, J.F. (1988). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (μτφ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Ξεκαλάκη, Ε. (1995). *Τεχνικές Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Προσωπική Έκδοση.

Πανιτσίδου, Ε. (2007). Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως Θεσμός Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Εξέλιξη και προοπτική. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαδάκης, Ν. (2006). Αυτό ήταν λοιπόν....; Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Κατάρτιση και Στρατηγική της Λισσαβόνας. Πέρα από την αρχή της επικουρικότητας; Στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης και οι Πολιτικές της ΕΕ*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Α΄*.
Αθήνα: Προσωπική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Β΄*.
Αθήνα: Προσωπική Έκδοση.
- Πασιάς, Γ.Κ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Θεσμικός λόγος και
εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα : Gutenberg.
- Προβατά, Α. (2005). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη*.
Αθήνα: Παπαζήσης.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ.
Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάρδος, Γ. (1999). *Μέθοδοι Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης, Μέρος Πρώτο*.
Θεσ/νίκη: ΖΗΤΗ.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010:
Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της
Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες: 6905/3/04, REV 3, EDUC 43.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών
23 και 24 Μαρτίου 2006*. Βρυξέλλες: 7775/06 CONCL1.
- Τεγόπουλος - Φυτράκης (1993). *Μείζον Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό,
ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, αρκτικολέξων, κυρίων
ονομάτων*. Αθήνα: Τεγόπουλος – Φυτράκης.
- Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*.
Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Weber, M. (1987). *Η Πολιτική ως Επάγγελμα* (μτφ. Μ. Κυπραίος). Αθήνα:
Παπαζήσης.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2003). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για
την Απασχόληση (ΕΣΔΑ)*. Αθήνα.
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών (2005). *Εθνικό Πρόγραμμα*

Μεταρρυθμίσεων για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση 2005-2008. Αθήνα.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο Δ. Χαραλάμπους, (επιμ). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 121-146.

Χαρίσης, Κ. & Κιόχος, Π. (1997). *Θεωρία Δειγματοληψίας και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις INTERBOOKS.

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ιστοσελίδες

Adult Community & Further Education Board. <http://www.dpcd.vic.gov.au/communitydevelopment/acfe> (προσπελάστηκε στις 22/11/2007)

Centre for Longitudinal Studies. <http://www.cls.ioe.ac.uk/> (προσπελάστηκε στις 12/1/2008)

Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. www.learningbenefits.net/ (προσπελάστηκε στις 2/11/2007)

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ). <http://www.gsae.edu.gr/> (προσπελάστηκε στις 13/6/2009)

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ). <http://www.statistics.gr/> (προσπελάστηκε στις 16/6/2008)

Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). <http://www.ideke.edu.gr/kee> (προσπελάστηκε στις 10/7/2007)

National Reporting System. <http://www.nrsweb.org/> (προσπελάστηκε στις 12/12/2007)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΜΕΡΟΣ 1^ο

Άδεια Έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Όλα είναι θέμα Παιδείας



ΓΕΝΙΚΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΔΙΑΡΚΟΥΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αθήνα: 03-03-2009

Αρ. Πρωτ.: 4749

Αχαρνών 417
11143 Αθήνα
Πληροφορίες: Σ.Χολέβα
Τηλέφωνο: 210 2530334
FAX: 210 2530349

Προς: κα Παντισίδου Ευγενία
Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος
Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΘΕΜΑ: «Χορήγηση άδειας για έρευνα»

Κατόπιν αξιολόγησης της υπ' αριθμ. 4290/23-02-2009 υποβληθείσας αίτησής σας, ως Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής σας Διατριβής, με επιβλέποντες καθηγητές τον κο Παπασταμάτη Αδαμάντιο, τον κο Χαραλάμπους Δημήτριο και τον κο Καψάλη Αχιλλέα και θέμα « Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Διά Βίου Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Η Περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ): Μια αξιολογική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο» σας παραχωρείται άδεια να διανείμετε το απαραίτητο για την εργασία σας ερωτηματολόγιο, το οποίο θα είναι ανώνυμο και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων εθελοντική σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται από το **Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων** της **Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων** στα **Κ.Ε.Ε.** της χώρας στο πλαίσιο του Έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων», που εντάσσεται στο ΕΣΠΑ, του **Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων**.

Προϋποθέσεις εκπόνησης της έρευνας:

- Η αποδοχή συνεργασίας των Υπευθύνων Εκπαίδευσης των ΚΕΕ της χώρας με την κα Παντισίδου έπειτα από τηλεφωνική συνομιλία τους, προκειμένου να επεξηγηθούν ο σκοπός

και η φύση της έρευνας, καθώς και να παρασχεθούν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν επανασυμμετάσχει σε προγράμματα των ΚΕΕ στο παρελθόν.

- Τα ερωτηματολόγια -έκτασης δύο σελίδων με ερωτήσεις κλειστού τύπου- θα αποσταλούν ταχυδρομικώς στα ΚΕΕ της χώρας που θα αποδεχτούν να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία και θα επιστραφούν μέσω courier με χρέωση της ερευνήτριας.

- Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας που διεξάγεται, ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποφανθούν αιτιολογημένα (με εισήγησή τους προς την Ομάδα Έργου και το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) ότι η συγκεκριμένη έρευνα παρακωλύει, βλάπτει, καθυστερεί την πορεία του τμήματος ή παραβιάζει τους κανόνες λειτουργίας του Κ.Ε.Ε., ή δε σέβεται προσωπικά δεδομένα. Στην περίπτωση αυτή το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. μπορεί να ανακαλέσει την έγκρισή του.

- Ο υποψήφιος ερευνητής με την αποδοχή της πρότασής του από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. αποδέχεται ταυτόχρονα την υποχρέωσή του να καταθέσει οπωσδήποτε στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. τα πορίσματα των ερευνών και τις τελικές μελέτες.

Ο Διευθύνων Σύμβουλος του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.



Αθανάσιος Σδράλης

Εσωτερική διανομή:

Γραφείο Διευθύνοντος Συμβούλου Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Μονάδα Διοίκησης και Υποστήριξης

Αρχείο



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Όλα είναι θέμα Παιδείας



ΕΝΔΕΙΞΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΔΙΑΡΚΟΥΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Αθήνα: 4-3-2009
Αρ. Πρωτ.: 4290

Αχαρνών 417
11143 Αθήνα
Πληροφορίες: Μ. Βενεδικίη
Τηλέφωνο: 213-1311590
ΓΑΧ: 210-2264433

**ΠΡΟΣ: κ Παντισίδου Ευγενία
Καθ. Ρωσσιδη 27
54655 Καραμπουρνάκι
Θεσσαλονίκη**

Θέμα: Απάντηση αιτήματος 23/2/2009.

Σε απάντηση του παραπάνω αιτήματός σας, σας αποστέλλουμε απόσπασμα της αριθμ. 32/24-2-2009 πράξης του Δ.Σ., με το οποίο σας επιτρέπεται η διεξαγωγή έρευνας στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ο Διευθύνων Σύμβουλος



Αθανάσιος Σδράλης

Εσωτερική Διανομή:

1. Γραφείο Διευθύνοντος Συμβούλου
2. Τμήμα Διοικητικής Υποστήριξης
3. Αρχείο

- Δυσκο
- ΕΔΕ
- ΚΕΕ

ΠΡΑΚΤΙΚΟ Λρ. 32

Στην Αθήνα σήμερα, ημέρα Τρίτη 24 Φεβρουαρίου 2009, στα γραφεία του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αχαρνών 117 & Κοκκινάκη, κατόπιν προσκλήσεως του προέδρου Ανδρέα Καλδή, συνήλθε το Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου. Στη συνεδρίαση ήταν παρόντες ο Πρόεδρος του ΔΣ κ Ανδρέας Καλδής, τα μέλη του ΔΣ κκ Αιβαλιώτης Απόστολος Φώτιος και κ Ζαίρης Πουσιδών, ο Διευθύνων Σύμβουλος του ΙΔΕΚΕ κ Αθανάσιος Σδράλης και η γραμματέας του ΔΣ κ Ελένη Κόντη. Δικαιολογημένα απουσίαζε ο Αντιπρόεδρος κ. Παναγιώτης Πλιάκας, ο κ Σουλιώτης Δημήτριος, και ο κ Δημήτριος Διαμαντόπουλος.

Αφού διαπιστώθηκε απαρτία, ο Πρόεδρος προχώρησε στην ανάγνωση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης.

Θέμα 30^ο Έγκριση διεξαγωγής έρευνας στα ΣΔΕ και στα ΚΕΕ

Σχετικά με το θέμα αυτό το Δ.Σ. ομόφωνα αποφάσισε την έγκριση αδείας διεξαγωγής έρευνας στα ΚΕΕ στην Κ. Πανισίδου Ευγενία και στην κ. Λιανού Ελένη στα ΣΔΕ.

Η γραμματέας

Ελένη Κόντη



Μέρος 2^ο

Ποσοτική Έρευνα

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΟΛΗ



Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής

Πολιτικής

Αγαπητή/έ κυρία/κύριε,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας αποτελεί μέρος μιας πανελλαδικής έρευνας στα ΚΕΕ, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με τίτλο «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Διά Βίου Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Η περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ): Μια αξιολογική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο».

Στο πλαίσιο έρευνας που πραγματοποιήσαμε το 2007, εμφανίστηκε έντονο ενδιαφέρον για την καταγραφή των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων στα ΚΕΕ. Με την έρευνα αυτή, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τα ευρύτερα οφέλη της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε ως άμεσο αποτέλεσμα, αλλά κυρίως, στο πλαίσιο της απόκτησης προσόντων και της ανάπτυξης ικανοτήτων.

Αναλογιστείτε τι έχει αλλάξει στην καθημερινή κοινωνική, επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική σας ζωή, μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, και επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με τις δηλώσεις, σημειώνοντας με **X** το κατάλληλο τετράγωνο (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Εάν δεν γνωρίζετε, δεν επιθυμείτε ή δεν μπορείτε να απαντήσετε κάποιες ερωτήσεις, μη δώσετε καμία απάντηση.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα, αλλά και στην Ευρώπη είναι περιορισμένες. Θεωρώντας τη δραστηριότητα των ΚΕΕ σημαντική για την προώθηση της Διά Βίου Εκπαίδευσης στη χώρα μας, ελπίζουμε ότι, με τη δική σας πολύτιμη βοήθεια, θα μπορέσουμε να καταγράψουμε τη σημασία της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τόσο για την προσωπική ανάπτυξη και προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, όσο και για την ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών.

Σημειώνεται ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρούνται όλοι οι κανόνες δεοντολογίας, ενώ παράλληλα διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Με εκτίμηση

Ευγενία Α. Πανιτσίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ

ΑΠΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ
ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ
ΚΕΕ

Ευγενία Α. Παντισίδου

Υποψήφια Διδάκτωρ

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής
Πολιτικής

Email: epantsidou@uom.gr

ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ (ΚΕΕ)

Παρακαλώ, όσοι έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα των ΚΕΕ,
συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα σημειώνοντας με **X** το αντίστοιχο τετράγωνο

Επισημαίνεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι **ανώνυμη**

1	ΦΥΛΟ	Γυναίκα <input type="checkbox"/>		Άνδρας <input type="checkbox"/>			
2	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Ελεύθερος-η <input type="checkbox"/>	Παντρεμένος-η <input type="checkbox"/>	Διαζευγμένος-η <input type="checkbox"/>	Χήρος-α <input type="checkbox"/>		
3	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	Κανένα <input type="checkbox"/>	1-2 <input type="checkbox"/>	3-4 <input type="checkbox"/>	Πάνω από 4 <input type="checkbox"/>		
4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΑΤΕ	Δημοτικό <input type="checkbox"/>	Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>	Λύκειο, ΤΕΕ <input type="checkbox"/>	Μετα-δευτεροβάθμια (ΙΕΚ, Ανώτερες Σχολές) <input type="checkbox"/>	Τριτοβάθμια (ΑΕΙ, ΤΕΙ) <input type="checkbox"/>	
5	ΗΛΙΚΙΑ	18-24 ετών <input type="checkbox"/>	25-34 ετών <input type="checkbox"/>	35-44 ετών <input type="checkbox"/>	45-54 ετών <input type="checkbox"/>	55-64 ετών <input type="checkbox"/>	Πάνω από 65 <input type="checkbox"/>
6	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Άνεργος-η/ Οικιακά <input type="checkbox"/>	Φοιτητής-ρια <input type="checkbox"/>	Ελεύθερος-η Επαγγελματίας <input type="checkbox"/>	Δημόσιος-α υπάλληλος <input type="checkbox"/>	Ιδιωτικός-η υπάλληλος <input type="checkbox"/>	Συνταξιούχος <input type="checkbox"/>
7	ΑΤΟΜΙΚΟ ΜΕΣΟ ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ	Έως 750 € <input type="checkbox"/>	751-1100 € <input type="checkbox"/>	1101-1450 € <input type="checkbox"/>	1451-1800 € <input type="checkbox"/>	1801-2200 € <input type="checkbox"/>	Πάνω από 2201 € <input type="checkbox"/>
8	ΟΜΑΔΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΑΝΗΚΕΤΕ	Γενικός Πληθυσμός <input type="checkbox"/>	Μετανάστες/ Παλινοστούντες <input type="checkbox"/>	Μουσουλμάνοι <input type="checkbox"/>	Αθίγγανοι <input type="checkbox"/>	Φυλακισμένοι <input type="checkbox"/>	
9	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΚΕΕ	ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Ή ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΕ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ					
10	ΣΕ ΠΟΣΑ ΑΛΛΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;	Κανένα άλλο <input type="checkbox"/>	Ένα <input type="checkbox"/>	Δύο <input type="checkbox"/>	Πάνω από δύο <input type="checkbox"/>		
11	ΠΟΤΕ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΑΤΕ ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;	Πριν 2-6 μήνες <input type="checkbox"/>	Πριν 6-12 μήνες <input type="checkbox"/>	Πριν 1-2 χρόνια <input type="checkbox"/>	Πάνω από 2 χρόνια <input type="checkbox"/>		

Τι έχει **αλλάξει** στην καθημερινή κοινωνική, επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική σας ζωή, **μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα**; Παρακαλώ, επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις, σημειώνοντας με **X** το κατάλληλο τετράγωνο (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Εάν δεν γνωρίζετε, δεν επιθυμείτε ή δεν μπορείτε να απαντήσετε κάποιες ερωτήσεις, μην δώσετε καμία απάντηση.

1 = διαφωνώ απόλυτα, **2** = διαφωνώ, **3** = ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, **4** = συμφωνώ, **5** = συμφωνώ απόλυτα

W <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5	Q <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5
Έχω αποκτήσει περισσότερα επαγγελματικά προσόντα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Έχω αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και ικανότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχω βρει νέα πιο ενδιαφέροντα και αποδοτική εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Εκτελώ με μεγαλύτερη ευκολία δραστηριότητες που πριν με δυσκόλευαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κερδίζω περισσότερα χρήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Αντιμετωπίζω αποτελεσματικά προβλήματα ή καταστάσεις που θεωρούσα δύσκολες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου έχει ανατεθεί πιο υπεύθυνη θέση στην εργασία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Δεν διστάζω να δοκιμάσω νέα πράγματα ή να βρεθώ σε άγνωστες καταστάσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ήμουν άνεργος-η και έχω βρει εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Επικοινωνώ καλύτερα, γραπτά και προφορικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5	sC <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5
Εκφράζω και υπερασπίζομαι τις απόψεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Έχω αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παίρνω περισσότερες πρωτοβουλίες και εκμεταλλεύομαι τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Είμαι πιο ανεξάρτητος-η, τα καταφέρνω μόνος-η μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σκέφτομαι πιο κριτικά και έχω αλλάξει άποψη για ζητήματα που θεωρούσα δεδομένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Είμαι πιο δραστήριος-α και πιο ικανοποιημένος-η από τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σκέφτομαι και δρω πιο υπεύθυνα και λογικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Έχω θέσει νέους στόχους και αισθάνομαι ότι έχουν ανοιχτεί νέες προοπτικές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχω αποκτήσει συνήθειες και στάσεις πιο φιλικές προς το περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Υλοποιώ τις επιθυμίες μου, τις οποίες δίσταζα ή δεν μπορούσα να πραγματοποιήσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WI <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5	Wh <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5
Ενημερώνομαι τακτικά γύρω από θέματα υγείας και υγιεινού τρόπου ζωής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Έχω λιγότερο άγχος στην καθημερινή μου ζωή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχειρίζομαι πιο αποτελεσματικά το χρόνο μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Επισκέπτομαι πιο συχνά τον γιατρό ή τον οδοντίατρο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχω αποκτήσει νέα ενδιαφέροντα (ταξιδεύω, επισκέπτομαι μουσεία, εκθέσεις, βιβλιοθήκες κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Έχω αποκτήσει πιο υγιεινό τρόπο ζωής (υγιεινή διατροφή, σωματική άσκηση κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχω ξεκινήσει δραστηριότητες για να αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου (χόμπι, σπορ κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Έχω κόψει βλαβερές για την υγεία μου συνήθειες (κάπνισμα, αλκοόλ κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Τι έχει **αλλάξει** στην καθημερινή κοινωνική, επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική σας ζωή, **μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα**; Παρακαλώ, επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις, σημειώνοντας με **X** το κατάλληλο τετράγωνο (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα). Εάν δεν γνωρίζετε, δεν επιθυμείτε ή δεν μπορείτε να απαντήσετε κάποιες ερωτήσεις, μην δώσετε καμία απάντηση.

1 = διαφωνώ απόλυτα, **2** = διαφωνώ, **3** = ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, **4** = συμφωνώ, **5** = συμφωνώ απόλυτα

Sc <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5	A <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5
Δείχνω περισσότερο σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τα άλλα άτομα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Διεκδικώ τα δικαιώματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κατανοώ και σέβομαι τα άτομα με διαφορετικότητα (με ειδικές ανάγκες, μετανάστες κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Εξυπηρετούμαι πιο αποτελεσματικά σε δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργάζομαι καλύτερα με τα άλλα άτομα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κατανοώ καλύτερα το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχω αποκτήσει νέους φίλους και έχω αναπτύξει περισσότερες κοινωνικές σχέσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Με ενδιαφέρει περισσότερο η πολιτική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αισθάνομαι ότι ανήκω σε μια κοινότητα, ότι είμαι μέλος μιας ομάδας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Συμμετέχω πιο ενεργά σε οργανώσεις, σωματεία, εθελοντικές πρωτοβουλίες κ.λπ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΕΑΝ ΕΧΕΤΕ ΠΑΙΔΙΑ... F <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5	L <i>Μετά τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα...</i>	1	2	3	4	5
Αντεπεξέρχομαι με περισσότερη ευκολία στα οικιακά και οικογενειακά μου καθήκοντα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Γνωρίζω το πως και το που θα αναζητήσω νέες γνώσεις ή πληροφορίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορώ να βοηθήσω πιο πολύ τα παιδιά μου με τα μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Δεν τα πήγαινα καλά στο σχολείο, αλλά τώρα βλέπω θετικά την εκπαίδευση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δείχνω μεγαλύτερη υπομονή και κατανόηση προς τα παιδιά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Η οικογένειά μου αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη εκτίμηση και ενδιαφέρον τη μάθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργάζομαι περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του/των παιδιού-ών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών μου στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτιώθηκαν η επικοινωνία και οι σχέσεις μου με τα παιδιά μου και/ή με τον/την σύζυγό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Κάποια φιλικά ή συγγενικά άτομα παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Αναφέρετε ό,τι άλλο έχει αλλάξει στην καθημερινή κοινωνική, επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική σας ζωή, μετά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, το οποίο δεν αναγράφεται παραπάνω.

Πίνακας Α1

Κατανομές Απολύτων και Σχετικών Συχνοτήτων

		1	2	3	4	5								1	2	3	4	5	
		ΔΑ	Δ	ΟΔΟΣ	Σ	ΣΑ	Σύνολο							ΔΑ	Δ	ΟΔΟΣ	Σ	ΣΑ	Σύνολο
q1	Συχν.	61	60	475	420	181	1197	q25	Συχν.	167	145	611	194	83	1200				
	%	5.1%	5.0%	39.7%	35.1%	15.1%	100.0%		%	13.9%	12.1%	50.9%	16.2%	6.9%	100.0%				
q2	Συχν.	218	210	582	122	64	1196	q26	Συχν.	229	223	563	121	64	1200				
	%	18.2%	17.6%	48.7%	10.2%	5.4%	100.0%		%	19.1%	18.6%	46.9%	10.1%	5.3%	100.0%				
q3	Συχν.	285	250	574	55	32	1196	q27	Συχν.	191	189	555	172	93	1200				
	%	23.8%	20.9%	48.0%	4.6%	2.7%	100.0%		%	15.9%	15.8%	46.3%	14.3%	7.8%	100.0%				
q4	Συχν.	251	233	576	84	53	1197	q28	Συχν.	294	188	515	118	85	1200				
	%	21.0%	19.5%	48.1%	7.0%	4.4%	100.0%		%	24.5%	15.7%	42.9%	9.8%	7.1%	100.0%				
q5	Συχν.	368	225	519	52	32	1196	q29	Συχν.	99	115	538	320	128	1200				
	%	30.8%	18.8%	43.4%	4.3%	2.7%	100.0%		%	8.3%	9.6%	44.8%	26.7%	10.7%	100.0%				
q6	Συχν.	31	16	190	593	368	1198	q30	Συχν.	87	98	500	314	201	1200				
	%	2.6%	1.3%	15.9%	49.5%	30.7%	100.0%		%	7.3%	8.2%	41.7%	26.2%	16.8%	100.0%				
q7	Συχν.	44	68	385	444	259	1200	q31	Συχν.	66	88	461	421	164	1200				
	%	3.7%	5.7%	32.1%	37.0%	21.6%	100.0%		%	5.5%	7.3%	38.4%	35.1%	13.7%	100.0%				
q8	Συχν.	82	109	492	358	159	1200	q32	Συχν.	41	50	344	499	266	1200				
	%	6.8%	9.1%	41.0%	29.8%	13.3%	100.0%		%	3.4%	4.2%	28.7%	41.6%	22.2%	100.0%				
q9	Συχν.	65	77	434	405	219	1200	q33	Συχν.	58	65	420	420	237	1200				
	%	5.4%	6.4%	36.2%	33.8%	18.3%	100.0%		%	4.8%	5.4%	35.0%	35.0%	19.8%	100.0%				
q10	Συχν.	66	70	430	420	214	1200	q34	Συχν.	102	116	561	287	134	1200				
	%	5.5%	5.8%	35.8%	35.0%	17.8%	100.0%		%	8.5%	9.7%	46.8%	23.9%	11.2%	100.0%				
q11	Συχν.	101	109	539	312	138	1199	q35	Συχν.	135	146	585	231	102	1199				
	%	8.4%	9.1%	45.0%	26.0%	11.5%	100.0%		%	11.3%	12.2%	48.8%	19.3%	8.5%	100.0%				
q12	Συχν.	91	112	500	345	151	1199	q36	Συχν.	111	133	580	273	103	1200				
	%	7.6%	9.3%	41.7%	28.8%	12.6%	100.0%		%	9.3%	11.1%	48.3%	22.8%	8.6%	100.0%				
q13	Συχν.	99	120	532	321	127	1199	q37	Συχν.	234	187	613	114	51	1199				
	%	8.3%	10.0%	44.4%	26.8%	10.6%	100.0%		%	19.5%	15.6%	51.1%	9.5%	4.3%	100.0%				
q14	Συχν.	112	114	526	322	125	1199	q38	Συχν.	157	148	597	210	87	1199				
	%	9.3%	9.5%	43.9%	26.9%	10.4%	100.0%		%	13.1%	12.3%	49.8%	17.5%	7.3%	100.0%				
q15	Συχν.	105	124	528	287	155	1199	q39	Συχν.	96	78	250	161	71	656				
	%	8.8%	10.3%	44.0%	23.9%	12.9%	100.0%		%	14.6%	11.9%	38.1%	24.5%	10.8%	100.0%				
q16	Συχν.	68	85	455	400	192	1200	q40	Συχν.	83	59	211	187	107	647				
	%	5.7%	7.1%	37.9%	33.3%	16.0%	100.0%		%	12.8%	9.1%	32.6%	28.9%	16.5%	100.0%				
q17	Συχν.	73	103	500	350	174	1200	q41	Συχν.	81	61	225	184	91	642				
	%	6.1%	8.6%	41.7%	29.2%	14.5%	100.0%		%	12.6%	9.5%	35.0%	28.7%	14.2%	100.0%				
q18	Συχν.	58	75	395	447	225	1200	q42	Συχν.	79	65	246	167	67	624				
	%	4.8%	6.3%	32.9%	37.3%	18.8%	100.0%		%	12.7%	10.4%	39.4%	26.8%	10.7%	100.0%				
q19	Συχν.	51	79	483	399	188	1200	q43	Συχν.	89	61	240	165	79	634				
	%	4.3%	6.6%	40.3%	33.3%	15.7%	100.0%		%	14.0%	9.6%	37.9%	26.0%	12.5%	100.0%				
q20	Συχν.	74	91	517	351	167	1200	q44	Συχν.	58	65	405	427	243	1198				
	%	6.2%	7.6%	43.1%	29.3%	13.9%	100.0%		%	4.8%	5.4%	33.8%	35.6%	20.3%	100.0%				
q21	Συχν.	141	150	555	240	114	1200	q45	Συχν.	166	130	606	201	96	1199				
	%	11.8%	12.5%	46.3%	20.0%	9.5%	100.0%		%	13.8%	10.8%	50.5%	16.8%	8.0%	100.0%				
q22	Συχν.	79	105	457	395	164	1200	q46	Συχν.	100	102	611	261	123	1197				
	%	6.6%	8.8%	38.1%	32.9%	13.7%	100.0%		%	8.4%	8.5%	51.0%	21.8%	10.3%	100.0%				
q23	Συχν.	98	132	533	296	141	1200	q47	Συχν.	109	86	254	130	52	631				
	%	8.2%	11.0%	44.4%	24.7%	11.8%	100.0%		%	17.3%	13.6%	40.3%	20.6%	8.2%	100.0%				
q24	Συχν.	80	142	487	314	177	1200	q48	Συχν.	67	60	445	391	232	1195				
	%	6.7%	11.8%	40.6%	26.2%	14.8%	100.0%		%	5.6%	5.0%	37.2%	32.7%	19.4%	100.0%				

ΔΑ: Διαφωνώ Απόλυτα, Δ: Διαφωνώ, ΟΔΟΣ: Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, Σ: Συμφωνώ, ΣΑ: Συμφωνώ Απόλυτα

Πίνακας Α2

Κατανομή Φύλου ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Φύλο		
		Γυναίκες	Άνδρες	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	77	34	111
	%	69,4%	30,6%	100,0%
	ΔΤΥ	-2,1	2,1	
Σ2	Συχνότητα	123	29	152
	%	80,9%	19,1%	100,0%
	ΔΤΥ	1,2	-1,2	
Σ3	Συχνότητα	138	47	185
	%	74,6%	25,4%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,9	0,9	
Σ4	Συχνότητα	259	66	325
	%	79,7%	20,3%	100,0%
	ΔΤΥ	1,3	-1,3	
Σ5	Συχνότητα	271	81	352
	%	77,0%	23,0%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,1	0,1	
Σύνολο	Συχνότητα	868	257	1.125
	%	77,2%	22,8%	100,0%
	ΔΤΥ			

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α3

Κατανομή Οικογενειακής Κατάστασης ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Οικογενειακή Κατάσταση				Σύνολο
		Άγαμοι/ες	Παντρεμένοι/ες	Διαζευγμένοι/ες	Χήροι/ες	
Σ1	Συχνότητα	54	58	2	2	116
	%	46,6%	50,0%	1,7%	1,7%	100,0%
	ΔΤΥ	2,8	-1,7	-1,8	-0,7	
Σ2	Συχνότητα	45	100	13	7	165
	%	27,3%	60,6%	7,9%	4,2%	100,0%
	ΔΤΥ	-2,2	0,9	1,7	1,3	
Σ3	Συχνότητα	81	97	11	2	191
	%	42,4%	50,8%	5,8%	1,0%	100,0%
	ΔΤΥ	2,4	-2,0	0,4	-1,5	
Σ4	Συχνότητα	99	216	15	10	340
	%	29,1%	63,5%	4,4%	2,9%	100,0%
	ΔΤΥ	-2,6	2,7	-0,7	0,3	
Σ5	Συχνότητα	134	211	20	11	376
	%	35,6%	56,1%	5,3%	2,9%	100,0%
	ΔΤΥ	0,4	-0,6	0,2	0,3	
Σύνολο	Συχνότητα	413	682	61	32	1.188
	%	34,8%	57,4%	5,1%	2,7%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α4

Κατανομή Αριθμού παιδιών ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Αριθμός Παιδιών				Σύνολο
		κανένα	1-2	3-4	Πάνω από 4	
Σ1	Συχνότητα	57	44	9	2	112
	%	50,9%	39,3%	8,0%	1,8%	100,0%
	ΔΤΥ	1,5	-1,4	0,0	-0,3	
Σ2	Συχνότητα	63	73	13	3	152
	%	41,4%	48,0%	8,6%	2,0%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,8	0,7	0,3	-0,2	
Σ3	Συχνότητα	98	77	14	2	191
	%	51,3%	40,3%	7,3%	1,0%	100,0%
	ΔΤΥ	2,1	-1,6	-0,4	-1,2	
Σ4	Συχνότητα	133	155	30	11	329
	%	40,4%	47,1%	9,1%	3,3%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,7	0,7	0,9	1,7	
Σ5	Συχνότητα	153	168	25	7	353
	%	43,3%	47,6%	7,1%	2,0%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,4	1,0	-0,8	-0,3	
Σύνολο	Συχνότητα	504	517	91	25	1.137
	%	44,3%	45,5%	8,0%	2,2%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α5

Κατανομή Μορφωτικού Επιπέδου ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι	Μορφωτικό Επίπεδο						Σύνολο
	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο/ΤΕΕ	Μεταδ/βάθμια	Τριτοβάθμια		
	Συχνότητα	3	3	40	11	59	116
Σ1	%	2,6%	2,6%	34,5%	9,5%	50,9%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,1	-1,6	-0,6	-0,8	2,3	
	Συχνότητα	21	15	64	14	48	162
Σ2	%	13,0%	9,3%	39,5%	8,6%	29,6%	100,0%
	ΔΤΥ	5,4	1,9	0,8	-1,4	-3,1	
	Συχνότητα	4	12	62	29	87	194
Σ3	%	2,1%	6,2%	32,0%	14,9%	44,8%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,9	0,2	-1,5	1,5	1,3	
	Συχνότητα	17	26	139	39	119	340
Σ4	%	5,0%	7,6%	40,9%	11,5%	35,0%	100,0%
	ΔΤΥ	0,4	1,6	1,8	-0,2	-2,6	
	Συχνότητα	10	14	131	47	170	372
Σ5	%	2,7%	3,8%	35,2%	12,6%	45,7%	100,0%
	ΔΤΥ	-2,2	-2,1	-0,8	0,6	2,3	
	Συχνότητα	55	70	436	140	483	1184
Σύνολο	%	4,6%	5,9%	36,8%	11,8%	40,8%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α6

Κατανομή Ηλικίας ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Ηλικία						Σύνολο
		18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	< 65	
Σ1	Συχνότητα	5	36	43	26	5	1	116
	%	4,3%	31,0%	37,1%	22,4%	4,3%	0,9%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,2	1,4	0,9	-0,4	-1,7	-0,6	
Σ2	Συχνότητα	10	37	52	44	18	1	162
	%	6,2%	22,8%	32,1%	27,2%	11,1%	0,6%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,4	-0,9	-0,4	1,1	1,3	-1,0	
Σ3	Συχνότητα	18	57	73	39	8	0	195
	%	9,2%	29,2%	37,4%	20,0%	4,1%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	1,4	1,2	1,3	-1,4	-2,4	-1,9	
Σ4	Συχνότητα	30	89	108	78	30	8	343
	%	8,7%	25,9%	31,5%	22,7%	8,7%	2,3%	100,0%
	ΔΤΥ	1,6	0,1	-0,9	-0,6	0,2	1,5	
Σ5	Συχνότητα	19	87	120	96	40	8	370
	%	5,1%	23,5%	32,4%	25,9%	10,8%	2,2%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,6	-1,2	-0,5	1,1	1,9	1,2	
Σύνολο	Συχνότητα	82	306	396	283	101	18	1.186
	%	6,9%	25,8%	33,4%	23,9%	8,5%	1,5%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α7

Κατανομή Επαγγελματικής Κατάστασης ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Επαγγελματική Κατάσταση						Σύνολο
		Ανεργ.-Νοικ.	Φοιτητ.	Ελ. Επαγγ.	Δ. Υπαλ.	Ιδ. Υπαλ.	Συνταξ.	
Σ1	Συχνότητα	25	4	17	40	20	7	113
	%	22,1%	3,5%	15,0%	35,4%	17,7%	6,2%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,5	0,0	0,9	1,7	-0,3	-1,0	
Σ2	Συχνότητα	49	5	26	37	26	18	161
	%	30,4%	3,1%	16,1%	23,0%	16,1%	11,2%	100,0%
	ΔΤΥ	0,7	-0,3	1,6	-1,7	-0,9	1,2	
Σ3	Συχνότητα	53	7	28	58	41	7	194
	%	27,3%	3,6%	14,4%	29,9%	21,1%	3,6%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,2	0,1	0,9	0,4	1,0	-2,8	
Σ4	Συχνότητα	107	13	37	85	65	33	340
	%	31,5%	3,8%	10,9%	25,0%	19,1%	9,7%	100,0%
	ΔΤΥ	1,7	0,4	-1,0	-1,8	0,2	0,7	
Σ5	Συχνότητα	96	12	38	118	68	38	370
	%	25,9%	3,2%	10,3%	31,9%	18,4%	10,3%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,1	-0,3	-1,5	1,6	-0,2	1,3	
Σύνολο	Συχνότητα	330	41	146	338	220	103	1.178
	%	28,0%	3,5%	12,4%	28,7%	18,7%	8,7%	100,0%
	ΔΤΥ							

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α8

Κατανομή Εισοδήματος ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Μέσο Ατομικό Μηνιαίο Εισόδημα						Σύνολο
		Έως 750€	751-1100€	1101-1400€	1451-1800€	1801-2200€	< 2200€	
Σ1	Συχνότητα	16	25	28	18	4	3	94
	%	17,0%	26,6%	29,8%	19,1%	4,3%	3,2%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,5	0,3	0,1	2,0	-0,6	-0,3	
Σ2	Συχνότητα	31	32	31	13	10	6	123
	%	25,2%	26,0%	25,2%	10,6%	8,1%	4,9%	100,0%
	ΔΤΥ	0,5	0,2	-1,1	-0,7	1,3	0,7	
Σ3	Συχνότητα	44	37	53	19	7	3	163
	%	27,0%	22,7%	32,5%	11,7%	4,3%	1,8%	100,0%
	ΔΤΥ	1,2	-0,8	0,9	-0,4	-0,8	-1,4	
Σ4	Συχνότητα	66	70	69	27	13	12	257
	%	25,7%	27,2%	26,8%	10,5%	5,1%	4,7%	100,0%
	ΔΤΥ	1,0	0,9	-1,1	-1,2	-0,4	1,0	
Σ5	Συχνότητα	58	68	90	38	17	10	281
	%	20,6%	24,2%	32,0%	13,5%	6,0%	3,6%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,3	-0,5	1,1	0,6	0,4	-0,2	
Σύνολο	Συχνότητα	215	232	271	115	51	34	918
	%	23,4%	25,3%	29,5%	12,5%	5,6%	3,7%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α9

Κατανομή Πληθυσμιακής Ομάδας ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι	Πληθυσμιακή Ομάδα						Σύνολο
	Γ. Πληθ.	Μετ./Παλιν.	Μουσουλ.	Αθίγγ.	Φυλακ.		
	Συχνότητα	107	4	0	1	1	113
Σ1	%	94,7%	3,5%	0,0%	0,9%	0,9%	100,0%
	ΔΤΥ	1,2	-0,2	-2,3	3,0	1,9	
	Συχνότητα	139	4	18	0	0	161
Σ2	%	86,3%	2,5%	11,2%	0,0%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	-2,8	-0,9	4,9	-0,4	-0,6	
	Συχνότητα	188	7	0	0	0	195
Σ3	%	96,4%	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	2,6	-0,2	-3,2	-0,5	-0,6	
	Συχνότητα	297	14	19	0	1	331
Σ4	%	89,7%	4,2%	5,7%	0,0%	0,3%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,7	0,5	1,8	-0,6	0,7	
	Συχνότητα	329	15	10	0	0	354
Σ5	%	92,9%	4,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	0,9	0,5	-1,4	-0,7	-0,9	
	Συχνότητα	1.060	44	47	1	2	1.154
Σύνολο	%	91,9%	3,8%	4,1%	0,1%	0,2%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α10

Κατανομή Θεματικής Ενότητας Προγράμματος ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Θεματική Ενότητα								Σύνολο
		Ελλην. Γλώσσα	Ευρωπ. Γλώσσες	ΤΠΕ	Οικ.-Διοικ.- Επιχειρ.	Ενεργ. Πολίτης	Πολ.- Ελ. Χρόνος	Ειδ. Προγρ.	Περ.-Πολ.- Τουρσμ.	
Σ1	Συχνότητα	2	73	33	2	3	3	0	0	116
	%	1,7%	62,9%	28,4%	1,7%	2,6%	2,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	2,7	3,7	-3,0	0,1	0,1	-0,3	-2,0	-1,2	
Σ2	Συχνότητα	0	60	77	3	7	3	12	4	166
	%	0,0%	36,1%	46,4%	1,8%	4,2%	1,8%	7,2%	2,4%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,8	-2,9	1,3	0,2	1,6	-1,0	3,3	1,6	
Σ3	Συχνότητα	0	104	78	3	4	5	0	2	196
	%	0,0%	53,1%	39,8%	1,5%	2,0%	2,6%	0,0%	1,0%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,9	2,0	-0,6	-0,1	-0,4	-0,5	-2,7	-0,2	
Σ4	Συχνότητα	1	135	165	5	5	10	19	3	343
	%	0,3%	39,4%	48,1%	1,5%	1,5%	2,9%	5,5%	0,9%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,2	-3,2	2,9	-0,2	-1,4	-0,2	3,1	-0,6	
Σ5	Συχνότητα	1	188	147	6	10	16	6	5	379
	%	0,3%	49,6%	38,8%	1,6%	2,6%	4,2%	1,6%	1,3%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,3	1,4	-1,4	0,0	0,3	1,5	-2,0	0,3	
Σύνολο	Συχνότητα	4	560	500	19	29	37	37	14	1.200
	%	0,3%	46,7%	41,7%	1,6%	2,4%	3,1%	3,1%	1,2%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α11

Κατανομή Αριθμού Προγραμμάτων ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Αριθμός Προγραμμάτων				Σύνολο
		κανένα	1	2	πάνω από 2	
Σ1	Συχνότητα	6	46	42	22	116
	%	5,2%	39,7%	36,2%	19,0%	100,0%
	ΔΤΥ	-0,6	0,3	1,3	-1,4	
Σ2	Συχνότητα	11	53	46	51	161
	%	6,8%	32,9%	28,6%	31,7%	100,0%
	ΔΤΥ	0,2	-1,5	-0,7	2,3	
Σ3	Συχνότητα	7	81	64	43	195
	%	3,6%	41,5%	32,8%	22,1%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,8	1,0	0,6	-0,8	
Σ4	Συχνότητα	24	133	102	82	341
	%	7,0%	39,0%	29,9%	24,0%	100,0%
	ΔΤΥ	0,5	0,3	-0,5	-0,1	
Σ5	Συχνότητα	28	140	111	89	368
	%	7,6%	38,0%	30,2%	24,2%	100,0%
	ΔΤΥ	1,1	-0,1	-0,4	-0,1	
Σύνολο	Συχνότητα	76	453	365	287	1.181
	%	6,4%	38,4%	30,9%	24,3%	100,0%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α12

Κατανομή χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση του προγράμματος ως προς
Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Χρονικό Διάστημα				Σύνολο
		Πριν 2-6 μήνες	Πριν 6-12 μήνες	Πριν 1-2 χρόνια	< 2 χρόνια	
Σ1	Συχνότητα	75	19	12	3	75
	%	68,8%	17,4%	11,0%	2,8%	68,8%
	ΔΤΥ	0,3	-0,3	0,5	-0,9	0,3
Σ2	Συχνότητα	101	25	17	5	101
	%	68,2%	16,9%	11,5%	3,4%	68,2%
	ΔΤΥ	0,2	-0,5	0,8	-0,7	0,2
Σ3	Συχνότητα	133	33	15	7	133
	%	70,7%	17,6%	8,0%	3,7%	70,7%
	ΔΤΥ	1,0	-0,3	-0,8	-0,5	1,0
Σ4	Συχνότητα	207	66	24	16	207
	%	66,1%	21,1%	7,7%	5,1%	66,1%
	ΔΤΥ	-0,6	1,5	-1,4	0,6	-0,6
Σ5	Συχνότητα	209	54	35	17	209
	%	66,3%	17,1%	11,1%	5,4%	66,3%
	ΔΤΥ	-0,5	-0,7	1,1	0,9	-0,5
Σύνολο	Συχνότητα	725	197	103	48	725
	%	67,6%	18,4%	9,6%	4,5%	67,6%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Πίνακας Α13

Κατανομή Περιφερειών ως προς Τύπο Εκπαιδευόμενων

Τύποι		Περιφέρεια												Σύνολ.	
		Μ.Θρ.	Κ.Μ.	Δ.Μ.	Ηπ.	Θεσ.	Δ.Ελ.	Σ.Ελ.	Αττ.	Πελ.	Β.Αι.	Ν.Αι.	Ι.Ν.		Κρητ.
Σ1	Συχν.	8	13	5	15	6	6	15	9	4	14	4	5	12	116
	%	6,9%	11,2%	4,3%	12,9%	5,2%	5,2%	12,9%	7,8%	3,4%	12,1%	3,4%	4,3%	10,3%	100%
	ΔΤΥ	-0,8	0,7	-1,4	3,1	-0,5	-0,7	0,5	-1,6	-1,6	1,0	-0,4	1,1	1,0	
Σ2	Συχν.	33	8	10	5	7	17	20	16	18	14	4	5	9	166
	%	19,9%	4,8%	6,0%	3,0%	4,2%	10,2%	12,0%	9,6%	10,8%	8,4%	2,4%	3,0%	5,4%	100%
	ΔΤΥ	5,3	-2,2	-0,8	-1,9	-1,2	2,0	0,3	-1,1	2,1	-0,5	-1,2	0,2	-1,3	
Σ3	Συχν.	9	20	12	16	13	9	19	29	20	17	6	8	18	196
	%	4,6%	10,2%	6,1%	8,2%	6,6%	4,6%	9,7%	14,8%	10,2%	8,7%	3,1%	4,1%	9,2%	100%
	ΔΤΥ	-2,4	0,5	-0,8	1,2	0,2	-1,3	-0,8	1,1	1,9	-0,4	-0,8	1,2	0,7	
Σ4	Συχν.	34	39	37	12	17	26	45	44	20	23	11	6	29	343
	%	9,9%	11,4%	10,8%	3,5%	5,0%	7,6%	13,1%	12,8%	5,8%	6,7%	3,2%	1,7%	8,5%	100%
	ΔΤΥ	0,7	1,5	2,7	-2,5	-1,2	0,8	1,2	0,3	-1,0	-2,0	-1,0	-1,3	0,4	
Σ5	Συχν.	24	32	27	27	32	22	38	50	22	45	24	9	27	379
	%	6,3%	8,4%	7,1%	7,1%	8,4%	5,8%	10,0%	13,2%	5,8%	11,9%	6,3%	2,4%	7,1%	100%
	ΔΤΥ	-2,2	-0,7	-0,4	0,8	2,1	-0,8	-1,0	0,6	-1,1	2,0	2,7	-0,5	-0,7	
Σύνολ.	Συχν.	108	112	91	75	75	80	137	148	84	113	49	33	95	1.200
	%	9,0%	9,3%	7,6%	6,3%	6,3%	6,7%	11,4%	12,3%	7,0%	9,4%	4,1%	2,8%	7,9%	100%

* ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

ΜΕΡΟΣ 3^ο

Ποιοτική Έρευνα

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

**Έρευνα: Αξιολογική Προσέγγιση των Αποτελεσμάτων της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης
στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)**

Αριθμός Συνέντευξης:..... ΚΕΕ:.....

1) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ	<i>Γυναίκα</i> <input type="checkbox"/>			<i>Άνδρας</i> <input type="checkbox"/>		
<i>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</i>	<i>Ελεύθερος-η</i> <input type="checkbox"/>	<i>Παντρεμένος-η</i> <input type="checkbox"/>		<i>Διαζευγμένος-η</i> <input type="checkbox"/>	<i>Χήρος-α</i> <input type="checkbox"/>	
<i>ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ</i>	<i>Κανένα</i> <input type="checkbox"/>		<i>1-2</i> <input type="checkbox"/>	<i>3-4</i> <input type="checkbox"/>	<i>Πάνω από 4</i> <input type="checkbox"/>	
<i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΑΤΕ</i>	<i>Δημοτικό</i> <input type="checkbox"/>	<i>Γυμνάσιο</i> <input type="checkbox"/>	<i>Λύκειο, ΤΕΕ</i> <input type="checkbox"/>	<i>Μετα-δευτεροβάθμια (ΙΕΚ, Ανώτερες Σχολές)</i> <input type="checkbox"/>		<i>Τριτοβάθμια (ΑΕΙ, ΤΕΙ)</i> <input type="checkbox"/>
<i>ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>18-24 ετών</i> <input type="checkbox"/>	<i>25-34 ετών</i> <input type="checkbox"/>	<i>35-44 ετών</i> <input type="checkbox"/>	<i>45-54 ετών</i> <input type="checkbox"/>	<i>55-64 ετών</i> <input type="checkbox"/>	<i>Πάνω από 65</i> <input type="checkbox"/>
<i>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</i>	<i>Άνεργος-η/ Οικιακά</i> <input type="checkbox"/>	<i>Φοιτητής-ρια</i> <input type="checkbox"/>	<i>Ελεύθερος-η Επαγγελματίας</i> <input type="checkbox"/>	<i>Δημόσιος-α υπάλληλος</i> <input type="checkbox"/>	<i>Ιδιωτικός-η υπάλληλος</i> <input type="checkbox"/>	<i>Συνταξιούχος</i> <input type="checkbox"/>
<i>ΑΤΟΜΙΚΟ ΜΕΣΟ ΜΗΝΙΑΙΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ</i>	<i>Έως 750 €</i> <input type="checkbox"/>	<i>751-1100 €</i> <input type="checkbox"/>	<i>1101-1450 €</i> <input type="checkbox"/>	<i>1451-1800 €</i> <input type="checkbox"/>	<i>1801-2200 €</i> <input type="checkbox"/>	<i>Πάνω από 2201 €</i> <input type="checkbox"/>
<i>ΟΜΑΔΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΑΝΗΚΕΤΕ</i>	<i>Γενικός Πληθυσμός</i> <input type="checkbox"/>	<i>Μετανάστες/ Παλινοστούντες</i> <input type="checkbox"/>		<i>Μουσουλμάνοι</i> <input type="checkbox"/>	<i>Αθίγγανοι</i> <input type="checkbox"/>	<i>Φυλακισμένοι</i> <input type="checkbox"/>
<i>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΚΕΕ</i>						
<i>ΣΕ ΠΟΣΑ ΑΛΛΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ;</i>	<i>Κανένα άλλο</i> <input type="checkbox"/>		<i>Ένα</i> <input type="checkbox"/>	<i>Δύο</i> <input type="checkbox"/>	<i>Πάνω από δύο</i> <input type="checkbox"/>	
<i>ΠΟΤΕ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΑΤΕ ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ</i>	<i>Πριν 2-6 μήνες</i> <input type="checkbox"/>		<i>Πριν 6-12 μήνες</i> <input type="checkbox"/>		<i>Πριν 1-2 χρόνια</i> <input type="checkbox"/>	<i>Πάνω από 2 χρόνια</i> <input type="checkbox"/>

2. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Γιατί αποφασίσατε να συμμετάσχετε στο πρόγραμμα; Τι προσδοκίες είχατε από την συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

Κίνητρα

Στόχοι

2. Μπορείτε να εντοπίσετε οφέλη από την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα, τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με αντικείμενο που παρακολουθήσατε; Σε ποιους τομείς; Πόσο σημαντικά είναι αυτά τα οφέλη για εσάς;

Κοινωνικό

Επαγγελματικό

Οικογενειακό

Προσωπικό

3. Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι σχετίζεται το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε με την πραγματοποίηση αυτών των οφελών;

Αυτοεικόνα

Κοινωνικές σχέσεις

Γνώσεις & Δεξιότητες

Άλλο

4. Υπήρξαν αρνητικές συνέπειες από την παρακολούθηση του προγράμματος;

Ναι

Όχι

3. ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Προσόντα & Δεξιότητες

Τι αλλαγές έχουν υπάρξει στο τι μπορείτε να κάνετε; Θεωρείτε ότι έχετε αποκτήσει νέες γνώσεις και ικανότητες; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;

<i>Περισσότερες γνώσεις και ικανότητες.</i>	<i>Πρωτοβουλία, καινοτομία, τόλμη για νέα πράγματα ή άγνωστες καταστάσεις</i>
<i>Βελτίωση εκτέλεσης δύσκολων δραστηριοτήτων.</i>	<i>Βελτίωση επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής.</i>
<i>Αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων ή δύσκολων καταστάσεων.</i>	<i>Άλλο</i>

2. Επαγγελματικό Πλαίσιο

Σας έχει βοηθήσει το πρόγραμμα την εργασίας σας; Έχει υπάρξει κάποια θετική αλλαγή; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;

<i>Περισσότερα επαγγελματικά προσόντα.</i>	<i>Περισσότερα χρήματα.</i>
<i>Νέα πιο ενδιαφέροντα και αποδοτική εργασία.</i>	<i>Πιο υπεύθυνη θέση στην εργασία.</i>
<i>Άνεργος/η - έχω βρει εργασία.</i>	<i>Άλλο</i>

4. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ

1. Αυτοεικόνα <i>Θεωρείτε ότι έχουν υπάρξει αλλαγές στο πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;</i>	
<i>Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.</i>	<i>Νέοι στόχοι - νέες προοπτικές.</i>
<i>Πιο ανεξάρτητος-η, τα καταφέρνω μόνος-η μου.</i>	<i>Υλοποίηση επιθυμιών.</i>
<i>Πιο δραστήριος-α - πιο ικανοποιημένος-η από τον εαυτό μου.</i>	<i>Άλλο</i>

2. Στάσεις & Συμπεριφορά <i>Έχει υπάρξει κάποια αλλαγή στον τρόπο που σκέφτεστε και αντιδράτε; Έχει επηρεάσει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα τις στάσεις ή την συμπεριφορά σας; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;</i>	
<i>Έκφραση και υπεράσπιση απόψεων.</i>	<i>Πιο υπεύθνη σκέψη και δράση.</i>
<i>Περισσότερες πρωτοβουλίες - εκμετάλλευση ευκαιριών.</i>	<i>Πιο φιλικές προς το περιβάλλον συνήθειες και στάσεις.</i>
<i>Κριτική σκέψη – αλλαγή απόψεων.</i>	<i>Άλλο</i>

5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Κοινωνικές σχέσεις <i>Έχει επηρεάσει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα τις σχέσεις σας με τα άλλα άτομα; Έχετε αποκτήσει νέες φίλιες ή συνεργασίες; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;</i>	
<i>Περισσότερος σεβασμός και εμπιστοσύνη προς τα άλλα άτομα.</i>	<i>Νέοι φίλοι - περισσότερες κοινωνικές σχέσεις.</i>
<i>Κατανόηση και σεβασμός προς τα άτομα με διαφορετικότητα (με ειδικές ανάγκες, μετανάστες κ.λπ.).</i>	<i>Αίσθηση μέλους κοινότητας - ομάδας.</i>
<i>Συνεργασία με τα άλλα άτομα.</i>	<i>Άλλο</i>

2. Στάση ενεργού πολίτη <i>Έχει επηρεάσει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα την στάση σας για την πολιτική και την δημόσια διοίκηση. Συμμετέχετε πιο ενεργά; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;</i>	
<i>Διεκδίκηση δικαιωμάτων.</i>	<i>Ενδιαφέρον για πολιτική.</i>
<i>Εξυπηρέτηση σε δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς.</i>	<i>Συμμετοχή σε οργανώσεις, σωματεία, εθελοντικές πρωτοβουλίες κ.λπ.</i>
<i>Κατανόηση του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος.</i>	<i>Άλλο</i>

6. ΥΓΕΙΑ & ΕΥΖΩΙΑ

1. Υγιεινή διαβίωση

Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας έχει βοηθήσει να αποκτήσετε έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;

Πιο υγιεινός τρόπος ζωής (υγιεινή διατροφή, σωματική άσκηση κ.λπ.).

Λιγότερο άγχος στην καθημερινή ζωή.

Διακοπή βλαβερών για την υγεία συνηθειών (κάπνισμα, αλκοόλ κ.λπ.).

Συχνές επισκέψεις στον γιατρό ή τον οδοντίατρο.

Άλλο

2. Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος

Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας έχει βοηθήσει να αποκτήσετε νέα ενδιαφέροντα; Θεωρείτε ότι περνάτε πιο δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο σας; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;

Ενημέρωση γύρω από θέματα υγείας και υγιεινού τρόπου ζωής.

Νέα ενδιαφέροντα (ταξιδεύω, επισκέπτομαι μουσεία, εκθέσεις, βιβλιοθήκες κ.λπ.).

Πιο αποτελεσματική διαχείριση χρόνου.

Δραστηριότητες για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (χόμπι, σπορ κ.λπ.).

Άλλο

7. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

1. Οικογενειακό πλαίσιο <i>Έχει επηρεάσει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα τις σχέσεις σας με την οικογένειά σας; Σε ποιους τομείς; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;</i>	
<i>Μεγαλύτερη ευχέρεια στα οικιακά και οικογενειακά καθήκοντα.</i>	<i>Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του/των παιδιού-ών.</i>
<i>Βοήθεια των παιδιών με τα μαθήματα του σχολείου.</i>	<i>Βελτίωση επικοινωνίας και σχέσεων με τα παιδιά και/ή με τον/την σύζυγο.</i>
<i>Μεγαλύτερη υπομονή και κατανόηση προς τα παιδιά.</i>	<i>Άλλο</i>

8. ΜΑΘΗΣΗ

1. Μαθησιακή κουλτούρα <i>Έχει επηρεάσει η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα την στάση σας για την μάθηση. Κατανοείτε καλύτερα το πώς να μαθαίνεις; Έχουν επηρεαστεί άτομα του συγγενικού και φιλικού σας περιβάλλοντος; Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι επηρέασε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;</i>	
<i>Γνώση του πώς και του πού θα αναζητήσω νέες γνώσεις ή πληροφορίες.</i>	<i>Βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών στο σχολείο.</i>
<i>Θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση.</i>	<i>Κάποια φιλικά ή συγγενικά άτομα παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.</i>
<i>Η οικογένεια αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη εκτίμηση και ενδιαφέρον τη μάθηση.</i>	<i>Άλλο</i>

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

1. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ & ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1. Αυτοεικόνα	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση</i>	x	x	x			x	x	x	x						
<i>Πιο ανεξάρτητος-η, τα καταφέρνω μόνος-η μου.</i>	x		x				x	x	x						
<i>Πιο δραστήριος-α - πιο ικανοποιημένος-η από τον εαυτό μου.</i>	x	x	x	x		x						x	x	x	x
<i>Νέοι στόχοι - νέες προοπτικές.</i>	x	x				x									
<i>Υλοποίηση επιθυμιών.</i>	x	x	x		x	x					x	x		x	x
<i>Διεύρυνση του πεδίου δυνατοτήτων και φιλοδοξιών</i>		x				x								x	
2. Στάσεις & Συμπεριφορά	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Περισσότερες πρωτοβουλίες - εκμετάλλευση ευκαιριών.</i>	x	x													
<i>Κριτική σκέψη – αλλαγή απόψεων.</i>		x													
<i>Πιο υπεύθυνα σκέψη και δράση.</i>		x													
<i>Πιο φιλικές προς το περιβάλλον συνήθειες και στάσεις.</i>															
<i>Αισιοδοξία & ενθουσιασμός</i>	x	x	x			x	x					x			x

2. ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Προσόντα & Δεξιότητες	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Περισσότερες γνώσεις και ικανότητες.</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Βελτίωση εκτέλεσης δραστηριοτήτων.</i>							x	x	x	x	x	x			x
<i>Αντιμετώπιση προβλημάτων ή δύσκολων καταστάσεων.</i>	x														
<i>Πρωτοβουλία, καινοτομία, τόλμη για νέα πράγματα</i>		x					x								
<i>Βελτίωση επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής.</i>	x	x	x			x	x	x	x					x	
2. Επαγγελματικό Πλαίσιο	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Περισσότερα επαγγελματικά προσόντα.</i>	x			x		x				x					
<i>Πιο υπεύθυνη θέση στην εργασία.</i>	x														
<i>Εφαρμογή στην εργασία</i>	x			x		x	x	x	x	x					x

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Κοινωνικές σχέσεις	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Περισσότερος σεβασμός και αλληλεγγύη</i>	x	x		x											
<i>Συνεργασία με τα άλλα άτομα.</i>	x	x			x	x				x	x	x	x	x	x
<i>Νέοι φίλοι - περισσότερες κοινωνικές σχέσεις.</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Αίσθηση μέλους κοινότητας - δικτύωση</i>	x	x	x		x							x	x	x	x
2. Στάση ενεργού πολίτη	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15

<i>Κατανόηση του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος.</i>		x													
<i>Συμμετοχή σε οργανώσεις, σωματεία, εθελοντικές πρωτοβουλίες κ.λπ.</i>		x													
3. Οικογενειακό πλαίσιο	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Μεγαλύτερη ευχέρεια στα οικιακά και οικογενειακά καθήκοντα.</i>															x
<i>Βοήθεια των παιδιών με τα μαθήματα του σχολείου.</i>									x						x
<i>Βελτίωση επικοινωνίας και σχέσεων με τα παιδιά και/ή με τον/την σύζυγο.</i>	x					x									

4. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ & ΑΝΑΨΥΧΗ

1. Υγιεινή διαβίωση	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Πιο υγιεινός τρόπος ζωής (υγιεινή διατροφή, σωματική)</i>															x
<i>Λιγότερο άγχος στην καθημερινή ζωή.</i>															x
2. Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Μεγαλύτερη Ενημέρωση</i>	x	x	x	x		x	x								x
<i>Δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.</i>	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x
<i>Νέα ενδιαφέροντα & δραστηριότητες για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου</i>	x	x	x	x	x	x					x	x		x	

5. ΜΑΘΗΣΗ

1. Μαθησιακή κουλτούρα	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Γνώση του πως και του που θα αναζητήσω νέες γνώσεις ή πληροφορίες.</i>						x									x
<i>Θετική εμπειρία - συνέχιση συμμετοχής στη ΔΒΕ</i>	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x

<i>Η οικογένεια αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη εκτίμηση και ενδιαφέρον τη μάθηση.</i>												<i>x</i>				
<i>Φίλοι ή συγγενείς παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.</i>	<i>x</i>	<i>x</i>		<i>x</i>	<i>x</i>	<i>x</i>						<i>x</i>	<i>x</i>		<i>x</i>	<i>x</i>
<i>Αξιοποίηση εμπειρικής γνώσης</i>		<i>x</i>			<i>x</i>											

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

1. ΓΝΩΣΕΙΣ & ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Προσόντα & Δεξιότητες	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
<i>Περισσότερες γνώσεις και ικανότητες.</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Βελτίωση εκτέλεσης δραστηριοτήτων.</i>					x	x	x			x	x	x			x
<i>Αντιμετώπιση προβλημάτων ή δύσκολων καταστάσεων.</i>	x														
<i>Πρωτοβουλία, καινοτομία, τόλμη για νέα πράγματα</i>		x			x										
<i>Βελτίωση επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής.</i>	x	x	x	x	x	x	x							x	
2. Επαγγελματικό Πλαίσιο	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
<i>Περισσότερα επαγγελματικά προσόντα.</i>	x			x				x		x					
<i>Πιο υπεύθυνη θέση στην εργασία.</i>	x														
<i>Εφαρμογή στην εργασία</i>	x			x	x	x	x	x		x					x
3. Ενδιαφέροντα & Ελεύθερος χρόνος	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
<i>Μεγαλύτερη Ενημέρωση</i>	x	x	x	x	x			x							x
<i>Δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.</i>	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Νέα ενδιαφέροντα & δραστηριότητες για αξιοποίηση του ελεύθερου</i>	x	x	x	x				x	x		x	x		x	

2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

1. Αυτοεικόνα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
<i>Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση</i>	x	x	x	x	x	x	x								
<i>Πιο ανεξάρτητος-η, τα καταφέρνω μόνος-η μου.</i>	x		x		x	x	x								
<i>Πιο δραστήριος-α - πιο ικανοποιημένος-η από τον εαυτό μου.</i>	x	x	x	x				x				x	x	x	x
<i>Νέοι στόχοι - νέες προοπτικές.</i>	x	x		x											
<i>Υλοποίηση επιθυμιών.</i>	x	x	x	x					x		x	x		x	x
<i>Διεύρυνση του πεδίου δυνατοτήτων και φιλοδοξιών</i>		x		x										x	
2. Στάσεις & Συμπεριφορά	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
<i>Περισσότερες πρωτοβουλίες - εκμετάλλευση ευκαιριών.</i>	x	x													
<i>Κριτική σκέψη – αλλαγή απόψεων.</i>		x													
<i>Πιο υπεύθυνα σκέψη και δράση.</i>		x													
<i>Αισιοδοξία & ενθουσιασμός</i>	x	x	x	x	x							x			x
3. Μαθησιακή κουλτούρα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ6	Σ7	Σ8	Σ9	Σ4	Σ5	Σ10	Σ11	Σ12	Σ13	Σ14	Σ15
<i>Γνώση του πως και του που θα αναζητήσω νέες γνώσεις ή πληροφορίες.</i>				x											x
<i>Θετική εμπειρία - συνέχιση συμμετοχής στη ΔΒΕ</i>	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Η οικογένεια αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη εκτίμηση και ενδιαφέρον τη μάθηση.</i>											x				
<i>Φίλοι ή συγγενείς παρακινήθηκαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.</i>	x	x		x				x	x		x	x		x	x

Αξιοποίηση εμπειρικής γνώσης		x							x						
------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Κοινωνικές σχέσεις	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 4	Σ 5	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Περισσότερος σεβασμός και αλληλεγγύη</i>	x	x						x							
<i>Συνεργασία με τα άλλα άτομα.</i>	x	x		x					x	x	x	x	x	x	x
<i>Νέοι φίλοι - περισσότερες κοινωνικές σχέσεις.</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Αίσθηση μέλους κοινότητας - δικτύωση</i>	x	x	x						x			x	x	x	x
2. Στάση ενεργού πολίτη	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 4	Σ 5	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Κατανόηση του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος.</i>		x													
<i>Συμμετοχή σε οργανώσεις, σωματεία, εθελοντικές πρωτοβουλίες κ.λπ.</i>		x													
3. Οικογενειακό πλαίσιο	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 6	Σ 7	Σ 8	Σ 9	Σ 4	Σ 5	Σ 10	Σ 11	Σ 12	Σ 13	Σ 14	Σ 15
<i>Μεγαλύτερη ευχέρεια στα οικιακά και οικογενειακά καθήκοντα.</i>															x
<i>Βοήθεια των παιδιών με τα μαθήματα του σχολείου.</i>							x								x
<i>Βελτίωση επικοινωνίας και σχέσεων με τα παιδιά και/ή με τον/την σύζυγο.</i>	x			x											

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Συνέντευξη Σ1

- Καλημέρα. Είμαι η κ. Πανιτσίδου. Σας έχουν ενημερώσει από το ΚΕΕ σχετικά με μία συνέντευξη.
- Καλημέρα! Τι κάνετε; Μου έχει μιλήσει ο κ. Ν.... σχετικά.
- Έχετε χρόνο αυτή τη στιγμή να σας κάνω κάποιες ερωτήσεις ή θα θέλατε να ξανακαλέσω;
- Όχι. Πήρατε μια πολύ καλή ώρα. Σας ακούω.
- Καταρχήν, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συγκεκριμένη συνέντευξη διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, η οποία προσπαθεί να διερευνήσει τα πιθανά οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Μάλιστα...
- Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας και θα ήθελα να σας ζητήσω την άδεια για να μαγνητοφωνήσω τη συνομιλία μας ώστε να μπορέσω να την επεξεργαστώ στη συνέχεια.
- Ναι! Δεν υπάρχει πρόβλημα.
- Πείτε μου κατ' αρχήν, τι πρόγραμμα παρακολουθήσατε στα ΚΕΕ;
- Α! Βλέπετε η μνήμη ασθενεί. Ο σκληρός δίσκος είναι τίγκα σε πληροφορίες. Αρχικά παρακολούθησα πληροφορική. Λοιπόν, και ξέχωρα από αυτό παρακολούθησα και πέρυσι... είπα να παρακολουθήσω Ιταλικά αλλά δεν με βόλεψε ο χρόνος. Παρακολούθησα όμως το γιατρό, ένα πρόγραμμα διατροφής ... Σωματική και Ψυχική Υγεία.
- Σωματική και Ψυχική Υγεία! Αλλά δεν κατορθώσατε να το ολοκληρώσετε;
- Όχι, αυτό το ολοκλήρωσα. Τα Ιταλικά δεν μπόρεσα να ολοκληρώσω. Είχα άλλες υποχρεώσεις, έπρεπε να φύγω ταξίδι στα παιδιά μου. Και επειδή δεν θα ήμουνα συνεπής ζήτησα συγγνώμη και σταμάτησα. Ήταν ενδιαφέρον όμως κι αυτό, έτσι;
- Ορίστε;
- Ήταν ενδιαφέρον κι αυτό το πρόγραμμα.
- Το Ψυχικής Υγείας εννοείτε;
- Και τα Ιταλικά. Και το Ψυχικής Υγείας βεβαίως. Υπήρχαν πληροφορίες που δεν τις ήξερα πριν. Για πρώτες βοήθειες και για...

- Δηλαδή συνολικά έχετε παρακολουθήσει τρία επίπεδα πληροφορικής και ένα ψυχικής υγείας, τέσσερα προγράμματα και δεν μπορέσατε να κάνετε τα ιταλικά.
- Έχω δύο τμήματα διαφορετικά, στους υπολογιστές είχα πάρει όλα τα επίπεδα.
- Τρία δεν ήταν;
- Όχι. Είχαμε κάνει παραπάνω.
- Α! και άλλα επίπεδα μάλιστα.
- Και μάλιστα γελούσαμε και λέγαμε ότι θα κάνουμε και μεταπτυχιακό.
- Έχετε κάνει πάρα πολλές ώρες. Άρα γενικώς είστε ικανοποιημένη από τη συμμετοχή.
- Απόλυτα.
- Παντρεμένη; Μου είπατε ότι έχετε παιδιά.
- Χήρα.
- Μάλιστα...
- Παιδιά;
- Δύο αγόρια, ο ένας είναι 30 και εργάζεται, ζει και εργάζεται στην Αθήνα και ο μικρός στα 25-26.
- Εσείς εργάζεστε απ' ό,τι μου είπατε. Μπορώ να ρωτήσω τι επάγγελμα;
- Ναι. Είμαι στο Τμήμα Λογιστηρίου του Δήμου.
- Μάλιστα. Σας βοήθησαν τα προγράμματα στον επαγγελματικό σας χώρο;
- Ναι. Βέβαια.
- Επειδή ήταν υπολογιστές;
- Θα στα πω εν περιλήψει για να γελάσεις κιόλας. Όταν τα παιδιά μου ασχοληθήκανε με τους υπολογιστές από 10 χρόνων, είχε έφεση ιδιαίτερα ο μεγάλος, όταν μου είπε λοιπόν «μαμά, άνοιξε τον υπολογιστή που σου έστειλα e-mail», επειδή έφτασα στο σπίτι ντρεπόμουν να του πω ότι όταν σπούδαζα στο Μαθηματικό Τμήμα, πάνω στα Γιάννενα, οι υπολογιστές που είχα γνωρίσει, που μας είχαν φέρει στην Αθήνα να τους δούμε, μέσα στον Δημόκριτο, ήταν ένα τεράστιο δωμάτιο και ότι δεν είχα εγώ επαφή με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Έτσι, οπότε δεν ήξερα καν να τον ανοίξω. Και έβρισκα μία δικαιολογία. Δεν εργαζόμουν και τότε, δεν εργαζόμουν, έκανα φροντιστήρια μαθηματικών. Στη συνέχεια, μαθαίνοντας υπολογιστές εκεί, και με το παιδί μου είχα επαφή και στη μετέπειτα δουλειά μου, όταν με κάλεσαν να αναλάβω τους αλλοδαπούς ήξερα να χειρίζομαι πια υπολογιστή. Βεβαίως, περιορίστηκα σε ένα ειδικό πρόγραμμα. Όπως και τώρα εδώ ένα ειδικό πρόγραμμα διαφορετικό χειρίζομαι. έτσι; Που έχει σχέση με λογιστικά, με

οικονομικά και τέτοια. Αλλά σας είπα, δεν ήξερα ούτε καν να τον ανοίξω τον υπολογιστή.

- Κατάλαβα. Και γιατί δεν το κάνατε τόσα χρόνια; Γιατί τώρα; Έτσι, ακούσατε κάπου για τα ΚΕΕ και είπατε, καλό το κίνητρο, ας πάμε να δοκιμάσουμε;

- Ναι.

- Κάπως έτσι.

- Και στη συνέχεια πάλι, πήγα πέρυσι και που θα πάω και φέτος. Θα πάω σε φωτογραφία και θα πάω και σε διπλά, ανάλογα με το χρόνο που διαθέτω, ένα κίνητρο είναι και να βγαίνω από το σπίτι κούκλα μου. Γιατί μένοντας μόνη στο σπίτι... και έχω και ένα χούι, γιατί κρυώνω εύκολα, βλέπω ότι έξω νυχτώνει και κάθομαι μέσα και ξέρεις, ένας φαύλος κύκλος δημιουργείται. Τσιμπάω μετά και τρώω, παίρνω κανένα κιλό... Ενώ έμαθα να βγαίνω έξω. Και η διάθεσή μου αλλάζει και...

- Το κατανοώ απόλυτα.

- Είναι πολλοί οι λόγοι.

- Έχετε κάνει φίλους απ' αυτό το πρόγραμμα;

- Βέβαια. Βέβαια. Ο μέσος όρος των κυριών που παρακολούθησαν το τελευταίο τμήμα με το γιατρό που σας είπα, ο μέσος όρος ηλικίας ήτανε 75 ας πούμε. Δεν ξέρω. Δεν είμαι μικρή. Είμαι 57 χρόνων. Αλλά ήμουν η μικρότερη της παρέας και ήμουν... το τι διασκεδάσαμε, το τι κουβέντα, το τι επαφή με τις κυρίες, το τι χαρά μόλις έβλεπε η μία την άλλη... Βέβαια, και το κλίμα. Και στους υπολογιστές πάλι.

- Είναι δεδομένο λοιπόν ότι μπορούν να προκύψουν πολλά οφέλη από τέτοια προγράμματα.

- Βέβαια και η κοινωνικότητα καλλιεργείται...

- Εάν σας έλεγα να τα κατανείμετε σε 4 τομείς, δηλαδή στον κοινωνικό, στον επαγγελματικό, στον οικογενειακό και στον προσωπικό θεωρείτε ότι υπήρξαν οφέλη και στους τέσσερις τομείς;

- Λοιπόν. Όσον αφορά σε μένα, γιατί άλλες κυρίες που δεν εργάζονται μπορεί στον επαγγελματικό....

- Σαφώς. Σαφώς. Και κάνετε και ένα πρόγραμμα το οποίο σχετίζεται με το επάγγελμά σας.

- Και στο επαγγελματικό γιατί κατέθεσα αυτά τα υποτυπώδη πτυχία, ας τα πούμε, ότι έχω παρακολουθήσει αυτόν τον κύκλο των υπολογιστών, και στο κοινωνικό, που από τη φύση μου είμαι κοινωνικός άνθρωπος αλλά, μένοντας μόνη

στο σπίτι φυσικά, με ποιόν να αποκτήσω φιλία; Με τους τοίχους; Απέκτησα πάρα πολλούς φίλους. Ποιους άλλους τομείς είπαμε;

- Οικογένεια; Μου είπατε ήδη ότι επικοινωνείτε με το γιό σας. Σημαντικό.
- Με τους γιούς.
- Με τους γιούς. Σημαντικό.
- Με τους γιούς. Και με μάθανε να περνάω τώρα φωτογραφίες μέσα και άλλες εφαρμογές.
- Και ο προσωπικός τομέας που μέσα από όσα μου είπατε, μου αναφέρατε...
- Ανεβαίνει και η αυτοπεποίθηση, και η αυτοεκτίμηση και χίλια δυο.
- Μπορείτε να μου πείτε αν υπήρξε και κάτι αρνητικό στην παρακολούθηση του προγράμματος;
- Όχι καρδούλα μου.
- Δηλαδή κάτι που να πείτε: «για μένα ήταν χάσιμο χρόνου», π.χ.
- Όχι. Και να σου πω και κάτι; Δεν ξέρω, ίσως και αφότου έχασα το σύζυγο και μετά, πάντα βλέπω κάθε τι με την καλή του όψη. Και κάτι αρνητικό να έχει το παραμερίζω και το αυτό... Αλλά, εγώ χάσιμο χρόνου θα θεωρούσα αν καθόμουνα στο σπίτι και έπινα καφέδες, και αν κουβέντιαζα με τις γειτόνισσες. Αυτό θα θεωρώ χάσιμο χρόνου.
- Δηλαδή, δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου σας.
- Σίγουρα. Σίγουρα.
- Έχετε κάνει και κάτι λειτουργικό το οποίο σας έχει βοηθήσει.
- Σίγουρα. Γιατί είμαι και από τη φύση μου δραστήριος άνθρωπος και δεν θα 'θελα να παραμείνω...
- Φαντάζομαι ότι σχετίζεται αυτό με το ότι προσφέρονται δωρεάν αυτά τα προγράμματα. Έτσι;
- Ναι, γιατί όχι; Γιατί να το κρύψω;
- Όχι. Γενικά μιλάω. Φαντάζομαι δηλαδή ότι πολύς κόσμος δεν θα παρακολουθούσε αν ήταν να πληρώσει. Ίσως αρχικά τουλάχιστον να ήταν επιφυλακτικός.
- Ναι.
- Ο δωρεάν χαρακτήρας είναι ένα κομβικό σημείο που πρέπει να συντηρηθεί. Αυτή είναι η δική μου άποψη τουλάχιστον.
- Ναι. Ναι. Βέβαια.
- Δεν ξέρω αν συμφωνείτε.

- Η ένα υποτυπώδες ποσό. Με τη σημερινή κρίση, βεβαίως και παίζει μεγάλο ρόλο αυτό.
- Μου αναφέρατε ήδη την αυτό-εικόνα. Μου αναφέρατε στο επαγγελματικό πλαίσιο περισσότερο. Σαφώς δεν αλλάζατε εργασία μέσα από το πρόγραμμα. Δεν μπήκατε στη διαδικασία να αναζητήσετε άλλη εργασία ή να πάρετε κάποια προαγωγή, κάτι;
- Όχι. Σας είπα ότι αφότου πέθανε ο σύζυγος και θέλησα να βγω από το σπίτι. Πριν έκανα φροντιστήρια μαθηματικών. Δεν σας είπα;
- Ναι. Το θυμάμαι.
- Και μου επέβαλαν οι φίλοι και τα παιδιά να βγω από το σπίτι και βρέθηκε αυτή η εργασία στο Δήμο με ωφέλησε βεβαίως.
- Θέλω να πω ότι αυτή η εργασία δεν είχε σχέση με το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε. Είχατε την εργασία και μετά παρακολουθήσατε το πρόγραμμα.
- Όχι. Λάθος.
- Α! Το αντίθετο! Πρώτα παρακολουθήσατε το πρόγραμμα...
- Α! Όχι. Τότε ναι. Την είχα την εργασία. Αλλά με βοήθησαν τα χαρτιά εκείνα της παρακολούθησης των υπολογιστών.
- Βοήθησαν δηλαδή και στο... εκτός από την ουσιαστική ανταπόκριση στα καθήκοντα βοήθησαν δηλαδή και στο εργασιακό πλαίσιο.
- Ε! Βέβαια.
- Εξαιρετικά. Αυτοπεποίθηση μου αναφέρατε. Φαντάζομαι ό,τι έχει σχέση με την αυτο-εικόνα. Υλοποίηση επιθυμιών κ.λπ. Για σας ισχύουν όλα αυτά.
- Σίγουρα.
- Κοινωνικές σχέσεις. Ήσασταν χείμαρρος. Μου τα έχετε πει όλα αυτά. Δηλαδή κάθομαι διαβάζω τώρα το κείμενο και βλέπω ότι όλα τα αναφέρατε μέσα...
- Έχω την εντύπωση ότι από το ΚΕΕ έκαναν καλή επιλογή έτσι; Είναι εξαιρετα όλα τα παιδιά.
- Καλή επιλογή.
- Με ειδοποιούν με e-mail, μου στέλνουν ό,τι καινούργιο έχουν, τα τμήματα, τα αυτά, κρατούν επαφή και όχι μόνο με μένα έτσι, απ' ό,τι βλέπω με όλους.
- Σημαντικό κομμάτι. Σωστά;
- Ναι. Κάνουν εξαιρετική δουλειά τα παιδιά. Και 'γω μάλιστα βοήθησα στο θέμα ότι τους έβρισκα αλλοδαπούς στο να επανδρώσουν εκεί το τμήμα εκμάθησης

ελληνικής γλώσσας που τους ήταν απαραίτητο για μια κάστα που παίρνουν για τα 5 χρόνια.

- Ναι. Παρόλα αυτά δεν υπήρχε προθυμία;
- Όχι. Αλλά σου λέω ότι εγώ τους έδωσα τις πληροφορίες στα παιδιά.
- Από τους αλλοδαπού, δεν υπήρχε προθυμία; Δηλαδή είναι δύσκολο να τους στρατολογήσετε για να μπουν στα τμήματα; Αυτό ρωτάω.
- Δεν ήξεραν οι άνθρωποι. Σας είπα ότι τότε δούλευα στο Γραφείο Αλλοδαπών. Τους έδωσα τηλέφωνα, τους εξήγησα που είναι, πως είναι και τι αυτά. Πολύ θα ήθελαν αλλά δεν μπορούσαν επειδή εργάζονται. Ήταν και μερικοί παράνομοι οπότε δεν διέθεταν την κάρτα....
- Συνυπήρξατε σε τμήματα με μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λπ.
- Όχι. Μετανάστες που ερχόταν στο γραφείο μου για να καταθέσουν χαρτιά για ανανέωση της κάρτας τους...
- Όχι. Εγώ δεν λέω γι' αυτό. Αυτό ήταν το αντικείμενο της εργασίας σας. Εγώ λέω μέσα στα τμήματα αυτά, ξέρω και 'γω υπήρχε έτσι ένα περιβάλλον το οποίο είχε άτομα με διαφορετικότητα, αυτό ρωτάω ή δεν έτυχε;
- Τα τμήματα αυτά που παρακολούθησα ή αυτά που είπαμε;
- Αυτά που παρακολουθήσατε στα ΚΕΕ γενικά.
- Εντάξει. Όλοι οι άνθρωποι δεν ήταν στο ίδιο πνευματικό επίπεδο, έτσι, ισότιμοι. Αλλά υπήρχε μια αλληλεγγύη, υπήρχε κατανόηση. Έτσι;
- Ακριβώς αυτό ρωτάω. Μήπως και η συνεύρεση με άτομα από διάφορα περιβάλλοντα κ.λπ.
- Είχαμε άτομα με προβλήματα υγείας, και χοντρά μάλιστα. Ή είχαμε άλλους ας πούμε που δεν καταλάβαιναν και σου λέγαν δείξε μου, που δεν τα κατάφερναν έτσι καλά. Υπήρχε γενικά ένα πνεύμα...
- ... συνεργατικότητας, κατανόησης, σεβασμού κλπ. Τα οποία τα αναπτύξατε. Αυτό θέλω... αυτό ρωτάω.
- Βεβαίως.
- Τα περιβάλλοντα απ' ό,τι μου περιγράφετε ήταν άκρως συνεργατικά.
- Βεβαίως. Εκτός κι αν ήμουν στο ιδανικό τμήμα. Δεν ξέρω. Πάντως...
- Οι υπολογιστές έχουν ανοίξει κι άλλα πεδία στη ζωή σας; Δηλαδή ξέρω και 'γω, ίσως μπαίνετε στο διαδίκτυο, διαβάζετε περισσότερα πράγματα, ενημερώνεστε.
- Εντάξει, για να πω τώρα ότι έχω και facebook δεν το 'χω. Γελάνε τα παιδιά μου που τους λένε κάτι φίλοι μου θα βγάλω μια φωτογραφία και μετά...

- Γενικά ρωτάω, αν υπάρχει περισσότερη ενημέρωση σε θέματα πολιτιστικά, περιβαλλοντικά θέματα κ.λπ. Αν έχει βοηθήσει δηλαδή και σ' αυτόν τον τομέα. Να ανοίξουν οι ορίζοντες γενικότερα.
- Βεβαίως.
- Υγιεινή διατροφή ίσως; Να ενημερωνόμαστε. Εσείς χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο για παράδειγμα για να μάθετε σχετικά με τη υγιεινή διατροφή;
- Τώρα να σου πω ψέματα; Αφού δεν θα την εφαρμόσω. Γιατί να την κοιτάξω; Για να στεναχωριέμαι; Πού 'χω τα κιλάκια μου;
- Μάλιστα. Και μια τελευταία ερώτηση. Υπήρξε από εσάς παρακίνηση και άλλων ατόμων του οικείου περιβάλλοντος να συμμετάσχουν στα προγράμματα.
- Βέβαια. Ήδη ένα δυο φίλες με ρωτούν, πού θα πας φέτος; Θα πάω φωτογραφία. Αχ! Γράψε μας και μας. Ή φώναξέ μας, να πάμε να γραφτούμε και 'μεις. Κατάλαβες; Το βλέπουν ότι περνάω καλά εγώ, ότι έμαθα χρήσιμα πράγματα, ότι είναι ενδιαφέροντα τα τμήματα κι αυτά και ήδη μ' έχουν ακολουθήσει. Και πέρυσι και φέτος έχουν σκοπό να εγγραφούν έτσι φίλες.
- Και τα παιδιά καμάρωναν για τη μαμά μου έχει μπει σε τμήματα, που έχει μάθει υπολογιστές;
- Η μαμά τους είναι για να τα καμαρώνει. Τέλος πάντων. Το καλάμι καβάλησα... Όχι αγάπη μου, όχι. Έχω μια καλή σχέση με τα παιδιά μου και καμαρώνω εγώ γι' αυτά και καμαρώνουν κι αυτά για μένα.
- Μάλιστα. Φαντάζομαι ότι θάναι περήφανα. Δηλαδή, εγώ θα καμάρωνα να μου λέγαν ότι η μητέρα μου έχει εξοικειωθεί με τον υπολογιστή πλέον.
- Βεβαίως. Βεβαίως.
- Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Ήταν σημαντική η βοήθειά σας.
- Να 'σαι καλά κορίτσι μου.
- Καλή σας μέρα.

Συνέντευξη Σ 15

- Καλησπέρα. Είμαι η κ. Πανιτσίδου. Σας έχουν ενημερώσει από το ΚΕΕ σχετικά με μία συνέντευξη.
- Ναι. Καλησπέρα! Τι κάνετε;
- Έχετε χρόνο να σας κάνω κάποιες ερωτήσεις;
- Για πείτε μου, πείτε μου.
- Καταρχήν, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συγκεκριμένη συνέντευξη διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, η οποία προσπαθεί να διερευνήσει τα πιθανά οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Σας ευχαριστώ λοιπόν εκ των προτέρων για τη συμβολή σας και θα ήθελα να σας ζητήσω την άδεια για να μαγνητοφωνήσω τη συνομιλία μας ώστε να μπορέσω να την επεξεργαστώ στη συνέχεια.
- Κανένα πρόβλημα!
- Ωραία! Πείτε μου τι πρόγραμμα παρακολουθήσατε κατ'αρχήν.
- Πότε;
- Γενικά.
- Α! τώρα δεν τα θυμάμαι ακριβώς όλα.
- Α! τόσα πολλά;
- Έχω παρακολουθήσει αρκετά.
- Μήπως θυμόσαστε από τι ξεκινήσατε;
- Δεν το θυμάμαι το πρώτο. Τέλος πάντων, είχα πάει και Πληροφορική, ό,τι θυμάμαι σου λέω τώρα
- Ναι.
- Αγγλικά
- Αυτά που μου είπατε, Πληροφορική και Αγγλικά ...
- Φωτογραφία.
- Φωτογραφία Έχετε κάνει δηλαδή εντελώς διαφορετικά πράγματα. Τα πρώτα που μου λέτε είναι λειτουργικές δεξιότητες. Μήπως τις χρειάζοσασταν και στη δουλειά σας;

- Ναι, οπωσδήποτε χρειάζονται. Δεν είχαν τόσο πολύ άμεση σχέση αλλά βοηθάνε και στη δουλειά. Βοηθήσανε και έτσι εγκυκλοπαιδικά. Μαθαίνεις μερικά πράγματα και μπορείς, άμα κάτι χρειαστείς, να τα χρησιμοποιήσεις, είναι χρήσιμα.
- Δηλαδή ο λόγος που κάνατε για παράδειγμα πληροφορική είναι ότι θέλατε να μάθετε υπολογιστές ή να γεμίσετε τον ελεύθερο χρόνο σας;
- Να μάθω, οπωσδήποτε. Πρώτα να μάθω. Τώρα για ελεύθερο χρόνο κάνεις και εκδρομές και τον γεμίζεις.
- Έχετε δίκιο. Και από ό,τι κατάλαβα έχετε και παιδιά, οπότε...
- Ναι. Να μάθεις και κάτι. Βέβαια. Γι' αυτό πας. Δεν πας επειδή δεν έχεις τι να κάνεις.
- Τα παιδιά είναι μικρά; Ασχολούνται με υπολογιστές;
- Στο Γυμνάσιο είναι το ένα και το άλλο στο Δημοτικό.
- Και με τα παιδιά; Μπορέσατε ίσως να τα βοηθήσετε περισσότερο;
- Ναι, οπωσδήποτε. Σε όλα βοηθάνε. Όχι μόνο στα παιδιά. Σε όλα.
- Για πείτε μου δηλαδή, κάποια πράγματα που θεωρείτε ότι βοηθάνε;
- Στη δουλειά λίγο, κάτι θέλεις να βρεις, κάτι να κάνεις, κάτι για τη δουλειά. Και για τα παιδιά. Και για τον εαυτό σου, κάτι θέλεις να γράψεις, κάτι θέλεις να φτιάξεις.
- Μάλιστα. Πέρα απ'αυτό; Υπήρξαν ίσως και κοινωνικές σχέσεις;
- Ναι. Και αυτό από μόνο του είναι ένα κέρδος. Το ότι γνωρίζεις τόσο κόσμο εκεί μέσα. Το ότι βγαίνουμε και για... έτσι, για έναν καφέ μετά όλοι μαζί κάποια στιγμή. Δημιουργείται έτσι μια ομάδα. Είναι καλό.
- Η οποία ομάδα συνεχίζει να βρίσκεται και μετά που τελείωσαν τα προγράμματα;
- Με ένα άτομο. Δε λέμε με όλα. Με όλα πάντα δεν γίνεται, αλλά βρισκόμαστε. Βέβαια! Και ένα άλλο πρόγραμμα που κάναμε με τις σχολές γονέων περίσου που πήγα. Πώς λέγεται αυτό; Αγωγή; Κάπως έτσι; Δεν θυμάμαι ακριβώς τον τίτλο. Ε! βέβαια, με αυτά, με τα περισσότερα βρισκόμαστε. Και μάλιστα θέλαμε και φέτος να κάνουμε άλλο πρόγραμμα, να παρακολουθήσουμε και άλλο θέμα που να είμαστε όλοι μαζί.
- Κάτι σαν ομάδα δηλαδή, ε;
- Ομάδα. Ναι, ναι, ναι.
- Υπήρξαν άτομα στην ομάδα διαφορετικής προέλευσης; Φαντάζομαι ότι ήταν μία εντελώς ετερόκλητη ομάδα, έτσι; Διάφορες ηλικίες, διαφορετικές...
- Διαφορετικές ηλικίες, διάφορα επαγγέλματα.

- Αυτό βοήθησε να κάνετε γνωριμίες και να αναπτύξετε σχέσεις με ανθρώπους που δεν θα κάνατε αν δεν συναντιόσασταν στο πλαίσιο του προγράμματος;
- Δεν κατάλαβα. Τι είπες τώρα;
- Με κάποιους ανθρώπους από αυτούς είναι πιθανό, στην κοινωνική σας ζωή να μην είχατε έρθει ποτέ σε επαφή ένα δεν είχατε συναντηθεί στο πλαίσιο του προγράμματος.
- Βέβαια. Σίγουρα και δεν θα ερχόμασταν. Γιατί εντάξει, άμα δεν τύχει κάπου δεν έρχεσαι σε επαφή. Πρέπει να έχεις την ευκαιρία...
- Για παράδειγμα ένας συνταξιούχος κύριος μου ανέφερε ότι έχει κάνει μία πολύ καλή φιλία με έναν φοιτητή, που λέει ότι διαφορετικά δεν θα την είχαν.
- Ακριβώς. Βέβαια, και με διάφορα άτομα. Τουλάχιστον, με διάφορες δουλειές και διάφορα, δηλαδή με άλλες εμπειρίες ο καθένας. Μπορεί να έχει άλλη μόρφωση. Δηλαδή, αυτό μου αρέσει εμένα. Δηλαδή να είναι έτσι ευρύ το περιβάλλον.
- Περάσατε καλά από ό,τι καταλαβαίνω στα μαθήματα και θα συνεχίσετε και να πηγαίνετε.
- Ναι, ναι, ναι, βεβαίως. Μόνο που αυτό που δεν μου αρέσει είναι ότι πρέπει να πας πέρα, εκεί που είναι το Μουσικό Σχολείο. Εγώ εδώ που μένω είναι σε μια περιοχή μακρινή από εκεί που είναι τα ΚΕΕ, θέλω να πω. Ενώ τα προηγούμενα σεμινάρια γινόταν σε διάφορα σχολεία μέσα στην πόλη.
- Κατάλαβα.
- Αυτό είναι λιγάκι....
- Αποτρεπτικό;
- Ναι, γιατί δεν μπορείς να... δεν βολεύει πάντα αυτή η απόσταση.
- Το καταλαβαίνω.
- Αλλά εντάξει. Μπροστά στα άλλα τα οφέλη... Εντάξει!
- Βοήθησε το γεγονός ότι ήτανε δωρεάν;
- Βεβαίως. Βέβαια. Γιατί αν ήτανε να πληρώνουμε... Πληρώνουμε για τα παιδιά, για τα φροντιστήρια, τις διάφορες δραστηριότητες που έχουν, να πληρώνουμε και εμείς από πάνω δεν έβγαινε, οπότε δεν θα πήγαινα. Αλλά το ότι είναι δωρεάν είναι ένας λόγος παραπάνω. Γιατί κάθεσαι και λες: «Θέλω να μάθω πολλά πράγματα. Τώρα που μου προσφέρονται δωρεάν»...
- Έχετε δίκιο.
- Άλλοι πάνε και πληρώνουν για να τα μάθουν, τώρα που είναι δωρεάν δεν θα πάω;

- Μάλιστα.
- Αυτό είναι το πρώτο-πρώτο.
- Αυτές τις γνώσεις που πήρατε τις χρησιμοποιείτε; Ακόμη και τη φωτογραφία δηλαδή.
- Ναι. Με την έννοια ότι ξέρεις κάποια πράγματα βρε παιδί μου και βελτιώνεις εσύ τις γνώσεις σου και τις χρησιμοποιείς ανάλογα, όχι μόνο επαγγελματικά.
- Όχι! Εννοώ εσείς, στην καθημερινή σας ζωή.
- Βεβαίως. Οπωσδήποτε. Και εκεί μας λέγανε αυτό, εκεί μας λέγανε το άλλο. Και τα ακούνε και άλλοι στον περίγυρό σου.
- Έχουνε παρακινηθεί και άλλοι που τα ακούνε να πάνε; Δηλαδή άτομα που έχουν παρακινηθεί από εσάς και έχουν πει «Α! θα έρθω και εγώ στα προγράμματα»;
- Δεν ξέρω αν σ'αυτά που παρακολούθησα εγώ έχουν πάει κάποιοι, αλλά σε κάποια άλλα προγράμματα που έχουν ακούσει, όπως η υγιεινή διατροφή...
- Α! κάνατε και υγιεινή διατροφή; Βοήθησε στην διατροφή της οικογένειας η υγιεινή διατροφή;
- Όλα βοηθήσανε. Όλα. Και στο να βελτιώσω και το σπίτι, και στη διατροφή γενικά που κάνουμε. Βέβαια, και τα μεταφέρω και στην οικογένεια αυτά που ακούω και εγώ η ίδια. Κάποια ειδικά τα οποία, εντάξει, τα είχα έτσι παρεξηγήσει, και ακούγοντας εκεί, πως το λένε, τα διορθώνεις λίγο και τα επανεξετάζεις. Λειτουργεί αναλόγως ας πούμε.
- Και το μελλοντικό πρόγραμμα που θα παρακολουθήσετε;
- Ρώτησα εκεί να δω τι προγράμματα υπάρχουν. Μου είπαν διάφορα. Εμένα με ενδιέφερε αυτό που λέει: «Πολιτιστικός Τουρισμός και Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού».
- Ο λόγος; Θέλετε να ασχοληθείτε; Το βλέπετε δηλαδή επαγγελματικά;
- Και να ασχοληθώ και να πω και σε άλλα άτομα που θέλουν να ασχοληθούν αλλά και εγώ θα μπορούσα από τη στιγμή που υπάρχει ενδιαφέρον για ένα τέτοιο είδος...
- Μάλιστα.
- Γιατί όχι; Κάτι παραπάνω θέλεις.
- Συμφωνώ απόλυτα.
- Ναι, αλλά μου είπαν ότι δεν υπάρχει καθηγητής, δεν υπάρχει τέτοιος καθηγητής. Κάτι τέτοιο μου είπανε.
- Δεν υπάρχει καθηγητής;

- Και εγώ είπα θα κάνω εγώ αίτηση και όταν συμπληρωθεί. Ε! Δεν έχει καθηγητή. Έτσι μου είπανε.
- Μάλιστα.
- Ένα ήταν αυτό, ένα άλλο που είδα εκεί «Ο Πολίτης ... στην Ευρώπη», δεν ξέρω ακριβώς τι θα είναι αλλά έτσι που το ακούω...
- Ακούγεται ενδιαφέρον.
- Ναι. Μου αρέσει. Μετά κάποιο άλλο που θα μου άρεσε εμένα είναι σχετικά με το περιβάλλον. Θα μου άρεσε.
- Πολύπλευρα ενδιαφέροντα βλέπω.
- Ναι, μ'αρέσουν αυτά. Γιατί να μη μάθω; Ο άνθρωπος...
- Όχι, απλώς ξέρετε οι περισσότερες εργαζόμενες μητέρες κ.λπ. τον ελεύθερο χρόνο, αν υπάρχει, θα τον περάσουν βλέποντας κανένα σήριαλ κ.λπ. Μπράβο! Σας θαυμάζω.
- Δεν με ενδιαφέρει και τόσο η τηλεόραση. Βλέπεις, εδώ είναι. Δεν στην παίρνει κανένας.
- Έχετε απόλυτο δίκιο. Και δεν έχει άλλωστε και τίποτα αξιόλογο να δεις ας πούμε.
- Ακριβώς. Η τηλεόραση εδώ είναι.
- Έχετε δίκιο.
- Αλλά αυτά, είναι μια ευκαιρία! Άμα τα αφήσεις και φύγουν τότε θα τα ξαναβρείς;
- Σωστά. Και βοηθάει στα πάντα. Τον εαυτό σου, την οικογένεια...
- Και εκτός αυτού, είναι και τα άλλα τα οφέλη. Ότι γνωρίζεις κόσμο, κάνεις επαφές, δεν είσαι μες στο σπίτι, μες τους τέσσερις τοίχους, που θα κοιτάς και την κουζίνα να δεις, ας πούμε, την έκλεισα, δεν την έκλεισα, και θα κοιτάς την τηλεόραση. Είναι αλλιώς.
- Αλλάζεις παραστάσεις...
- Βέβαια, τώρα τι να λέμε! Ήταν μια χρονιά που παρακολουθούσα δυο μαζί. Τελειώνοντας το σχολείο και το απόγευμα το ένα το είχα βάλει νωρίτερα στην ώρα, ξέρω 'γω 4 με 6 και το άλλο 6 με 9, παρακάτω. Δηλαδή...
- Δεν ήταν κουραστικό. Έτσι;
- Εντάξει. Μπορεί να ήταν λίγο. Ο χρόνος. Ήσουν συνέχεια... Αλλά από την άλλη έβλεπες ότι σε αποζημιώνει το ότι μάθαινες πράγματα και όλα αυτά και πέρασε έτσι ανώδυνα. Η κούραση δεν σε πείραζε.

- Ναι. Κατά την ενήλικη ζωή; Εννοώ τελειώνοντας την τυπική εκπαίδευση και περνώντας στην ενήλικη ζωή, είχατε ξαναπάει σε προγράμματα;
- Όχι στο ΚΕΕ όμως.
- Ναι. Εκτός του ΚΕΕ. Αυτό εννοώ. Πριν του ΚΕΕ είχατε κάνει και άλλα προγράμματα;
- Άλλα προγράμματα δηλαδή επάνω στη δουλειά. Στο επάγγελμα. Με τη σύμβουλο...
- Α! Είσαστε εκπαιδευτικός.
- Ναι. Σεμινάρια...
- Οπότε εντάξει. Το επάγγελμα το απαιτεί. Εννοώ αν είχατε σχέση με τη «Δια βίου» πριν μπειτε στα προγράμματα των ΚΕΕ.
- «Δια βίου μάθηση»...
- Για σας ήταν –εντάξει– μια πρακτική ούτως ή άλλως. Πάρα πολύ ωραία.
- ... συμμετέχω σε χορευτικά, με παραδοσιακούς χορούς και τέτοια, είχαμε ανέβει Θεσσαλονίκη πρόσφατα, τώρα που ήταν η έκθεση, είχαμε χορέψει εκεί.
- Μπράβο. Πολλές δραστηριότητες.
- Ε! Ό,τι σου αρέσει πρέπει να κάνεις. Πρέπει να προσπαθείς να το κάνεις.
- Να παραμένεις αισιόδοξος, παρόλη τη γενικότερη απαισιοδοξία και λόγω των συνθηκών ...
- Ε! πάντα πρέπει να τα βλέπουμε λίγο θετικά.
- Σωστά.
- Σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες και σίγουρα όλα αυτά. Αλλά αν τα αφήσεις και σε πάρει η κάτω βόλτα αλίμονο. Πάει χαθήκαμε. Να βλέπουμε λίγο το ποτήρι μισογεμάτο, όχι μισοάδειο.
- Σωστά, σας εύχομαι καλή συνέχεια.
- Νάσαι καλά. Νάσαι καλά. Και εύχομαι επιτυχία σε ό,τι κάνεις.
- Σας ευχαριστώ.
- Βοήθησα καθόλου;
- Βοηθήσατε πάρα πολύ. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας.