



«Η επιμόρφωση στο πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων.
Αρχές και μεθοδολογία στο πεδίο της εφαρμογής»

Αικατερίνη Περτέση

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<p>Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Γιώργος Παναγιωτόπουλος, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	
<p>Α' Συν-Επιβλέπουσα:</p> <p>Δρ. Ζωή Καρανικόλα, Διδάσκουσα</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	<p>Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής</p> <p>Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης»,</p> <p>ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

Η παιδεία δεν αλλάζει τον κόσμο, αλλάζει τους ανθρώπους. Οι άνθρωποι αλλάζουν τον κόσμο (Paulo Freire).

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

Μετά την ολοκλήρωση της μακρόχρονης και επίπονης προσπάθειας, φέρνοντας εις πέρας, με την παρούσα μελέτη, τις σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διοίκηση στην Εκπαίδευση» του ΠΜΣ, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον καθηγητή, επιβλέποντα και σύμβουλό μου Δρ. Γεώργιο Παναγιωτόπουλο για την πολύτιμη στήριξη, την αμέριστη ενθάρρυνση και την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφερε από την αρχή ως το τέλος αυτού του ταξιδιού. Ομοίως εκφράζω τις ευχαριστίες μου στην συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια και σύμβουλο Δρ. Ζωή Καρανικόλα καθώς και στον συνεπιβλέποντα καθηγητή και σύμβουλο Δρ. Ιωάννη Μητρόπουλο, των οποίων οι υποδείξεις ήταν εξίσου σπουδαίες για τη βελτίωση του παρόντος πονήματος.

Πολλές ευχαριστίες, επίσης, θα ήθελα να απευθύνω σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που συνέβαλαν στην περάτωση των συνεντεύξεων, παρά τον περιορισμένο χρόνο και τις όποιες δυσκολίες διέθεταν. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τον πατέρα μου, Νίκο, την μητέρα μου Βούλα και τον αδελφό μου Μιχάλη καθώς και τους αγαπητούς μου φίλους και συναδέλφους του ΠΜΣ που με στήριξαν ηθικά και στάθηκαν δίπλα μου με υπομονή και συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά της εποχής, οι παγκόσμιες δημογραφικές αλλαγές, η ραγδαία μετανάστευση των πληθυσμών και η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη διεθνών αλλά και εθνικών πολιτικών, που να στοχεύουν στη βιώσιμη ανάπτυξη των πολιτών. Οι διεθνείς οργανισμοί αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της δημόσιας πολιτικής για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Ειδικότερα, η UNESCO και οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) καλούνται να διαδραματίσουν έναν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της Ατζέντας 2030 με εργαλείο την εμπειρία και τα διευρυμένα διπλωματικά δίκτυα που διαθέτουν. Ως εκ τούτου έχουν συνταχθεί σπουδαία επίσημα κείμενα διεθνών πολιτικών αναφορικά με την ευημερία των πολιτών μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παρούσα έρευνα, μέσα από την ποιοτική ανάλυση του κειμένου της UNESCO (2016), καλείται να επισημάνει και να μελετήσει τις διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων και πώς μπορούν να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής. Μέσα από την ανάλυση κειμένου αναφέρονται κάποια θεματικά δίκτυα, που σχετίζονται με τη χάραξη πολιτικών, ιδιαίτερο γνώρισμα των οποίων αποτελεί η επένδυση στη δια βίου μάθηση, η διάχυση καλών πρακτικών και η αξιολόγηση αυτών. Θεμέλιο λίθο των πολιτικών, των ενεργειών και των αποφάσεων αποτελούν τα κοινωνικά δικαιώματα των ενηλίκων πολιτών καθώς και η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων. Σε μεταγενέστερο στάδιο μέσα από την ημιδομημένη συνέντευξη διερευνώνται οι απόψεις πέντε εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την υιοθέτηση των διαστάσεων του διεθνούς κειμένου και το βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται.

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας έδειξαν ότι η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για τις σύγχρονες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνάδει, σε γενικές γραμμές, με τις επιταγές που ορίζει το κείμενο της UNESCO, υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα έμπρακτης εφαρμογής στο εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς οργανισμοί, πολιτικές, κοινωνικά δικαιώματα

Abstract

Today, more than ever in recorded history, our world is witnessing rapid changes within a diverse spectrum of social characteristics that have transpired from the continual influx of migrating populations, the growing development of technology as well as the continual increasing rate of unemployment. This is deemed vital to the development, not only of international, but also national policies that aim to support the viability and advancement of its citizens. International organizations constitute the corner stone of public policy for the confrontation of such challenges. More specifically, UNESCO and the institutions of the European Union (EU) should be called on to play a decisive role in the implementation of Agenda 2030 using the experience and the extended diplomatic networks they possess. Consequently, important official texts of international policies concerning the prosperity of its citizens through adult education have been recorded.

This research, via the qualitative analysis of the UNESCO (2016) text, is meant to highlight and study the dimensions of adult learning and how they can be made applicable. Subsequently, certain aspects of the analysis surface relating to the policy making of the thematic networks. In particular, that of investment in lifelong learning, its dissemination of good practices and its evaluation of them. The cornerstone of policies, actions and decisions is also the social right of adult citizens, as well as exploring the needs of learners in combination with the development of suitable skills. At a later stage, through a semi-structured interview, the views of five adult educators on the adoption of the elements outlined by the international text and the extent to which they have been applied are explored and discussed.

The result of this empirical research showed that the image adult educators have of the contemporary expanse in adult education, are quite consistent overall according to the imperatives outlined by the UNESCO text guidelines, yet highlighting the underlining necessity for practical implementation when strategically planning adult education at the national level.

Keywords: adult education, international organizations, policy, social rights

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Λέξεις – Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς οργανισμοί, πολιτικές, κοινωνικά δικαιώματα.....	5
Abstract.....	6
Keywords: adult education, international organizations, policy, social rights	6
Κατάλογος Πινάκων	9
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	10
1. Θεωρητικό μέρος	11
1.1 Εισαγωγή	11
1.2 Επισκόπηση βιβλιογραφίας	14
2. Η εκπαίδευση ενηλίκων.....	16
2.1 Η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	16
2.2 Η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.....	18
2.3 Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος και οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων	21
2.4 Οι μορφές μάθησης του ενήλικα εκπαιδευόμενου	22
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	23
2.6 Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων	25
3. Οι βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων	26
3.1 Η αρχική προσέγγιση του Dewey	27
3.2 Η κοινωνική προσέγγιση του Freire	27
3.3 Ο κύκλος μάθησης του Kolb	28
3.4 Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles	28
3.5 Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers	29
3.6 Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow.....	29
4. Ανιχνεύοντας το πεδίο της επιμόρφωσης	30
4.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της επιμόρφωσης.....	30
4.2 Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη σύγχρονη εποχή	32
4.3 Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η μετάβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	34
5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στις πολιτικές επιμόρφωσης: Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών.....	36
5.1 Το ιστορικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Επιμορφωτικές πολιτικές των κρατών μελών της ΕΕ	36
5.2 Η πολιτική της UNESCO στο ζήτημα της κατάρτισης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών	41
5.3 Η πολιτική του ΟΟΣΑ στο ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών	43

6. Ερευνητικό μέρος	44
6.1 Εισαγωγή	44
6.2 Ερευνητικός σκοπός	45
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	45
7. Α' μέρος έρευνας	46
7.1 Δείγμα της έρευνας	46
7.2 Περιορισμοί της έρευνας	47
7.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	48
7.4 Ποιοτική επεξεργασία: Συγκρότηση και περιγραφή θεματικών δικτύων	52
7.5 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων	61
8. Β' μέρος έρευνας	64
8.1 Δείγμα της έρευνας	64
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	67
8.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	69
8.4 Ζητήματα δεοντολογίας.....	71
8.5 Ποιοτική ανάλυση: Ανάλυση περιεχομένου μέσω συνεντεύξεων	74
9. Συμπεράσματα	87
10. Προέκταση της έρευνας.....	101
Βιβλιογραφία	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'	118

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Προφίλ μετεχόντων εκπαιδευτών ενηλίκων

Πίνακας 2: Απαντήσεις εκπαιδευτών ενηλίκων

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΒΜ	Δια Βίου Μάθηση
ΔΙΕΚ	Δευτεροβάθμιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΑΜ	Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΚΕΠΙΣ	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΕ	Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕΚ	Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΚΕ	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΜΟΠ	Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
Ο.ΕΠ.ΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφοριών και Τεχνολογίας
ETUCE	European Trade Union Committee for Education
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Εισαγωγή

Σε μια περίοδο που η υψηλή ανταγωνιστικότητα επικρατεί σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής είναι ευρέως αποδεδειγμένο ότι βρισκόμαστε στο σταυροδρόμι ραγδαίων αλλαγών. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο τόσο στην κοινωνική όσο και στην προσωπική ευημερία, με απώτερο σκοπό την άμεση ανταπόκριση του σύγχρονου ενήλικα στις αλλεπάλληλες προκλήσεις. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ευδιάκριτο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, που συγκαταλέγει δράσεις μέσα από τις οποίες οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι προσλαμβάνουν νέες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα καθορισμένο πλαίσιο και με μεθοδικό τρόπο (Jarvis, 2005).

Οι διεθνείς εξελίξεις στον τεχνολογικό, πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό τομέα καθιστούν απαραίτητη την απόκτηση και ανανέωση γνώσεων, δεξιοτήτων και τον μετασχηματισμό στάσεων, προκειμένου ο σύγχρονος ενήλικας να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις επικείμενες αλλαγές (Νικολακάκη, 2004). Οι διεθνείς οργανισμοί αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της δημόσιας πολιτικής για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Ειδικότερα, η UNESCO και οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ) διερευνούν και συλλέγουν τις τελευταίες εξελίξεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ παράλληλα τονίζουν τις καλές πολιτικές – μεθόδους και την αναγκαιότητα αξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού των στόχων τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των βασικών διαστάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου της UNESCO, GRALE III (2016) καθώς και η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων του νομού Αχαΐας ως προς την αναγνώριση και την υιοθέτηση των διαστάσεων αυτών στο πλαίσιο εθνικής εφαρμογής. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για τη συγκεκριμένη μελέτη από το διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις επιταγές του παγκόσμιου συγκείμενου είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων και πώς αυτές εφαρμόζονται;
- Ποιες είναι οι ανάγκες εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο παρακολούθησης των διεθνών εξελίξεων;
- Ποια είδη δεξιοτήτων προτάσσονται σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων;

- Πώς εντάσσονται τα κοινωνικά δικαιώματα στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Στην παρούσα εργασία για τη μελέτη του ερευνώμενου ζητήματος ακολουθείται η ποιοτική μεθοδολογία ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων, η οποία επικεντρώνεται στην ολιστική παρατήρηση, καταγραφή και ερμηνεία πολύπλοκων, δυναμικών και ξεχωριστών φαινομένων (Marshall & Rossman, 2006). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο ερευνητικά μέρη. Στο πρώτο μέρος, διερευνούνται οι διαστάσεις εκπαίδευσης ενηλίκων του κειμένου της UNESCO, GRALE III (2016) μέσω της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) με τη συμβολή των θεματικών δικτύων (thematic networks). Αυτή συνιστά την επαγωγική αναλυτική διαδικασία (Glaser & Strauss, 1967; Patton, 1990) και βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της επιχειρηματολογίας (argumentation theory) του Toulmin (1958), όπως αναφέρεται στον Attride – Stirling (2001).

Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος για την πλήρη εγκυρότητα του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιείται ως εργαλείο η μέθοδος των ατομικών εστιασμένων ημιδομημένων συνεντεύξεων (Μαντάς & Ντάνος, 1993: 39) μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Αυτή αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την υιοθέτηση των διαστάσεων του κειμένου της UNESCO και τη μεταφορά τους στο πεδίο εφαρμογής. Το δεύτερο μέρος κρίθηκε σκόπιμο να λάβει χώρα σε μεταγενέστερο στάδιο κατ' επιβεβαίωση των παραπάνω αναφερόμενων διαστάσεων του διεθνούς κειμένου. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση συνιστά την τριγωνοποίηση της έρευνας και αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης εγκυρότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1994).

Η μελέτη των σύγχρονων διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, σε συνάρτηση με τους παράγοντες που τη διαμόρφωσαν, συμβάλλει στην ενδότερη και ουσιαστικότερη κατανόηση της ζώσας πραγματικότητας και του τρόπου λειτουργίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την διατύπωση και την καταγραφή, στο μέλλον, και άλλων διαστάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων, πέραν των πολιτικών εκπαίδευσης, της διερεύνησης αναγκών των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, της ανάπτυξης κατάλληλων δεξιοτήτων και της ένταξης των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πολιτική. Δεδομένου ότι στην βιβλιογραφική ανασκόπηση υφίσταται περιορισμένος αριθμός αντίστοιχων ερευνών που να αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων με διεθνείς προδιαγραφές, η παρούσα μελέτη θεωρείται αναγκαία και σπουδαία, εφόσον καλείται να καλύψει το ερευνητικό κενό που

εντοπίζεται στον τομέα των σύγχρονων επιταγών και εξελίξεων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το 1^ο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, στο οποίο γίνεται παρουσίαση της εισαγωγής και της επισκόπησης της βιβλιογραφίας. Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ιστορική εξέλιξη του πεδίου στην Ελλάδα, οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, οι μορφές μάθησης του ενήλικα εκπαιδευόμενου, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς και ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα οι θεωρίες των Dewey, Freire, Kolb, Knowles, Rogers και Mezirow.

Το 4^ο κεφάλαιο διαπραγματεύεται και ανιχνεύει το πεδίο της επιμόρφωσης, παρουσιάζοντας την αναγκαιότητα επιμόρφωσης στη σύγχρονη εποχή και τη μετάβαση από την ενδοϋπηρεσιακή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το 5^ο κεφάλαιο αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων στις πολιτικές επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα αναλύεται η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ και των Διεθνών οργανισμών (UNESCO, ΟΟΣΑ).

Το 6^ο κεφάλαιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Περιλαμβάνει την εισαγωγή, τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το 7^ο κεφάλαιο διαπραγματεύεται το πρώτο μέρος της έρευνας. Περιγράφει το δείγμα της έρευνας, ορίζει τους περιορισμούς της, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και την περιγραφή του ερευνητικού υλικού, ενώ ύστερα ακολουθεί η ποιοτική επεξεργασία συγκρότησης και περιγραφής θεματικών δικτύων. Τέλος, ακολουθεί η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.

Την ίδια λογική ακολουθεί και το 8^ο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί το δεύτερο μέρος της έρευνας. Περιέχει το δείγμα, τους περιορισμούς της έρευνας, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και τη περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου, τα ζητήματα δεοντολογίας καθώς και την ποιοτική ανάλυση μέσω ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Το 9^ο κεφάλαιο κλείνει την εργασία με τα συμπεράσματα που αφορούν τη σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων με τις διαστάσεις του κειμένου της UNESCO.

Το Παράρτημα Α' περιέχει τις ερωτήσεις της συνέντευξης των ερωτώμενων, ενώ το Παράρτημα Β' περιλαμβάνει τις απαντήσεις του κάθε συνεντευξιζόμενου χωριστά.

1.2 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Ξεκινώντας την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε απουσία ερευνών ως προς τις σύγχρονες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο αλλά και μεταφοράς τους στο πεδίο εφαρμογής. Ωστόσο στο ευρύ πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχουν αρκετές σημαντικές μελέτες, που όμως δεν διαπραγματεύονται πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ορίζονται από τις παγκόσμιες επιταγές.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί πόνημα μείζονος απασχόλησης, αφού μέσω αυτής επιχειρείται η προσέγγιση σύγχρονων διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, η υιοθέτηση αυτών από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και η μεταφορά τους σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της δικής τους συμβολής και παρακίνησης. Στόχος του εγχειρήματος αυτού αποτελεί η ενίσχυση του επιστημονικού κλάδου, αλλά και η έμπρακτη εφαρμογή των αναφερόμενων ευρημάτων. Η υιοθέτηση αυτών κρίνεται αναγκαία από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση και την αναβάθμιση της μάθησης, ενώ παράλληλα θεωρείται σπουδαία για τη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ακόμη, θα επισημανθούν τυχόν αδυναμίες στις ακολουθούμενες μεθόδους των εκπαιδευτών στα επιμορφωτικά προγράμματα, στοχεύοντας στον περιορισμό τους. Είναι εύλογο και σαφές, βέβαια, πως ένα ζήτημα τόσο εκτεταμένο, όπως είναι οι σύγχρονες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων βάσει του διεθνούς πλαισίου δεν δύναται να αναπτυχθεί εξολοκλήρου εντός περιορισμένων ορίων της εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας αφού οι θεματικοί άξονες, που αναπτύσσονται σε αυτή, παρουσιάζουν συνεχώς ραγδαία εξέλιξη και διακρίνονται από ένα πολύ ευρύ φάσμα αλληπάλληλων αλλαγών.

Με αυτό το επιστημονικό πεδίο ασχολήθηκαν σπουδαίοι μελετητές του ερευνητικού χώρου, όπως ο Knowles, ο Mezirow, ο Freire, ο Rogers, ο Jarvis και άλλοι σύγχρονοι επιστήμονες (όπως ο Illeris), οι οποίοι σηματοδότησαν μέσω της συμβολής τους σπουδαίες αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freire (1986), *«οι μετασηματιστικές διαστάσεις της μάθησης, είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου»*. Βάσει αυτού διαρθρώθηκε η παρούσα

εργασία, προκειμένου να μπορέσει να αποτυπώσει τις σύγχρονες τάσεις όπως προσδιορίζονται σύμφωνα με τους διεθνείς οργανισμούς.

Στην παρούσα εργασία ως προς τη μέθοδο ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση. Ο Creswell (2007: 36-39), την ορίζει ως μια αναδυόμενη και δυναμική διεργασία, όπου ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να τροποποιήσει τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας του, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, τα υποκείμενα ακόμα και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας βάσει των αναφερόμενων αναλύσεων του. Η επιτυχία της ποιοτικής ανάλυσης κρίνεται στην ευελιξία του ερευνητή για τη συνεχή αναζήτηση νέων ιδεών και πληροφοριών αναφορικά με το προς μελέτη θέμα του. Οι McGrath & Johnson (2003) αναφέρουν πως η ποιοτική έρευνα είναι κατά βάση μια ερμηνευτική διεργασία, που όμως η ερμηνεία της λειτουργεί ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα, τη βιογραφική ιστορία, το θεωρητικό υπόβαθρο και το πλαίσιο των μελετητών. Η ερμηνευτική διαδικασία εξακολουθεί να λαμβάνει μέρος και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, αφού ο κάθε αναγνώστης μπορεί να ερμηνεύσει με διαφορετικό τρόπο το κάθε ζήτημα, γεγονός που προσδίδει πολλαπλότητα προσεγγίσεων και αντιλήψεων.

Σε ότι αφορά την μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, οι Bryman & Cramer (1990) τονίζουν πως η θεματική ανάλυση, εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών παγκοσμίως, περνά από τις ποσοτικές μεθόδους που επικράτησαν τις τελευταίες δεκαετίες σε εναλλακτικές, ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση χαρακτηρίζεται ως μια μεθοδική και συστηματική ανάλυση του υπό έρευνα υλικού, που διευκολύνει την οργάνωση της ανάλυσης κι επιτρέπει μια εκτεταμένη εξερεύνηση των επιφανειακών και βαθύτερων δομών του κειμένου. Επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να διακρίνει, να οργανώσει και να κατανοήσει τα πρότυπα νοήματος ή «θέματα» στο πλαίσιο ενός συνόλου δεδομένων, παρέχοντας γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες (Braun & Clarke, 2012). Η ανάπτυξη των ποιοτικών μεθόδων είναι αποτέλεσμα της αποδοχής του ερμηνευτικού μοντέλου που αποτυπώνει την γενική εικόνα και τις τάσεις που επικρατούν, ενώ παράλληλα συνιστά μια μορφή κωδικοποίησης ποιοτικών δεδομένων (Coffey et al., 1996).

Συγκεκριμένα, ως προς το μεθοδολογικό εργαλείο στο πρώτο μέρος της έρευνας ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση μέσω της συμβολής των θεματικών δικτύων, ενώ στο δεύτερο ερευνητικό μέρος υιοθετήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο συνδυασμός αυτών των δύο μεθοδολογικών εργαλείων συνιστά την τριγωνοποίηση

της έρευνας και αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης εγκυρότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1994).

2. Η εκπαίδευση ενηλίκων

2.1 Η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων

Το πεδίο της εκπαίδευσης είναι ενσωματωμένο στο πλαίσιο του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος και αποτελεί προσφιές θέμα συζητήσεων και διαλόγου στην ημερήσια διάταξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με έρευνα του McRae (1995), παρατηρήθηκε ότι μερίδιο ευθύνης για την ανεργία στο ευρωπαϊκό πλαίσιο έχει η διεθνής αγορά και οι αλληπάλληλες εξελίξεις της στη δομή των βιομηχανικών οικονομιών. Η μόνη λύση για να μπορέσει μια κοινωνία να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του ανταγωνιστικού κοινωνικού περιβάλλοντος είναι η απόκτηση υψηλού βιοτικού επιπέδου μέσω της δια βίου κατάρτισης (Carter & McRae, 1996).

Η αναγκαιότητα για υψηλής ποιότητα ανθρώπινο δυναμικό με ικανότητα αυτόνομης δράσης και εφαρμογής δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία έχουν δώσει κίνητρο για νέες πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων του ανθρώπινου παράγοντα. Σε πολλές περιπτώσεις απαιτείται από τους εργαζόμενους για την κατοχύρωση μιας θέσης στην αγορά εργασίας όχι μόνο η πιστοποίηση πανεπιστημιακών τίτλων, αλλά η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως εγκάρσιες, επικοινωνιακές) που δεν παρέχονται στην τυπική εκπαίδευση ούτε και αποτελούν πυρήνα των αναλυτικών προγραμμάτων (Carnevale & Stone, 1994). Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν ενήλικες και λαμβάνουν χώρα από αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων και εξειδικευμένους εκπαιδευτές ενηλίκων.

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εξελιχθεί με ραγδαίους ρυθμούς ως συνέπεια των οικονομικών, τεχνολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και καθιστά απαραίτητη την κατοχύρωση πολλαπλών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους ενήλικες που να είναι προσαρμοσμένες στο περιβάλλον τους (Osterhammel & Petersson, 2013). Ένας άλλος παράγοντας είναι η μεγιστοποίηση του ανταγωνισμού και η διεθνοποίηση της οικονομίας που επιζητούν νέα είδη οργάνωσης της εργασίας αλλά και έμπρακτη αξιοποίηση των εργαζομένων στον εργασιακό χώρο (Jarvis, 2005). Γενικότερα, κάθε ενήλικας είναι αναγκαίο σε κάθε φάση της ζωής του να

μπορεί να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να τον διευκολύνουν στη συμμετοχή του στην κοινωνία, στην προσαρμογή του στις εναλλασσόμενες συνθήκες και στον αυτοκαθορισμό του (Καραλής & Βεργίδης, 2003· Κόκκος, 2005· Ματθαίου, 2000).

Ωστόσο, σε πολλές χώρες η χρηματοδότηση για την ανταπόκριση της τυπικής εκπαίδευσης στις νέες ανάγκες είναι περιορισμένη. Αυτό σηματοδοτεί την μείωση της ικανότητας των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων, κατάσταση που μπορεί να διευθετηθεί μέσω της ευελιξίας του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων (Day, 2003).

Κατόπιν, ο Rogers (1999) τονίζει πως ζούμε στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης, όπου η γνώση αποτελεί το κλειδί για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Δεν υπάρχει, όμως, ένας ενιαίος ορισμός για το τι είναι η εκπαίδευση ενηλίκων ούτε για τον τρόπο διεξαγωγής της (Rogers, 1999: 55-56).

Ο Κόκκος (2005) με τη σειρά του επισημαίνει πως δεν υπάρχει ξεκάθαρος ορισμός για την σημασία του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων». Γι' αυτό υιοθετεί τους ορισμούς των διεθνών οργανισμών, ΟΟΣΑ και UNESCO, έχοντας και οι δύο βαρυσήμαντη σημασία. Ο ΟΟΣΑ θέτει την εκπαίδευση ενηλίκων ως *«οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό»*. Και ο ορισμός που παραθέτει η UNESCO είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων *«αφορά οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων που βρίσκονται εντός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών.... οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής»* (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006: 5).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η διαφορά των ορισμών εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται στο γεγονός ότι δεν έχει προσδιοριστεί ακριβώς τι είναι «ενήλικας» και στις διαφορές που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική κουλτούρα των διάφορων χωρών.

Όσο αφορά τον όρο «ενήλικας» έχουν διατυπωθεί πολλαπλές και διαφορετικές απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει πως ενήλικας είναι αυτός που έχει υπερβεί την ηλικία της βασικής – υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ η UNESCO τονίζει ότι ενήλικο είναι το άτομο το οποίο έχει υπερβεί τα 15 έτη. Ο Κόκκος (2005) επισημαίνει πως ενήλικας είναι αυτός που διαθέτει την ωριμότητα και την εμπειρία να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων. Αντιθέτως ο Mezirrow (2000), αναφέρει πως ενήλικας είναι αυτός που μπορεί να πάρει μέρος στη διεργασία εκπαίδευσης ενηλίκων όταν έχει φτάσει στην ηλικία των 30. Ο Knowles υποστηρίζει πως προαπαιτούμενο για να λογίζεται κάποιος ενήλικας είναι η συμπεριφορά του ως ενήλικας και η αντίληψη του εαυτού του ως ενήλικο (Jarvis, 2004). Ο Rogers (1999) τονίζει τρεις άξονες για την ενηλικότητα του ατόμου: την πλήρη ανάπτυξη (ωριμότητα), την ισορροπία (αίσθηση προοπτικής) και την διάθεση για αυτοπροσδιορισμό. Τέλος, κατά τον Knowles (1990) τα χαρακτηριστικά του ενήλικα είναι η ωριμότητα (κριτική ικανότητα αυτοπροσδιορισμού), αίσθηση προοπτικής (ικανότητα λήψης αποφάσεων) και αυτονομία (εσωτερική, εξωτερική ισορροπία για ανάληψη ευθυνών).

Εν κατακλείδι, ο όρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου εκπαίδευσης πολλές φορές συγχέονται με τη δια βίου μάθηση. Η έννοια της δια βίου μάθησης διαφέρει από αυτή της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου εκπαίδευσης. Η πρώτη συνδέεται με τη δια βίου εκπαίδευση στο ότι και οι δύο έννοιες αναφέρονται στον κύκλο ζωής του ατόμου, με τη μόνη διαφορά ότι η πρώτη εστιάζει στη μάθηση και η δεύτερη στην εκπαιδευτική διεργασία. Άλλωστε για την UNESCO (1976: 2) η δια βίου εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση είναι διαχρονικά δύο αλληλοσυνδεδεμένες διαδικασίες «ενός χωρίς όρια σχήματος». Στον πυρήνα της μάθησης βρίσκεται το άτομο και ιδιαίτερη σημασία δίνεται στα κίνητρα μάθησης, στους ατομικούς τρόπους μάθησης, στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στην ευχέρεια επιλογής του χώρου, χρόνου και ρυθμού μάθησης και στην αναγνώριση της άτυπης μορφής μάθησης (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

2.2 Η ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση ενηλίκων έκανε ορατή την παρουσία της ως μια οργανωμένη εκπαιδευτική δράση στον ευρωπαϊκό χώρο τον 19^ο αιώνα, διάστημα στο οποίο το εργατικό κίνημα έπαιξε σπουδαίο ρόλο στο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Ως παιδαγωγική

πρακτική επηρεαζόταν άμεσα από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής και οι φορείς υλοποίησης λειτουργούσαν βάσει αυτού.

Στον ελλαδικό χώρο οι πρώτες έγκυρες ενέργειες έλαβαν χώρα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα από μορφωτικούς συλλόγους, στοχεύοντας στην εξυγίανση του αναλφαβητισμού, ενώ οι αστικές τάξεις εφάρμοζαν επιμορφωτικά προγράμματα προς παρακίνηση του εργατικού δυναμικού. Στο ξεκίνημα του 20^{ου} αιώνα τα Εργατικά Επιμελητήρια της Αθήνας και του Πειραιά αποφάσισαν να ιδρύσουν νυχτερινές τεχνικές σχολές για την επιμόρφωση των εργατών.

Μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου η κυβέρνηση ανέλαβε πρωτοβουλία δημιουργίας νυχτερινών σχολών για την εκπαίδευση των αναλφάβητων ενηλίκων ως ένα εγχείρημα για την ενσωμάτωση των μειονοτήτων που διέμεναν στην Ελλάδα έπειτα από την ανταλλαγή των πληθυσμών. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων απέκτησε πολιτική διάσταση, ενώ κατά την μεταπολεμική περίοδο διαμορφώθηκαν φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων αρχικά για την επιμόρφωση των αναλφάβητων και μετέπειτα του εργατικού δυναμικού.

Κεντρικός πυλώνας στην προσπάθεια αυτή ήταν η ίδρυση της Λαϊκής Επιμόρφωσης, που θεσπίστηκε το 1954 με σκοπό την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών της εποχής. Όμως, για την σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας αυτό το διάστημα υπήρξε δύσκολο εξαιτίας των εμφυλίων πολέμων, ενώ την ίδια στιγμή η Ευρώπη γνώριζε άνθιση σε όλους τους τομείς. Οι συντηρητικές κυβερνήσεις, οι εξόριστοι διανοούμενοι της εποχής και η κοινωνική στασιμότητα αποτέλεσαν κώλυμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων των Ελλήνων πολιτών. Η ελληνική κοινωνία στερούνταν από μορφωμένους πολίτες ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό ήταν και το πλαίσιο στο οποίο ιδρύθηκε η Λαϊκή Επιμόρφωση και απέκτησε ουσιαστικά ιδεολογικό χαρακτήρα (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Κατά διαστήματα πολιτικοί φορείς συνέβαλαν στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιμόρφωση των κομματικών στελεχών της Αριστεράς (ΚΚΕ) την περίοδο της Εθνικής Αντίστασης και του μεταπολεμικού διαστήματος. Ειδικότερα, ιδρύθηκαν γεωργικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης για τους αγρότες και νυχτερινά σχολεία για τον αναλφάβητο πληθυσμό από το ΕΑΜ. Τα άτυπα αυτά επιμορφωτικά προγράμματα στηρίζονταν ιδεολογικά στην πολιτική επιμόρφωση των πολιτών με στόχο το όφελος των αριστερών πολιτικών φορέων (Βεργίδης, 2006). Μελετητές του Σοσιαλισμού,

όπως ο Antonio Gramsci, κάνουν λόγο για την εκπαίδευση ως δίαυλο απεγκλωβισμού από τον έλεγχο των αστικών καθεστώτων (Harman, 2003).

Ο πρώτος επίσημος φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων υπήρξε το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα που θεσμοθετήθηκε από το Βασιλιά Παύλο το 1947. Από τότε και ύστερα εφαρμόστηκε μια ακολουθία προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβάλλοντας στον ιδεολογικό προσανατολισμό των στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης (όπως πρόεδροι Δήμων και Κοινοτήτων, μέλη εκκλησιαστικών επιτροπών) κατά την περίοδο του ψυχρού πολέμου. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούσε πλέον το εργαλείο «εθνικής διαφώτισης» μέσω συντονιστικών επιτροπών (Πιτσιλής, 1970).

Από την ιστορική διαδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων στον ελληνικό χώρο ως το 1974, το αντικείμενο της εκπαίδευσης υπήρξε έντονα πολιτικοποιημένο με κομματικό και ιδεολογικό χαρακτήρα, στην αρχή με την κατάρτιση των κομματικών στελεχών και έπειτα με ιδεολογική μύηση των στελεχών δημόσιας διοίκησης. Μετά το 1974 η πολιτικό-κομματική στρατηγική της εκπαίδευσης ενηλίκων εγκαταλείφθηκε και τη θέση της πήρε το 1980 η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας με στόχο την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Βεργίδης, 2006).

Σπουδαίο κίνητρο στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτέλεσε η είσοδος της Ελλάδας το 1981 στην ΕΟΚ, όπου συνδέθηκε με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (όπως των ΜΟΠ και των ΚΠΣ) και σήμερα με επιμορφωτικά προγράμματα που εντάσσονται στο ΕΣΠΑ (Βεργίδης, 2008).

Ειδικότερα, μετά το 1981 υπήρξαν σημαντικές ανακατατάξεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που επαναπροσδιόρισαν την ταυτότητα της εκπαίδευσης. Ο εκδημοκρατισμός του εθνικού συγκείμενου και του εκπαιδευτικού συστήματος επηρέασε τη φύση της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Η πολιτική ήταν πλέον της συμπληρωματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Ταυτόχρονα με την ενίσχυση της τυπικής εκπαίδευσης, αναβαθμίστηκε και η Λαϊκή Επιμόρφωση. Ωστόσο, η τυπική εκπαίδευση παρείχε τη μικρότερη δυνατή εξειδίκευση, γεγονός που αποτέλεσε τροχοπέδη για την κοινωνία της γνώσης. Η αναγκαιότητα για αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων οδήγησε στον μετασχηματισμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης σε εργαλείο ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής και οικονομικής προόδου. Αντικείμενο σκοπού δεν ήταν πλέον η πνευματική χειραφέτηση των πολιτών αλλά η ελευθερία στις επιμορφωτικές επιλογές ανεξαρτήτως της κοινωνικής κατάστασης ή των ιδεολογικών απόψεων.

Σε αυτό το εγχείρημα σπουδαία σημασία είχαν οι θεσπίσεις των νόμων του 1983 και 1985, που απέβλεπαν στην ορθότερη κατανομή των οικονομικών πόρων και τη διαχείριση των δυσλειτουργιών του πλαισίου της Λαϊκής Επιμόρφωσης (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

2.3 Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος και οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται, όπως ήδη επισημάναμε, στην εκπαίδευση ατόμων που λογίζονται ως ενήλικες. Η ανάλυση του όρου ενήλικας αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς, αφού πολλά έχουν λεχθεί ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Η διαφορετικότητα των κοινωνικών και ιδεολογικών αφετηριών καθώς και οι διαφορετικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων συνιστούν παραμέτρους που επιδρούν στη σχέση του με το αντικείμενο της μάθησης.

Ο Κόκκος (2005) αναφέρει πως ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστικός για την διαχείριση των προκλήσεων που αφορά τα διαφορετικά βιώματα, τις αντιλήψεις, τις στρατηγικές και τους ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευόμενων, γεγονός που δεν αποτελεί πεδίο προβληματισμού στο παραδοσιακό μοντέλο μάθησης.

Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι αυτά που τους διαχωρίζουν από τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από τα οποία προκύπτουν οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι τα εξής (Κόκκος 2005 & 2010· Rogers, 1999· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012):

- υποστήριξη της εμπειρίας των εκπαιδευόμενων στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση των νέων γνώσεων.
- αναφερόμενες στρατηγικές μάθησης από τις ικανότητες και την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων και οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης.
- πρωτοβουλία για ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- σύζευξη της εκπαιδευτικής διεργασίας με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων από τον προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό βίο.
- ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας για την προστασία των αντιλήψεων και συνηθειών τους.
- συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε επιμορφωτικά προγράμματα με συγκεκριμένους λόγους (προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση).

2.4 Οι μορφές μάθησης του ενήλικα εκπαιδευόμενου

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί από μόνο του ένα σύνθετο πεδίο δράσης που αποβλέπει στην παροχή συνεχώς καινούριων γνώσεων μέσω της στενής σχέσης εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στην μαθησιακή διεργασία. Επομένως, θα πρέπει να γίνει λόγος για τις διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τις ποικίλες μορφές μάθησης που υφίσταται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι παρακάτω συνιστούν τις μορφές μάθησης του ενήλικα εκπαιδευόμενου:

- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Self Directed Learning) αφορά τη μάθηση στην οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί από μόνος του να προσδιορίζει τους στόχους και την εκπαιδευτική διαδικασία, ελέγχοντας παράλληλα τα σημεία προόδου. Ωστόσο αυτό δεν συνεπάγεται πως θα πρέπει να αποκοπεί από το πλαίσιο ανοιχτής μάθησης που αναπτύσσεται η εκπαίδευση ενηλίκων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).
- Η μάθηση μέσω της εμπειρίας, θεωρείται μια ιδιαίτερα σπουδαία παράμετρος για την σωστή εκπαίδευση ενηλίκων. Εδώ ο εκπαιδευόμενος λαμβάνεται ως ένα ιδιαίτερα ώριμο υποκείμενο που ξέρει ακριβώς τι επιδιώκει να μάθει και μπορεί να συσχετίσει τα προσωπικά του βιώματα με το αντικείμενο μάθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετέχει. Σύμφωνα με τον Dewey (2009) η μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να συνδέεται με την άρρηκτη σχέση προϋπάρχουσας γνώσης και νέων εμπειριών που αναπτύσσεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό επιβεβαιώνει την ύπαρξη μιας διαρκούς αλληλεξάρτησης του υποκειμένου με το περιβάλλον του με συνέπεια τη δια βίου πρόσκτηση γνώσεων και βιωμάτων.
- Η ανοιχτή μάθηση αποτελεί πυλώνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού καθιστά απαραίτητη την διασφάλιση της ελεύθερης πρόσβασης στη μάθηση για όλους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Ειδικότερα, η «ανοιχτή εκπαίδευση» (open learning) αφορά την δίχως εμπόδια πρόσβαση των ενηλίκων στην γνώση ακόμα και των κοινωνικών ομάδων που το εκπαιδευτικό συγκείμενο τις είχε απομονώσει ή είχαν αποκλειστεί εξαιτίας προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών ευθυνών (Βεργίδης 1999:31).
- Η εξατομικευμένη μάθηση (individualized learning) σχετίζεται με τη δια βίου μάθηση, δηλαδή αυτή που λαμβάνει μέρος κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το άτομο του 21^{ου} αιώνα προσλαμβάνει διαρκώς νέες γνώσεις και συνήθως μέσω άτυπων μορφών μάθησης. Η μάθηση είναι μια διεργασία που αποκτά αέναη διάσταση

ενώ το υποκείμενο μπορεί να προσαρμόζεται ανά πάσα στιγμή στις ανάγκες του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου (Κοσσυβάκη, 2004).

- Τέλος, ο αναστοχασμός θεωρείται μια εξίσου σημαντική μορφή μάθησης του ενηλίκων, αφού προσβλέπει στην ικανότητα του υποκειμένου να προσεγγίζει κριτικά και να μετασχηματίζει τις παγιωμένες αντιλήψεις του. Γενικά, πρόκειται για την κριτική ικανότητα και διάθεση του ατόμου να εξετάζει το περιβάλλον του (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο σημαντικότερος παράγοντας για την ορθή επιτέλεση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο εκπαιδευτής. Σε εθνικό επίπεδο υφίσταται μια πληθώρα εκπαιδευτών ενηλίκων που κατέχει άρτια το αντικείμενο του αλλά πολλές φορές στερείται της αντίστοιχης παιδαγωγικής κατάρτισης και πιστοποίησης (Βεργίδης, 2008).

Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων αποσαφηνίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (Day, 2004· Βεργίδης & Κόκκος, 2011). Είναι αυτός του συντονιστή, εμπυχωτή, διευκολυντή, διαμεσολαβητή, συνεργάτη και βοηθού των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, καταλύτη και υποκινητή της εκπαιδευτικής διεργασίας. Οι αρμοδιότητές του εναλλάσσονται και μεγιστοποιούνται συνεχώς, συμβαδίζοντας με τις αλλαγές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα χαρακτηριστικά προσόντα του είναι (Jaques, 2004):

- έμφαση στην καθιέρωση της προσωπικής φιλοσοφίας και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του,
- έμφαση σε θεμελιώδη θέματα αρχών και μεθοδολογίας εκπαίδευσης ενηλίκων,
- έμφαση στην επαγγελματική του ιδιότητα παρά στην εμπυχωτική του διάσταση.

Στην ικανοποιητική εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γνώση δεδομένων δυναμικής της ομάδας και η ικανότητα αμφίδρομης επικοινωνίας για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων (Jaques, 2004). Ακόμη, οι ανώτερες προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτή προσδιορίζουν τις διαπροσωπικές επαφές και συμβάλλουν στην επιτυχή σχέση αυτών (Goleman, 2000). Συνεπώς, ο ιδανικός εκπαιδευτής οφείλει να διαθέτει το συνονθύλευμα γνώσεων,

δεξιότητων, συμπεριφορών αλλά και ικανές προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οφείλει να είναι πολυμήχανος, να διαθέτει μεταδοτικότητα και τέλος να διαθέτει μία σειρά προσόντων εύκολα αναγνωρίσιμα (Rogers, 1999).

Συγκεκριμένα, οι θεμελιωτές εκπαίδευσης ενηλίκων απεικονίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως (Κόκκος, 2005· Freire, 2006· Jarvis, 2007· Mezirow et al., 2007· Βεργίδης & Κόκκος, 2011):

- *διευκολυντής* της μάθησης, όπου επιζητά πολλαπλές ικανότητες, όπως της διερεύνησης αναγκών, της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στο σχεδιασμό, της σύζευξης των πηγών μάθησης και υποστήριξης της αυτενέργειας (Knowles, 1990).
- *προβληματίζων παιδαγωγός*, όπου επιζητά χαρακτηριστικά, όπως η ανεκτικότητα, η ακαταμάχητη υπομονή, η έλλειψη αλαζονείας, η δυναμικότητα, η αγάπη για το παραγόμενο έργο αλλά και η επιστημονική εκπαίδευση και προετοιμασία για τη διδακτική αποστολή, ως συνέπεια της ευθύνης που διαχειρίζεται το έργο του. Την συνέπεια μεταξύ των λόγων του, την αντιλαμβάνεται ως βασική παράμετρο για την καθιέρωση της σχέσης εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και τον συνεχή έλεγχο αυτής (Freire, 2006).
- *συνεργατικός μαθητών*, όπου πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες και να τίθενται κανόνες που να ενισχύουν την ελεύθερη, συγκροτημένη και ισότιμη εμπλοκή στο διάλογο, την αλληλεξάρτηση και την διαμόρφωση σχέσεων, οικοδομώντας «προστατευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα» μέσα στα οποία αναπτύσσονται βασικές «συνθήκες κοινωνικής δημοκρατίας». Ακόμη, ο εκπαιδευτής πρέπει να αποτελεί ο ίδιος πρότυπο μάθησης μέσω αναστοχασμού (Mezirow et al., 2007).
- *καλός άνθρωπος*, όπου πρέπει να χρησιμοποιούνται διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και μέσα σε συναίνεση με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική μεταδοτικότητα του εκπαιδευτή, στον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευόμενους και στο κύρος που οφείλει να έχει όχι λόγω της θέσης του αλλά εξαιτίας αυτού που μεταφέρει (Jarvis, 2007).

Είναι σπουδαίο να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ο συνδετικός παράγοντας μεταξύ των εκπαιδευόμενων και της γνώσης. Για να έρθουν κοντά αυτά τα δύο γνωρίσματα οφείλει να λειτουργεί ως εκπαιδευτής ενηλίκων αλλά και ως εμπυχωτής που θα δώσει κίνητρα στην ομάδα του ώστε να εμπεδώσει το περιεχόμενο του μαθήματος και να το αντιστοιχίσει με τις εμπειρίες τους (Γιαννακοπούλου, 2008).

Τέλος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να μην δεσμεύεται στην πρόσκτηση γνώσεων αλλά να διαθέτει μια ποικιλία ικανοτήτων – δεξιοτήτων που να έχουν ως σημείο αναφοράς την διερεύνηση και τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Αυτή συνιστά και την ειδοποιό διαφορά από τους εκπαιδευτές των υπόλοιπων συστημάτων τυπικής εκπαίδευσης.

2.6 Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στην εκπαίδευση ενηλίκων επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας είναι αποκλειστικά ο εκπαιδευόμενος. Ειδικότερα, ο εκπαιδευόμενος ως ενήλικας διαθέτει ένα συγκεκριμένο «απόθεμα» εμπειριών και γνώσεων που κρίνεται απαραίτητο για τον προσδιορισμό του πλαισίου μάθησης και του τρόπου που θα κινηθεί. Πρόκειται για έναν ώριμο πολίτη, όπως αναφέρει ο Rogers (1999).

Σύμφωνα με τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, Freire και Mezirow, το κοινωνικό πλαίσιο θέτει εμπόδια αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και την εξέλιξη των εκπαιδευόμενων προς την ενηλικίωση. Σε αυτό σπουδαίο ρόλο παίζει ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι εκπαιδευτές που την εκπροσωπούν. Ορισμένοι από αυτούς ακολουθούν ένα συγκεκριμένο αξιακό πλαίσιο το οποίο λειτουργεί αυτόνομα από τις εξωτερικές επιρροές της κοινωνίας. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά τη δραστηριοποίησή του σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να επηρεαστεί αναφορικά με τις αντιλήψεις του από το γύρω κοινωνικό περιβάλλον και να εγκαταλείψει προσωρινά το ανθρωπιστικό του όραμα (Κόκκος, 2005).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και εκπαιδευόμενοι που διαθέτουν μέσα τους λανθασμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις προς άλλες ομάδες ενηλίκων, κατάσταση που μπορεί να επηρεάσει την όλη μαθησιακή διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mezirow (2007: 61), ότι *«στους ανθρώπους έχει επιβληθεί ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει εσωτερικευθεί ασυνείδητα μέσω των κοινωνικών διεργασιών του ατόμου»*. Αρωγός στη διαχείριση αυτών των καταστάσεων είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτής, ο οποίος προσπαθεί να αποφύγει την κυριαρχία των παρωχημένων αυτών αντιλήψεων στα επιμορφωτικά προγράμματα και να τις αξιοποιήσει προς όφελος της δυναμικής της ομάδας (Κόκκος, 2005). Ο κριτικός στοχασμός είναι αυτός που απαλλάσσει τον εκπαιδευόμενο από τα αρνητικά στοιχεία της κοινωνίας και τον καθιστά ικανό να δράσει αυτόνομα σύμφωνα με τις δικές του νόρμες (Mezirow, 2007).

Από τα προαναφερθέντα συμπεραίνεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να μείνει κοινωνικά ουδέτερη από τις εξελίξεις του περιβάλλοντος. Αντίθετα μπορεί να σηματοδοτήσει στην επίλυση αυτών των σημαντικών ζητημάτων, όπως είναι η ένταξη των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων στη μαθησιακή διαδικασία και μετέπειτα στην κοινωνία, αλλά και να οδηγήσει το άτομο στην απελευθέρωση από τα κοινωνικά στερεότυπα. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο μέσω της κριτικής του ικανότητας μπορεί να αντιληφθεί την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνει την κουλτούρα της καθημερινότητας (Dudzinski et al., 2000).

Οι παραπάνω ριζικές αλλαγές συμβάλλουν στην παρακίνηση των ενηλίκων για ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών που αφορά τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Άλλωστε εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος λειτουργούν ως μέσα κοινωνικής αλλαγής και μετάστασης, όπως αναφέρουν οι Boal και Freire, ενώ μπορεί να βρεθούν σε «μετωπική σύγκρουση» με τα θεμελιώδη κοινωνικά πρότυπα. Στο σύγχρονο περιβάλλον, η επανάσταση των κοινωνικών αλλαγών και ανακατατάξεων μπορεί να συμβεί μόνο μέσω της ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων (Κόκκος, 2005).

Τέλος, βασική παράμετρος για την απελευθερωτική τάση των εκπαιδευομένων είναι η ύπαρξη αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με εκπαιδευτές που έχουν έντονη ταξική ιδεολογία και μπορούν να εμφυσήσουν στους εκπαιδευόμενους την έννοια της απελευθερωτικής παιδαγωγικής (Κόκκος, 2011). Οι εκπαιδευτές μέσα από το γνωστικό τους υπόβαθρο προσπαθούν να μεταδώσουν την αμφισβήτηση των κυρίαρχων παραδοχών και την διαχείριση οποιασδήποτε ηγεμονικής λογικής κι αδικίας που επικρατεί στο κοινωνικό συγκείμενο (Dudzinski et al., 2000).

3. Οι βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί τη σύζευξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Αυτές οι προσεγγίσεις, που ορισμένες από αυτές ενυπήρχαν στην εκπαίδευση ενηλίκων και άλλες δημιουργήθηκαν μετέπειτα, συνέβαλαν στην ανάπτυξη και την εξέλιξη της έννοιας εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων προσπάθησαν από τη δεκαετία του '60 να διαμορφώσουν μια θεωρία που να αποδεικνύει ότι η μεθοδολογία μάθησης των ενηλίκων και ο σκοπός εκπαίδευσής τους ξεχωρίζει από τη βασική εκπαίδευση των ενηλίκων (Humbackova & Semradova, 2014).

3.1 Η αρχική προσέγγιση του Dewey

Ένας από τους πρωτεργάτες και βασικούς θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ο Dewey. Ο Dewey βασιζόταν στην άποψη ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί πεδίο επιδερμικής αναζήτησης αλλά να λαμβάνεται ως μια βαθύτερη προσέγγιση τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και για τον εκπαιδευόμενο. Μολονότι ο Dewey έζησε σε μια εποχή (20^{ος} αιώνα) που δεν είχε καλλιεργηθεί το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενστερνιζόταν από πολύ νωρίς «το συνεχές της εκπαίδευσης», όπου η εκπαίδευση δεν λάμβανε τέλος με την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, αλλά είχε διαρκή πορεία (Κόκκος, 2005).

Αυτή η προσέγγιση του Dewey τόνιζε πως ο παραδοσιακός τρόπος εκπαίδευσης μπορούσε να παρέχει μόνο βασικά αξιώματα και έννοιες της εκπαίδευσης που όμως δεν επαρκούσαν πλέον για την ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων μετά την βασική εκπαίδευση. Ο ενήλικας ως εκπαιδευόμενος αποζητά την ενεργό εμπλοκή του μέσω των εμπειριών του σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης (Dewey, 1980: 34-35).

Η συνεισφορά του Dewey εναπόκειται στην ανίχνευση της ανάγκης για γεφύρωμα ανάμεσα στην βασική κατάρτιση των ανηλίκων και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Αυτός ο προβληματισμός υπήρξε και η βάση της ανάπτυξης της θεωρίας εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Dewey (1980) τονίζει ότι η μαθησιακή διεργασία δεν έχει τέλος, αλλά θα πρέπει να ορίζεται ως μια συνεχής και ποιοτικά αναβαθμισμένη διαδικασία. Σε αυτή την κατεύθυνση στηρίχτηκαν και πολλοί συνεχιστές του έργου του Dewey, όπως ο Freire, ο Knowles, ο Rogers και ο Mezirow (Κόκκος, 2005).

3.2 Η κοινωνική προσέγγιση του Freire

Μετά τη θεωρητική προσέγγιση του Dewey και ύστερα από τη δεκαετία του 1970, δημιουργήθηκε ένα σύνολο από θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούσαν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μια χαρακτηριστική θεωρία αποτέλεσε αυτή του Freire και της κοινωνικής αλλαγής. Η προσέγγιση του εστίαζε στις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες των χωρών του τρίτου κόσμου σε σχέση με την μάθηση των ενηλίκων. Ο Freire μέσω της ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής θεωρητικής και πρακτικής μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός πως η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την πραγματική χειραφέτηση των λαϊκών τάξεων από την άρχουσα τάξη. Για τον Freire ο διάλογος αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρωπίνης φύσης και κλειδί μετασχηματισμού για να μπορέσει να απεγκλωβιστεί από την καταπίεση, την φτώχεια και την αδικία. Οι μετασχηματιστικές

διαστάσεις της μάθησης συνδράμουν στην ύπαρξη κοινωνικών αλλαγών και ελεύθερων κοινωνιών που σέβονται την ανθρώπινη ύπαρξη (Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούσε τον δίαυλο κοινωνικών αλλαγών και ο εκπαιδευτής τον φορέα των αλλαγών αυτών. Ο Freire με τη δική του προσέγγιση κάνει ορατή την εκπαίδευση ενηλίκων σε ένα πλαίσιο που επιτάσσει τις κοινωνικές διεκδικήσεις (Jarvis, 2003).

3.3 Ο κύκλος μάθησης του Kolb

Ο Kolb μέσω της θεωρίας του, του κύκλου της μάθησης, προσεγγίζει ιδιαίτερα την εκπαίδευση, αλλά επικεντρώνεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παραδέχεται πως η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που εμπεριέχει όχι μόνο τη θεωρητική κατάρτιση αλλά και τις εμπειρίες που μπορεί να «κουβαλά» ο εκπαιδευόμενος. Γι' αυτό και καταλήγει στον κύκλο της ζωής, που σχετίζεται με τα τέσσερα στάδια της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Αυτά τα στάδια είναι τα ακόλουθα (Κόκκος, 2005):

1^ο στάδιο: η προετοιμασία του εκπαιδευόμενου για ανάληψη της εκπαιδευτικής δράσης.

2^ο στάδιο: η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην μαθησιακή εμπειρία.

3^ο στάδιο: η επεξεργασία της εμπειρίας.

4^ο στάδιο: η γενική θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Ο Kolb μέσα από τη θεωρία του τονίζει την αξία του βιώματος στην εκπαίδευση ενηλίκων και της ενσωμάτωσης των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευομένων στην όλη μαθησιακή διεργασία για την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Μάλιστα ο Jarvis (2004), επισημαίνει πως το μοντέλο του Kolb δεν περιλαμβάνει τη κοινωνικοπολιτική διάσταση και τον τρόπο που αυτή επιδρά στην μαθησιακή διαδικασία. Εντούτοις, δεν σημαίνει πως δεν αποτελεί μια βασική θεωρητική προσέγγιση.

3.4 Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles

Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles αποτελεί μια προσέγγιση που έχει ως αντικείμενο τη διάκριση των ενηλίκων από τους ανήλικους σχετικά με την συμπεριφορά, τις εμπειρίες αλλά και τον τρόπο σκέψης. Η θεωρία του Knowles υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων ως ανεξάρτητο πεδίο έχει ως σκοπό την αυτοδυναμία των εκπαιδευομένων και διακρίνεται από πρακτικές βιοματικής

μάθησης, ευρετική πορεία προς τη γνώση και ανοιχτές, επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (Knowles, 1998 & Jarvis, 2007).

Ο εκπαιδευόμενος συμμετέχοντας στη μαθησιακή διαδικασία οφείλει να γνωρίζει το λόγο για τον οποίο θα εμπλακεί σε αυτή αλλά και να διαθέτει το αντίστοιχο «απόθεμα» εμπειριών για να το αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διεργασία. Στην εκπαίδευση ενηλίκων τα κίνητρα δεν είναι εξωτερικά, όπως συμβαίνει στην βασική εκπαίδευση, αλλά εσωτερικά και σχετίζονται με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (όπως επαγγελματική ανέλιξη, πνευματική καταξίωση) (Κόκκος, 2005).

3.5 Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers

Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers επικεντρώθηκε κατά κύριο λόγο στην ανθρώπινη ύπαρξη ως παραγωγική οντότητα. Ο ενήλικας διαθέτει τα βιώματα αλλά και την ωριμότητα να μπορέσει να εξελιχθεί βάσει των προσωπικών του εμπειριών και των επιλογών του, χωρίς να χρειάζεται την συνακόλουθη εξάρτηση από τον εκπαιδευτή (Jarvis, 2003).

Αυτό συνεπάγεται πως η μαθησιακή διεργασία δεν μπορεί να στηρίζεται στη μονοπρόσωπη συζήτηση του εκπαιδευτή – διδάσκοντα, αλλά ο κύριος ρόλος μεταφέρεται στον ενήλικα εκπαιδευόμενο που διαθέτει πλέον ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση και μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις στο πλαίσιο αυτής (Jarvis, 2003). Σε κάθε περίπτωση, σκοπός του εκπαιδευτή είναι η μεγιστοποίηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού των εκπαιδευομένων και η διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Κόκκος, 2005).

3.6 Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow

Η θεωρία περί μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow αποτέλεσε σπουδαίο γεγονός για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση θεωρείται ίσως η πιο σημαντική στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων τα τελευταία πενήντα χρόνια. Μέσω της θεωρίας του ο Mezirow αναζήτησε και ερμήνευσε την μεθοδολογία που δομείται η ενήλικη μάθηση και καθόρισε τις διεργασίες που υποκινούν τον εκπαιδευόμενο, ώστε να αναδιαρθρώσει τις απόψεις του για τον περιβάλλοντα κόσμο. Η γενική εικόνα είναι ότι ο εκπαιδευόμενος οφείλει να διαθέτει

κριτικό στοχασμό για να μπορεί να αναπροσαρμόζει τις αντιλήψεις του βάσει των εμπειριών του και να ερμηνεύει την πραγματικότητα (Mezirow, 2007).

Ο Λιτζέρης (2010) τονίζει πως η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί μια καθοριστική αλλαγή για την αυτοεικόνα του εκπαιδευόμενου και για την εικόνα του περιβάλλοντα κόσμου, με συνέπεια το άτομο να αναπροσδιορίζει τον κοινωνικό του ρόλο και την στοχαστική του παρουσία στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Ο Mezirow (2000) επισημαίνει πως ο ενήλικας μπορεί να διανύσει ανώτερα επίπεδα νοητικής διεργασίας, δηλαδή να συγκρίνει πληθώρα αφηρημένων εννοιών αντιλαμβανόμενος τις αλληλεπιδράσεις τους και εξετάζοντας όλες τις πτυχές ενός θέματος, κατανοώντας τα όρια της γνώσης και τη σχετικότητά της. Επομένως, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί μια συγκροτημένη μαθησιακή διαδικασία, με επέκταση στις ανθρώπινες στάσεις (Mezirow et al., 2007· Ζαρίφης, 2009· Κουλαουζίδης, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία του Mezirow δέχτηκε κριτική ως προς την έμφαση που δόθηκε στη μονόπλευρη ψυχολογική οπτική του ατόμου, υποτιμώντας παράλληλα τη σχέση του με τη συλλογική δράση για τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες και συγκεκριμένα τις εκπαιδευτικές (Jarvis, 2004· Καλαουζίδης, 2006· Λιτζέρης, 2010).

4. Ανιχνεύοντας το πεδίο της επιμόρφωσης

4.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της επιμόρφωσης

Στο σημερινό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της ραγδαίας ψηφιακής εξέλιξης και των ευρύτερων επιστημονικών προσεγγίσεων, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καλείται να ανταπεξέλθει και να προετοιμάσει κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό της. Οι εκπαιδευτικοί, ως ομάδα στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων, διαδραματίζουν έναν πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο, ο οποίος διαφοροποιείται αρκετά από τον παραδοσιακό ρόλο του παρελθόντος. Οι διεθνείς επιταγές θέτουν στο προσκήνιο του ρόλου του εκπαιδευτικού την αναγκαιότητα για δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση, που θα τους ακολουθεί καθ' όλη την πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ξωχέλλης, 2005· Χατζηδήμου, 2012). Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται ανεπαρκής για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Συνεπώς, η επιμόρφωση ως πεδίο αποτέλεσε αντικείμενο αναφοράς πολλαπλών προβληματισμών, εμπειρικών ερευνών

αλλά και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Χατζηδήμου, 2012).

Μέσα από τα επιστημονικά συγγράμματα και τις δημοσιεύσεις αναφορικά με τη στοχοθεσία της επιμόρφωσης αποτυπώνεται η ανάγκη συμπλήρωσης των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αφού λειτουργεί ως καταλύτης για τον εκσυγχρονισμό του γνωστικού τους επιπέδου (Ξωχέλλης, 2005: 110-111· Χατζηπαναγιώτου, 2001: 27-31). Ακόμη, η επιμόρφωση θεωρείται, από πολλούς μελετητές, πως είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για αυτό τους συνοδεύει δια βίου (Ξωχέλλης, 2005: 110). Αυτές οι διαστάσεις αλλά και άλλες πολλές που υφίστανται στο εθνικό και διεθνές πλαίσιο, καθιστούν πολύπλοκη την αποσαφήνιση μιας έννοιας που να συμφωνεί το σύνολο των ερευνητών.

Επομένως, η ύπαρξη πολλών ορισμών σχετικά με την επιμόρφωση είναι γεγονός. Ωστόσο παρά τη διαφοροποίηση τους, συγκλίνουν στη συμβολή για την εξέλιξη και την ανάπτυξη της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ζαβλανός, 1983). Προσπαθώντας να αποσαφηνίσουμε την επιμόρφωση στην παρούσα εργασία, ενστερνιζόμαστε τον ορισμό του Χατζηδήμου (2012: 95), όπου περιέχει τις παραπάνω διαστάσεις που υφίστανται στη βιβλιογραφία. Η επιμόρφωση, λοιπόν, ορίζεται *«ως μια σειρά προγραμματισμένων ή άτυπων δραστηριοτήτων οι οποίες αποβλέπουν, μεταξύ των άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους»*.

Γίνεται σαφές, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι η επιμόρφωση στη σημερινή κοινωνία καθίσταται ως το πολυτιμότερο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σε ένα συγκεκριμένο δια βίου μάθησης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που ακολουθεί τον εκπαιδευτικό σε όλη την διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (Ξωχέλλης, 2005: 110). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνεχούς ενημέρωσης και επαγρύπνησης θα είναι ικανοί να διαχειριστούν το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της εργασίας τους. Η πραγματικότητα, ωστόσο, αποτυπώνει πως οι εκπαιδευτικοί απέχουν από τη προσέγγιση της επιμόρφωσης, αφού επαναπαύονται στην απόκτηση των βασικών τους σπουδών (Παπασταμάτης, 2001).

4.2 Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη σύγχρονη εποχή

Τις τελευταίες δεκαετίες η αύξηση του ενδιαφέροντος για διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η επιμόρφωση δεν νοείται να αποτελεί επιλογή ορισμένων μόνο φιλόδοξων εκπαιδευτικών που επιζητούν την ανάληψη διοικητικών θέσεων στην εκπαιδευτική πυραμίδα αλλά αποτελεί κοινωνική προτεραιότητα του σύγχρονου κόσμου (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας οφείλει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις και να τις εξελίσει, ενισχύοντας τα επαγγελματικά του προσόντα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Hawley & Valli, 1999). Υφίστανται, λοιπόν, αρκετοί λόγοι που καθιστούν την επιμόρφωση ως αναγκαία. Οι κυριότεροι παραθέτονται στη συνέχεια.

Αρχικά οι ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και το μεταβαλλόμενο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού καθιστούν τη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως αναγκαιότητα κάθε άλλο από ποτέ. Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα ορατό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου η απουσία της πρακτικής άσκησης «σοκάρει» τους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Χατζηδήμου, 2012: 96). Ένα επιπρόσθετο στοιχείο αποτελεί η απόσταση ανάμεσα στο χρόνο αποφοίτησης από τη βασική τους εκπαίδευση και του χρόνου εισόδου στο επάγγελμα. Η απόσταση αυτή σηματοδοτεί την απώλεια γνώσεων της βασικής κατάρτισης και την κωλυσιεργία διαχείρισης ζητημάτων που άπτονται στο καθημερινό σχολικό περιβάλλον βάσει των δικών τους εμπειριών (Κωστίκα, 2004: 35· Χατζηδήμου, 2008: 145).

Επίσης, οι ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα πεδία του κοινωνικοπολιτικού συγκείμενου επιτάσσουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την παρακολούθηση της αλματώδους ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας. Βάσει του παιδαγωγικού προτύπου της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, το εκπαιδευτικό δυναμικό κρίνεται απαραίτητο να ανανεώνει και να βελτιστοποιεί τις γνώσεις του, να εκσυγχρονίσει τις διδακτικές του πρακτικές, έτσι ώστε να μπορεί να συμμετέχει αποτελεσματικά στη σύγχρονη κοινωνία και να επηρεάζει τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό της έργο (Ξωχέλλης, 2001· Χατζηδήμου, 2012: 96-97).

Στις νεωτεριστικές πλουραλιστικές κοινωνίες το σχολικό πλαίσιο διακρίνεται για τη πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού ως προς ποικίλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως το θρήσκευμα, τη φυλή, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη γλώσσα, κατάσταση που απαιτεί την αναδόμηση των προτύπων συμπεριφοράς και στάσης καθώς και των παιδαγωγικών μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προβούν σε περαιτέρω επιμόρφωση για την ενίσχυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στοιχεία που απουσιάζουν πολλές φορές από τη βασική τους κατάρτιση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000: 36-38· Μαυροσκούφης, 2008: 10-12).

Κατόπιν, για τον σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κόσμο ο ψηφιακός γραμματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί πυλώνα εξέλιξης και ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο κατάλληλος χειρισμός των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στη δημιουργική προσαρμογή τους στη διδακτική πράξη, με σκοπό να υπάρξει δικτύωση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η ψηφιακή παιδεία έχει αρχίσει να κάνει ορατή την παρουσία της μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011· Organization for Economic Co-operation and Development, 2015).

Ταυτόχρονα, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται αναγκαία όταν υφίσταται θεσμικές ανακατατάξεις και εισάγονται καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, όπως αλλαγές στη διδακτέα ύλη και πρωτοποριακές πρακτικές διδασκαλίας, που στοχεύουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Egaut, 1987). Η επιμόρφωση συνιστά διάσταση απαραίτητη στην κατανόηση χρησιμότητας των νέων μεταβολών και την ικανότητα υιοθέτησης αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Η υλοποίηση των νέων μέτρων, όμως, επιζητά αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και συστηματική πληροφόρηση, κατάσταση που συμβάλλει πολλές φορές στην αντίσταση του προς κάθε αλλαγή και στην ανασφάλειά του (Γκότοβος, 1982).

Τέλος, ο τομέας της επιμόρφωσης αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ παιδαγωγικής μελέτης και εκπαιδευτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1986). Στο σύγχρονο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί με υπευθυνότητα και να εξελίσσεται στη διδακτική και παιδαγωγική του πρακτική βάσει διεθνών ερευνητικών δεδομένων. Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή, εμπλέκοντας τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική έρευνα και ερευνητική διαδικασία.

4.3 Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η μετάβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Αποσαφηνίζοντας τον όρο επιμόρφωση, παρατηρείται πως πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία προσωπικής αλλά και γραφειοκρατικής παρέμβασης, ένα ζήτημα μείζονος σπουδαιότητας για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, που αποσκοπεί τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό «κέρδος» της κοινωνίας, του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001). Η επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη του εκπαιδευτικού θεωρείται πλέον κρίσιμος παράγοντας για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003). Επιπλέον, η επιμόρφωση καθίσταται ουσιώδης δίαυλος για την εισαγωγή νέων σύγχρονων, καινοτόμων ιδεών και μεταρρυθμίσεων, που επιβάλλονται από ένα πολιτισμικό, κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό πλαίσιο, με απώτερη επιδίωξη την ευκολότερη αποδοχή των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, περιορίζοντας ή και εξαλείφοντας με αυτόν τον τρόπο οποιαδήποτε ένδειξη αντίστασής τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει υποστεί μεγάλες ανακατατάξεις τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη (Eurydice, 2005b). Όπως αναφέρεται, «οι αλλαγές αυτές περιλαμβάνουν όλες τις επιμέρους πτυχές της δραστηριότητάς του καθώς και τους παράγοντες και τις συνθήκες που τις επηρεάζουν: αρχική εκπαίδευση: οργανωτικό πλαίσιο, ιδρύματα παροχής, μαθησιακό περιεχόμενο και αναλογία θεωρίας και πρακτικής άσκησης· πιστοποίηση: προαπαιτούμενα προσόντα και φορείς πιστοποίησης· επιμόρφωση: θεσμικό πλαίσιο, φορείς διαχείρισης, παροχής και πιστοποίησης της επιμόρφωσης, περιεχόμενο, διάρκεια, στόχοι, μέσα· εργασιακές σχέσεις για τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.» (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007: 12). Είναι φανερό, όμως, ότι οι μεταβολές αυτές δε λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα, με τον ίδιο ρυθμό, ούτε έχουν το ίδιο εύρος σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αν και αποτελεί μέρος μιας συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αρχική τους εκπαίδευση/επαγγελματική πιστοποίηση, τη μορφή, το περιεχόμενο και την οργάνωσή της (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007: 13). Επίσης, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ένα ενιαίο ευρωπαϊκό επαγγελματικό status, καθώς άλλοτε λειτουργούν ως δημόσιοι υπάλληλοι και αλλού προσλαμβάνονται από τις τοπικές αρχές ή τις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να

πλήττεται η συνολική επαγγελματική τους ταυτότητα (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007· Eurydice, 2005a).

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι ακόμα και η ορολογία που χρησιμοποιείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις, γεγονός που υποδηλώνει το διαφορετικό περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007: 15). Σύμφωνα με σχετική μελέτη του δικτύου Eurydice (1995), στις χώρες με ανεπτυγμένο το θεσμικό πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ο όρος «συνεχής κατάρτιση» ως διαδικασία «επικαιροποίησης» της αρχικής εκπαίδευσης, καθώς και ο όρος «συμπληρωματική κατάρτιση». Αντίστοιχα, σε άλλες χώρες χρησιμοποιούνται οι όροι «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», «ανώτερη κατάρτιση» ή «κατάρτιση κατάταξης» (Eurydice, 1995: 7-8).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, σε όλα τα επίσημα έγγραφα της Ε.Ε., ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» αντικαθίσταται βαθμιαία από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη». Μάλιστα, σύμφωνα με τη Ζαφειράκου, η αλλαγή αυτή αντανακλά «την επίδραση των ιδεών που σχετίζονται με τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και της συνεχούς προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες» (Ζαφειράκου, 2002: 255). Ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζεται στα θεμέλια του όρου της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Εκλαμβάνεται όμως ως μια ευρύτερη έννοια που στοχεύει στην ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και συσχετίζεται με καθιερωμένες διαδικασίες θέσπισης χωρίς να περιέχεται η αυτοαξιολόγηση και άλλα είδη αυτομόρφωσης (Παπαπροκοπίου, 2005).

Τέλος, παρά την πολυτυπία της σχετικής ορολογίας, και οι δύο παραπάνω όροι περιλαμβάνουν το σύνολο των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό, στη διεύρυνση και στην ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (OECD, 1998/2005).

5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στις πολιτικές επιμόρφωσης: Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών

5.1 Το ιστορικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Επιμορφωτικές πολιτικές των κρατών μελών της ΕΕ

Σ' ένα σύνθετο κοινωνικό τοπίο, ως αποτέλεσμα αλλαγών και ανακατατάξεων, η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν μένει ανεπηρέαστη. Διαχρονικά η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούσε αντικείμενο εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού, υπηρετώντας αυστηρά και μόνο το εθνικό συμφέρον (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004· Ζμας, 2007· Τσαούσης, 2007). Η γραμμική αυτή πορεία πλέον εγκαταλείπεται, καθώς τα κράτη συμμετέχουν σε διεθνείς οργανισμούς και εκχωρούν σε αυτούς βασικές αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες. Έτσι λοιπόν η βαρύτητα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συγκείμενου των χωρών αυξάνεται προοδευτικά (Paine & Zeichner, 2012· Τσαούσης, 2007).

Η συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και των Διεθνών Οργανισμών, όπως του ΟΟΣΑ, της Διεθνούς Τράπεζας, του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου, ανθρωπιστικών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ και η UNESCO, καθώς και διεθνών φορέων εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών, όπως η Educational International σε παγκόσμια και η ETUCE σε ευρωπαϊκή κλίμακα, υπήρξε καθοριστική στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι εκτεταμένες έρευνές τους, οι προτάσεις – αναφορές, η συλλογή στατιστικών δεδομένων και η καταγραφή τους σε βάσεις δεδομένων αποτελούν άμεσο ή έμμεσο μοχλό πίεσης με τον οποίο θέτουν προτεραιότητες, διαμορφώνουν πολιτικές θέσεις και νόρμες, προκαλούν αντιπαραθέσεις και αναπροσαρμόζουν την εκπαιδευτική ατζέντα των μη συγκλινόντων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε γενικές γραμμές οι διεθνείς αυτές εκπαιδευτικές τάσεις παρεμβαίνουν, ενισχύουν τη συνεργασία και επηρεάζουν τα εθνικά εκπαιδευτικά πλαίσια μέσα σε συγκριτικές διαδικασίες εκπαιδευτικού δανεισμού. Συνεπώς, η επίδρασή τους στην εκπαιδευτική δικτύωση των εθνικών κρατών είναι αδιαμφισβήτητη (Τσαούσης, 2007: 314).

Η ανάγκη οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των ενηλίκων, αποτελεί διαχρονικά ζήτημα υψίστης προτεραιότητας και βασικό θέμα συζήτησης στο πλαίσιο της συγκρότησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Eurydice, 2003: 111; Uzerli & Kerger, 2010).

Από τη δεκαετία του '70 εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον σχετικά με το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού. Έκτοτε πολλά ευρωπαϊκά κείμενα περιλαμβάνουν σχετικές αναφορές.

Καταρχήν, στα μέσα της δεκαετίας του '80, εγκαινιάζοντας μια σειρά από ενέργειες, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, με το περίφημο κείμενο «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (1987) ενθαρρύνει τα κράτη – μέλη να αποσαφηνίσουν τους σκοπούς της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, δημιουργώντας ευέλικτα προγράμματα & παρέχοντας τους κατάλληλους πόρους. Έτσι η εκπαίδευση, πριν ακόμα τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, αποκτά θεσμική υπόσταση ως τομέας άσκησης κοινοτικής πολιτικής (Eurydice, 1995). Ανάλογη σημασία είχε και το μεταγενέστερο κείμενο του 1988, «Απόφαση του Συμβουλίου και των Υπουργών Εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή Διάσταση», με το οποίο ενεργοποιούνται μια σειρά από εθνικές ενέργειες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων, την ανάπτυξη της συνεργασίας & την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας.

Ειδικότερα, τη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Κοινότητα επισήμανε τη σπουδαιότητα συνοχής στην αποτελεσματικότητα των πολιτικών ανάπτυξης, ενώ η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) συνέβαλε υποστηρικτικά στην ενίσχυση «κοινής γραμμής» όλων των ευρωπαϊκών στρατηγικών ως αναγκαία προϋπόθεση για τη βιώσιμη ανάπτυξη των κρατών μελών. Σε κάθε περίπτωση πάντως «η Ε.Ε. δεν έχει άμεση εμπλοκή ή δραστηριοποίηση στον τομέα της επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης ή πιστοποίησης των εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη. Ο ρόλος της είναι περισσότερο στρατηγικός, στην κατεύθυνση του προτύπου της ευρωπαϊκής ενοποίησης» (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007: 23-24). Το εν λόγω θέμα επανέρχεται με το «Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» (1993), όπου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτάσσεται ως βασικό μέσο για την προώθηση των παιδαγωγικών καινοτομιών.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, τα κράτη – μέλη της Ε.Ε. συμφώνησαν στη θέσπιση κοινών στόχων για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, υλοποιώντας την απόφαση του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, η οποία προέβλεπε «να γίνει η Ένωση έως το 2010 η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000), ενώ ταυτόχρονα έθεσε την εκπαίδευση στο επίκεντρο των κοινοτικών πολιτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007: 26). Η

συνοχή και η συνεργασία υπήρξε προαπαιτούμενο για την επιρροή των αναπτυσσόμενων χωρών (Mackie, 2007).

Μάλιστα, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» τέθηκαν σχετικοί ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες. Ακολούθησαν η «Έκθεση για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης» (2000), όπου επισημάνθηκε ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των ενηλίκων αποτελεί σημαντικό δείκτη για την εκπαίδευση, η τελική Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας το 2001 που προτάσσει το τρίπτυχο: ποιότητα – προσβασιμότητα – ανοιχτότητα, το κείμενο της Επιτροπής «Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010» το 2002, καθώς και οι επόμενες Εκθέσεις Προόδου από το 2003 και έπειτα, σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δυναμικού προσδιορίζεται ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης» (European Commission, 2007). Χαρακτηριστική είναι η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία αναφέρει ότι «οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα» (European Commission, 2007: 3-4), ενώ δεν παραλείπει να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού που καλύπτει την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Από την άλλη πλευρά, παρά τις μακροχρόνιες διακηρύξεις των Υπουργών Παιδείας, τις πολλαπλές εκθέσεις & τις προτάσεις της Επιτροπής καθώς και την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης και εκπαιδευτικών δικτύων & ενώσεων, η συγκρισιμότητα των στοιχείων σχετικά με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στις χώρες – μέλη της Ε.Ε. δεν είναι ακόμα δυνατή. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι τα κράτη – μέλη δεν έχουν υιοθετήσει μια ενιαία πολιτική θέση σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και το επαγγελματικό τους προφίλ/περίγραμμα (OECD, 2013). Άλλωστε οι σχετικές διαδικασίες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από ζητήματα ιδεολογίας και ιστορικών καταβολών, διοικητικών μοντέλων, μαθησιακών πρακτικών, καθώς και κοινωνικών προτύπων & αξιών (European Commission, 2013· Eurydice, 2002). Έτσι καταγράφονται μεγάλες αποκλίσεις στο θεσμικό πλαίσιο τόσο της αρχικής τους εκπαίδευσης όσο κυρίως της συνεχούς επιμόρφωσής τους. Η ποικιλία των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξελίχθηκε σταδιακά: καταρχήν αναπτύχθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα για συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα ή προγράμματα επικαιροποίησης των

προσόντων της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Έπειτα το επιμορφωτικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε και στα προβλήματα των σχολικών οργανισμών, τη βελτίωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, καθώς και την προώθηση της σχολικής καινοτομίας (Ευρυδίκη, 1995: 33).

Σύμφωνα με τον Ο.ΕΠ.ΕΚ, οι ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο εντοπίζονται (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007: 40):

- «στο επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση)»
- «στην υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και την τυχόν θεσμικά προσδιορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης»
- «στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών».

Επιπλέον τα ευρωπαϊκά κράτη – μέλη δεν καλύπτονται από ένα σύστημα με διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται μόνο στην αρχική κατάρτιση, ενώ η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εναπόκειται είτε σε εθελοντική βάση είτε πραγματοποιείται βάσει εθνικών κατευθύνσεων. Επομένως είναι αναμενόμενο ότι το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης αντιμετωπίζεται κυρίως σε εθνικό επίπεδο και αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ευρωπαϊκού οράματος, αφού παρατηρείται έλλειψη συντονισμού, νομοθετικού πλαισίου, πόρων, συνεκτικότητας και συνέχειας, ακόμα και άρνηση εφαρμογής των μεταρρυθμιστικών μέτρων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 58-59· European Commission, 2007).

Στο πλαίσιο της συγκριτικής μελέτης της επιμορφωτικής πολιτικής στα κράτη – μέλη της Ε.Ε. παρατηρείται ένα αρκετά μεγάλο φάσμα μορφών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που διαφέρουν ως προς τους στόχους, τη διάρκεια, το φορέα παροχής, το περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους/προσεγγίσεις, τις συνθήκες οργάνωσης κλπ (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007: 40).

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει η Ζαφειράκου (2002: 260) η φύση, το περιεχόμενο και η μορφή του επιμορφωτικού πλαισίου των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. επηρεάζεται άμεσα από τους εξής παράγοντες: καταρχήν, τα ζητήματα που συνδέονται με την αγορά εργασίας, δηλαδή τη σχέση της προσφοράς και της ζήτησης στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών, καθώς σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία, η Γαλλία και η

Ολλανδία, όπου η ζήτηση είναι μεγαλύτερη από την προσφορά, άρα η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι ισχυρή, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καλείται να συμπληρώσει το κενό.

Ο βαθμός αποκέντρωσης, δηλαδή ο βαθμός εκχώρησης αρμοδιοτήτων στους αρμόδιους περιφερειακούς ή τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς, όπου εφαρμόζονται πολιτικές διοικητικής, πολιτικής & οικονομικής αυτονομίας, επηρεάζει άμεσα τον τρόπο εφαρμογής και τον φορέα παροχής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, εκτός του κράτους, το οποίο ταυτόχρονα, προσπαθεί να διατηρήσει ένα ελάχιστο ποιοτικό και συνεκτικό επιμορφωτικό πλαίσιο που συνδέει την αρχική με την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2005b). Όπως αναφέρει ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007:45) μεταξύ των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, με στόχο να διασφαλίσουν ένα ποιοτικό και ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμορφωτικής στρατηγικής πολιτικής, στις ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβάνονται :

- Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης
- Ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών
- Δημόσια κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- Συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών
- Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης
- Άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κ.λπ.

Μάλιστα, σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (Μελέτη «Teachers Matter», 2005: 122-123) σε χώρες όπως η Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία & η Ελλάδα οι κρατικές υπηρεσίες - φορείς αναλαμβάνουν τέτοιου είδους δράσεις, ενώ σε άλλες π.χ: Δανία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Ιταλία, Νορβηγία, Φινλανδία, Σουηδία, Ελβετία και Βέλγιο παρατηρείται επικέντρωση στην επιμορφωτική ζήτηση, άρα και μείωση της κρατικής παρέμβασης & οργάνωσης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως οικονομικός και πολιτικός οργανισμός έχει εκτεταμένη πορεία στη διαμόρφωση πολιτικών, σχετικά με την εξέλιξη και την ευμάρεια των κοινωνιών. Η συμβολή της στην υλοποίηση των στρατηγικών στόχων της είναι βαρυσήμαντη, αφού καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και στη εφαρμογή της Ατζέντας. Ο ΟΟΣΑ ισχυρίζεται πως η διεθνής προοπτική των στόχων της Ατζέντας έχει επεκτείνει τη διαμόρφωση των στρατηγικών συνοχής και συνεργασίας σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δράσης.

Τέλος, η ΕΕ και τα κράτη μέλη της κλίνονται να συμβαδίσουν με τις επιταγές που ορίζει το «Σύμφωνο Ανάπτυξης της Ευρώπης» (European Commission, 2005) και το

οποίο υποδεικνύει τις κοινές αξίες και αρχές, σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να χαράσσονται οι πολιτικές ανάπτυξης. Εντούτοις, βάσει του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου απαιτείται μια εξελιγμένη, περιεκτική και συνεκτική ευρωπαϊκή πολιτική, που θα ενθαρρύνει και θα υποστηρίξει την συμπληρωματικότητα όλων των συντελεστών ανάπτυξης και ευημερίας (European Parliament, 2016).

5.2 Η πολιτική της UNESCO στο ζήτημα της κατάρτισης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

Καθώς το συγκείμενο της εκπαίδευσης μετασχηματίζεται ραγδαία, το ενδιαφέρον των υπερεθνικών οργανισμών, όπως η ΕΕ και η UNESCO, για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα στράφηκε από νωρίς στο ζήτημα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Από τη δεκαετία του 1970 τέθηκε το σύνολο των αλλαγών, αρχών και προσόντων, που επρόκειτο να επηρεάσουν τις επόμενες δεκαετίες την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Commission of the E.C., 2000· Coolahan, 2002· Ματθαίου, 2008). Άλλωστε το έργο του συμβάλλει καταλυτικά στη θετική έκβαση των προωθούμενων μεταρρυθμίσεων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Ειδικότερα για την UNESCO, η μεγαλύτερη σύγχρονη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το διεθνές εκπαιδευτικό γίνεσθαι είναι η κάλυψη του ελλείμματος σε εκπαιδευτικό δυναμικό και η βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επιχειρεί, λοιπόν, να συμβάλλει στο στρατηγικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπισή τους (Ζμας, 2007), οι οποίες τοποθετούν το ανθρώπινο δυναμικό στον πυρήνα της εξέλιξης και προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας σ' ένα κλίμα σεβασμού των βασικών ελευθεριών (Beech, 2009).

Η UNESCO, ήδη από τη δεκαετία του 1930, επεσήμανε στις Παγκόσμιες Διασκέψεις του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης (www.ibe.unesco.org, 1935) ότι το σύστημα εκπαίδευσης οφείλει να είναι παιδαγωγικά άρτιο, συμβάλλοντας στην περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη. Στη *Σύσταση σχετικά με το status των εκπαιδευτικών* (UNESCO, 1966), αλλά και σε μεταγενέστερες διακηρύξεις, αναλύει το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, επισημαίνει την ακαδημαϊκή του ελευθερία και την ανάγκη για ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα τονίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός εκτεταμένου συστήματος ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης καθώς και την προσαρμογή των μισθών με βάση την κοινωνική

καταξίωση που απορρέει από την εργασία του (UNESCO, 2003· Robertson, 2012a). Στο φόρουμ του Ντακάρ το 2000 επαναλαμβάνεται η αναγκαιότητα για βελτίωση της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να απολαμβάνουν το σεβασμό του κράτους, συμμετέχοντας στις αποφάσεις που επηρεάζουν την επαγγελματική τους πορεία. Παράλληλα, αναζητούνται οι κατάλληλες στρατηγικές για την προσέλκυση και την παραμονή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των ατόμων με αυξημένα τυπικά προσόντα (Τσαούσης, 2007).

Μετέπειτα, μια από τις σπουδαιότερες ενέργειες της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί η συμμετοχή της στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση για όλους (2012-2015)», σύμφωνα με το οποίο οι εθνικές κυβερνήσεις καλούνται να ενισχύσουν το ηθικό και το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους την ενεργή συμμετοχή σε επιμορφωτικά δίκτυα και δράσεις (UNESCO, 2012/2015a). Στη συνέχεια, στη Στρατηγική που ανέπτυξε για την τρέχουσα περίοδο 2014 – 2021, ο οργανισμός διατυπώνει έντονες ανησυχίες για τις σοβαρές ποιοτικές ελλείψεις του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου έργου τους, αναδεικνύοντας ως μέσα βελτίωσης την προώθηση της ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τη διάχυση καλών πρακτικών, τη χρήση των νέων τεχνολογιών κλπ. (UNESCO, 2015b). Η UNESCO, τέλος, έχει προβεί στη χάραξη κατάλληλων στρατηγικών για την εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών στο πλαίσιο της παγκόσμιας συνεργασίας και ευημερίας των μελών κρατών. Συνθέτει επίσημα κείμενα βάσει διεθνών ερευνητικών δεδομένων, ερμηνεύει πολιτικές στρατηγικές, διαμορφώνει μηχανισμούς αξιολόγησης και ελέγχου σχετικά με τα επικείμενα προγράμματα και τις αντίστοιχες δράσεις (European Commission, 2016). Το τελευταίο κείμενό της «Τρίτη Παγκόσμια Αναφορά για τη Μάθηση και την Εκπαίδευση των Ενηλίκων» (UNESCO, 2016) αποτυπώνει τα ευρήματα μια παγκόσμιας έρευνας όπου συμμετείχαν 139 κράτη μέλη της UNESCO αναφορικά με την επιρροή που ασκεί η Μάθηση και η Εκπαίδευση των Ενηλίκων στους τομείς της απασχόλησης και της αγοράς εργασίας, της πολιτείας, της κοινωνίας, της κοινότητας, της υγείας και γενικότερα της ευημερίας. Η αναπτυξιακή πορεία έγκειται σε αντίστοιχες στρατηγικές, στην μορφή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, στο είδος των δεξιοτήτων που οφείλει να διαθέτει ο κάθε πολίτης και κυρίως στον πυλώνα των κοινωνικών αξιών και δικαιωμάτων, πεδία που συνιστούν ωφέλιμη διάσταση για την εξέλιξη του ατόμου.

5.3 Η πολιτική του ΟΟΣΑ στο ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

Αντίστοιχη είναι και η συνεισφορά του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στον τομέα της εκπαίδευσης, ασκώντας ιδιαίτερη επίδραση στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και υπογραμμίζοντας την καθοριστική συμβολή των εκπαιδευτικών σε αυτές (OECD, 1998).

Από πολύ νωρίς ο ΟΟΣΑ κατέγραψε το σύγχρονο πλαίσιο στο οποίο καλούνται να δραστηριοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες, «ένα πλαίσιο γύρω από την αλλαγή και τις μεταρρυθμίσεις» (OECD, 1989). Οι έννοιες της ατομικής υπευθυνότητας & αυτονομίας που διδάσκουν στους μαθητές τους συνδέονται άρρηκτα με την επαγγελματική υπευθυνότητα, την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού (OECD, 1979: 20). Υπό αυτές τις συνθήκες η συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη καθίσταται επιτακτική. Μάλιστα, με ειδικές ετήσιες εκθέσεις του με τίτλο «Μια ματιά στην εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ» παρέχει πληροφορίες και συλλογή δεδομένων που αφορούν σε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται διεθνώς.

Στο Education Policy Analysis/Teachers for Tomorrow's Schools (OECD, 1998) τονίζεται η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των παλαιότερων εκπαιδευτικών, όμως ως μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με τις δομικές και οργανωτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβάνοντας τη συνεργατικότητα, την προσαρμοστικότητα, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη γνωστική εξειδίκευση κλπ. Επαναλαμβάνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βασική παράμετρο για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό δια βίου μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια, κυρίως από το 2000 και μετά, ο ΟΟΣΑ με πληθώρα ερευνών και εκθέσεων εκδηλώνει το έντονο ενδιαφέρον του για το εκπαιδευτικό προσωπικό, στο πλαίσιο μιας άκρως ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης με σκοπό την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα (Robertson, 2012b; Liakopoulou, 2011; Malm, 2009). Για τον ΟΟΣΑ η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται απλώς στην επικαιροποίηση των γνώσεων – δεξιοτήτων, αλλά αντανakλάται στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, το 2002 θέτει σε εφαρμογή ένα ευρύ ερευνητικό πρόγραμμα για τις πολιτικές του εκπαιδευτικού προσωπικού στα 25 κράτη – μέλη της

Ε.Ε. Η τελική έκθεση με τίτλο «Teachers Matter» (OECD, 2005) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα δίκτυο ανταλλαγής καλών πρακτικών, ως βασικό μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους (Robertson, 2012a). Εν συνεχεία, το πρόγραμμα «Teaching and Learning International Survey» (TALIS) του ΟΟΣΑ με σκοπό την ανίχνευση του ρόλου των εκπαιδευτικών, της σχολικής ηγεσίας, της αρχικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και την αυτοεπίγνωση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων (OECD, 2007 & 2014). Τέλος, τα πορίσματα που ακολούθησαν του παραπάνω προγράμματος αποτέλεσαν το βασικό θέμα της πρώτης διεθνούς διάσκεψης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού το 2011 από τον ΟΟΣΑ, με τη συμμετοχή του τμήματος εκπαίδευσης των Η.Π.Α καθώς και της Παγκόσμιας Ένωσης Εκπαιδευτικών.

Σε κάθε περίπτωση, η συνεισφορά του ΟΟΣΑ στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, μεταξύ των οποίων και η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αποτελεί πάγια αφορμή διαλόγου και κριτικής σε παγκόσμιο επίπεδο.

6. Ερευνητικό μέρος

6.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα αποτυπωθεί ο τρόπος πραγμάτωσης της παρούσας μελέτης που στοχεύει στην ανάδυση διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με το διεθνές κείμενο της UNESCO και στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την αναγνώριση και την υιοθέτηση των διεθνών αυτών διαστάσεων στο εθνικό πλαίσιο εφαρμογής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην τριγωνοποίηση της έρευνας μέσω της χρήσης δύο μεθοδολογικών εργαλείων για την πληρέστερη και εγκυρότερη εξαγωγή ευρημάτων. Στο πλαίσιο αυτό επισημάνθηκε η αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων και από άλλους διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς, προκειμένου να διασταυρωθούν και αν όχι να διευρυνθούν και άλλες διαστάσεις που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στην υπάρχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τουλάχιστον προκύπτει από τις διεθνείς επιταγές του κειμένου της UNESCO. Η πραγμάτωση της μελέτης βασίστηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση της ποιοτικής έρευνας όπως την προσεγγίζουν οι βιβλιογραφικοί μελετητές του εθνικού

και διεθνούς επιστημονικού χώρου. Υπό το πρίσμα των λεχθέντων καθορίστηκε ο σκοπός της παρούσας έρευνας, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η μεθοδολογία και τα μεθοδολογικά εργαλεία. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι ουσιαστικά κοινά και στα δύο ερευνητικά μέρη που θα ακολουθήσουν, ενώ το δείγμα της έρευνας και το μεθοδολογικό εργαλείο διαφοροποιείται. Το εγχείρημα αυτό, ωστόσο, δε θεωρείται εχέγγυο αλλαγής της επικρατούσας κατάστασης των πραγμάτων, αλλά περιλαμβάνει κυρίως προτάσεις βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης. Αστάθμητοι παράμετροι, ωστόσο, υφίστανται σε κάθε μελέτη και μπορούν να υποθάλψουν τις έννοιες της εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια, το παρόν ερευνητικό μέρος χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με την διερεύνηση των διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων βάσει του κειμένου της UNESCO με μεθοδολογικό εργαλείο τη θεματική ανάλυση με τη συμβολή των θεματικών δικτύων, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την υιοθέτηση των διαστάσεων και τη μεταφορά τους στο πεδίο εφαρμογής με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Το δεύτερο μέρος κρίθηκε σκόπιμο σε μεταγενέστερο στάδιο κατ' επιβεβαίωση των παραπάνω αναφερόμενων διαστάσεων του παγκόσμιου κειμένου. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση συνιστά την τριγωνοποίηση της έρευνας και αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης εγκυρότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1994).

6.2 Ερευνητικός σκοπός

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των βασικών διαστάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου της UNESCO, GRALE III (2016) καθώς και των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων του νομού Αχαΐας σχετικά με την αναγνώριση και την υιοθέτηση των διαστάσεων αυτών στο πλαίσιο εθνικής εφαρμογής.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερωτήματα που συνέθεσαν το περιεχόμενο της ερευνητικής αναζήτησης αντλήθηκαν πρωτίστως από το θέμα και το γνωστικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης (Κυριαζή, 2001). Η ποιοτική προσέγγιση υποστηρίζεται διεξοδικά μέσω της διατύπωσης ερωτημάτων κατόπιν ερευνητικής διεργασίας και κατάλληλης

αναζήτησής τους, δηλαδή κατ' αντίθετη ερμηνευτική εκδοχή του ελέγχου υποθέσεων στις εμπειρικές έρευνες (Mason, 2003).

Αρχικά τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια σύνδεσης τους με τη μεθοδολογία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στην ανταπόκριση των ερευνητικών ερωτημάτων με την γενική προβληματική της μελέτης, προκειμένου να υπάρχει νοηματική συνοχή, συνέπεια και σύνδεση μεταξύ τους (Mason, 2003).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για τη συγκεκριμένη μελέτη από το διεθνές εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις επιταγές του παγκόσμιου συγκείμενου είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων και πώς αυτές εφαρμόζονται;
- Ποιες είναι οι ανάγκες εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο παρακολούθησης των διεθνών εξελίξεων;
- Ποια είδη δεξιοτήτων προτάσσονται σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων;
- Πώς εντάσσονται τα κοινωνικά δικαιώματα στην εκπαίδευση ενηλίκων;

7. Α' μέρος έρευνας

7.1 Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτελεί το πρωτογενές κείμενο της UNESCO «Τρίτη Παγκόσμια Αναφορά για τη Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων» (GRALE III, 2016), το οποίο αναφέρεται στην υλοποίηση του πλαισίου δράσης του Belem, όπου συμμετείχαν 144 κράτη - μέλη της UNESCO στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για τη Μάθηση και την Εκπαίδευση των Ενηλίκων στη Βραζιλία το 2009. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής σχετίζονται και συνδέονται με το εγχείρημα της παγκόσμιας κοινότητας για την επίτευξη των στόχων της Ατζέντας 2030, η οποία προωθεί την ενσωμάτωση και των τριών διαστάσεων της βιώσιμης ανάπτυξης, την κοινωνική, περιβαλλοντική και οικονομική, σε όλες τις τομεακές πολιτικές. Παράλληλα προάγει τη διασύνδεση και τη συνοχή των σχετικών με τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης πολιτικών και νομοθετικών πλαισίων, ενώ η πορεία υλοποίησης των στόχων αξιολογείται στο πλαίσιο του Πολιτικού Φόρουμ Υψηλού Επιπέδου των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UN High Level Political Forum).

Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά και συλλέγει τις τελευταίες εξελίξεις που αφορούν στην εκπαίδευση των ενηλίκων, τονίζει τις καλές πολιτικές και μεθόδους και υποστηρίζει τις κυβερνήσεις των κρατών μελών προκειμένου να πετύχουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων τους. Η επεξεργασία του δείγματος έγινε κατά το χρονικό διάστημα του Ιουνίου, στο οποίο επιχειρήθηκε να γίνει η ποιοτική ανάλυση του πρωτογενούς υλικού με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη προσέγγιση και τεκμηρίωση των διαστάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα περιορίζεται στη διερεύνηση του τρόπου ανάπτυξης των διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτή προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου του διεθνούς κειμένου της UNESCO (2016). Ωστόσο, αναφέρονται ορισμένα ερωτήματα αναφορικά με την πρακτική υλοποίηση των μεθόδων που ορίζει το διεθνές πλαίσιο. Θα συμπεριληφθούν πράγματι οι διεθνείς στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων στις πολιτικές των κρατών – μελών και, αν ναι, σε ποια έκταση; Οι διαστάσεις που ορίστηκαν για την εκπαίδευση ενηλίκων βάσει του διεθνούς κειμένου λαμβάνουν εφαρμογή εμπράκτως; Ενώ η UNESCO κάνει στα κείμενά της συχνές αναφορές για την αναγκαιότητα συνοχής, συνεργασίας των πολιτικών και ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών μελών, γιατί εξακολουθούν ευάλωτες ομάδες ενηλίκων (ανειδίκευτοι ενήλικες) να παραμένουν εκτός εκπαιδευτικού και εργασιακού πλαισίου και να ευνοούνται συγκεκριμένες κατηγορίες ενηλίκων (Cedefop, 2016, forthcoming); Αναδεικνύεται, δηλαδή, το θέμα μεταφοράς πολιτικής από τα επίσημα έγγραφα στο πεδίο εφαρμογής.

Τέλος, πρόκληση αποτελεί το γεγονός πως οι χώρες του διεθνούς συγκείμενου θα μπορέσουν να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν την μετανάστευση, τις παγκόσμιες δημογραφικές αλλαγές, την απασχόληση στην αγορά εργασίας, τις ανισότητες, την περιβαλλοντική βιωσιμότητα και την ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογικών αλλαγών; Η εκπαίδευση ενηλίκων θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο της δημόσιας πολιτικής για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων (UNESCO, 2016: 20);

Σε μελλοντική έρευνα ωφέλιμο θα ήταν να διερευνηθεί τι πραγματικά θα υλοποιηθεί και πώς θα μετενσαρκωθούν σε πράξη όλες οι θεωρητικές πολιτικές προσεγγίσεις των διεθνών οργανισμών αναφορικά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων.

7.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και ο προσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου που εντάσσεται η εκπαίδευση των ενηλίκων σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο, καθόρισαν τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και την περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου.

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων εξαιτίας των μεταγενέστερων λόγων που ακολουθούν. Αρχικά η ποιοτική μεθοδολογία συνιστά τη διερεύνηση καινούριων ζητημάτων και τη δημιουργία μια επαγωγικής θεωρίας. Ο ποιοτικός ερευνητής δημιουργεί νοήματα, τάξεις θεμάτων και θεωρητικά μοντέλα από τα «κάτω», διαμορφώνοντας τα δεδομένα σε πιο αφαιρετικές ενημερωτικές μονάδες. Στην επαγωγική διεργασία ο μελετητής διερευνά πλήρως τα δεδομένα και τις κατηγορίες, προκειμένου να οικοδομήσει ένα λειτουργικό πλήθος θεμάτων και κατηγοριών που να ενδείκνυται με τις πρακτικές των υποκειμένων (Camic, Rhodes & Yardley, 2003: 8-13).

Η ερμηνεία στις ποιοτικές πρακτικές έρευνας βρίσκεται εντός συγκεκριμένου πλαισίου, επιχειρώντας την ενίσχυση της οικολογικής εγκυρότητας. Για να επιτευχθεί αυτή απαιτείται η συλλογή των δεδομένων για το υπό εξέταση ζήτημα σε πραγματικές συνθήκες ζωής των υποκειμένων. Αποφεύγονται τα εργαστηριακά πειράματα και τα απεσταλμένα ερευνητικά εργαλεία (όπως ερωτηματολόγια) για να υπάρχει βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των υποκειμένων αλλά και επαφής με το χρονικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο. Η λειτουργία αυτή οδηγεί σε αναστοχασμό και σχετίζεται σημαντικά με τον ρόλο του ερευνητή σε όλες τις φάσεις της έρευνας (Hatch, 2002).

Στις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους η προσοχή επικεντρώνεται στην ολιστική παρατήρηση, καταγραφή και ερμηνεία πολύπλοκων, δυναμικών και ξεχωριστών φαινομένων. Η ολιστική προσέγγιση επιτυγχάνεται μέσω της αναλυτικής συλλογής πολυτροπικών δεδομένων ακόμα και αν η μελέτη περίπτωσης του υπό έρευνα ζητήματος είναι μία. Η ευελιξία του ποιοτικού ερευνητή είναι απαλλαγμένη από τις περιχαρακωμένες απόψεις των θετικιστικών, των ποσοτικών ερευνητών για τις

μονόπλευρες αιτιακές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, αλλά αντίθετα είναι εστιασμένη στα σύνθετα είδη αλληλεπιδράσεων μιας κατάστασης (Marshall & Rossman, 2006).

Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η ποιοτική προσέγγιση με μεθοδολογικό εργαλείο τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) με τη συμβολή των θεματικών δικτύων (thematic networks). Αυτή συνιστά την επαγωγική αναλυτική διαδικασία (Glaser & Strauss, 1967; Patton, 1990) και βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της επιχειρηματολογίας (argumentation theory) του Toulmin (1958), όπως αναφέρεται στον Attride – Stirling (2001). Η τελευταία αποτελεί μια δομημένη μέθοδο διαπραγμάτευσης που καθορίζει και διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά των επιχειρημάτων ως μέσο σύνδεσης με τις έννοιες του εξεταζόμενου θέματος (Strauss & Corbins, 1990). Η θεματική ανάλυση ως μεθοδολογία θεωρείται σπουδαία, αφού παρέχει στους ερευνητές βασικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη διεξαγωγή εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Πρόκειται για μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και κατηγοριοποίησης νοηματικών θεμάτων, που απορρέουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clarke, 2006; Holloway & Tondres, 2003; Roulston, 2001). Στόχος της αποτελεί η αναλυτική και σύνθετη παρουσίαση των δεδομένων, η ερμηνεία και η κατανόηση διάφορων διαστάσεων του θέματος και όχι η επίλυση αντικρουόμενων προσεγγίσεων (Boyatzis, 1998). Επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο «τι» λέγεται για τα θέματα και το περιεχόμενο του κειμένου, παρά στο «πώς», «σε ποιον» και «με ποιο σκοπό» (Riessman, 2008: 53-76).

Η ποιοτική έρευνα μέσω της θεματικής ανάλυσης χαρακτηρίζεται ως μια μεθοδική και συστηματική ανάλυση του υπό έρευνα υλικού, που διευκολύνει την οργάνωση της ανάλυσης κι επιτρέπει μια εκτεταμένη εξερεύνηση των επιφανειακών και βαθύτερων δομών του κειμένου (Bryman & Cramer, 1990). Ειδικότερα, επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να διακρίνει, να οργανώσει και να κατανοήσει τα πρότυπα νοήματος ή «θέματα» στο πλαίσιο ενός συνόλου δεδομένων, παρέχοντας γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες (Braun & Clarke, 2012). Η ανάπτυξη των ποιοτικών μεθόδων είναι αποτέλεσμα της αποδοχής του ερμηνευτικού μοντέλου που αποτυπώνει την γενική εικόνα και τις τάσεις που επικρατούν, ενώ παράλληλα συνιστά μια μορφή κωδικοποίησης ποιοτικών δεδομένων (Coffey et al., 1996).

Με βάση τα παραπάνω, η διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης ακολουθεί μια πορεία έξι συγκεκριμένων βημάτων, η οποία δεν είναι γραμμική αλλά χαρακτηρίζεται από ευελιξία και είναι αλληλοεξαρτώμενη από άλλες διεργασίες του ερευνητικού σχεδιασμού (Braun & Clarke, 2006):

- Εξοικείωση με τα δεδομένα: Απαιτείται εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό μέσα από μια ουσιαστική αναζήτηση νοημάτων και θεμάτων που είναι σημαντικά για το υπό εξεταζόμενο φαινόμενο. Ο ερευνητής έχοντας μια πρώτη επαφή με τα δεδομένα της έρευνας, προβαίνει στο δεύτερο στάδιο της έρευνας που είναι η κωδικοποίηση.
- Κωδικοποίηση: Περιέχει την δημιουργία αρχικών κωδικών μέσω της βαθύτερης ερμηνείας των κειμένων. Σε κάθε μέρος του κειμένου αποδίδεται και ένας κωδικός (εννοιολογικός προσδιορισμός), όπου ορισμένοι από αυτούς μπορούν να συνδυαστούν, να οργανωθούν σε ομάδες που έχουν νόημα και να αποτελέσουν κατηγορίες ανωτέρου επιπέδου. Η διαδικασία αυτή θεωρείται πολύ σημαντική για την ανάλυση (Miles & Huberman, 1994).
- Αναζήτηση των θεμάτων: Σε αυτή τη φάση συνδυάζονται διαφορετικοί κωδικοί, διερευνώντας πιθανά θέματα και υποθέματα που αναφέρονται από τα δεδομένα. Τα θέματα αυτά εμπεριέχουν μεγαλύτερη δυνατότητα ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς (Langdridge, 2004). Ο ερευνητής προσπαθεί να συνδέσει, να κατανοήσει, να επιλέξει και να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό βάσει επιστημολογικών παραδοχών, θέσεων και ευρύτερα του ερευνητικού σχεδιασμού (Braun & Clarke, 2006).
- Επανεξέταση των θεμάτων: Μετά τη διαμόρφωση των υποψήφιων θεμάτων, ακολουθεί η επανεξέτασή τους, αφού κάποια από αυτά μπορεί να πρέπει να απορριφθούν, άλλα να συγχωνευθούν και άλλα να διαχωριστούν σε διαφορετικά θέματα. Ο Patton (1990) αναφέρει πως η εξέταση αυτών γίνεται με βάση την εσωτερική ομοιογένεια και την εξωτερική ετερογένεια. Συγκεκριμένα, απαιτούνται δύο στάδια βελτίωσης θεμάτων, της κωδικοποίησης των δεδομένων και της κωδικοποίησης του συνόλου δεδομένων, έτσι ώστε να αξιολογηθεί αν ο αναδυόμενος θεματικός χάρτης αποτυπώνει τα νοήματα που περιέχονται στο υπό έρευνα υλικό ή εάν όχι να συμπεριληφθούν στην αρχική κωδικοποίηση.
- Ορισμός και ονομασία θεμάτων: Σε αυτό το στάδιο αναφέρεται η ουσία του κάθε θέματος και η έκταση των δεδομένων που διαμορφώνεται. Η υπερβολική αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων χρήζει προσοχής, ενώ κρίνεται απαραίτητος ο

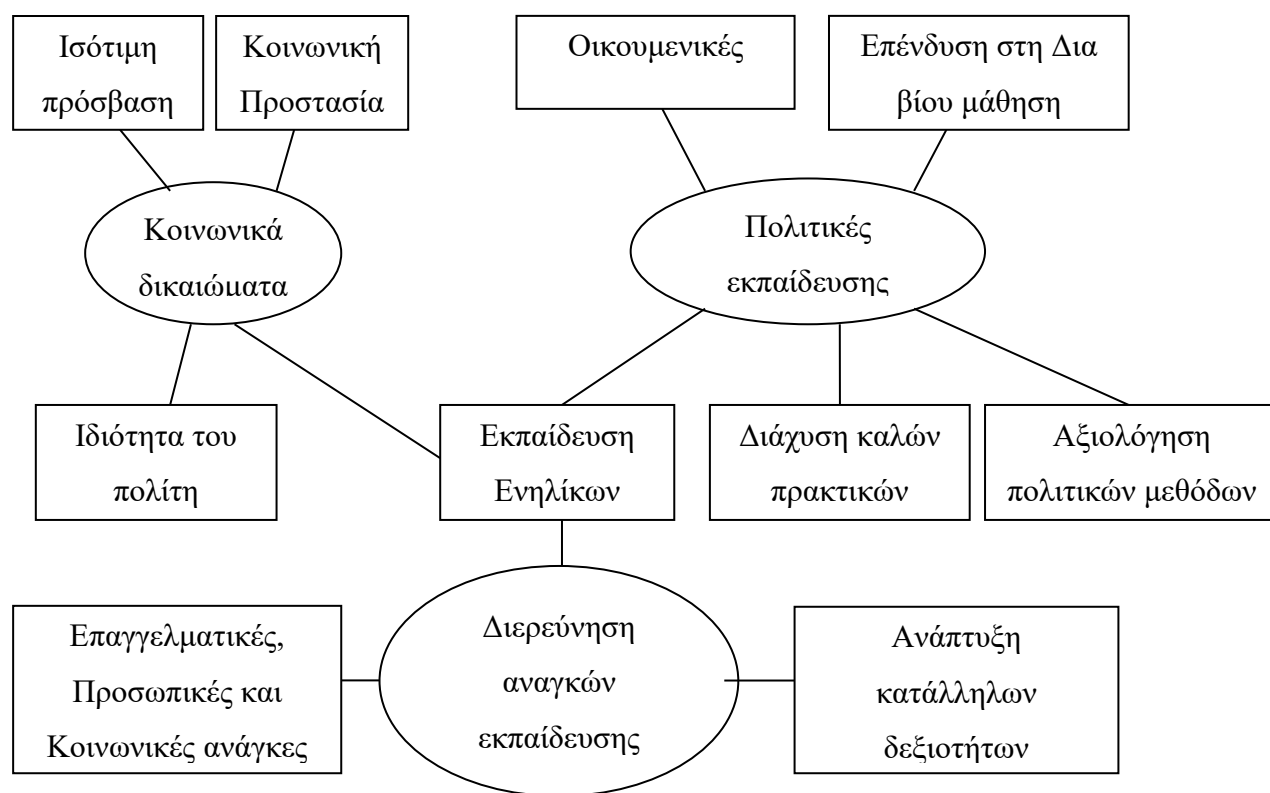
σαφής διαχωρισμός μεταξύ των υποθεμάτων. Ο ερευνητής οφείλει να περιγράψει σύντομα τον σκοπό και το περιεχόμενο του κάθε θέματος καθώς και να ορίζει τα ονόματα για το κάθε υπό ανάλυση θέμα.

- Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων: Το τελευταίο στάδιο αποτελείται από το πλήθος των επεξεργασμένων θεμάτων που ανακύπτει από το ερευνητικό υλικό και περιέχει την ολοκληρωτική ανάλυση και συγγραφή των αποτελεσμάτων. Η σπουδαιότητα του σταδίου έγκειται στην εγκυρότητα ανάλυσης των δεδομένων από τον ερευνητή και στην συνεκτική πορεία των δεδομένων τόσο εντός όσο και μεταξύ των θεμάτων. Προϋπόθεση αποτελεί η ενεργός εμπλοκή του ερευνητή βάσει του υλικού του και των αντίστοιχων θεωρητικών παραδοχών (Willing, 2008).

Τα θεματικά δίκτυα με τη σειρά τους στοχεύουν στην κατανόηση του ζητήματος, τη δόμηση των αναφερόμενων διαστάσεων και την απεικόνιση αυτών (Miles & Huberman, 1994). Η διαδικασία αυτή δεν αποσκοπεί στην ανακάλυψη απαρχής των επιχειρημάτων ούτε στο τέλος των αιτιολογήσεων, αλλά προσπαθεί μέσα από τα μεγάλης έκτασης δεδομένα να ερμηνεύσει τα θέματα και τέλος να διαμορφώσει κατηγορίες που προκύπτουν από αυτά (Braun & Clarke, 2006; Gibbs, 2007). Η διεργασία αυτή διακρίνεται από ευελιξία, συστηματικότητα και είναι αλληλένδετη με άλλες διατυπώσεις του ερευνητικού σχεδιασμού (Braun & Clarke, 2006). Τέλος, καθίσταται ένα από τα πλέον αντιπροσωπευτικά εργαλεία στην ποιοτική έρευνα, που χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενικευσιμότητα (Silverman, 1997; Denzin & Lincoln, 2000: 17).

Περιέχονται τρεις τάξεις θεμάτων: το βασικό (basic theme), το οργανωτικό (organizing) και το ολικό (global). Το βασικό σχετίζεται με τα πιο απλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δεδομένων του κειμένου και από μόνο του παρέχει λιγιστές πληροφορίες για το σύνολο του κειμένου. Για να επίτευξη της καλύτερης και σαφέστερης κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω ανάγνωση αναφορικά και με τα άλλα βασικά θέματα. Όλα μαζί συνιστούν τη σύνθεση της δεύτερης τάξης θεμάτων και ειδικότερα το οργανωτικό θέμα (organizing theme). Το οργανωτικό θέμα είναι μεσαίας τάξης θέμα, το οποίο οργανώνει τα βασικά θέματα σε κατηγορίες «συγγενών» θεμάτων. Το συγκεκριμένο θέμα συμβάλλει στη μεγιστοποίηση της έννοιας και της σημασίας ενός γενικότερου θέματος, το οποίο συνδέει αρκετά οργανωτικά θέματα. Με τον τρόπο αυτό, αναφύεται το τρίτο θέμα, το ολικό (Global Theme), το οποίο είναι υπερτασσόμενο

(super – ordinate) θέμα και περιέχει τη βασική ιδέα του κειμένου ως συνόλου (Attride- Stirling, 2001).



Σχεδιάγραμμα 1: Δομή θεματικού δικτύου

Αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συγκεκριμένης μελέτης δεν τίθενται ερωτηματικά, εφόσον πρόκειται για διεθνές κείμενο παγκόσμιου οργανισμού (GRALE III, 2016), το οποίο αναφέρεται στην υλοποίηση του πλαισίου δράσης του Belem, όπου συμμετείχαν 144 κράτη - μέλη της UNESCO στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για τη Μάθηση και την Εκπαίδευση των Ενηλίκων στη Βραζιλία το 2009.

7.4 Ποιοτική επεξεργασία: Συγκρότηση και περιγραφή θεματικών δικτύων

Στο πρώτο ερευνητικό μέρος επιχειρήθηκε η συγκρότηση, η ανάλυση και η περιγραφή των θεματικών δικτύων βάσει του σχεδιαγράμματος 1 (Δομή θεματικού δικτύου), στο οποίο γίνεται φανερό πως το ολικό θέμα του ερευνώμενου υλικού είναι η εκπαίδευση των ενηλίκων. Εν συνεχεία, τα οργανωτικά θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση του κειμένου είναι: οι πολιτικές ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων, η

διερεύνηση των αναγκών των ενηλίκων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τους και τέλος τα κοινωνικά δικαιώματα, τα οποία συνιστούν πυλώνα ανάπτυξης των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συγκεκριμένα το πρώτο θεματικό δίκτυο σχετίζεται με τις **πολιτικές υποστήριξης** της εκπαίδευσης των ενηλίκων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από οικουμενισμό, συμπερίληψη και ενιαία πολιτική προσέγγιση όλων των μελών-κρατών (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010). Οι πολιτικές ενέργειες πρέπει να θεωρούνται μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού πεδίου προκειμένου να υπάρξει ανάπτυξη των ενηλίκων και μετέπειτα των κοινωνιών. Στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης 2030 γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα διεθνούς στρατηγικού σχεδιασμού που θα ενθαρρύνει και θα υποστηρίξει την συμπληρωματικότητα όλων των συντελεστών ανάπτυξης στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της αγοράς εργασίας, της πολιτείας, της κοινωνίας, της υγείας και γενικότερα της ευημερίας (European Parliament, 2016). Η αναπτυξιακή πορεία έγκειται σε αντίστοιχες στρατηγικές, στη μορφή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στο είδος των δεξιοτήτων που οφείλει να διαθέτει ο κάθε ενήλικας, πεδία που συνιστούν ωφέλιμη διάσταση για την εξέλιξη του ατόμου (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016).

Σύμφωνα με την UNESCO (GRALE III, 2016: 32) η **οικουμενική πολιτική** προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες για να είναι αποτελεσματική:

- Η εκπαίδευση ενηλίκων ως αναπόσπαστο μέρος της δια βίου μάθησης στο πλαίσιο υποστήριξης και ενθάρρυνσης ενός δημοκρατικού πολιτικού συστήματος.
- Ο αντίκτυπος των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων ως μακροπρόθεσμη προσέγγιση, αλλά με τακτική αξιολόγηση προόδου και συμπερίληψης των πολιτικών πλαισίων.
- Διαγνωστική αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών όχι μόνο ως προς τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά και ως προς τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες.

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα χώρες υπέβαλαν έκθεση αναφορικά με τη βελτίωση των πολιτικών προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη θέσπιση νέου πολιτικού πλαισίου αναγνώρισης και επικύρωσης των άτυπων μορφών εκπαίδευσης συγκριτικά με το 2009 (Yang, 2015). Τα αποτελέσματα αυτής έδειξαν πως πράγματι το 75% των

128 χωρών είχε σημειώσει σημαντικά άλματα προόδου σε αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα, το 70% θεσμοθέτησε νέες πολιτικές προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων και εισήγαγε πλαίσιο θέσπισης της άτυπης μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υιοθέτηση εκπαιδευτικών στρατηγικών για την αποτελεσματική σύνδεση της τυπικής με την άτυπη μάθηση στην Ελλάδα, το Μάλι και τη Γεωργία. Απόδειξη αυτού θεωρείται η θέσπιση του Ν.4186/2013 στην Ελλάδα για την αναγνώριση πιστοποιητικών της μη τυπικής εκπαίδευσης από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς σε εθνικό επίπεδο (UNESCO, 2016: 32-33).

Μια από τις πιο σημαντικές πολιτικές στον διεθνή χώρο, εκτός από τη συνεκτική και συντονισμένη στρατηγική, αποτελεί η **επένδυση στη δια βίου μάθηση**. Πρόκληση αποτελεί το ποσοστό της δημόσιας χρηματοδότησης αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού παραμένει αρκετά χαμηλό στις επενδυτικές προτεραιότητες των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών, δίνοντας προτεραιότητα σε τομείς, όπως η υγεία, η κτιριακή υποδομή και η κοινωνική πρόνοια ανάλογα με τα δομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε κράτους. Ειδικότερα, το χαμηλό ποσοστό των δημοσίων δαπανών (περίπου το 2,2%) που διατέθηκε για την εκπαίδευση ενηλίκων το 2009 (GRALE II, 2009) γνώρισε σταδιακά άνοδο, σύμφωνα με την επόμενη έρευνα της UNESCO (GRALE III, 2016). Τουλάχιστον πάνω από τις μισές χώρες (57%) δήλωσαν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του σχεδιασμού σχετικά με την αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ το 48% των κρατών ανέφερε αξιοσημείωτες καινοτομίες στη χρηματοδότηση συγκριτικά με το 2009, γεγονός που αποτελεί ενθαρρυντικό σημάδι για την επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης του 2030 (GRALE III, 2016: 48).

Τροχοπέδη στην προσπάθεια αυτή αποτέλεσε η παγκόσμια οικονομική κρίση του 2008 – 2009 που οδήγησε τις μεγάλες οικονομικές δυνάμεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Κίνας σε μείωση των οικονομικών πόρων, με αποτέλεσμα ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων να ανταγωνίζεται άλλες επενδυτικές προτεραιότητες. Ως εκ τούτου, η πολυπλοκότητα και κωλυσιεργία συντονισμού μεταξύ των κρατικών υπηρεσιών σχετικά με τη εσωτερική διαχείριση των πόρων δημιούργησε προβλήματα στην αποτελεσματική κατανομή και κινητοποίηση των κρατικών δαπανών καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους αρμόδιους φορείς (UNESCO, 2016: 45).

Για να γίνει, όμως, αντιληπτή η αντικειμενική αξία **επένδυσης στην εκπαίδευση ενηλίκων**, όλες οι χώρες της επικράτειας οφείλουν να χρησιμοποιούν

συγκεκριμένους δείκτες μέτρησης των πόρων που «εισάγονται» στο εκπαιδευτικό σύστημα και των αποτελεσμάτων που λαμβάνουν σε επίπεδο προσόντων και δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ορατή η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκάστοτε κοινότητας και κατ' επέκταση η προστιθέμενη αξία σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο.

Κατόπιν, η αποτελεσματική πολιτική συνιστά τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών και την **ανταλλαγή καλών πρακτικών** και μεθόδων διδασκαλίας. Σε αυτό το εγχείρημα αρωγοί είναι κυβερνητικοί οργανισμοί, ερευνητικά ιδρύματα, οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, συνδικάτα και άλλοι φορείς που προωθούν μέσα από προγράμματα και δράσεις την εκπαίδευση των ενηλίκων. Κατά τη διάχυση των ιδεών, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά των χωρών, υιοθετώντας γνωρίσματα που ταιριάζουν στις δομές, τις μεθόδους και τις τεχνικές εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η αποτελεσματική διεθνής συνεργασία όλων των κρατών-μελών ανεξάρτητα από την αναπτυξιακή τους κατάσταση (UNESCO, 2016).

Η ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών δεν είναι ωφέλιμη μόνο μεταξύ κρατών σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και μεταξύ των τοπικών και περιφερειακών αρχών σε εθνικό επίπεδο. Οι κυβερνήσεις σε συνεργασία με τις υπηρεσίες της Περιφέρειας διευρύνουν τις πολιτικές τους για την ενίσχυση των μηχανισμών μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Άλλωστε η ποιότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου κρίνεται από την διάχυση ιδεών και την μεταφορά των αρμοδιοτήτων ιδίως από τα κατώτερα επίπεδα εκπαίδευσης προς τα ανώτερα της εκπαιδευτικής πυραμίδας (bottom to up), που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των συστημάτων υπευθυνότητας (UNESCO, 2016).

Η διάχυση των καλών πρακτικών επιτυγχάνεται μέσα από την κινητικότητα των εκπαιδευομένων και την συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα δράσης με αντικείμενο, μεταξύ άλλων, την επιμόρφωση. Τέτοια προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες είναι το ARION, το Comenius, το Grundtvig, το Erasmus και το Erasmus plus (UNESCO, 2016). Μέσω αυτών μεταφέρονται νέα πληροφοριακά συστήματα, εφαρμογές τεχνολογίας κι επικοινωνίας καθώς και άλλα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

Η **αξιολόγηση** των πολιτικών μεθόδων από τους χαρακτες εκπαιδευτικής στρατηγικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (όπως Υπουργεία, ιδιωτικά ιδρύματα,

τοπικές αρχές, διεθνείς και περιφερειακές οργανώσεις) καλούνται να εκσυγχρονίσουν τις πολιτικές τους σύμφωνα με τις επιταγές που ορίζει το οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον. Ακόμη, οφείλουν να ελέγχουν και να αξιολογούν την εφαρμογή των μεθόδων και τεχνικών επιμόρφωσης που αναπτύσσονται, ώστε να είναι αρκετά ευέλικτες στις μελλοντικές ανάγκες, ζητήματα και προκλήσεις που αναφύονται στο εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Για να είναι υλοποιήσιμο κάτι τέτοιο απαιτείται ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας και κατανομής πόρων που να είναι ευέλικτο, ταχύτατο και αποκεντρωμένο, εξασφαλίζοντας την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου (Schuller, 2009).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πολυδιάστατο και περίπλοκο πεδίο πολιτικής που αλληλεπιδρά και με άλλους τομείς της πολιτικής δράσης και συνεισφέρει σε αυτούς. Η ευθύνη, όμως, για την εκπαίδευση των ενηλίκων τυγχάνει να είναι διαιρεμένη σε πολλές δημόσιες υπηρεσίες (όπως κατάρτισης, μετανάστευσης) και υπουργεία (όπως Παιδείας) αλλά και σε διάφορες βαθμίδες πολιτικής (εθνική, περιφερειακή, τοπική). Αυτός ο μη σαφής καθορισμός των αρμοδιοτήτων από τα όργανα και τις δομές εκπαίδευσης, η έλλειψη συντονισμού αλλά και οι διαφορετικές προσεγγίσεις των πολιτικών κομμάτων συμβάλλει στον κατακερματισμό και στην αναποτελεσματικότητα της αξιολόγησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Desjardins, 2017). Μέσα από τη διεργασία αυτή αποτυπώνονται τα οφέλη αλλά και οι ελλείψεις των πολιτικών κατευθύνσεων που ακολουθήθηκαν, με απώτερο στόχο την αναδόμηση τους για την καλύτερη εξοικονόμηση των πόρων.

Η αποτελεσματική πολιτική συνιστά την συνεργασία μεταξύ πολλών τομέων της πολιτικής δράσης (όπως της εκπαίδευσης, της αγοράς εργασίας, της υγείας), των κοινωνικών εταίρων και της κοινωνίας των πολιτών. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η υλοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών προσέγγισης για την παρακίνηση συμμετοχής των ενηλίκων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο και μετέπειτα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Τα κράτη μέλη παγκοσμίως οφείλουν να εξασφαλίσουν ένα μακροπρόθεσμο στρατηγικό όραμα που να είναι αρκετά ευέλικτο και να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις που επιβάλλει το διεθνές σύστημα χωρίς να προβαίνουν σε αποσπασματικές και ασύνδετες κινήσεις (UNESCO, 2016: 32).

Το δεύτερο θεματικό δίκτυο, το οποίο αποτελεί κεντρικό πυλώνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η ανίχνευση αυτών αποτελεί θεμέλιο για την αειφόρο ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του ανθρώπινου δυναμικού σε ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, ενισχύοντας τη δια

βίου προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και κατ' επέκταση την κοινωνική ευημερία (Noguchi et al, 2015).

Οι ενήλικες ως πληθυσμός στόχος μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και της κατάρτισης επιζητούν την ικανοποίηση των ανώτερων δεξιοτήτων τους, έχοντας πρώτα κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική). Εκπαιδεύονται περαιτέρω όταν διαπιστώνουν πως χρειάζεται να ανταπεξέλθουν στην τωρινή αλλά και μελλοντική φύση των πολλαπλών ρόλων και της φύσης του επαγγέλματος τους. Σύμφωνα με την UNESCO (GRALE III, 2016: 108), η εκπλήρωση των αναγκών των ενηλίκων σχετίζεται με τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις εσωτερικές ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Οι επαγγελματικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις **πρακτικές και τις ψηφιακές δεξιότητες**, οι οποίες μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες των ενηλίκων για διαρκή ενημέρωση, επικοινωνία, ψυχαγωγία και συμμετοχή στην αγορά εργασίας μέσω της πρακτικής εφαρμογής προσιτών τεχνολογικών εργαλείων. Διαδικτυακές εφαρμογές, κοινωνικά δίκτυα, τηλεδιασκέψεις, video tutorials, μαζικά ανοιχτά online μαθήματα (MOOCs), video tutorials, Webinars, περιβάλλοντα, όπως Udacity, Coursera και edX αποτελούν καινοτόμες μεθόδους ανοιχτής μάθησης (open learning) που προσφέρουν διάχυση της γνώσης. Οι ενήλικες μέσω της απόκτησης των πρακτικών δεξιοτήτων μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά στον τομέα Τεχνολογία της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μεγιστοποιώντας ευρύτερα τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύοντας τις ανθρώπινες, θεσμικές και κοινωνικές σχέσεις (Zinnbauer, 2007; Organization for Economic Co-operation and Development, 2015).

Οι πρακτικές και ψηφιακές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα πολύτιμες για την **εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενηλίκων**, αφού μέσω αυτής μπορούν να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για την άμεση επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου αλλά και μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Η μέθοδος αυτή καλείται να απαντήσει στις προκλήσεις και στα ζητήματα που θέτουν οι περιορισμοί του τόπου, του χρόνου, του χώρου και των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gulek & Demirtas, 2005). Έτσι, προωθείται η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η συνεργασία, διευρύνοντας νέα συστήματα ανατροφοδότησης και τεχνικές εκμάθησης. Παρέχοντας, επίσης, πρωτοποριακές ευκαιρίες δια βίου μάθησης, ελαχιστοποιείται η εξάρτηση από τις παραδοσιακές, επίσημες δομές εκπαίδευσης. Τέτοιες ευκαιρίες είναι εφικτές μόνο όταν τα τεχνολογικά μέσα είναι διαθέσιμα και προσιτά προς όλους

τους ενήλικες (Carlsen et al., 2015). Η έλλειψη των παραπάνω δεξιοτήτων ελλοχεύει τον παραγκωνισμό από τα ψηφιακά μέσα, τις ψηφιακές υπηρεσίες και γενικότερα τον ψηφιακό κόσμο.

Τέλος, στη σύγχρονη παγκόσμια οικονομία οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν περισσότερο από ποτέ αναγκαιότητα για την απασχόληση, την ενεργή και βιωματική συμμετοχή των ενηλίκων και την κοινωνική συνοχή. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ της αγοράς εργασίας και του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ζωτικής σημασίας. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια είναι οι συντονισμένες εθνικές και διεθνείς ενέργειες για την βελτίωση της ψηφιακής παιδείας ευρύτερα.

Άλλη μια κατηγορία δεξιοτήτων που είναι εξίσου σημαντική για την εκπλήρωση του **κοινωνικού ρόλου** των ενηλίκων είναι αυτή που αφορά το «**κοινωνικό κεφάλαιο**» ή κοινωνικές δεξιότητες. Πρόκειται για δεξιότητες που βοηθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν στην κοινοτική και πολιτική ζωή, διευρύνοντας το γνωστικό τους υπόβαθρο και διατηρώντας παράλληλα τις κοινωνικές συνδέσεις με τους υπόλοιπους τομείς (Bosche & Brady, 2013; Feinstein, 2008; Field, 2005). Μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων οι ενήλικες είναι σε θέση να διαχειριστούν συγκρούσεις, όπως επιθετικές συμπεριφορές, ενώ μπορούν να αναλάβουν πλέον ενεργούς ακόμη και ηγετικούς ρόλους στις κοινότητες (Boeck et al., 2009; Roberts, 2013). Μέσα από τη διαμόρφωση κοινοτήτων με ενημερωμένο ανθρώπινο δυναμικό δημιουργείται ισχυρή κοινωνική δέσμευση και εμπιστοσύνη απέναντι στους πολίτες της. Επομένως, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και «κοινωνικού κεφαλαίου» είναι ανάλογα εξαρτημένη (Post, 2016).

Η εκπλήρωση των **εσωτερικών αναγκών** των ενηλίκων έγκειται στην κατηγορία «**δεξιοτήτων ζωής**». Αυτές βοηθούν τους ενήλικες να γίνουν πιο ευέλικτοι στην αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Organization for Economic Co-operation and Development, 2013; Manninen, 2010). Μαθαίνουν, επίσης, να επιλύουν σύνθετα προβλήματα που άπτονται στον εργασιακό τους χώρο, με συνέπεια να επηρεάζεται θετικά η ψυχική υγεία και ευεξία τους (Jenkins, 2011; Manninen, 2014). Στη δόμηση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοπραγμάτωσης, που με τη σειρά τους επιδρούν στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας. Η τελευταία σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης παρακινούν τους ενήλικες να ενταχθούν σε προγράμματα δια βίου επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης μάθησης, αποτελώντας ενεργά μέλη του κοινωνικού γίγνεσθαι (Schuller & Jackson, 2009)

(Vorhaus et al., 2011). Επομένως, το σύμπλεγμα των παραπάνω δεξιοτήτων βοηθά τους ενήλικες να παρέχουν όχι μόνο συναισθηματική αλλά και πρακτική υποστήριξη τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Balatti et al., 2007).

Στην ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών των ενηλίκων συντελεί και η **πολιτιστική εκπαίδευση** μέσω της συμμετοχής σε κάθε μορφή τέχνης και έκφρασης συναισθημάτων. Η ένταξη των ενηλίκων σε πολιτιστικά προγράμματα μουσικής και θεάτρου, αναπτύσσει έντονα την συναισθηματική τους ικανότητα και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (δεξιότητα ενσυναίσθησης) (Tett et al., 2012). Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες μέσα από την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορούν να κατανοήσουν την αξία των πολιτιστικών στοιχείων των άλλων χωρών, απεγκλωβισμένοι από τα στερεότυπα της δικής τους πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα ηθικά διλήμματα (Feksi, Mtey & Sulle, 2013; Kill, Operti & Manninen, 2012; Organization for Economic Co-operation and Development, 2007). Η πολιτιστική μάθηση αποτελεί κίνητρο για τους ενήλικες, αφού συμβάλλει στην διαχείριση των συναισθημάτων τους, όπως είναι η απληστία και η επιθετικότητα (Nussbaum, 2010) και ενισχύει την ανασυγκρότηση θετικών σκέψεων, την ανοχή στην ετερότητα, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την κοινωνική δέσμευση απέναντι σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Innocent, 2010). Έτσι διαμορφώνονται τα πρότυπα και οι αξίες της κοινωνίας που επιδρούν και σε άλλα πεδία της κοινωνικής δράσης.

Τέλος, στην προσωπική ανάπτυξη των ενηλίκων και την εκπλήρωση των εσωτερικών αναγκών τους συμβάλλουν και οι ανώτερες **ηθικές δεξιότητες**. Αυτές σχετίζονται με την ηθική διάσταση, που ενισχύει τους ενήλικες στη διαμόρφωση του ηθικού προσανατολισμού με τέτοιο τρόπο που να πραγματοποιείται η εταιρική και κοινωνική τους ευθύνη. Η επίδραση της εκπαίδευσης ενηλίκων στις δεξιότητες περί ηθικής συνείδησης είναι δύσκολο να μετρηθεί και να ποσοτικοποιηθεί με δείκτες μέτρησης (Hartman, 2013; Nonaka & Takeuchi, 2011). Σύμφωνα με την παγκόσμια έρευνα «World Values», οι ενήλικες που διαθέτουν εκτός από τις βασικές και τις «ανώτερες» δεξιότητες, είναι πιθανότερο να διαθέτουν ηθική συνείδηση (όπως η οικολογική), συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ικανοποίηση των στόχων της Ατζέντας 2030 για τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξη (Post, 2016).

Συμπερασματικά, το συνονθύλευμα των παραπάνω δεξιοτήτων προσωπικής ανάπτυξης των ενηλίκων αποτελεί προϋπόθεση για την ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών τους. Η πρόσβαση και οι ευκαιρίες μάθησης σε προγράμματα κατάρτισης

και επιμόρφωσης συντελεί στην ηθική συνείδηση, στην προώθηση της ισότητας, στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, στον αμοιβαίο σεβασμό και στη δημιουργία βιώσιμης ευημερίας και οικονομικής ανάπτυξης σε όλους τους τομείς (Kearns, 2015; Longworth, 2012; Noguchi, Geunara & Yorozu, 2015).

Το τρίτο θεματικό δίκτυο σχετίζεται με την ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτά άπτονται του πεδίου ενίσχυσης της ισότιμης πρόσβασης στη μαθησιακή διεργασία, της κοινωνικής προστασίας και της ιδιότητας του πολίτη.

Βάσει της παγκόσμιας ανάπτυξης και εξέλιξης, τα κοινωνικά δικαιώματα θεωρούνται πυξίδα για τη βελτίωση και τη μετεξέλιξη των ατόμων και ευρύτερα της κοινωνίας. Γι' αυτό και εντάσσονται στην επιμορφωτική διαδικασία των ενηλίκων, για να μπορούν με τη σειρά τους να επηρεάσουν τη διαμόρφωση των κοινωνικών αξιών και νορμών (Institute for Lifelong Learning & Unesco, 2013).

Η συμμετοχή, η συμπερίληψη και η ισότητα αποτελούν πυλώνες των δομών και των συνταγματικών διατάξεων όλων των κρατών-μελών. Η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι αναγκαία, έτσι ώστε κανένας ενήλικας ως μέλος της κοινωνίας να μην αποκλείεται από τα προγράμματα δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Όλοι οι επιμορφούμενοι δικαιούνται **ισότιμη πρόσβαση** στην επιμόρφωση και ποιότητα ευκαιριών ανεξαρτήτως πολιτιστικής, γλωσσικής και οικονομικής κατάστασης μέσα από ενιαίες στρατηγικές συμπερίληψης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται τα κίνητρα τους για μάθηση, διερευνώντας τις αντίστοιχες ανάγκες τους και εξαλείφοντας κάθε είδους διάκριση. Η διερεύνηση πραγματοποιείται μέσω μαθησιακών προσεγγίσεων, που λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία των εκπαιδευομένων (όπως την πολιτιστική τους κληρονομιά, τις αξίες), διαμορφώνουν «γέφυρες επικοινωνίας» μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενηλίκων και ενδυναμώνουν την ενσωμάτωση τους στο εσωτερικό των κοινοτήτων μάθησης (UNESCO, 2016).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί κινητήρια δύναμη για την **κοινωνική προστασία**. Αυτή επιτυγχάνεται με τον σεβασμό στην ετερότητα, την ενδυνάμωση όλων των ομάδων ενηλίκων, την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη, στοιχεία που συνιστούν ορισμένες από τις αρχές των πολιτικών δράσεων του διεθνούς και ευρωπαϊκού πλαισίου. Σύμφωνα με μελέτες, η ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου, η ενίσχυση των πρακτικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, η ανάληψη κοινωνικών και πολιτικών αρμοδιοτήτων και η πολιτισμική κατανόηση της ετερότητας προωθούν τις

κοινότητες μάθησης, που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων της Ατζέντας (UNESCO, 2016).

Η εκπαίδευση ενηλίκων, επίσης, περιέχει και ευκαιρίες μάθησης για την ενεργή άσκηση **της ιδιότητας του πολίτη**. Μέσω αυτού του ρόλου συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν το «κοινωνικό γίνεσθαι», όπως η κοινωνική κινητικότητα, η απασχόληση, η φτώχεια, η ανεργία, η αγορά εργασίας, η κοινωνική συνοχή, ο κοινωνικός αποκλεισμός και τα προγράμματα περιβαλλοντικής προστασίας. Η διαρκής καλλιέργεια της δια βίου μάθησης συνιστά την ελαχιστοποίηση των εμποδίων για συμμετοχή στα κοινά και την ενθάρρυνσή για λήψη αποφάσεων σε κοινωνικούς προβληματισμούς (UNESCO, 2015a).

Άλλωστε σύμφωνα με τη διακήρυξη του Αμβούργου, κατά την 5^η Διεθνή Συνδιάσκεψη, επισημάνθηκε πως *«η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί συνέπεια του ενεργού πολίτη και προϋπόθεση για την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία»* (UNESCO Institute for Education, 1997). Κράτη-μέλη που παρέχουν υψηλή ποιότητα εκπαίδευση για ενήλικες, έχουν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, ενεργούς συμμετοχής στους πολιτικούς θεσμούς και κοινωνικής ένταξης. Σε αντίθεση με χώρες που επικρατεί η ανισότητα εξουσίας και πλούτου, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται να υποθάλπεται και ταυτόχρονα να πλήττεται (Organization for Economic Co-operation and Development, 2014).

Τέλος, ο πυλώνας των κοινωνικών αξιών και δικαιωμάτων παραμένει πρωταρχικός στην επίτευξη των στόχων που ορίζει η Ατζέντα του 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνία της γνώσης. Πολλές φορές οι κυβερνήσεις και τα διεθνή ιδρύματα επικεντρώνονται στα ορατά αποτελέσματα και τους μετρήσιμους στόχους, γεγονός που δεν αποτυπώνεται άμεσα στον τομέα της επιμόρφωσης των ενηλίκων. Ωστόσο, σύμφωνα με το διεθνές πλαίσιο, επενδύουν σε αυτή και τα οφέλη της αντανακλώνται μακροπρόθεσμα στην κοινωνική προστασία, εμπιστοσύνη και συνοχή (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010)

7.5 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία προήλθαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου φανέρωσαν τις πολλαπλές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες επιμερίζονται σε μικρότερα μέρη. Μια βασική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί η χάραξη και η εφαρμογή οικουμενικών, συμπεριληπτικών πολιτικών, οι οποίες είναι σύμφωνες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δομές εκπαίδευσης

κάθε κράτους-μέλους, προκειμένου να επιτευχθεί διεθνή περιεκτική και συνεκτική πολιτική δράση (OECD, 2013). Οι διεθνείς οργανισμοί συνεργάζονται μεταξύ τους και οι πολιτικές τους είναι συμπληρωματικές και αλληλένδετες. Συγκεκριμένα, η προσαρμογή των διεθνών στρατηγικών σε εθνικό επίπεδο πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα ζητήματα ιδεολογίας και τις ιστορικές καταβολές, τα διοικητικά μοντέλα, τις μαθησιακές πρακτικές, τις επιμορφωτικές ανάγκες καθώς και τα κοινωνικά πρότυπα & αξίες της κάθε χώρας (Eurydice, 2002; European Commission, 2011; Reder, 2012). Στις πολιτικές εντάσσεται και η επένδυση στη δια βίου μάθηση, η οποία αποτελεί πάγιο αίτημα του διεθνούς και ευρωπαϊκού χώρου. Οι μέθοδοι εκπαίδευσης, που βασίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, μπορούν να βελτιώσουν το επαγγελματικό περίγραμμα των ενηλίκων, την καινοτομία και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην αγορά εργασίας και να προσελκύουν συνεχώς εν δυνάμει ανθρώπινο δυναμικό στο χώρο της εκπαίδευσης. Ενήλικες που μαθαίνουν δια βίου έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι διαθέσιμοι στον τομέα της απασχόλησης, να απολαμβάνουν τα οφέλη του «status quo» και να είναι πιο ενεργοί ως πολίτες στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (Wolf & Evans, 2011). Για το διεθνές πλαίσιο η ανταλλαγή καλών πρακτικών αποτελεί, επίσης, μια αποτελεσματική πολιτική εκπαίδευσης, αφού διεθνείς οργανισμοί μέσω της κινητικότητας των ενηλίκων μπορούν να μεταφέρουν αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης, να τις υιοθετήσουν ανάλογα τις ιδιαιτερότητες και να επηρεάσουν θετικά την οικονομία της χώρας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Robertson, 2012; European Commission, 2013).

Στο εγχείρημα αυτό η αξιολόγηση των πολιτικών μεθόδων λειτουργεί ανατροφοδοτικά από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού οφείλουν να γνωρίζουν το σημείο από το οποίο ξεκίνησαν, που έφτασαν και κατά πόσο βελτιώθηκαν ως προς τις πρακτικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δράση της ομάδας ET 2020, η οποία μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο καταγράφει τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν από τους αρμόδιους φορείς των κρατών μελών (European Commission, 2015: 4; Carpentieri, 2015).

Επιπλέον, μια δεύτερη διάσταση αφορά στη διερεύνηση των αναγκών των ενηλίκων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Η UNESCO εστιάζει στις επαγγελματικές, προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ενηλίκων προκειμένου να ανταποκριθούν στο γενικότερο «πνεύμα» της Ατζέντας, όπου οι

στόχοι της αφορούν όλους του πολίτες, «ώστε να μην μένει κανείς πίσω» (UNESCO, 2015: 3). Η λογική αυτή έρχεται σε συμφωνία με την ανάγκη ανάπτυξης κατάλληλων δεξιοτήτων. Στο διεθνές κείμενο γίνεται λεπτομερής αναφορά των δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι ενήλικες για να είναι ανταγωνιστικοί τον 21^ο αιώνα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται πέντε κατηγορίες δεξιοτήτων που λειτουργούν μεταξύ τους αλληλεπιδραστικά και αλληλένδετα. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις πρακτικές - ψηφιακές δεξιότητες (εργαλεία και μέσα τεχνολογίας), η δεύτερη τις κοινωνικές δεξιότητες (συμμετοχή στην κοινοτική και πολιτική ζωή), η τρίτη τις δεξιότητες ζωής (ευελιξία στην αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων), η τέταρτη την πολιτιστική εκπαίδευση (ένταξη σε πολιτιστικά προγράμματα) και η πέμπτη τις ηθικές δεξιότητες (διαμόρφωση του ηθικού προσανατολισμού) (UNESCO, 2016). Στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα στο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των ομάδων ενηλίκων αλλά και οι ανωτέρω δεξιότητες (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015). Σε αυτήν την προσπάθεια αρωγοί είναι οι διεθνείς πολιτικές που δίνουν μεγάλη έμφαση στην παροχή κινήτρων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και τονίζουν την σπουδαιότητα μετεξέλιξης τους.

Η τρίτη διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετίζεται με την ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην επιμορφωτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η κοινωνική προστασία και η ιδιότητα του πολίτη φαίνεται να αντιμετωπίζουν επαρκώς την ποικιλομορφία των μαθησιακών αναγκών και την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων, προκειμένου να προστατευτούν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Baynham et al., 2007). Η κοινωνική συνοχή αποτελεί μείζον πολιτικό ζήτημα, ιδιαιτέρως σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης, όπου οι πόροι και οι θέσεις εργασίας έχουν εμφανώς μειωθεί. Η εσωτερική κινητικότητα και η ενεργή μετανάστευση των πληθυσμών θέτουν προ των πυλών την αναγκαιότητα συμπερίληψης και ισότιμης ενσωμάτωσης των ενηλίκων στην εκπαίδευση και ευρύτερα στην αγορά εργασίας (European Commission, 2011). Επομένως, αν και το κοινωνικό συγκείμενο των κρατών – μελών είναι πολύπλευρο, με διαφορετικές διαστάσεις, επιταγή αποτελεί η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, τον κοινωνικό διάλογο και την συνεργασία των μελών (Institute for Lifelong Learning & Unesco, 2013).

8. Β' μέρος έρευνας

8.1 Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου του διαθέσιμου δείγματος (availability sample) και συγκεκριμένα προτιμήθηκαν εκπαιδευτές ενηλίκων που μπορούσαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Η έρευνα διακρίνεται από σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sample), αφού επιλέχθηκαν εκπαιδευτές ενηλίκων που καθιστούν πιο εύκολη την εξαγωγή ευρημάτων κατά την επεξεργασία των δεδομένων – απαντήσεων (Cohen & Manion, 1994: 130). Ακόμη, στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση ιδιαίτερη προσοχή επικεντρώνεται στη διεργασία επιλογής των δειγματοληπτικών μονάδων (Bryman, 1988). Προϋπόθεση επιλογής των συνεντευξιαζόμενων αποτέλεσε η πολυετής εμπειρία (άνω των δέκα ετών) των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν σε διαφορετικά πλαίσια διδασκαλίας και προέρχονταν από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Σχετικά με το δείγμα της έρευνας, πρέπει να τονιστεί ότι το σύνολο των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι τεράστιο και θα ήταν αδύνατο έως και ανέφικτο να προσεγγιστεί και να ερωτηθεί όλος αυτός ο πληθυσμός. Επομένως, επιλέχθηκε ένα συγκεκριμένο δείγμα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτών. Για την εύρεση των ιδανικών υποκειμένων του δείγματος, στραφήκαμε σε επιμορφωτικά προγράμματα του ΚΕΚ, ΙΕΚ, κέντρων έρευνας και σε μεταπτυχιακά προγράμματα του νομού Αχαΐας, προκειμένου να αναζητηθούν οι κατάλληλοι ερωτώμενοι.

Στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση δεν επιδιώκεται η συλλογή ενός μεγάλου ποσοτικού δείγματος, αλλά η καταλληλότητα και η επάρκειά του. Με άλλα λόγια επιζητείται το δείγμα να είναι ωφέλιμο για ανάλυση κι ερμηνεία του αντίστοιχου φαινομένου αλλά ταυτόχρονα να είναι και επαρκές αναφορικά με τις ποιοτικές πληροφορίες. Σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007), ο αριθμός του δείγματος μπορεί να είναι ακόμα και μονοψήφιος αριθμός. Στην ποιοτική έρευνα λαμβάνεται, επίσης, υπόψη και η μέθοδος συλλογισμού ευελιξίας του δείγματος, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του φύλου ή και της ηλικίας, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόβλεψη εγγύτητας από την οπτική γωνία του ερευνητή (Creswell, 2011).

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη είχε ως δείγμα πέντε υποκείμενα, των οποίων η βασική απασχόληση είναι εκπαιδευτικοί και από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα εργάζονται ως εκπαιδευτές ενηλίκων σε διάφορα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης ενηλίκων στο νομό Αχαΐας. Διαλέχθηκαν μέσω της

τεχνικής «σκοπίμης δειγματοληψίας» σύμφωνα με την πληθώρα των πληροφοριών που ήταν εφικτό να δώσουν. Ο αριθμός του δείγματος θεωρήθηκε επαρκής, εφόσον έγινε επιλογή να διεξαχθεί ποιοτική ανάλυση δεδομένων, κατάσταση που επιβεβαιώνει ότι μεγαλύτερο δείγμα θα δημιουργούσε προβλήματα κατά τη διαδικασία διεύθυνσης και διερεύνησης λόγω της πληθώρας των δεδομένων και της δυσχέρειας συλλογής τους.

Στο δείγμα της έρευνας εκπροσωπούνται αρκετές από τις ειδικότητες που διδάσκονται στα διάφορα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων και δημόσιας διοίκησης, όπως του χημικού μηχανικού (ΠΕ-85), του μηχανικού περιβάλλοντος, του ηλεκτρονικού (ΠΕ-84) και του παιδαγωγού - συμβούλου εκπαίδευσης (ΠΕ-70) ευρύτερα. Σχετικά με το είδος των σπουδών τους, οι τρεις από αυτούς προέρχονται από το πεδίο των ανθρωπιστικών, παιδαγωγικών επιστημών και οι δύο από τον τομέα των θετικών επιστημών. Ωστόσο, και οι πέντε εκπαιδευτές ενηλίκων είναι άντρες και εργάζονται στα ΚΕΕ με σύμβαση ορισμένου χρόνου. Αναλαμβάνουν κάποιες ώρες διδασκαλίας όχι σε καθημερινή βάση αλλά σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι εκπαιδευτικοί, αλλά σε διαφορετικές θέσεις εργασίας, όπως αυτή του σχολικού συμβούλου, του διευθυντή σχολικής μονάδας, του διευθυντή φυλακών στα ΣΔΕ και του υποδιευθυντή στο ΔΙΕΚ. Όλοι τους παρέχουν τις υπηρεσίες τους και σε άλλες δομές εκπαίδευσης, όπως ΚΕΚ, ΔΙΕΚ, ΟΑΕΔ, ΕΚΔΔΑ, ΤΕΙ και το Πανεπιστήμιο. Διαθέτουν, επίσης, υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αφού συμπληρώνεται στο βιογραφικό τους από ένα έως και δύο μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Συγκεκριμένα οι τρεις από τους πέντε έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ οι άλλοι δύο έχουν παρακολουθήσει εθνικά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων. Ωστόσο ένας εξ αυτών κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα. Όλοι οι εκπαιδευτές έχουν μεγάλη εμπειρία και πείρα στη διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς εκτός του ότι έχουν συμμετάσχει σε εθνικά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων, έχουν διδάξει και σε πολλές δομές εκπαίδευσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Τέλος, έχουν πιστοποιηθεί και οι πέντε από το ΕΚΕΠΙΣ.

Παρακάτω, παρουσιάζεται στον πίνακα 1 το προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Πίνακας 1: Προφίλ μετεχόντων εκπαιδευτών ενηλίκων

A/A	Φύλο	Ιδιότητα	Έτη εμπειρίας στο πεδίο	Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων
1	A	Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας, Εκπαιδευτής και Αξιολογητής ενηλίκων στο πεδίο της Πληροφορικής	17	Προγράμματα του ΕΚΔΔΑ, Βελτίωση παραγωγικής διαδικασίας, Ανάπτυξη και πιστοποίηση βασικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ Προγράμματα κατάρτισης ειδικών κατηγοριών πληθυσμού σε βασικές ικανότητες πληροφορικής κ.α.
2	A	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντής σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτής ενηλίκων σε κατηγορίες γενικής και ειδικής αγωγής	10	Διδασκαλία ελληνικών σε αλλοδαπούς, Διδασκαλία εγγραμτισμού σε αναλφάβητους και παλιννοστούντες κ.α.
3	A	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, Εκπαιδευτής και Αξιολογητής Ενηλίκων σε πολλά προγράμματα	10+	Προγράμματα του ΕΚΔΔΑ, του κέντρου ερευνών για θέματα εισόδου στο Κ.Ε.Θ.Ι , του κέντρου αιρετών ασφάλειας της αστυνομίας, του ΙΝΕ ΓΣΕΕ κ.α.

4	A	Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντής φυλακών στα ΣΔΕ, Εκπαιδευτής ενηλίκων σε πολλά προγράμματα	20	Κατάρτιση αποφοίτων ΑΕΙ – ΤΕΙ σε οριζόντιες δεξιότητες, Κατάρτιση άνεργων γυναικών σε βασικές δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ, Προστασία Περιβάλλοντος, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση κ.α.
5	A	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, Εκπαιδευτής και Αξιολογητής Ενηλίκων σε πολλά προγράμματα	15	Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας σε ΕΚΟ, Κατάρτιση ανέργων, Κατάρτιση γραμματισμού και αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, Προγράμματα του ΕΚΔΔΑ κ.α.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της επιστημονικής μελέτης βασίζονται στα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Προϋπόθεση της ορθής ερευνητικής προσέγγισης αποτελούν τα στοιχεία της αντικειμενικότητας, της μεθοδικότητας, της επαναληπτικότητας, της εμπειρικότητας και της δημοσιότητας (Μαντάς & Ντάνος, 1994: 28-30). Είναι αναγκαίο, δηλαδή, κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, η ερευνήτρια να μην ασκεί επίδραση μέσω της προσωπικότητάς της και της άποψης της στη συλλογή και ερμηνεία των στοιχείων αλλά να βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο, δομημένο πλάνο που να ενισχύει την συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων (Μαντάς & Ντάνος, 1994: 29-30). Η διεκπεραίωση του ρόλου της πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της αμεροληψίας, δηλαδή, στην έλλειψη του αισθήματος της προκατάληψης και του συναισθηματισμού. Ο Παρασκευόπουλος (1993: 15), επίσης, επισημαίνει την σπουδαιότητα επανάληψης της έρευνας, έχοντας ως προϋπόθεση την παρουσία όλων των διαθέσιμων δεδομένων, προκειμένου ο εκάστοτε ερευνητής να προβεί σε

μελλοντική επανάληψη της έρευνας. Σε αυτήν την περίπτωση η μελέτη θεωρείτο ότι στρέφεται στην σαφή απόδοση των στοιχείων και στην μεθοδική μελέτη κι ανάλυση της εμπειρικής πραγματικότητας (Φίλιας, 1996: 72).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να εφαρμοστούν εμπράκτως οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Είναι εμφανές πως η συλλογή των δεδομένων μέσω της συνέντευξης αποτελεί ζήτημα προβληματισμού, αφού πολλοί συνεντευξιαζόμενοι διστάζουν πολλές φορές να προβάλλουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους ελεύθερα. Τυγχάνει μάλιστα να χρησιμοποιούν ψεύτικες δηλώσεις, που συμβάλλουν στη λήψη εσφαλμένων διαπιστώσεων και αποτελεσμάτων. Γι' αυτό επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός κατάλληλου ευνοϊκού κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και η ερμηνεία του σκοπού του ερευνητικού εγχειρήματος, προκειμένου ο συνεντευξιαζόμενος να συνειδητοποιήσει την αξία της συνδρομής του στη διαδικασία της ερευνητικής μελέτης. Παρόλο αυτά, είναι εξαιρετικά ανέφικτο να επιβεβαιώσει κάποιος τον αυθορμητισμό των ερωτώμενων ως προς τις απαντήσεις, ενώ στην ίδια πορεία βαδίζει και η ανησυχία ορισμένων συνεντευξιαζόμενων ως προς την αξιολόγηση των γνώσεων και του ρόλου τους, κατάσταση που σηματοδοτεί τον περιορισμό της αξιοπιστίας των ευρημάτων της έρευνας.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός καθίσταται στο πλαίσιο των ερωτήσεων, οι απαντήσεις των οποίων παρανοούνται εξαιτίας αδαημοσύνης. Άξιο λόγου αποτελεί η ανεπάρκεια πίεσης των ερωτώμενων ως προς τις απαντήσεις τους, παρά μόνο σε περιπτώσεις που κρινόταν αναγκαίο να δοθούν κάποιες διασαφήσεις αναφορικά με τα ερωτήματα. Κατόπιν, λόγω του μικρής έκτασης δείγματος της επιστημονικής μελέτης, είναι ανεπίτευκτη η γενίκευση των ευρημάτων της σε ευρύτερα σύνολα εκπαιδευτών ενηλίκων. Εντούτοις, έγινε προσπάθεια εκπροσώπησης των εκπαιδευτών ενηλίκων από ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης ενηλίκων, προκειμένου να καταστεί δυνατή η αντιπροσωπευτικότητα του διαθέσιμου δείγματος (Φίλιας, 1996: 360). Τέλος, η χρονική περίοδος που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις (τέλη Ιουλίου-αρχές Αυγούστου) ήταν πιεστική, λόγω πολλαπλών υποχρεώσεων και ευθυνών των ερωτώμενων.

8.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Όπως προαναφέρθηκε και σε προγενέστερο επίπεδο, η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί πεδίο, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις εμπειρίες, τις σημασίες και τις περιγραφές (Coolican στο Λαζαρίδου, 2009: 1). Ένα από τα πλέον σπουδαία προτερήματα των ποιοτικών μεθόδων έναντι των ποσοτικών προσεγγίσεων είναι ο χαρακτηριστικός τρόπος που τα άτομα κάνουν ανάγνωση των καταστάσεων και το πλήθος των απόψεων που εναπόκεινται σε συγκεκριμένους προβληματισμούς. Υπάρχει, δηλαδή, η δυνατότητα αποτύπωσης της ζώσας πραγματικότητας είτε μέσω συνέντευξης (κατάθεση απόψεων των ερωτώμενων) είτε μέσω παρατήρησης (αντίληψη και ερμηνεία του ερευνητή) (Coolican στο Λαζαρίδου, 2009: 2). Πολλές φορές τυγχάνει τα ανεπεξέργαστα στοιχεία να καταγράφουν τα ακριβή λόγια των ατόμων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης που έχουν διαπιστωθεί. Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης ερευνάται η εις βάθος διεύρυνση των απόψεων, έτσι ώστε να υπάρξει διαφώτιση όλων των υπό μελέτη διαστάσεων της εκάστοτε προβληματικής.

Το δεύτερο ερευνώμενο μέρος που μελετάται στην παρούσα εργασία αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό αναγνωρίζουν τις διαστάσεις εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ορίζονται από το διεθνές κείμενο της UNESCO, GRALE III (2016). Για την πλήρη εγκυρότητα του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η μέθοδος των ατομικών εστιασμένων ημιδομημένων συνεντεύξεων (Μαντάς & Ντάνος, 1993: 39) μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Στο πλαίσιο του ευνοϊκού κλίματος άνεσης και φιλικότητας με τον συνεντευξιαζόμενο υπάρχει η δυνατότητα εμβάθυνσης και ανάδυσης εμπιστευτικών πληροφοριών που σε μια αυστηρά δομημένη συνέντευξη θα ήταν δύσκολο να επισημανθούν. Παράλληλα, ο ερωτώμενος έχει την ευκαιρία να προβάλλει τα προσωπικά του βιώματα, τις δικές του εμπειρίες και να αναπτύξει τις σκέψεις του σχετικά με το προς συζήτηση θέμα. Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φίλιας (1996: 130) η συνέντευξη είναι *«η τεχνική που αποσκοπεί στη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μέσω μιας προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα»*.

Οι θεματικές κατηγορίες της συνέντευξης καθορίστηκαν βάσει του πρώτου ερευνητικού μέρους, της θεματικής ανάλυσης με την συμβολή των θεματικών δικτύων του κειμένου της UNESCO (GRALE III, 2016). Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την συγκατάθεση των συνεντευξιαζόμενων. Όσοι δεν

μπόρεσαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, επισήμαναν την θέλησή τους για συμμετοχή σε αντίστοιχη έρευνα όσο και την ανάγκη εκπόνησης παρόμοιων μελετών εξαιτίας της έλλειψης εργασιών που διαπραγματεύονται τις σύγχρονες διεθνείς διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επεξεργασία των στοιχείων που αναδύθηκαν από την συνέντευξη υλοποιήθηκε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Αυτή συνιστά την μέθοδο μέσω της οποίας προέκυψαν κατηγορίες δεδομένων και οι μεταξύ τους συσχετισμοί «*υπό το φως των στόχων της έρευνας*» (Cohen & Manion, 1994: 394). Σκοπός, άλλωστε, κάθε ανάλυσης περιεχομένου κρίνεται η μετατροπή των ποιοτικών στοιχείων σε ποσοτικά και η κατηγοριοποίησή τους σε ενότητες ανάλυσης ή σε κατηγορίες, προκειμένου να γίνει η επεξεργασία του υπό μελέτη υλικού (Μαντάς & Ντάνος, 1993: 50). Ο Kerlinger (στο Πολυχρονόπουλος, 1978: 46) είναι της άποψης πως πρώτο βήμα κάθε ανάλυσης περιεχομένου είναι η ταξινόμηση των δεδομένων σε κατηγορίες. Η ταξινόμηση συνιστά την έννοια εκείνη η οποία προκύπτει από συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια και χρησιμοποιείται για την ανάλυση του υλικού. Πιο συγκεκριμένα, θέτει τις εξής προϋποθέσεις για την ορθή ταξινόμηση:

- Οι κατηγορίες προσδιορίζονται βάσει του προς διερεύνηση θέματος και του σκοπού της έρευνας.
- Οι κατηγορίες είναι πλήρεις και εξαντλητικές.
- Οι κατηγορίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.
- Η κάθε κατηγορία αντιστοιχεί σε ένα αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα.
- Κάθε σχήμα ταξινόμησης είναι σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο διαπραγμάτευσης.

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου, η προσοχή του ερευνητή στρέφεται στα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, στο εγχείρημα παραγωγής έγκυρων ευρημάτων για τα χαρακτηριστικά των δημιουργών του περιεχομένου, για τους λόγους διεξαγωγής της έρευνας ή και για τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Σύμφωνα με τον ίδιο τον ερευνητή η χρησιμότητα του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου συνιστά την ενίσχυση των τεχνικών διεργασιών της επιστημονικής έρευνας μέσω της κωδικοποίησης των ανοιχτών απαντήσεων στις συνεντεύξεις (Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ-ΕΚΚΕ, 1994). Ως εκ τούτου στόχος της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί ο μετασχηματισμός των ακατέργαστων δεδομένων σε γνωστικό πλέγμα μέσω της κατάλληλης επεξεργασίας.

Ειδικότερα, στις κοινωνικές επιστήμες οι υπάρχουσες πληροφορίες του ερευνώμενου υλικού, δηλαδή το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων, υποβάλλεται σε διαδοχικές προσεγγίσεις μέσω ανάλυσης περιεχομένου, με σκοπό να διαμορφωθούν οι ανάλογες κατηγορίες ανάλυσης. Μέσω της ανάλυσης αυτής επιδιώκεται η κωδικοποίηση των δεδομένων με τέτοιο τρόπο που να επιτυγχάνεται η πλήρης κατανόησή τους και η ποσοτικοποιημένη παρουσίασή τους (Κόκκος, 2005: 129).

Η διαδικασία των συνεντεύξεων προβλέπεται να διαρκέσει από 30 έως και 45 λεπτά της ώρας, όπου και θα ηχογραφηθεί με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Οι συναντήσεις με τους συνεντευξιαζόμενους θα προσδιοριστούν σε τοπικά και χρονικά μέρη της δυνατότητας των συμμετεχόντων, με απώτερο σκοπό να παρευρεθούν εγκαίρως παρά την χρονική περίοδο του καλοκαιριού και των υποχρεώσεών τους. Προτεραιότητα της ερευνήτριας αποτελεί η διεξαγωγή των συνεντεύξεων σε ένα πλαίσιο ευχάριστου, οικείου και φιλικού κλίματος με έκδηλη παρουσία το προσωπικό της ενδιαφέρον καθώς και η ίδια μπορεί να κρατά σημειώσεις με τα πιο βασικά σημεία της μη λεκτικής στάσης τους και τις δικές της προσωπικές εκτιμήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

8.4 Ζητήματα δεοντολογίας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ως αλληλοσυμπληρώμενες έννοιες έχουν συνδεθεί τις περισσότερες φορές με την ποσοτική έρευνα, αλλά όχι μόνο με την τελευταία. Η έννοια «εγκυρότητα» προσδιορίζεται ως δείκτης μέτρησης αυτού που θέλουμε να μετρήσουμε, ενώ η «αξιοπιστία» προσδιορίζεται ως δείκτης ακρίβειας των δεδομένων που μετράμε. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η πολλαπλότητα των ερευνητικών μεθόδων, όπως η τριγωνοποίηση, για την έγκυρη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι έννοιες αυτές συνδέονται, δηλαδή, με τον βαθμό στον οποίο οι ερευνητικές μεθόδους αντανakλούν τις υπό διερεύνηση διαστάσεις του εξεταζόμενου θέματος (Mason, 2003). Ειδικότερα, στην ποιοτική έρευνα επειδή η εξαγωγή ερευνητικών δεδομένων δεν είναι τυποποιημένη, δεν μπορούν να εφαρμοστούν απλοί έλεγχοι αξιοπιστίας. Εξαιτίας, λοιπόν, της μέγιστης βαρύτητας στην έννοια της αξιοπιστίας, τυγχάνει πολλές φορές η επισκίαση της εγκυρότητας (Mason, 2003).

Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση όσο και από τη μεθοδολογία έρευνας, έγινε προσπάθεια εννοιολογικής σαφήνειας και αποσαφήνισης των εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων, της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, προκειμένου να ενισχυθεί και να εδραιωθεί η εγκυρότητα. Επίσης, γίνεται αποσαφήνιση των

διαστάσεων της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τους διεθνείς οργανισμούς (UNESCO, EE) και ανάλυση αυτών για καλύτερη διεύθυνση του θέματος (Mason, 2003).

Στη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας συνδράμει η πολλαπλή χρήση διαφορετικών εργαλείων (θεματική ανάλυση με τη συμβολή των θεματικών δικτύων και ημιδομημένη συνέντευξη με εργαλείο επεξεργασίας της τη ανάλυση περιεχομένου) που βοηθά τον ερευνητή να αποκτήσει εμπειριστατωμένη άποψη και να ενισχύσει το αποτέλεσμα της έρευνας μέσω της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Denzin, 1989; Guba & Lincoln, 1994). Η οπτική γωνία του ερευνητή που ερμηνεύει τις καταστάσεις αποτελεί άλλωστε ένα είδος επιστημολογικού προνομίου (Mason, 2003).

Στο πλαίσιο της εγκυρότητας της μεθοδολογικής ανάλυσης εφαρμόστηκαν δύο σημαντικές κατευθύνσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την εγκυρότητα διεξαγωγής δεδομένων και η δεύτερη με την εγκυρότητα της ερμηνείας και ανάλυσης. Η διεργασία αυτή ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού και του σχεδιασμού της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο εξετάστηκε η συσχέτιση των μεθόδων που ακολουθήθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα που συντάχθηκαν και κατόπιν διερευνήθηκε ο τρόπος σύνδεσης των ερευνητικών ερωτημάτων, η μεθοδολογία και οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν (Mason, 2003). Η ακρίβεια στην αντιπροσωπευτικότητα δεν αποτελεί κεντρικό ζήτημα της ποιοτικής έρευνας, αλλά η εις βάθος διεύθυνση που αποσκοπεί στην ανάδυση στοιχείων (Openheim, 2005).

Για την σαφέστερη ολοκλήρωση της έρευνας και την διεξοδικότερη εύρεση και σύνταξη των κατηγοριών, υλοποιήθηκε σε πρώτο βαθμό μια περιορισμένη πιλοτική έρευνα με δύο άτομα εκπαιδευτές ενηλίκων για την διεξαγωγή πρότερων δεδομένων και κατηγοριών. Στην πιλοτική έρευνα δεν συμμετείχαν άτομα της τελικής έρευνας και στο πλαίσιο αυτής διαμορφώθηκαν οι πρώιμες πιλοτικές κατηγορίες ταξινόμησης βάσει των οποίων υλοποιήθηκε η αρχική επεξεργασία των δεδομένων και η οργάνωση των κατηγοριών ταξινόμησης (Fink, 2013).

Τα ερευνητικά ερωτήματα δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας και διαχείρισης σε ικανοποιητικό βαθμό μέσω των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, μέσω της θεματικής ανάλυσης με τη συμβολή των θεματικών δικτύων γίνεται προσπάθεια εντοπισμού, καταγραφής και ερμηνείας των βασικών διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων που επικαλείται το διεθνές κείμενο της UNESCO και πώς αυτές αλληλεπιδρούν στους υπόλοιπους τομείς της ζώσας πραγματικότητας. Επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η πλήρης κατανόηση

του θέματος με την δόμηση των αναφερόμενων πτυχών και την αποτύπωση τους (Miles & Huberman, 1994).

Κατόπιν, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων που έγιναν με εκπαιδευτές ενηλίκων, που δραστηριοποιούνται ενεργά σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, επιχειρείται η εκμείωση χρησίων δεδομένων, τα οποία βοηθούν στο βαθμό αναγνώρισης και υιοθέτησης των διεθνών διαστάσεων από τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που μεταφέρονται στο εθνικό πεδίο εφαρμογής. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων κρίθηκαν τα πλέον κατάλληλα υποκείμενα για την συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, δεδομένου της επιβεβαίωσης των στοιχείων που προέκυψαν από το πρώτο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων που δόθηκαν γίνεται προσπάθεια συλλογής, καταγραφής, κατηγοριοποίησης και ερμηνείας των κοινών απόψεων των εκπαιδευτών αναφορικά με τις διεθνείς διαστάσεις εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και των διαφορών που παρατηρούνται μεταξύ τους, στοχεύοντας στον εντοπισμό συγκλίσεων και αποκλίσεων συγκριτικά με τις επιταγές του διεθνούς κειμένου.

Στην παρούσα εργασία αναζητήθηκε μέσα από αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία να αναδυθούν όλες οι εξεταζόμενες διαστάσεις του ερευνητικού μέρους με ιδιαίτερη έμφαση στην κατηγοριοποίηση αυτών και στην ανάδειξη των εμπειριών των ερωτώμενων, προσεγγίζοντας όσο το δυνατόν περισσότερο τις έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Σύμφωνα με τις αρχές της δεοντολογίας και της εμπιστευτικότητας, οι συνεντευξιαζόμενοι που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα θα λάβουν γνώση του σκοπού της μελέτης, της τήρησης ανωνυμίας και της δυνατότητας αποχώρησης σε περίπτωση που το θελήσουν οι ίδιοι εξαιτίας κάποιου κωλύματος. Η ενημέρωση αυτή θα ληφθεί ως κώδικας ηθικής δεοντολογίας της κοινωνικής μελέτης, ενώ παράλληλα θα ταυτιστεί με την θετική αντίδραση των συμμετεχόντων και με την σύμφωνη γνώμη τους στην διεξαγωγή του σκοπού της έρευνας (Bell, 1999). Μέσω αυτού ο ερευνητής θα δεχθεί την οριστική συγκατάθεση για τον διαθέσιμο χρόνο και την τοποθεσία διεκπεραίωσης της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Τέλος, οι θεματικές κατηγορίες που τέθηκαν στο σχεδιασμό της συνέντευξης των εκπαιδευτών ενηλίκων προέκυψαν από τις διαστάσεις του διεθνούς κειμένου της UNESCO. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν με τέτοιον τρόπο που να αποτυπώσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων

σχετικά με τις επιμορφωτικές διαστάσεις του διεθνούς πλαισίου. Μέσω αυτής της προσέγγισης δημιουργήθηκε ο «σκελετός» της συνέντευξης, ο οποίος αποτελείται από προκαταρκτικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων αναζητήθηκαν τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτών ενηλίκων και γενικότερα το επαγγελματικό τους προφίλ. Με τις υποερωτήσεις της πρώτης θεματικής κατηγορίας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτών ως προς την επίδραση των διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές. Στην δεύτερη θεματική κατηγορία, οι υποερωτήσεις εστίασαν στην διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευόμενων, προσερχόμενοι σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ενδιαφέρον της τρίτης θεματικής κατηγορίας επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες να μπορούν να ανταποκριθούν στο εξελισσόμενο εργασιακό τους περιβάλλον. Τέλος, οι υποερωτήσεις της τέταρτης θεματικής κατηγορίας εστίασαν στην ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και στον τρόπο που αυτά συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων.

8.5 Ποιοτική ανάλυση: Ανάλυση περιεχομένου μέσω συνεντεύξεων

Στο παρόν κεφάλαιο προβάλλεται η ανάλυση του υλικού που παρήχθη κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, το οποίο περιέχει πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές ενηλίκων που διαθέτουν πολυετή εμπειρία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πλαίσιο εργασίας τους ποικίλει, όπως είναι: οι δομές εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων, κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, σωφρονιστικά κέντρα ανηλίκων και φυλακές, ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης, φορείς έρευνας, τμήματα ελληνικών πανεπιστημίων και μεταπτυχιακά προγράμματα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επιμορφωτικά προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων συνέντευξης, επιχειρήθηκε να γίνει ανάλυση των δεδομένων, προκειμένου να καθοριστούν οι επιμέρους κατηγορίες αυτών και να εξαχθούν τα ευρήματα, ερμηνεύοντας και αναλύοντας όλες τις αναφερόμενες διαστάσεις. Ειδικότερα, το υλικό που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις, συντάχθηκε σε κείμενο με αρίθμηση ανά θεματική κατηγορία και ερώτηση και υπέστη τη διεργασία της κωδικοποίησης. Μέσω της ουσιαστικής και ενδότερης μελέτης των συνεντεύξεων, το υπό έρευνα υλικό επιμερίστηκε σε κατηγορίες βάσει

του συνολικού φαινομένου όσο και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το πλήθος των θεματικών κατηγοριών, που παρήχθησαν σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα αποσπάσματα λόγου επιμερίστηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες:

1. Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές.
2. Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων.
3. Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων.
4. Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι παραπάνω ερευνητικοί άξονες, από τη μία πλευρά παρείχαν μια πρότερη κατηγοριοποίηση του υλικού και από την άλλη έπαιξαν το ρόλο του πλαισίου μέσα στο οποίο, μέσω της ομιλίας των ερωτώμενων, προέκυψαν νέες κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους επισήμαναν περαιτέρω τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έλαβε χώρα βάσει του μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης περιεχομένου, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Μέσω του λόγου των ερωτώμενων διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τις διαστάσεις του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα με τις διεθνείς πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, τις ανάγκες και τα είδη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων καθώς την ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στο πεδίο αυτό.

Σχετικά με την **πρώτη θεματική κατηγορία** για την **επίδραση των διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές** παρατηρήθηκαν τα εξής:

Θεματική κατηγορία 1: Ερώτηση 1

Γίνεται αντιληπτό μέσα από τις δηλώσεις των ερωτηθέντων ότι δύο στους πέντε εκπαιδευτές ενηλίκων αναφέρουν πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία είκοσι χρόνια, καθώς υιοθετούνται από το εθνικό πλαίσιο και εφαρμόζονται στην πράξη. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν: *(«Το έχουμε δει αυτό να γίνεται πολύ έντονα όταν οι εκάστοτε κυβερνήσεις ψηφίζουν μέτρα κατόπιν επιταγών των διαφόρων θεσμών οι οποίοι τα επιβάλλουν. Το κράτος έχει αποδείξει ότι υποχρεώνεται να εφαρμόζει σχεδόν όλα τα μέτρα τα οποία του υποδεικνύουν εξωγενείς παράγοντες π.χ. Τρόικα, Θεσμοί», Συνέντευξη 1)* και *(«η UNESCO και ο ΟΟΣΑ είναι θεσμοί που ορίζουν το πλαίσιο των εθνικών στρατηγικών, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των εκάστοτε Συνθηκών, Διασκέψεων και Συμβουλίων καθοδηγούν τις πολιτικές για τη δια βίου μάθηση... η Ελλάδα έχει ακολουθήσει τη γραμμή αυτή, αφού επιμόρφωσε ειδικές ομάδες εκπαιδευόμενων, όπως φυλακισμένους, τσιγγάνους, ανέργους», Συνέντευξη 4).*

Οι άλλοι δύο εκπαιδευτές επισήμαναν την άσκηση επιρροής των διεθνών πολιτικών στην πολιτική του κράτους, με την μόνη διαφορά πως ενώ αναγνωρίζουν την μεγάλη επίδρασή τους, επισημαίνουν πως δεν μεταφέρονται στο πεδίο εφαρμογής, αφού δεν ακολουθούν κάποιο σχέδιο δράσης. Οι ίδιοι παραθέτουν: *(«Οι υπερεθνικοί οργανισμοί επηρεάζουν όλο και περισσότερο την πολιτική των κρατών. Η χώρα μας έχει υπογράψει και υλοποιεί το πλαίσιο της Λισσαβόνας της ΕΕ, ακολουθεί το ενιαίο σύστημα πιστωτικών μονάδων και επιπέδων κατάρτισης.... Πάρα τις πιέσεις των διεθνών οργανισμών, το ελληνικό κράτος αλλάζει αργά, δύσκολα και χωρίς σχέδιο δράσης», Συνέντευξη 2)* και *(«Οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν το εθνικό πλαίσιο σε επίπεδο σχεδιασμού, αλλά όχι σε επίπεδο υλοποίησης. Οι διεθνείς και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται να υιοθετούνται από την ελληνική διοίκηση αλλά δεν ακολουθούνται... Λειτουργούν... χωρίς συγκεκριμένο πλάνο δράσης», Συνέντευξη 5).*

Ενώ ένας εξ αυτών, εκπαιδευτής ενηλίκων θεωρεί πως υπάρχει ενιαία διεθνή στρατηγική για τη δια βίου μάθηση, που όμως δε δεσμεύει το ελληνικό κράτος στην υιοθέτησή της. Μέσω των λόγων του επισημαίνει: *(«Υπάρχει ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση, η οποία δε δεσμεύει ακριβώς τα κράτη μέλη ώστε να γίνει εθνική, όμως είναι η στόχευση και εναπόκειται στο κάθε κράτος μέλος πως τις στρατηγικές αυτές ή τους πυλώνες αυτούς θα τους εντάξει στη δική του εθνική... Η χώρα υπολείπεται στην εκπαίδευση ενηλίκων... Άρα φαίνεται τελικά αυτά τα οποία συμφωνούμε, στα οποία συμμετέχουμε και για τα οποία επιχορηγούμαστε, δεν τα εφαρμόζουμε.»*, Συνέντευξη 3).

Θεματική Κατηγορία 1: Ερώτηση 2

Αδιαμφισβήτητη σημασία αποδίδουν αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων πως η επένδυση στη ΔΒΜ και η διάχυση καλών πρακτικών δεν εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό, αν και θα έπρεπε, όπως οι ίδιοι σχολιάζουν. Για να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο ο καθένας με τη σειρά του προτείνει ποικίλες μεθόδους που τις θεωρεί τις πλέον κατάλληλες προς εφαρμογή, όλες όμως εμπεριέχονται κάτω από τον κοινό παρονομαστή της αξιολόγησης. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματά τους: *(«Θεωρώ από την δική μου σκοπιά ότι όντως πρέπει να υπάρξουν σοβαρές επενδύσεις στη Δια Βίου Μάθηση... μέσω Πανελληνίων ερευνών οι καλές πρακτικές σε όλους τους τομείς σε όλες τις ειδικότητες... πρέπει να γίνει αξιολόγηση όλων αυτών των καλών πρακτικών και τα συμπεράσματα που θα γραφούν θα πρέπει εν πάση περιπτώσει να μη μείνουν μόνο στα χαρτιά... αλλά να μπορέσουν να υπάρξουν*

ομάδες εργασίας κατάλληλα δομημένες από το Υπουργείο Παιδείας όπου θα μπορέσουν να επεξεργαστούν αυτά τα δεδομένα, και να εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες καλές πρακτικές», Συνέντευξη 1), («οι αλλαγές εισάγονται χωρίς σχεδιασμό και αξιολόγηση. Για να γίνει σωστή εφαρμογή απαιτείται διερεύνηση των αναγκών της ομάδας στόχου και του γενικότερου περιβάλλοντος (κοινωνικού – εργασιακού), σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση», Συνέντευξη 2), («η χώρα δεν επενδύει στη ΔΒΜ, αλλά ουσιαστικά την χρησιμοποιεί για να απορροφήσει κονδύλια και να κρύψει εκεί την ανεργία, η οποία είναι τεράστια... θα έπρεπε όμως η διάχυση καλών πρακτικών να ενταχθεί ως πολιτική στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό... Θα έπρεπε, λοιπόν, να υπήρχε μια βάση δεδομένων, μια συνεχής αξιολόγηση ανατροφοδοτική αλλά και μερικές φορές «τιμωρητική» ...Δεν μπορώ να πω ότι λειτουργεί πολύ καλά στη χώρα», Συνέντευξη 3) και («Θεωρώ πως δεν υπάρχει εθνικός στρατηγικός σχεδιασμός για την δια βίου μάθηση, αφού το ποσοστό επένδυσης σε αυτή παραμένει εξαιρετικά μικρό σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά κράτη. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αξιοποιηθούν οι καλές πρακτικές όχι μόνο από το εθνικό πλαίσιο..., προκειμένου να ενταχθούν οι καλές μέθοδοι στο πλαίσιο του εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού, Συνέντευξη 5»).

Αντίθετη με τις παραπάνω αναφορές, μπορεί να χαρακτηριστεί η άποψη του ενός εκπαιδευτή, ο οποίος θεωρεί πως η επένδυση στη ΔΒΜ και η ανταλλαγή καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στο σχεδιασμό του κράτους και εφαρμόζονται μέσω συγκεκριμένων προσεγγίσεων. Χαρακτηριστικά σχολιάζει: («Βέβαια και εντάσσονται... Αυτό, κατά τη γνώμη μου αποτυπώνεται από τη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, από τη δημιουργία μητρώων εκπαιδευτών ενηλίκων και από την κρατική απορρόφηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων.. Όμως οφείλει να υπάρχει συνεχές πλαίσιο εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να λαμβάνει υπόψη τις νέες ανάγκες των ενηλίκων.»), Συνέντευξη 3).

Θεματική Κατηγορία 1: Ερώτηση 3

Ως προς την αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής και οι πέντε εκπαιδευτές ασπάζονται την ίδια άποψη, επισημαίνουν τη σημασία και την αναγκαιότητά της στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας. Αναφέρουν πως δεν μπορεί να υπάρξει εφαρμογή πολιτικής και υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος χωρίς τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αναφέρεται στα παρακάτω αποσπάσματα τα εξής: («Το θέμα είναι ότι στην Ελλάδα γενικότερα με το θεσμό της

αξιολόγησης δεν τα πάμε και πολύ καλά και ιδιαίτερα στην τυπική εκπαίδευση.. Πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει και να ενισχυθεί περαιτέρω έτσι ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων να βλέπουν τις προσπάθειές τους.. να βλέπουν ανατροφοδοτικά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν...», Συνέντευξη 1), («Δεν είναι δυνατό να υπάρξει εισαγωγή καινοτομίας και εφαρμογή πολιτικής χωρίς πλήρη διαδικασία αξιολόγησης: Αρχική, διαμορφωτική, τελική και εξαγωγή συμπερασμάτων για ανατροφοδότηση και βελτίωση..», Συνέντευξη 2), («Η αξιολόγηση ως διαδικασία είναι χρήσιμη για την ανατροφοδότηση των υλοποιούμενων προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα ελέγχει, αποτιμά, σαν να λέμε την επιτυχία της κάθε δράσης, με συνέπεια να αναδεικνύονται οι ατέλειες αλλά και οι καλές πρακτικές», Συνέντευξη 4), («Δεν υπάρχει εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς τελευταίο στάδιο την αξιολόγηση, αφού μέσω αυτής μπορούν να αναδειχθούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και να αξιοποιηθούν κατάλληλα, ώστε ο επόμενος σχεδιασμός να γίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο», Συνέντευξη 5) και («Φυσικά και η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί βασικό συστατικό της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και οι εκπαιδευόμενοι έρχονται με συγκεκριμένες ανάγκες και υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι. Άρα μια επιμορφωτική πολιτική, η οποία δεν οδηγεί σε επαγγελματική άρα και σε προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων πρέπει να ανασχεδιαστεί, να βρούμε τι πήγε στραβά, τι δεν υλοποιήθηκε πιθανόν σωστά, ώστε αυτό να το επανασχεδιάσουμε», Συνέντευξη 3).

Ως προς τη **δεύτερη θεματική κατηγορία** για τη διερεύνηση των αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων επισημάνθηκαν τα εξής:

Θεματική Κατηγορία 2: Ερώτηση 1

Στην προσπάθεια διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευομένων, δεν είναι λίγες οι αναφορές (τρεις στους πέντε εκπαιδευτές ενηλίκων) που διακρίνουν συγκεκριμένα είδη αναγκών όπου και τα κατονομάζουν ως εξής: επαγγελματικές, προσωπικές και κοινωνικές, τοποθετώντας τις ο καθένας σε διαφορετική ιεραρχική βάση. Αυτό αποτυπώνεται μέσω των λόγων τους: («Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων σχετίζονται με την ύπαρξη προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα στην ομάδα στόχο και είναι συνδεδεμένα με το περιβάλλον, κοινωνικό ή εργασιακό των εκπαιδευόμενων και με τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες έχουν ανάγκη από αυτοβελτίωση- προσωπική ανάπτυξη, κοινωνικό κύρος και κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών», Συνέντευξη 2), («Οι ανάγκες τους μπορεί να είναι προσωπικές, δηλαδή να θέλουν κάτι για την προσωπική τους ανάπτυξη, να αποκτήσουν

καινούριες γνώσεις ή δεξιότητες να μετασχηματίσουν τις ήδη υπάρχουσες στάσεις ή να βρουν καινούριους φίλους. Οι ανάγκες ποικίλουν ανά εκπαιδευόμενο και ανά χρονική στιγμή. Δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος κάποια άλλη στιγμή της ζωής του να έχει άλλου είδους ανάγκες. Άρα υπάρχουν ανάγκες προσωπικές, επαγγελματικές, ανάγκες οικονομικές. Κάθε φορά αυτό εξαρτάται από την κατάσταση, την υποκειμενική αλλά και την αντικειμενική στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος», Συνέντευξη 3) και («Πρώτη στην ιεραρχία θα έβαζα την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων που βοηθά στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της εργασίας τους... Στη συνέχεια θα όριζα το σεβασμό στις προσωπικές ανάγκες και τα προσωπικά «θέλω» των εκπαιδευόμενων, ενώ δεν θα δίσταζα να σας αναφέρω πως η συμμετοχή στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ως ανάγκη είναι σημαντική για τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην αναφερθώ στις κοινωνικές ανάγκες της επικοινωνίας, της συναναστροφής και των γνωριμιών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων», Συνέντευξη 5).

Αδιαμφισβήτητη σημασία δίνεται και στους άλλους δύο εκπαιδευτές που ορίζουν με διαφορετικό τρόπο τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ίσως θα λέγαμε και συμπληρωματικά ως προς τις απόψεις των παραπάνω εκπαιδευτών. Ο ένας αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: («οι ίδιοι πρώτα από όλα είναι συνειδητοποιημένοι πάνω σε αυτό που θέλουν να μάθουν, έχουν ακούσει για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, έχουν δηλώσει τη συμμετοχή τους και θέλουν να είναι σε αυτό γιατί τους ενδιαφέρει... οι ίδιοι οι ενήλικες θέλουν να αντιμετωπίζονται ακριβώς ως ενήλικες... οι ίδιοι έρχονται φορτωμένοι με τις δικές τους πλούσιες εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από τη δικιά τους ζωή και επιζητούν το σεβασμό αυτών... να συμμετέχουν και να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης», Συνέντευξη 1) και ο δεύτερος ορίζει και ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, όπως παραθέτει στο παρακάτω απόσπασμα: («Θεωρώ πως οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων είναι συγκεκριμένες και βασίζονται στην ικανοποίηση των προσδοκιών τους και των λόγων που εισέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πολλές φορές, όμως, οι ανάγκες τους διακρίνονται σε αυτές που δεν είναι φανερές, δηλαδή στις μη συνειδητές, στις λανθάνουσες και στις συνειδητές, όπου στις τελευταίες οι ενήλικες έχουν συνείδηση των αναγκών τους», Συνέντευξη 4).

Θεματική Κατηγορία 2: Ερώτηση 2

Σχετικά με την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων στα επιμορφωτικά προγράμματα, γίνεται αντιληπτό μέσα από τις δηλώσεις των ερωτηθέντων (δύο στις πέντε αναφορές) πως το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών ικανοποιούνται επαρκώς, δίνοντας ο καθένας διαφορετικές διαστάσεις. Ο πρώτος επισημαίνει: *(«Σε ένα μεγάλο βαθμό θεωρώ ότι ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι καταρτιζόμενοι εκείνοι οι οποίοι έρχονται απλά για να πάρουν τη βεβαίωση συμμετοχής ή ακόμα έχουνε ως κίνητρο μόνο το οικονομικό όφελος. Σε αυτή την περίπτωση βέβαια θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες που έχουν να κάνουν με τις χρηματικές απολαβές... Φτάνει βέβαια και ο ίδιος ο εκπαιδευτής και συγκεκριμένα ο ρόλος τον οποίο έχει, είτε είναι αυτός του καθοδηγητή είτε του διευκολυντή, να υποστηρίξει τους καταρτιζόμενους και να τους βοηθάει να συνεργάζονται μεταξύ τους»*, Συνέντευξη 1) και ο δεύτερος αναφέρει: *(«Ναι, θεωρώ πως στο μεγαλύτερο μέρος τους ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτό φαίνεται βάσει των αξιολογήσεων που κάνουν στο τέλος κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας, από τη συμμετοχή και τη μεγάλη προσέλευσή τους σε αυτά καθώς και από την επαναληψιμότητά που παρακολουθούν συνεχώς νέα επιμορφωτικά προγράμματα. Επομένως δεν γίνεται να συνεχίζουν να παρακολουθούν κάτι το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους»*, Συνέντευξη 4).

Από την άλλη πλευρά, οι άλλοι τρεις εκπαιδευτές σχολιάζουν πως οι ανάγκες των ενηλίκων δεν ικανοποιούνται στο σύνολο των επιμορφωτικών προγραμμάτων δίνοντας διαφορετικές ερμηνείες για αυτό. Ο πρώτος ισχυρίζεται πως *«Πιστεύω πως παρότι υπάρχουν πολλά καλά προγράμματα, υπάρχουν ακόμα αρκετά βήματα που πρέπει να γίνουν, ειδικά στην πρακτική πλευρά και την σύνδεση με το κοινωνικό και το εργασιακό περιβάλλον»*, (Συνέντευξη 2), ο επόμενος θεωρεί πως *«τα προγράμματα έρχονται έτοιμα και κατόπιν προσπαθούμε να χωρέσουμε ανθρώπους στα προγράμματα, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να αδιαφορούν, μερικές φορές να βγαίνουν δυσλειτουργικά τα προγράμματα και να μην υπάρχει αποτελεσματικότητα στην αγορά εργασίας... Πέρυσι είδα όλη τη διαδικασία, συνέντευξη από τον ερωτώμενο, μελέτη του βιογραφικού του, προσπάθεια να τον βάλεις σε ένα πρόγραμμα, συνέντευξη μετά το πρόγραμμα, δεν είμαι σίγουρος ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων καλύπτονται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα»*, (Συνέντευξη 3) και ο τελευταίος πιστεύει ότι *«Στο σύνολό τους όχι, αλλά σίγουρα υπάρχουν και εξαιρέσεις*

σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Θεωρώ πως γενικά υπάρχουν αρκετά προβλήματα κατά την υλοποίησή τους, εφόσον δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των επιμορφούμενων», (Συνέντευξη 5).

Η τρίτη θεματική κατηγορία περιλαμβάνει την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, βάσει των παρακάτω απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σύμφωνα με τις αναφορές και των πέντε ερωτηθέντων προκύπτουν τα παρακάτω είδη δεξιοτήτων, τα οποία κρίνονται αναγκαία για την άμεση ανταπόκρισή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στο χώρο εργασίας τους.

Θεματική Κατηγορία 3: Ερώτηση 1

A. Κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία – συνεργασία): («Ξεκινάω με την πρώτη που για μένα είναι και η πιο σημαντική. Είναι η επικοινωνία. Είναι πολύ βασικό να μπορούν να έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι. Εμείς πρέπει να τους βοηθήσουμε να την αναπτύξουν. Επίσης, να μπορούν να είναι ανοιχτοί σε προσωπικές γνώμες και απόψεις έτσι ώστε να έχουν καλύτερη συνεργασία. Επίσης να μη φοβούνται την ομαδική εργασία, να είναι συνεργατικοί και να μπορούν να δουλεύουν σε ομάδες.»), Συνέντευξη 1), («Μετά οι δεξιότητες συνεργασίας είναι επίσης πολύ σημαντικές, αφού υποστηρίζουν την μάθηση και το συνεργατικό κλίμα. Οι δεξιότητες σε σχέση με την συγκεκριμένη κουλτούρα του χώρου εργασίας είναι εξίσου σημαντικές.»), Συνέντευξη 2), («Είναι αυτό που λέμε οριζόντιες δεξιότητες, δεξιότητες οργανωτικές, συνεργασίας, επικοινωνίας, δηλαδή δεξιότητες που μπορούν να «χωρέσουν» σε οποιαδήποτε επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και στην προσωπική τους ζωή, στην οικογένειά τους. Αν μάθει κάποιος να επικοινωνεί με μια δημόσια υπηρεσία και να ζητάει τα δικαιώματά του, φυσικά και θα μπορεί να επικοινωνεί και με τη σύζυγο του, το παιδί του», Συνέντευξη 3), («και οι κοινωνικές δεξιότητες ευρύτερα είναι πολύ σημαντικές για την καθιέρωσή τους στο χώρο εργασίας.»), Συνέντευξη 4) και («Σύμφωνα με την Ευρώπη 2020 κομβικές δεξιότητες για την άμεση ανταπόκρισή τους στο εργασιακό περιβάλλον είναι οι δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας που βοηθούν τους ενήλικες να εφαρμόσουν τις ιδέες τους και να αναλάβουν δράση», Συνέντευξη 5).

B. Δεξιότητες καινοτομίας – δημιουργικότητας: («Επίσης, η δημιουργικότητα. Το να μπορούν να είναι δημιουργικοί πάνω στον τομέα της εργασίας τους - και κυρίως αν η εργασία τους το επιβάλλει - είναι μία πολύ βασική δεξιότητα την οποία πρέπει να

έχουν.», Συνέντευξη 1) και («Η δημιουργικότητα και η καινοτομία βοηθούν τους ενήλικες να μάθουν δημιουργικά», Συνέντευξη 5).

Γ. Μεταγνωστικές δεξιότητες: («Αν φυσικά το απαιτεί και η φύση της δουλειάς, να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί οπωσδήποτε σε όποιες αλλαγές μπορεί να προκύψουν μέσα στην εργασία τους. Φυσικά να έχουν αυτοέλεγχο, να μπορούν να ελέγχονται και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Εδώ, αναφέρομαι και στην λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, να έχουν πολύ ανεπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, θα πρέπει να έχουν έναν χαρακτήρα ο οποίος θα μπορεί να εμπνέει εμπιστοσύνη αυτοπεποίθηση και ενδεχομένως ειλικρίνεια και φυσικά πάντοτε να είναι έτοιμοι να αναπτυχθούν και προσωπικά να βλέπουν όποια ευκαιρία τους παρουσιάζεται για προσωπική ανάπτυξη και να την χρησιμοποιούν.», Συνέντευξη 1) και («Η δεξιότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών, βιωματικών δράσεων, διοίκησης μέσω στόχων είναι πολύ σημαντικές για την καθιέρωσή τους στο χώρο εργασίας.», Συνέντευξη 4).

Δ. Δεξιότητες ειδικότητας – κατάρτισης: («Πρώτα στην ιεραρχία θα τοποθετούσα τις δεξιότητες ειδικότητας που είναι και οι πιο βασικές για να ανταποκριθεί ένας ενήλικας στην εργασία του.», Συνέντευξη 2) και («Γι' αυτό και τα προγράμματα προβλέπουν πολλές οριζόντιες δεξιότητες κατάρτισης, γιατί με αυτές οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να ενταχθούν πιο εύκολα σε κάποιο άλλο πρόγραμμα ή να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση.», Συνέντευξη 3)

Ε. Ψηφιακές δεξιότητες: («Ακόμα να είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία αφού έτσι κι αλλιώς βλέπουμε ότι η τεχνολογία σχεδόν καθημερινά αλλάζει.», Συνέντευξη 1), («Οι δεξιότητες επικοινωνίας και χρήσης νέων τεχνολογιών είναι αναγκαίες για την άμεση ανταπόκριση του ενήλικα στην αγορά εργασίας.», Συνέντευξη 2), («Πολύ σημαντικές θεωρώ τις ψηφιακές δεξιότητες, δηλαδή της πληροφορικής και του χειρισμού τεχνολογικών περιβαλλόντων.», Συνέντευξη 4) και («Οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό άξονα για τη δια βίου μάθηση και την εργασία τους σε καινοτόμα μαθησιακά περιβάλλοντα», Συνέντευξη 5).

ΣΤ. Δεξιότητες ξένων γλωσσών: («Ακόμα οι ξένες γλώσσες είναι πολύ σπουδαίες για την άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στο συνεχώς εναλλασσόμενο εργασιακό περιβάλλον», Συνέντευξη 4) και («ενώ οι ξένες γλώσσες είναι απαραίτητες για κάθε θέση εργασίας.», Συνέντευξη 5).

Θεματική Κατηγορία 3: Ερώτηση 2

Αναφορικά με την απόκτηση κάποιου συγκεκριμένου είδους δεξιοτήτων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, τρεις στους πέντε ερωτώμενους τονίζουν σε σημαντικό βαθμό τον συνδυασμό των δεξιοτήτων και την πολύπλευρη ανάπτυξή τους, προκειμένου οι ενήλικες να φανούν αντάξιοι των αναφερόμενων αναγκών που επιβάλλει το σύγχρονο πλαίσιο. Μέσω των αναφορών τους αποτυπώνονται τα εξής: («Όπως σας προανέφερα, απαιτείται συνονθύλευμα αυτών, αφού κρίνεται αναγκαία η πολύπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου ενήλικα, ώστε να ικανοποιούνται οι σύνθετες και συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εποχής.», Συνέντευξη 2), («Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω είναι ιδανικός για να βοηθήσει τον ενήλικα στην άμεση ανταπόκριση του στην αγορά εργασίας εξαιτίας του εναλλασσόμενου ρόλου τους. Ο ρόλος του αλλάζει σε κάθε εργασιακή θέση, ενώ συμβαίνει συχνά να αλλάζουν και οι αρμοδιότητές του στην ίδια θέση εργασίας ή ακόμα να χρειαστεί να καλύψει κάποιο κενό άλλων θέσεων.», Συνέντευξη 4) και («Θεωρώ πως σίγουρα χρειάζεται συνδυασμός όλων των παραπάνω που ανέφερα, αφού οι ενήλικες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο ρόλο τους ως αυριανοί πολίτες πρέπει να έχουν κατακτήσει τις παραπάνω δεξιότητες.», Συνέντευξη 5).

Αντιθέτως, οι άλλοι δύο εκπαιδευτές ενηλίκων δεν ενστερνίζονται τη λογική του συνονθυλεύματος αλλά της προτεραιότητας και της ιεραρχίας των δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στις οριζόντιες δεξιότητες, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης και απασχόλησης του εκπαιδευόμενου. Τα παραπάνω διαπιστώνονται μέσω των λόγων τους: («Δεν θα έλεγα ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων αλλά ούτε συνονθύλευμα αυτών, τουλάχιστον σε σχέση με όσα ανέπτυξα πιο πάνω. Αν βέβαια θα μπορούσα να τα βάλω όλα κάτω από μία ομπρέλα, τότε θα επέλεγα το κομμάτι αυτό που έχει να κάνει με τη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman, δηλαδή γενικότερα να έχουν αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση, να έχουν αυτοέλεγχο και να μπορούν να προβούν σε αυτορρύθμιση του εαυτού τους και του χαρακτήρα τους και τέλος, να είναι συνεργατικοί.», Συνέντευξη 1) και («Έρχεται σε συνέχεια του προηγούμενου, εκτός από τις οριζόντιες δεξιότητες αλλά όχι υπό τη μορφή συνονθυλεύματος, δηλαδή οριζόντιες δεξιότητες αλλά συγκεκριμένες, δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, οργανωτικές αν θέλετε ακόμα και δεξιότητες μεταγνωστικές, που καλλιεργούνται στο σχολείο από το δημοτικό... Αυτές οι οριζόντιες δεξιότητες δεν τις έχω όλες μαζί, «πεταμένες δεξιά και αριστερά»,

όμως είναι η βασική προϋπόθεση για να πάμε στο επόμενο βήμα που είναι η ερώτησή σας ότι χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες, δηλαδή εκπαιδευείς ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να γίνουν ηλεκτρολόγοι, χρειάζονται οι οριζόντιες δεξιότητες για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τον πολίτη αλλά χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες – τεχνικές για να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους...», Συνέντευξη 3).

Η **τέταρτη θεματική κατηγορία** διαπραγματεύεται την ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην επιμορφωτική διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αναλύεται στη συνέχεια:

Θεματική Κατηγορία 4: Ερώτηση 1

Ως προς την εμφάνιση των κοινωνικών δικαιωμάτων στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, τέσσερις στους πέντε συνεντευξιαζόμενους δηλώνουν πως κάνουν ορατή την παρουσία τους. Τρεις από τους αυτούς εξηγούν πως αυτό συμβαίνει εξαιτίας των επιταγών που ορίζει η ΕΕ και των επιχορηγήσεων που προσφέρει, προκειμένου να εντάξει ομαλά όλες τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην αγορά εργασίας, στην απασχολησιμότητα και ευρύτερα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: («Κατά την προσωπική μου γνώμη θεωρώ ότι τουλάχιστον μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων το κοινωνικό δικαίωμα που αφορά στην εκπαίδευση είναι έντονο έτσι κι αλλιώς γιατί είναι οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι οι οποίοι επιλέγουν να έρθουν και να επιμορφωθούν, να παρακολουθήσουν επιμόρφωση, σεμινάρια και διαφορετικά είδη προγραμμάτων τα οποία το ίδιο το Κράτος ή η Ευρωπαϊκή Ένωση αν θέλετε, τα επιχορηγεί. Εδώ μπορούμε να δούμε έμμεσα ότι στηρίζεται και το δικαίωμα για εργασία... Από την άλλη όμως, τα ίδια αυτά τα προγράμματα μπορούν να δώσουν το γνωστικό υπόβαθρο εκείνο που χρειάζεται καθώς επίσης και τις απαραίτητες δεξιότητες έτσι ώστε οι εν λόγω καταρτιζόμενοι και ιδιαίτερα οι άνεργοι να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί και να έχουν τα απαιτούμενα εκείνα εφόδια τα οποία θα τους βοηθήσουν να βρουν μία εργασία η οποία μπορεί να είναι καλύτερη τουλάχιστον σύμφωνα με τα δικά τους δεδομένα.», Συνέντευξη 1), («Θεωρώ πως δίνεται έμφαση μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα κοινωνικά δικαιώματα, όπως προβλέπεται και από το πλαίσιο της Λισαβόνας. Αρχικά για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, την εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, ρομά, προσφύγων, ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανέργων κτλ.», Συνέντευξη 2) και («Τώρα τα κοινωνικά δικαιώματα, που αναφέραμε, κάνουν ορατή την παρουσία τους στα προγράμματα, γιατί είναι και βασική προϋπόθεση της ευρωπαϊκής ένωσης,

δηλαδή ένα πρόγραμμα πρέπει να μπορεί να οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην αγορά εργασίας, γιατί είναι το συστατικό στοιχείο που κρατάει την κοινωνική συνοχή στην ΕΕ... έρχεται η ΔΒΜ να τους βοηθήσει να αποκαταστήσουν την επαφή τους με περιβάλλον και να ενταχθούν πάλι στο κοινωνικό σύνολο, γιατί η διαφορετικότητα και η ετερότητα του καθενός είναι κοινωνικός πλούτος.», Συνέντευξη 3). Ενώ, ο τέταρτος εκπαιδευτής ενηλίκων ισχυρίζεται κι αυτός πως τα κοινωνικά δικαιώματα κυριαρχούν στα επιμορφωτικά προγράμματα, εστιάζοντας την παρουσία τους εντός της εκπαιδευτικής διεργασίας, «Ναι, φαίνονται μέσα από τη δημιουργία ομάδων (ισότιμη κατανομή ρόλων), από το εκπαιδευτικό συμβόλαιο που ορίζεται κάθε φορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τη δημοκρατική συμμετοχή και την ανάδειξη ελεύθερης έκφρασης. Όλα αυτά εδράζονται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.», (Συνέντευξη 4).

Σε αντιδιαστολή βρίσκεται η άποψη ενός εκπαιδευτή, ο οποίος επισημαίνει πως τα κοινωνικά δικαιώματα δεν εντάσσονται στα επιμορφωτικά προγράμματα στο βαθμό που θα έπρεπε «Όχι στο βαθμό που θα έπρεπε. Και ενώ η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων υπολείπεται στην βασική εκπαίδευση, θα έπρεπε στην εκπαίδευση ενηλίκων να είναι πρωταρχικός στόχος, κάτι το οποίο θεωρώ πως δεν συμβαίνει. Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να υπάρχει κάποιο μέσο που να αναπτύσσει τα κοινωνικά δικαιώματα, όπως τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στο περιβάλλον και γενικά τα ανθρώπινα δικαιώματα.» (Συνέντευξη 5).

Θεματική Κατηγορία 4: Ερώτηση 2

Αναφορικά με την εξέλιξη των εκπαιδευόμενων, μέσω των λεγομένων των εκπαιδευτών, αναφέρονται τρεις βασικές κατηγορίες ανάπτυξης: η προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική. Οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν πως επιτυγχάνεται η εξέλιξη των ενηλίκων (Συνέντευξη 1, 2, 3, 4), ενώ μόνο ένας εκπαιδευτής (Συνεντευξιαζόμενος 5) αναφέρει ότι θα έπρεπε τα επιμορφωτικά προγράμματα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επιμορφούμενων, δίνοντας ένα υποθετικό σενάριο, όπως επισημάνθηκε και από την προηγούμενη ερώτηση.

Α. Προσωπική ανάπτυξη: («Τα προγράμματα, που είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες για στήριξη και ανάπτυξη των κοινωνικών δικαιωμάτων κάθε ομάδας στόχου, συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη, την κριτική συνειδητοποίηση, την ανάπτυξη της πολιτισμικής ελευθερίας και του λειτουργικού εγγραμματισμού.», Συνέντευξη 2), («Πρέπει να φροντίσουμε να επανασυνδέσουμε τον άνθρωπο στην

αγορά εργασίας και για να γίνει αυτό πρέπει να του δώσουμε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως προαναφέραμε, και να τους δώσουμε ευκαιρίες με οριζόντιες δεξιότητες ώστε να καταλάβει ποια είναι τα προσόντα του, ποιες οι ιδιαιτερότητές του, ποια είναι τα ταλέντα του», Συνέντευξη, 3) και («Βάσει των παραπάνω που ανέφερα, οι ενήλικες εξελίσσονται ως υποκείμενα...», Συνέντευξη 4).

Β. Επαγγελματική ανάπτυξη: («μέσα από την επιμόρφωση την οποία θα έχουν παρακολουθήσει οι καταρτιζόμενοι θα μπορέσουν να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί να βγούνε στην αγορά εργασίας με καινούρια εφόδια πολλές φορές και τεχνολογικά να είναι πιο ενημερωμένοι, κυρίως όσον αφορά τις τεχνολογίες πληροφορικής και Επικοινωνιών..», Συνέντευξη 1) και («Για παράδειγμα μπορεί να είναι ένας εργαζόμενος που να ήταν σε ένα «Α» επάγγελμα αλλά να είχε ένα ιδιαίτερο ταλέντο στην ξυλογλυπτική, άρα θα μπορούσε με ένα σχετικό σεμινάριο κατάρτισης και με κάποια επιδότηση, γιατί η ΕΕ επιδοτεί ξεκινήματα σε νέους, σε ευάλωτες ομάδες, θα μπορούσε να ξεκινήσει και να μπει πάλι στην αγορά εργασίας», Συνέντευξη 3).

Γ. Κοινωνική ανάπτυξη: («Η δημιουργία των άτυπων κοινωνικών δικτύων που υπάρχει, που φτιάχνεται μέσα από τις ομάδες των καταρτιζομένων οι οποίοι έρχονται να παρακολουθήσουν τα οποιοδήποτε τύπου σεμινάρια είναι αρκετά σημαντική... γιατί μέσα από αυτές τις κοινωνικές σχέσεις, τις επαφές που έχουν μεταξύ τους, μπορούν να διευρύνουν τον επαγγελματικό τους ή τον φιλικό και τον κοινωνικό τους κύκλο και άρα κατά αυτό τον τρόπο να μπορέσουν να έχουν πιο πολλές πιθανότητες στην εξεύρεση μιας εργασίας.», Συνέντευξη 1), («...συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολιτικής συμμετοχής, την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης», Συνέντευξη 2), («κατόπιν εντάσσονται σ' ένα δίκαιο και δημοκρατικό κοινωνικό σύνολο με αρχές και αξίες δικαιοσύνης, ισονομίας και σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων.», Συνέντευξη 4) και («Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να συμβάλλουν στην εξέλιξη των ενηλίκων, αφού κανείς δεν ζει μόνος του και όλοι ανήκουμε σε ένα κοινωνικό γίγνεσθαι που αλληλεπιδρούμε και με άλλους ανθρώπους. Θεωρώ πως όσο και εξαιρετικός επιστήμονας να είναι κάποιος, δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αν δεν έχει τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (όπως η ενσυναίσθηση).», Συνέντευξη 5).

9. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, που εργάζονται σε διάφορες δομές εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας, σχετικά με την αναγνώριση και υιοθέτηση των διαστάσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτές προκύπτουν από το διεθνές κείμενο της UNESCO, GRALE III (2016). Πιο συγκεκριμένα αναλύθηκαν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την επίδραση των διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές, τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και, τέλος, την ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Βάσει της έρευνας και των ευρημάτων αυτής, όπως προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω.

Σε σχέση με την **πρώτη θεματική κατηγορία**, για το βαθμό επίδρασης των διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές:

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα, και οι πέντε ερωτηθέντες ασπάζονται την άποψη της επίδρασης των διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές, με τη μόνη διαφορά πως μόνο σχεδόν οι μισοί από αυτούς πιστεύουν ότι μεταφέρονται στο πεδίο εφαρμογής και εντάσσονται σε ένα ευρύτερο συγκείμενο αλληλεπίδρασης με άλλους τομείς (Συν. 1,4). Οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτών έρχονται σε σύμφωνη γνώμη με την τοποθέτηση της UNESCO (2016), ότι οι διεθνείς πολιτικές ενέργειες πρέπει να θεωρούνται μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού πεδίου προκειμένου να υπάρξει ανάπτυξη των ενηλίκων και μετέπειτα των κοινωνιών. Άλλωστε στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης 2030, επιβεβαιώνεται η αναγκαιότητα διεθνούς στρατηγικού σχεδιασμού που ενθαρρύνει και υποστηρίζει την συμπληρωματικότητα όλων των συντελεστών ανάπτυξης στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της αγοράς εργασίας, της πολιτείας, της κοινωνίας, της υγείας και γενικότερα της ευημερίας (European Parliament, 2016). Οι άλλοι μισοί θεωρούν πως δεν υλοποιούνται στην πράξη και ότι παραμένουν ένα υποθετικό σενάριο (Συν. 2, 5), ενώ ένας τονίζει πως δεν υπάρχει δέσμευση από το ελληνικό κράτος να τις ακολουθήσει, αφού αυτό επιλέγει αν και με ποιον τρόπο θα τις εντάξει στη δική του εθνική πολιτική (Συν. 3). Η τελευταία τοποθέτηση του εκπαιδευτή έρχεται σε αντίφαση, ίσως θα λέγαμε, με την υποστήριξη της UNESCO, πως οι πολιτικές υποστήριξης της

εκπαίδευσης των ενηλίκων, χαρακτηρίζονται από οικουμενισμό, συμπερίληψη και ενιαία πολιτική προσέγγιση όλων των μελών-κρατών (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010).

Επιπλέον, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτές θεώρησαν πως η επένδυση στη ΔΒΜ και η διάχυση καλών πρακτικών δεν ενσωματώνονται ως πολιτικές στον εθνικό σχεδιασμό, αν και τονίζουν την αναγκαιότητα ένταξής τους, θέτοντας ως προϋπόθεση τη λειτουργία αξιολόγησης (Συν. 1, 2, 3, 5). Αυτό έρχεται σε σύμφωνη γνώμη με την UNESCO (2016) που θεωρεί πρόκληση το ποσοστό της δημόσιας χρηματοδότησης αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού παραμένει αρκετά χαμηλό στις επενδυτικές προτεραιότητες των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών, δίνοντας προτεραιότητα σε τομείς, όπως η υγεία, η κτιριακή υποδομή και η κοινωνική πρόνοια ανάλογα με τα δομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε κράτους. Κατά τη διάχυση των ιδεών, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις συνθήκες και τα χαρακτηριστικά των χωρών, υιοθετώντας γνωρίσματα που ταιριάζουν στις δομές, τις μεθόδους και τις τεχνικές εκπαίδευσης (UNESCO, 2016). Ο συνεντευξιαζόμενος 5, έρχεται να ενισχύσει τον παραπάνω προβληματισμό, τονίζοντας πως η Ελλάδα παραμένει εξαιρετικά πίσω στο ποσοστό επένδυσης συγκριτικά με άλλα κράτη, ενώ παράλληλα επισημαίνει πως για να αξιοποιηθούν κατάλληλα οι καλές πρακτικές πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα δομικά χαρακτηριστικά του ελληνικού κράτους. Ο συνεντευξιαζόμενος 3 σχολιάζει την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της επένδυσης, επισημαίνοντας πως η Ελλάδα χρησιμοποιεί τη ΔΒΜ για να απορροφήσει κονδύλια και να «κρύψει» την τεράστια ανεργία.

Μόνο ένας ερωτώμενος θεώρησε ότι η επένδυση στη ΔΒΜ και η διάχυση καλών μεθόδων λαμβάνει μέρος στον κρατικό σχεδιασμό μέσω απορρόφησης ευρωπαϊκών κονδυλίων και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτές ενηλίκων (Συν. 4). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το 57% των χωρών που συμμετείχαν στην παγκόσμια έρευνα GRALE III (UNESCO, 2016: 48) και δήλωσαν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του σχεδιασμού σχετικά με την αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σε συμπλήρωση των παραπάνω, έρχεται να προστεθεί η έννοια της αξιολόγησης, όπου θεωρείται αναγκαιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα σε όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα, αφού δεν υφίσταται σχεδιασμός εκπαιδευτικής δράσης χωρίς ανατροφοδότηση (Συν. 1, 2, 3, 4, 5). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του κειμένου της UNESCO (2016), εντοπίστηκε πως ο

έλεγχος, η αξιολόγηση και η αποτίμηση των μεθόδων, τεχνικών και πολιτικών επιμόρφωσης που αναπτύσσονται είναι απαραίτητα συστατικά, προκειμένου να υπάρξει άμεση αντιμετώπιση των μελλοντικών αναγκών, ζητημάτων και προκλήσεων που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Απαιτείται, λοιπόν, ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας και κατανομής πόρων που να είναι ευέλικτο, ταχύτατο και αποκεντρωμένο, εξασφαλίζοντας την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου (Schuller, 2009). Η επιμορφωτική πολιτική, που δεν οδηγεί σε επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου ενήλικα οφείλει να επαναπροσδιοριστεί ως προς τη στοχοθεσία και τις μεθόδους του καθώς και να εντοπιστούν πιθανόν θετικά και αρνητικά σημεία (Συν. 3, 4, 5). Μέσα από τη διεργασία της αξιολόγησης αποτυπώνονται τα οφέλη αλλά και οι ελλείψεις των πολιτικών κατευθύνσεων που ακολουθήθηκαν, με απώτερο στόχο τον ανασχεδιασμό τους για την καλύτερη εξοικονόμηση των πόρων (Desjardins, 2017).

Εν κατακλείδι, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων συνάγεται ότι η Ελλάδα αν και καταβάλλει προσπάθεια για την εφαρμογή των διεθνών πολιτικών, εντούτοις εξακολουθεί να υπολείπεται σημαντικά σε σχέση με τις διεθνείς επιταγές εξαιτίας της έλλειψης ενός καθορισμένου πλαισίου σχεδιασμού, εφαρμογής και ανατροφοδότησης. Αυτό συνεπάγεται την αναποτελεσματικότητα ένταξης της επένδυσης στη δια βίου μάθηση και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ενώ θέτουν ως αναγκαιότητα τη λειτουργία της αξιολόγησης.

Αναφορικά με τη **δεύτερη θεματική κατηγορία**, για τη διερεύνηση των αναγκών των επιμορφούμενων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων διαπιστώθηκαν τα εξής:

Οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τα ευρήματα, πιστεύουν πως οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες, των επαγγελματικών, προσωπικών και κοινωνικών αναγκών, δίνοντας χαρακτηριστικά παραδείγματα που ενισχύουν την άποψή τους (Συν. 2, 3, 5). Στην ίδια λογική βασίζεται και το κείμενο της UNESCO (GRALE III, 2016: 108), το οποίο αναφέρει πως η εκπλήρωση των αναγκών των ενηλίκων σχετίζεται με τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις εσωτερικές ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης.

Οι επαγγελματικές ανάγκες αναφέρονται στη διαρκή ενημέρωση, επικοινωνία, ψυχαγωγία και συμμετοχή των ενηλίκων στην αγορά εργασίας. Η ικανοποίηση αυτών μεγιστοποιεί ευρύτερα τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύει τις ανθρώπινες, θεσμικές και κοινωνικές σχέσεις (Zinnbauer, 2007; Organization for Economic Co-operation and Development, 2015), ενώ η έλλειψη τους σηματοδοτεί

τον παραγκωνισμό των ενηλίκων από την απασχολησιμότητα. Οι ανάγκες τους σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι συνδεδεμένα με το εργασιακό ή κοινωνικό περιβάλλον (Συν. 2) και η εκπλήρωση τους βοηθά στην ενίσχυση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στο εργασιακό περιβάλλον και ευρύτερα στην αγορά εργασίας (Συν. 5).

Οι κοινωνικές ανάγκες συνδράμουν τους ενήλικες να συμμετέχουν στην κοινοτική και πολιτική ζωή, διευρύνοντας το γνωστικό τους υπόβαθρο, αναπτύσσοντας το κοινωνικό τους κύρος και διατηρώντας παράλληλα τις κοινωνικές συνδέσεις με τους υπόλοιπους τομείς (Bosche & Brady, 2013; Feinstein, 2008; Field, 2005). Συγκεκριμένα, συνδέονται με την επικοινωνία, τη συναναστροφή και την αναζήτηση γνωριμιών (όπως καινούριοι φίλοι) καθώς εισέρχονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Συν. 3, 5).

Οι ενήλικες επιμορφούμενοι έχουν ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση, δηλαδή θέλουν να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις, δεξιότητες ή να μετασχηματίσουν τις ήδη υπάρχουσες στάσεις τους καθώς και επιζητούν σεβασμό των προσωπικών τους αναγκών (Συν. 2, 3, 5). Οι τελευταίες βοηθούν τους ενήλικες να γίνουν πιο ευέλικτοι στην αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Organization for Economic Co-operation and Development, 2013; Manninen, 2010).

Υπήρξε μια μερίδα εκπαιδευτών που όρισαν με διαφορετικό ή και ίσως συμπληρωματικό τρόπο τις ανάγκες των επιμορφούμενων (Συν. 1, 4). Τις όρισαν ως συνειδητοποιημένη επιλογή παρακολούθησης προγραμμάτων, ως ανάγκη ανάληψης ενεργού ρόλου στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων (Συν. 1, 4) και αναγνώρισης των δικών του εμπειριών στη μαθησιακή διεργασία (Συν. 1) καθώς και ως μη συνειδητές, λανθάνουσες και συνειδητές (Συν. 4). Οι παραπάνω τοποθετήσεις δεν κάνουν ορατή την παρουσία τους στο κείμενο της UNESCO (2016), παρά μόνο η διάσταση της ενεργούς και βιωματικής συμμετοχής των ενηλίκων.

Ως προς την ικανοποίηση των αναγκών των επιμορφούμενων, εδώ αναζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων βάσει της πολυετούς εμπειρίας και πείρας τους, όπως αυτοί τη βιώνουν μέσω της διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ερωτώμενων δήλωσαν πως οι ανάγκες των ενηλίκων δεν ικανοποιούνται στο σύνολο των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαιτίας της έλλειψης σύνδεσης του πρακτικού μέρους με το κοινωνικό και

εργασιακό περιβάλλον (Συν. 2), της μη συσχέτισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και της αγοράς εργασίας (Συν. 3) και της παράλειψης διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευόμενων και συμπερίληψης αυτών στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Συν. 5). Από την άλλη, οι υπόλοιποι εκπαιδευτές ανέφεραν πως το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών ικανοποιούνται επαρκώς στα επιμορφωτικά προγράμματα, γεγονός που οφείλεται στη συνεχή συμμετοχή, προσέλευση και επαναληψιμότητα των εκπαιδευόμενων καθώς και μέσω των αξιολογήσεων τους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Συν. 4). Η ικανοποίηση των οικονομικών αναγκών είναι και αυτή μια βασική διάσταση που εισέρχονται οι ενήλικες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκτώντας οικονομικό κίνητρο ή συμμετοχή τους (Συν. 1).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ορίζονται ως επαγγελματικές, κοινωνικές και προσωπικές, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτών θεωρούν πως δεν ικανοποιούνται επαρκώς μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Όσον αφορά την **τρίτη θεματική κατηγορία** για το ποιες δεξιότητες πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ώστε να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον, διαπιστώθηκε ότι:

Οι εκπαιδευτές ανταποκρίνονται ικανοποιητικά, όταν έχουν κατακτήσει τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή της επικοινωνίας και της συνεργασίας, αποτελώντας τις πλέον κομβικές δεξιότητες για την εφαρμογή ιδεών και την ανάληψη δράσεων σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον νέων προϋποθέσεων και αλλαγών (Συν. 1, 2, 3, 4, 5). Και οι πέντε ερωτώμενοι ανέφεραν τις κοινωνικές δεξιότητες ως απαραίτητες, κατάσταση που αποτυπώνει την αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικού κλίματος και ομαδικού πνεύματος στο πλαίσιο του εργασιακού χώρου και του προσωπικού βίου. Αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτών συμφωνεί με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο γεγονός ότι μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων οι ενήλικες είναι σε θέση να διαχειριστούν προβλήματα και συγκρούσεις, όπως επιθετικές συμπεριφορές, ενώ μπορούν να αναλάβουν πλέον ενεργούς ακόμη και ηγετικούς ρόλους στις κοινότητες (Boeck et al., 2009; Roberts, 2013). Μέσα από τη διαμόρφωση κοινοτήτων με ενημερωμένο ανθρώπινο δυναμικό δημιουργείται ισχυρή κοινωνική δέσμευση και εμπιστοσύνη απέναντι στους πολίτες της. Επομένως, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και «κοινωνικού κεφαλαίου» είναι ανάλογα εξαρτημένη (Post, 2016).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η ανταπόκριση στο εργασιακό περιβάλλον είναι άμεση και ικανοποιητική, όταν οι ενήλικες διαθέτουν δεξιότητες καινοτομίας και δημιουργικότητας που προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Συν. 1, 5). Στη κείμενο της UNESCO (2016) η κατηγοριοποίηση αυτή δεν υφίσταται, αλλά θα μπορούσαμε να ενταχθεί στις δεξιότητες ζωής που αφορά τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, προσφέροντας πρακτική υποστήριξη τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Balatti et al., 2007).

Εξίσου σημαντικό είδος δεξιοτήτων είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες, που συνιστούν την ευελιξία και προσαρμοστικότητα των ενηλίκων στις επικείμενες αλλαγές, τον στρατηγικό σχεδιασμό για την εκτέλεση ενεργειών, τον αυτοέλεγχο στη διαχείριση των συναισθημάτων, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και βιωματικών δράσεων μέσω στόχων και την ενίσχυση των οργανωτικών δεξιοτήτων (Συν. 1, 3, 4). Στη δόμηση αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει η ανασυγκρότηση των θετικών σκέψεων, η ανοχή στη ετερότητα, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοπραγμάτωσης που επιδρούν στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας (Innocent, 2010; Vorhaus et al., 2011). Μέσω αυτών των προϋποθέσεων ενισχύονται οι ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και αυτεξέλιξη.

Οι εκπαιδευτές θεωρούν, επίσης, σπουδαίες και τις δεξιότητες ειδικότητας ή κατάρτισης (επαγγελματικές δεξιότητες), αφού αυτές είναι που βοηθούν τον ενήλικα να ανταποκριθεί στο ρόλο του επαγγελματία και να εξελιχθεί στο αντικείμενο και το πεδίο απασχόλησής του (Συν. 2, 3). Το παγκόσμιο συγκείμενο της UNESCO (2016) κάνει αναφορά σε αυτές, συνδέοντάς τις με τις ψηφιακές δεξιότητες και την αναγκαιότητα εγγραμμισμού στα τεχνολογικά μέσα. Οι δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών είναι αναγκαίες για την άμεση ανταπόκριση του ενήλικα στην αγορά εργασίας και του χειρισμού καινοτόμων τεχνολογικών περιβαλλόντων (Συν. 1, 2, 4, 5). Μεγιστοποιούν τις ευκαιρίες του ενήλικα για διαρκή ενημέρωση, επικοινωνία, ψυχαγωγία και συμμετοχή στην αγορά εργασίας μέσω της πρακτικής εφαρμογής προσιτών τεχνολογικών εργαλείων, ενώ μέσα από την απόκτηση των πρακτικών δεξιοτήτων μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά στον τομέα ΤΠΕ, μεγιστοποιώντας ευρύτερα τα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύοντας τις ανθρώπινες, θεσμικές και κοινωνικές σχέσεις (Zinnbauer, 2007; Organization for Economic Co-operation and Development, 2015).

Τέλος, οι δεξιότητες ξένων γλωσσών, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτές, είναι απαραίτητες για κάθε θέση εργασίας (Συν. 4, 5), ενώ η UNESCO (2016) δεν κάνει εκτενή αναφορά σε αυτές, κατατάσσοντάς τις στις πλέον βασικές για την αντιμετώπιση του σύγχρονου εναλλασσόμενου εργασιακού περιβάλλοντος.

Στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε πως απαιτείται συνδυασμός δεξιοτήτων για την πολύπλευρη ανάπτυξή τους, την ανταπόκρισή τους στο πολυδιάστατο ρόλο τους και ευρύτερα στο σύγχρονο πλαίσιο (Συν. 2, 4, 5). Το συνονθύλευμα των δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για την ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών των ενηλίκων, την ηθική συνείδηση, την προώθηση της ισότητας, τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, τον αμοιβαίο σεβασμό και τη δημιουργία βιώσιμης ευημερίας και οικονομικής ανάπτυξης σε όλους τους τομείς (Kearns, 2015; Longworth, 2012; Geuvara & Yorozu, 2015). Από την άλλη, δύο εκπαιδευτές ενστερνίζονται τη λογική της ιεραρχίας των δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στις οριζόντιες δεξιότητες, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης του εκπαιδευόμενου (Συν. 1, 3).

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε πως οι δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι οι κοινωνικές, οι ψηφιακές, οι μεταγνωστικές, της καινοτομίας – δημιουργικότητας, της κατάρτισης – ειδικότητας και των ξένων γλωσσών. Αυτές συνιστούν την πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων και την άμεση ανταπόκρισή τους στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Αναφορικά με την **τέταρτη θεματική κατηγορία**, για την ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην επιμορφωτική διαδικασία, παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, τα κοινωνικά δικαιώματα εμφανίζονται στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω των επιταγών που ορίζει η ΕΕ και των επιχορηγήσεων που προσφέρει, προκειμένου να υπάρξει ισότιμη συμμετοχή όλων των ευάλωτων ομάδων στην αγορά εργασίας, στην απασχολησιμότητα και ευρύτερα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Συν. 1, 2, 3). Η συμμετοχή, η συμπερίληψη και η ισότητα αποτελούν κεντρικό πυλώνα των δομών και των συνταγματικών διατάξεων όλων των κρατών-μελών. Η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι αναγκαία, έτσι ώστε κανένας ενήλικας ως μέλος της κοινωνίας να μην αποκλείεται από τα προγράμματα δια βίου μάθησης. Έτσι, ενισχύονται τα κίνητρα τους για μάθηση, διαμορφώνοντας «γέφυρες επικοινωνίας»

μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενηλίκων και ενσωματώνοντας τους στο εσωτερικό των κοινοτήτων μάθησης (UNESCO, 2016).

Η ισότιμη πρόσβαση στην επιμορφωτική διεργασία αποτυπώνεται μέσω της ίσης κατανομής των ρόλων στο εσωτερικό της ομάδας, της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συμβολαίου και της δημοκρατικής συμμετοχής όλων των εκπαιδευόμενων. Όλα αυτά εδράζονται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Συν. 4), του σεβασμού στην ετερότητα, την αλληλεγγύη και την κοινωνική δικαιοσύνη, στοιχεία που συνιστούν ορισμένες από τις αρχές των πολιτικών δράσεων του διεθνούς και ευρωπαϊκού πλαισίου (UNESCO, 2016).

Αντιθέτως, ένας εκπαιδευτής επισημαίνει πως τα κοινωνικά δικαιώματα δεν εντάσσονται στα επιμορφωτικά προγράμματα στον βαθμό που θα έπρεπε και τονίζει την σπουδαιότητα ενσωμάτωσής τους (Συν. 5). Στην ίδια λογική βαδίζει και η Ατζέντα του 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνία της γνώσης, όπου ο πυλώνας των κοινωνικών αξιών και δικαιωμάτων παραμένει πρωταρχικός στόχος. Η επένδυση στη δια βίου μάθηση αντανακλά μακροπρόθεσμα οφέλη στην κοινωνική προστασία, εμπιστοσύνη και συνοχή (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010).

Πράγματι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές η ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην επιμορφωτική διεργασία συμβάλλει καθοριστικά στην εξέλιξη και ανάπτυξη των ενηλίκων και συγκεκριμένα μέσω της προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Συν. 1, 2, 3, 4). Μόνο ένας εκπαιδευτής επισημαίνει πως θα έπρεπε να συμβάλλουν στην εξέλιξη τους, τονίζοντας την αναγκαιότητα τους (Συν. 5). Η κριτική συνειδητοποίηση, η ανάπτυξη της πολιτισμικής ελευθερίας και ο κριτικός στοχασμός οδηγούν το υποκείμενο σε ανώτερη πνευματική καλλιέργεια και εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών του (UNESCO, 2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω παροχής του δικαιώματος εργασία για όλους, εξέλιξης των προϋπάρχουσων γνώσεων και απόκτησης επιπλέον προσόντων και δεξιοτήτων, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα εμπόδια για συμμετοχή στην απασχολησιμότητα και να ενθαρρυνθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών σε καινοτόμες δράσεις (UNESCO, 2015a). Η κοινωνική ανάπτυξη συμβάλλει με τη σειρά της στην ενεργή άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, που συνεπάγεται την συμμετοχή του ενήλικα σε κοινωνικούς προβληματισμούς (UNESCO, 2016). Μέσω της κοινωνικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της πολιτικής συμμετοχής, η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και η διαμόρφωση ενός δίκαιου, δημοκρατικού κοινωνικού

πλαίσιου με αρχές και αξίες δικαιοσύνης, ισονομίας και σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων (Συν. 1, 2, 3, 4).

Συμπερασματικά, βάσει των αναφορών των εκπαιδευτών ενηλίκων, παρατηρήθηκε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους και εντάσσονται στην επιμορφωτική διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα συμβάλλουν τόσο στην επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των υποκειμένων όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 2) παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με τις υπό μελέτη προαναφερθείσες θεματικές κατηγορίες.

Πίνακας 2

Ερωτήσεις	Απαντήσεις εκπαιδευτών ενηλίκων				
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}
1.1.Επηρεάζουν οι διεθνείς πολιτικές τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;	Ναι, επηρεάζουν και υιοθετούνται από το κράτος	Ναι, επηρεάζουν και δεν υιοθετούνται από το κράτος στο βαθμό που θα έπρεπε	Ναι, επηρεάζουν και υιοθετούνται από το κράτος στο βαθμό και με τον τρόπο που το ίδιο επιθυμεί	Ναι, επηρεάζουν και υιοθετούνται από το κράτος	Ναι, επηρεάζουν και δεν υιοθετούνται από το κράτος στο βαθμό που θα έπρεπε
1.2. Η επένδυση στη ΔΒΜ & η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές; Και αν ναι, μέσα από ποια μέτρα;	Δεν εντάσσονται ως πολιτικές, τονίζει την αναγκαιότητα ένταξής τους μέσα από πανελλήνιες έρευνες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, αξιολόγηση, ομάδες εργασίας από Υ.Π	Δεν εντάσσονται ως πολιτικές, τονίζει την αναγκαιότητα ένταξής τους μέσω σχεδιασμού, εφαρμογής, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης	Δεν εντάσσονται ως πολιτικές, τονίζει την αναγκαιότητα ένταξής τους μέσω βάσης δεδομένων και συνεχής αξιολόγησης	Εντάσσονται μέσω απορρόφησης ευρωπαϊκών κονδυλίων και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτές ενηλίκων	Δεν εντάσσονται ως πολιτικές, τονίζει την αναγκαιότητα ένταξής τους μέσω αξιοποίησης καλών πρακτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο

1.3. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;	Ναι, αποτελεί και λειτουργεί ανατροφοδοτικά, επισημαίνοντας τα θετικά και αρνητικά σημεία	Ναι, αποτελεί. Αναγκαία όλα τα είδη αξιολόγησης για συνεχή αποτίμηση της πορείας	Ναι αποτελεί. Αναγκαίος ο ανασχεδιασμός, η διάχυση καλών πρακτικών, οριζόντια και κάθετη επικοινωνία	Ναι αποτελεί. Αναγκαία η ανατροφοδότηση, η αποτίμηση και ο έλεγχος των δράσεων	Ναι αποτελεί. Αναγκαία η αξιολόγηση για την ανάδειξη θετικών και αρνητικών σημείων
Ερωτήσεις	Απαντήσεις εκπαιδευτών ενηλίκων				
	1^{ος}	2^{ος}	3^{ος}	4^{ος}	5^{ος}
2.1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων;	Να μάθουν αυτό που τους ενδιαφέρει, Να αντιμετωπίζονται ως ενήλικες, Να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες τους, Να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης	Επαγγελματικές Κοινωνικές και Προσωπικές ανάγκες	Επαγγελματικές Κοινωνικές και Προσωπικές ανάγκες	Συγκεκριμένες βάσει προσδοκιών και λόγων συμμετοχής στο πρόγραμμα, μη συνειδητές, λανθάνουσες και συνειδητές	Επαγγελματικές Κοινωνικές και Προσωπικές ανάγκες

2.2. Πιστεύετε ότι οι ανάγκες ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα;	Ναι, σε μεγάλο βαθμό ικανοποιούνται	Δεν ικανοποιούνται στο σύνολο τους εξαιτίας της έλλειψης του πρακτικού μέρους με το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον	Δεν ικανοποιούνται εξαιτίας της μη συσχέτισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και της αγοράς εργασίας	Ικανοποιούνται επαρκώς εξαιτίας της συνεχούς συμμετοχής και προσέλευσης και των εκπαιδευόμενων	Δεν ικανοποιούνται εξαιτίας της παράλειψης διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευόμενων και συμπερίληψης αυτών στα εκπαιδευτικά προγράμματα
Ερωτήσεις	Απαντήσεις εκπαιδευτών ενηλίκων				
	1^{ος}	2^{ος}	3^{ος}	4^{ος}	5^{ος}

3.1. Ποια είδη δεξιοτήτων πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες για την άμεση ανταπόκριση τους στην εργασία;	Κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία), Δεξιότητες καινοτομίας – δημιουργικότητας, Μεταγνωστικές δεξιότητες, Ψηφιακές δεξιότητες	Κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία), Δεξιότητες κατάρτισης-ειδικότητας, Ψηφιακές δεξιότητες	Κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία), Μεταγνωστικές δεξιότητες, Δεξιότητες κατάρτισης-ειδικότητας,	Ψηφιακές δεξιότητες, Δεξιότητες ξένων γλωσσών, Κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία), Μεταγνωστικές δεξιότητες	Κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία), Ψηφιακές δεξιότητες, Δεξιότητες ξένων γλωσσών, Δεξιότητες καινοτομίας – δημιουργικότητας
3.2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος ή συνονθύλευμα αυτών;	Υιοθετεί την ιεραρχία των δεξιοτήτων, με πρώτη τις επικοινωνιακές ως βάση για την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων	Χρειάζεται συνδυασμός δεξιοτήτων για την πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων	Υιοθετεί την ιεραρχία των δεξιοτήτων, με πρώτη τις επικοινωνιακές ως βάση για την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων	Χρειάζεται συνδυασμός δεξιοτήτων για την πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων	Χρειάζεται συνδυασμός δεξιοτήτων για την πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων

Ερωτήσεις	Απαντήσεις εκπαιδευτών ενηλίκων				
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}
4.1. Θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα εντάσσονται στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;	Ναι εντάσσονται, αφού στηρίζεται το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην εργασία	Ναι εντάσσονται, αφού στηρίζεται το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην εργασία	Ναι εντάσσονται, αφού στηρίζεται το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην εργασία	Ναι εντάσσονται στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διεργασίας	Δεν εντάσσονται στα επιμορφωτικά προγράμματα στο βαθμό που θα έπρεπε και τονίζει την σπουδαιότητα ενσωμάτωσής τους
4.2. Και αν ναι, πώς συμβάλλουν στην εξέλιξη των εκπαιδευόμενων;	Μέσω προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης	Μέσω προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης	Μέσω προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης	Μέσω προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης	Θα έπρεπε να συμβάλλουν στην εξέλιξη τους

Εν κατακλείδι, διαπιστώθηκε, από τα ως άνω ζητούμενα, ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτές ενηλίκων θεωρούν πως η επίδραση των διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές, η διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων και η ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων συνιστούν αλληλένδετες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, που συνηγορούν σε μια πιο πολύπλευρη προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου. Παρόλα αυτά, κρίνουν πως υπάρχουν και ελλείψεις στην ελληνική πραγματικότητα. Για τη βελτίωση αυτών προτείνονται μέθοδοι και τεχνικές σχεδιασμού, εφαρμογής, συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, τονίζοντας τη δυνατότητα βελτίωσης και εφαρμογής τους (Συν. 1, 2, 3, 4, 5). Σε αυτό το εγχείρημα αναγκαίος κρίνεται ο σεβασμός και η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων, εφόσον έχει προηγηθεί η διερεύνησή τους, ενώ η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων (Συν. 1, 2, 3, 4, 5) αποτελεί προϋπόθεση για την άμεση ανταπόκρισή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, η κοινωνική διάσταση εντάσσεται και αυτή ως σημαντική παράμετρος στα εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβάλλοντας με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων (Συν. 1, 2, 3, 4, 5).

10. Προέκταση της έρευνας

Ιδιαίτερα αναγκαία κρίνεται η περαιτέρω, σε μεγαλύτερο βάθος και έκταση, μελέτη της δυνατότητας αξιοποίησης του ερευνητικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης μέσω ανάλυσης περιεχομένου, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ειδικότερα, θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθεί αν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την υιοθέτηση των διεθνών διαστάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων εφαρμόζονται από τους ίδιους στα επιμορφωτικά προγράμματα και κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι των εκπαιδευόμενων. Σε αυτή την έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να αξιοποιηθούν και άλλα μεθοδολογικά εργαλεία, όπως η ομαδική εστιασμένη συνέντευξη (focus group), η μέθοδος της ετεροπαρατήρησης (other observation) ή και συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας. Τέλος, μέσω ερευνητικών μελετών με μεγαλύτερα δείγματα επίσημων κειμένων θα μπορούν να φωτιστούν εκτενέστερα πτυχές που αφορούν τις διεθνείς διαστάσεις εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να υπάρξει συγκριτική θεώρηση με τις διαστάσεις του κειμένου της UNESCO και να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). *Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Τόμος Β. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικό-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ). (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τομ Α': Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ. 9, 28-33.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας/ μετ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρια & Μαρία Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. (1977). Φίλιας, Β. (γενική εποπτεία). Συνεργασία: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, ΕΚΚΕ. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαβλανός, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 10, 104-110.
- Ζαρίφης Γ. (επιμ.) (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (Εκπαίδευση Ενηλίκων). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2005). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007). «Malcolm S. Knowles» στο Jarvis (επιμ.). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. σσ. 207-227. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου, Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. και Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων, σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 65-93. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). Ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων. Τομ Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ 1. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, σελ. 5. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως «αποστολή»: Επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας» (globalisation), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41. σσ. 55-68.
- Κωστίκα, Ι. Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Λαζαρίδου, Α. (2009). *Σημειώσεις από το σεμινάριο ποιοτικής έρευνας στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκησης της Εκπαίδευσης»*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Λιτζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντάς, Ν. & Ντάνος, Α. (1993). *Μεθοδολογία εκπόνησης πτυχιακών εργασιών. Συμβολή στην έρευνα και στη συγγραφή της επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου, *Νέα Παιδεία*, 93.
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο 2^ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19 – 20 Ιουνίου 2008. Βόλος.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2008). Οδηγός επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων. Στο: *Οδηγός επιμόρφωσης, διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕΑΕΚ «Ενταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)»(σσ. 7-18). Θεσσαλονίκη.
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Στο Χ. Θ. Παναγιωτακόπουλος

- (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου, Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 585-590). Πάτρα.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Ε. Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow J. et al (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 41-71 (Πρώτη δημοσίευση 2000).
- Νικολακάκη, Μ. (2004). Διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης στην εποχή της μετανεωτερικότητας: κριτική προσέγγιση της μάθησης στο χώρο εργασίας, στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και παιδεία στη νέα Κοσμοπολη*, Εκδόσεις Ατραπός.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, 15-16 Δεκεμβρίου 2000 (σσ. 10-16). Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ, (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Osterhammel, J. & Petersson, N.P. (2013). *Ιστορία της Παγκοσμιοποίησης*. Μτφρ. Θ. Σπανού, Αθήνα: Αιώρα.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Action.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 73-83). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Η περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη* (σσ. 543-555). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ανοιχτή Εκπαίδευση (το περιοδικό για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία).
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1978). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρία – Διαδικασία – Εφαρμογή*. Αθήνα: Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδύσεως.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης. Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 333-342). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire P. (1986). Η αγωγή σε εξέλιξη: Ενδέκατο γράμμα, στο *Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές* (σελ. 96-118). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Freire P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, (πρώτη δημοσίευση 1998).
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Attride -Stirling, J. (2001). Thematic Networks: an Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research Copyright, I*(3), 385-405.
- Balatti, J., Black, S., and Falk, I. 2007. Teaching for social capital outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47 (2), pp. 245–63.
- Baynham, M., Roberts, C., Cooke, M., Simpson, J., Ananiadou, K., Callaghan, J. & Wallace, C. (2007). *Effective teaching and learning: ESOL*. London: NRDC.
- Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. In: Cowen, R. & Kazamias, A. M. (Eds.). *International handbook of comparative education* (pp. 341-357). Dordrecht: Springer.
- Boeck, T., Makadia, N., Johnson, C., Cadogan, N., Salim, H., and Cushing, J. 2009. *The impact of volunteering on social capital and community cohesion*. Leicester, De Montfort University, The Centre for Social Action.
- Bosche, B. & Brady, B. (2013). Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland, in benefits of lifelong learning. *DIE Journal for Adult Education*, 1, 30-34.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. London, & New Delhi: Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (επιμ) *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (σσ. 51-77). American Psychological Association.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in Social Research*. New York: Routledge.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1990) *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, London: Routledge.
- Camic, P.M., Rhodes, J.E., & Yardley, L. (Eds.) (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. USA: American Psychological Association.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., and Owusu-Boampong, A. 2015. *Closing the Gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243264e.pdf>
- Carnevale A.P. & Stone S.C. (1995). *American Mosaic: An in-depth report on the future of diversity at work*. N.Y.: McGraw – Hill.

- Carpentieri, J. (2015) Adding new numbers to the policy narrative: Using PIAAC data to focus on literacy practices. In M. Hamilton, B. Maddox and C. Addey, (eds.) *Literacy as Numbers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. & McRae, J.(eds) 1996. *Language, Literature and the Learner*. Creative Classroom Practice. London: Longman.
- Cedefop, European Commission (2016, forthcoming). *Update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning: synthesis report*.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)* (pp. 222-248). London: Sage.
- Coffey, A., Holbrook, B. and Atkinson, P. (1996). Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations, *Sociological Research Online*: 1(1) Available at: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>.
- Commission of the Europeans Communities/Commission Staff Working Paper (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC. Brussels.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an era of Life Long Learning*. OECD Education Working Papers, no.2, OECD: Publishing. Available at <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>.
- Denzin, N. (1989). *The Research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd ed.)* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desjardins, R. 2017 (forthcoming). *The Political Economy of Adult Learning Systems: Alternative Strategies, Policies and Coordination of Constraints*. London: Bloomsbury.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dewey, J. (2009). *An introduction to the philosophy of education*. New York: WLC Books.
- Dudzinski, M. et al. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 109-124.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp. 730-743). Oxford: Pergammon Press.

- Escrigas, C. (2008). *Forward in GUNI. Higher Education in the World 3*. London: Palgrave Mcmillan.
- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Ανακτήθηκε Μάιος 10, 2018 από http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teaching_education_aug2007.pdf.
- European Commission (2011). *Demography report 2010: Older, more numerous and diverse Europeans*. Commission Staff Working Document.
- European Commission (2013). *The Survey of Adult Skills (PIAAC): Implications for education and training policies in Europe*. DG-EAC.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult education and training in Europe: Widening access to learning opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016). *Proposals for a new European Consensus on Development. Our World, our Dignity, our Future*. Strasburg, 22/11/2016. Available at https://ec.europa.eu/europeaid/new-european-consensus-development-our-world-our-dignity-our-future_en.
- European Council, (2000). *Presidency Conclusions*, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.
- European Parliament (2016). *Report on 2016 Discharge – European Parliament – Rapporteur: Derek Vaughan*. Available at http://www.europarl.europa.eu/cmsdata/140720/EP_A8-0105_2018_EN.pdf
- Eurydice (1995). *In Service – Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*.
- Eurydice (2002). *Initial training and transition to working life*. Volume 1, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Report III: Working conditions and pay, General lower secondary education*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005a). *Key Data on Education in Europe*, Brussels.
- Eurydice (2005b). *Key Topics on Education in Europe, Volume 3, The Teaching Profession in Europe*, Brussels.

- Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities - Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J., & Duckworth, K. 2008. *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. London, University of London.
- Feksi Mtey, K., and Sulle, A. 2013. The role of education in poverty reduction in Tanzania. *Journal of Educational Research and Review*, 2 (1), pp 6–14.
- Field, J. 2005. *Social capital and lifelong learning*. Bristol, Policy Press.
- Fink, A. (2013). *How to Conduct Surveys: A Step-by-Step Guide*. 5th Edition. Sage Publications.
- Gibbs, G. R. (2007). *Thematic Coding and Categorizing. Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Glaser B. & Strauss L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gulek, J.C. & Demirtas, H. (2005). Learning with technology: The impact of laptop use on student achievement. *The journal of Technology, Learning and Assessment*, 3(2). Available from <http://www.jtla.org>.
- Harman, G., (2003). *Adler's evidentialism*, unpublished presentation at the Pacific Division Meeting of the American Philosophical Association in San Francisco.
- Hartman, E. (2013). *Virtue in Business: Conversations with Aristotle*. Cambridge: University Press.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hawley, Willis D. & Valli, Linda (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In Linda Darling-Hammond & Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*, (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357. doi: 10.1177/1468794103033004.
- Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Social and Behavioral Sciences* 159, pp. 396 – 400.

- Human Development Report (2016). *Human Development for Everyone*. New York.
- Innocent, N. (2010). Learning to manage change in the third age. *Adults Learning*, 21(10).
- Institute for Lifelong Learning & Unesco (2013). *2nd Global report on adult learning and education* (Repr. with minor rev. ed.). Hamburg: UNESCO Inst. for Lifelong Learning, pp. 48.
- Jarvis, F. (2005). *Founders the education of adults*, Athens: Verge
- Jenkins, A. (2011). Participation in learning and well-being among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 403-420.
- Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1).
- Kil, M., Operti, F. & Manninen, J. (2012). Measuring benefits of lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3(4-5).
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner: a neglected species* (4th edition), Gulf Publishing Company, Houston Texas.
- Longworth, N. (2012). Learning Cities and Learning Regions: Helping to make the world a better place. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (eds), *Second International Handbook on Lifelong Learning*. Heidelberg: Springer.
- Langdrige, D. (2004) *Introduction to research methods and data analysis in psychology*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.
- Mackie J. (2007). Evaluation of the EU Institutions & Member States' Mechanisms for Promoting Policy Coherence for Development. Study for the Evaluation Services of the Ministries of Foreign Affairs of France and Belgium, the Federal Ministry of Development Cooperation Germany and DG Europe Aid, European Commission. *The Triple C Evaluations* (7). Amsterdam: Aksant Academic Publishers. Available at <http://ecdpm.org/publications/evaluation-study-eu-member-states-mechanisms-pcd>.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of education for teaching*, 35(1), pp. 77-91.
- Manninen, J. 2010. Wider benefits of learning within the liberal adult education system in Finland. In: M. Horsdal. ed. *Communication, Collaboration and Creativity: Researching adult learning*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E., Danihelková, H., Mallows, D., Duncan, S., Meriläinen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrečer, N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebener, R. and Operti Manninen, F. 2014. *Final report: Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project*: Research Report.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Noguchi, F., Geuvara, J. & Yorozu, R. (2015). *Communities in Action: Lifelong Learning for Sustainable Development*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. 2011. The Wise Leader. *Harvard Business Review*, 89, pp. 58–67.
- Nussbaum, M. 2010. Not for Profit: Why democracy needs the humanities. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- OECD (1979). *Teacher Policies in a new context*. Document on free distribution. Paris. Στο Sikes, P.J. (1992), *Imposed change and the experienced teacher*, στο Fullan, M. and OECD (1989). *The Condition of Teaching: General Report*. Restricted Draft, Paris. Στο Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- OECD (1998). *Education Policy Analysis 1998*, OECD, Paris.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Available at: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TALIS>.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Available at http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf.
- OECD (2014). *A Teacher's Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey/TALIS*. OECD Publishing.
- Openheim, A. (2005). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Continuum.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Osterhammel, J. & Petersson, N. P. (2013). *Globalization: A Short History*. Translated by Dona Geyer. Princeton: Princeton University Press 2005.
- Paine, L. & Zeichner, K. (2012). The local and the global in reforming teaching and teacher education. *Comparative Education Review*, 56(4), 569-583.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Post, D. 2016 (Forthcoming). 'Adult literacy benefits? New opportunities for research into sustainable development'. *International Review of Education*.
- Reder, S. (2012) *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging assumptions*. Montreal: Centre for Literacy.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Roberts, C. 2013. Building social capital through leadership development. *Journal of Leadership Education*, 12 (1), pp. 54-73.
- Robertson, S. L. (2012a). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.
- Robertson, S. (2012b). Teachers' work, denationalisation, and transformations in the field of symbolic control: A comparative account. *Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol*. Ανακτήθηκε Μάιος 8, 2018 από <http://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2012robertsonteachersdenationalisation.pdf>.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative Research*, 1(3), 279-302.
- Schuler, R.S. & Jackson, S. (2006). *Human Resources Management: Positioning for the 21st century*. NY: West Publishing.
- Schuller, T. & Watson, D. (2009). *Learning through life: inquiry into the future of lifelong learning*. Leicester, NIACE.

- Silverman D (ed.) (1997) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, L (1990). *Basics of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Tett, L., Anderson, K., McNeil, F., Overy, K., and Sparks, R. 2012. Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44 (2), pp. 171–185.
- UNESCO (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*. In 19th General Conference, Nairobi, 1976.
- UNESCO (2003). *Building Capacity of Teachers/Facilitators in Technology - Pedagogy Intergration for Improved Teaching and Learning*. Final Report: Experts Meeting. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015b). *Education Strategy 2014 – 2021*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015c). *Recommendation on Adult Learning and Education (2015)*. Paris. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf>
- UNESCO Institute for Education (1997). *Adult Education: The Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. Hamburg, UNESCO Institute for Education. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114eo.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010). *Belém Framework for Action*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning / European Training Foundation / Centre Europeen pour le developpement de la formation professionnelle. (2015). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks, I, II*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233043E.pdf>

- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. Available at <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policy-analysis/collectionlifelonglearning-policies-and>
- UNESCO (GRALE III, 2016). *3rd GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION. The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Uzerli, U. & Kerger, L. (2010). The continuous Professional Development of teachers in EU member – states: New Policy Approaches, new visions, στο ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna*. University of Bucharest. Gassner, O. – Kerger, L. – Schratz, M. (ed.).
- Vorhaus, J., Litster, J., Frearson, M., & Johnson, S. 2011. *Review of research and evaluation on improving adult literacy and numeracy skills*. London, UK Government Department for Business, Innovation and Skills.
- Willing, C. (2008). *Introducing-Qualitative-Research-In-Psychology*. Berkshire, Open University Press.
- Wolf, A. & Evans, K. (2011). *Improving literacy at work*. London: Routledge.
- Yang, J. 2015. *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Zafeirakou, A. (2002). *In Service Training of Teachers in the European Union: Exploring Central Issues*, *Metodika*, 3, 253-278.
- Zinnbauer, D. (2007). *What can Social Capital and ICT do for Inclusion?* European Commission, Directorate-General Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Available at <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22673en.pdf>

Δικτυογραφία

www.ibe.unesco.org

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλημέρα Κύριε ή Κυρία..., σας ευχαριστώ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

- Τι σπουδές έχετε κάνει; Έχετε κάνει σπουδές αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;
- Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης «εκπαιδευτών ενηλίκων» μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας;
- Έχετε πάρει την πιστοποίηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την διδασκαλία σε ενήλικες σύμφωνα με τις επιταγές του διεθνούς πλαισίου;
- Πόσα έτη εμπειρίας διαθέτετε στην διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο πρόγραμμα;
- Είστε εργαζόμενος/η αορίστου χρόνου ή με σύμβαση ορισμένου χρόνου;
- Ποια είναι η βασική σας απασχόληση;

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θεματική Κατηγορία 1: Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές

1. Θεωρείτε πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;
2. Πιστεύετε πως η επένδυση στη δια βίου μάθηση και η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων; Και αν ναι ποια μέτρα πρέπει να λάβει ο κρατικός φορέας για να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής;
3. Θεωρείται πως η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Θεματική Κατηγορία 2: Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων; Και πώς θα τις ορίζατε;
2. Οι ανάγκες αυτές πιστεύετε πως ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Θεματική Κατηγορία 3: Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποια είδη δεξιοτήτων θεωρείτε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον;
2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες για την ορθή ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις του εργασιακού χώρου ή συνονθύλευμα αυτών και γιατί;

Θεματική Κατηγορία 4: Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

1. Με βάση τις γνώσεις σας και την πολυετή εμπειρία σας στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;
2. Και αν ναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Συνεντευξιαζόμενος 1

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλημέρα Κύριε ..., σας ευχαριστώ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

- Τι σπουδές έχετε κάνει; Έχετε κάνει σπουδές αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Ναι για σας, οι βασικές μου σπουδές είναι στον τομέα της ηλεκτρονικής συγκεκριμένα έχω τελειώσει στο ΤΕΙ Λαμίας το τμήμα ηλεκτρονικής. Σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που με ρωτάτε, έχω μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης το οποίο απέκτησα το 2014.

- Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης «εκπαιδευτών ενηλίκων» μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας;

Έχω συμμετάσχει σε αρκετά προγράμματα: σε εθνικά προγράμματα εκπαιδευτών ενηλίκων μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας, όπως συγκεκριμένα το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων του ΙΔΕΚΕ που έγινε το 2011 και αφορούσε σε 100 ώρες επιμόρφωση. Έχω ενταχθεί στο μητρώο των πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΚΕΠΠΣ από το 2007. Επίσης, έχω παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετικά με εκπαιδευτικούς που αφορούσε στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας το 2011 διάρκειας 25 ωρών. Ακόμα, έχω παρακολουθήσει το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης εκπαιδευτών των πράξεων κέντρων δια βίου μάθησης που έγινε το 2013, διάρκειας 37 ωρών. Επίσης από το 2015 και μετά, είμαι αξιολογητής στους υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι έρχονται να δώσουν εξετάσεις για να πιστοποιηθούν στο πρακτικό μέρος.

- Έχετε πάρει την πιστοποίηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την διδασκαλία σε ενήλικες σύμφωνα με τις επιταγές του διεθνούς πλαισίου;

Βέβαια, ναι, αφού είμαι ενταγμένος στο μητρώο αξιολογητών εκπαιδευτών ενηλίκων.

- Πόσα έτη εμπειρίας διαθέτετε στην διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο πρόγραμμα;

Τα συνολικά έτη εμπειρίας μου στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι 17 (από το 2001). Ασχολούμαι με την εκπαίδευση ενηλίκων ενεργά από το 2001 και έχω πάνω από 2.500 ώρες διδασκαλίας σε ΚΕΚ, ΚΕΕ, ΕΚΔΔ και ΚΔΒΜ. Επίσης, έχω περίπου 500 ώρες ως εκπαιδευτής σε δημόσια ΙΕΚ και περίπου 500 ώρες ως εργαστηριακός συνεργάτης στα ΤΕΙ (Πάτρας και Καλαμάτας). Στην εκπαίδευση ενηλίκων για τα προγράμματα που με ρωτάτε, είμαι εκπαιδευτής ενηλίκων στο Πεδίο της πληροφορικής. Διάφορα προγράμματα στα οποία συμμετείχα είναι τα εξής: Προγράμματα του ΕΚΔΔΑ, βελτίωση παραγωγικής διαδικασίας, ανάπτυξη και πιστοποίηση βασικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, προγράμματα κατάρτισης ειδικών κατηγοριών πληθυσμού σε βασικές ικανότητες πληροφορικής κ.α.

- Είστε εργαζόμενος/η αορίστου χρόνου ή με σύμβαση ορισμένου χρόνου;

Είμαι μόνιμος εργαζόμενος.

- Ποια είναι η βασική σας απασχόληση;

Είμαι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και υπηρετώ αυτή τη στιγμή ως υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας (με συνολική προϋπηρεσία ως υποδιευθυντής 3,5 ετών και με καινούρια θητεία 3 ετών που ξεκινάει από τις 01/09/2018).

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θεματική Κατηγορία 1: Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές

1. Θεωρείτε πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;

Θεωρώ ότι οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές όντως επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές κυρίως τα τελευταία χρόνια και εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Το

έχουμε δει αυτό να γίνεται πολύ έντονα όταν οι εκάστοτε κυβερνήσεις ψηφίζουν μέτρα κατόπιν επιταγών των διαφόρων θεσμών οι οποίοι τα επιβάλλουν. Σε κάθε περίπτωση, το κράτος έχει αποδείξει ότι υποχρεώνεται να εφαρμόζει σχεδόν όλα τα μέτρα τα οποία του υποδεικνύουν εξωγενείς παράγοντες π.χ. Τρόικα, Θεσμοί κ.λπ.

2. Πιστεύετε πως η επένδυση στη δια βίου μάθηση και η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων; Και αν ναι ποια μέτρα πρέπει να λάβει ο κρατικός φορέας για να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής;

Θεωρώ από την δική μου σκοπιά ότι όντως πρέπει να υπάρξουν σοβαρές επενδύσεις στη Δια Βίου Μάθηση. Και σίγουρα η διάχυση καλών πρακτικών αποτελεί ένα πολύ καλό παράδειγμα στην επένδυση πάνω στη Δια Βίου Μάθηση. Τώρα, πώς θα μπορούσαμε καλές πρακτικές να υιοθετηθούν μέσω κατάλληλων ερευνών; Κατά την προσωπική μου άποψη μέσω Πανελληνίων ερευνών οι καλές πρακτικές σε όλους τους τομείς σε όλες τις ειδικότητες είτε είναι στον τομέα της πληροφορικής είτε είναι στον τομέα της οικονομίας, διοίκησης και τουρισμού είτε μιλάμε για μαθήματα ελληνικών για μετανάστες καθώς και σε οποιονδήποτε άλλο τομέα θα έπρεπε να υπάρχουν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, έτσι ώστε να μαζευτούν, να συγκεντρωθούν όλες οι καλές, οι βέλτιστες πρακτικές και να αποτυπωθούν μέσα σε μία μεγάλη, πανελλήνια έρευνα. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να γίνει αξιολόγηση όλων αυτών των καλών πρακτικών και τα συμπεράσματα που θα γραφούν θα πρέπει εν πάση περιπτώσει να μη μείνουν μόνο στα χαρτιά. Να μην υπάρξει ένα πολύ ωραίο ένα φανταστικό εγχειρίδιο 30, 40, 50 χιλιάδων λέξεων το οποίο θα λέει απλά ποιες είναι καλές πρακτικές, αλλά να μπορέσουν να υπάρξουν ομάδες εργασίας κατάλληλα δομημένες από το Υπουργείο Παιδείας όπου θα μπορέσουν να επεξεργαστούν αυτά τα δεδομένα, και να εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες καλές πρακτικές που θα έχουν βγει ως έγκυρα αποτελέσματα ερευνών στην πράξη, στα τμήματά τους.

3. Θεωρείται πως η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής και να εφαρμόζεται. Το θέμα είναι ότι στην Ελλάδα γενικότερα με το θεσμό της

αξιολόγησης δεν τα πάμε και πολύ καλά και ιδιαίτερα στην τυπική εκπαίδευση. Όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων όντως στα διάφορα προγράμματα εγώ προσωπικά έχω συμμετάσχει. Υπάρχουν διάφοροι τύποι αξιολόγησης τους οποίους καλούμαστε να συμπληρώσουμε τόσο όσον αφορά το επίπεδο και γενικότερα τις γνωστικές και όχι μόνο δεξιότητες τις οποίες κατακτούν οι καταρτιζόμενοι στους οποίους μπαίνω και κάνω μάθημα αλλά επίσης, υπάρχει και η αυτοαξιολόγηση δηλαδή η δικιά μας οπτική. Βαθμολογούμε πώς εμείς προσωπικά τα πήγαμε και πώς αποδώσαμε μέσα στην τάξη. Αυτό για την τυπική εκπαίδευση φαντάζει δύσκολο πρόβλημα τουλάχιστον προς το παρόν αλλά στη μη τυπική εκπαίδευση εφαρμόζεται η αξιολόγηση. Πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει και να ενισχυθεί περαιτέρω έτσι ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων να βλέπουν τις προσπάθειές τους, να βλέπουν την παρουσία τους στην τάξη να αποτιμάται, να βλέπουν ανατροφοδοτικά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν εκπαιδεύουν τους καταρτιζόμενους και επίσης να συμμετέχουν και στην αξιολόγησή τους από τους καταρτιζόμενους κάτι το οποίο μπορεί να λειτουργήσει μόνο βελτιωτικά απέναντί τους. Ο σκοπός είναι και αυτοί να γίνουν καλύτεροι και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο αφενός και από την άλλη σε ένα γενικότερο πλαίσιο να μπορέσει η εκπαίδευση ενηλίκων να λειτουργήσει με έναν πιο σωστό και πιο ολοκληρωμένο τρόπο.

Θεματική Κατηγορία 2: Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων; Και πώς θα τις ορίζατε;

Προσωπικά θεωρώ ότι οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες, οι οποίοι έρχονται στην αίθουσα με σκοπό να μάθουν κάτι, έρχονται γιατί οι ίδιοι πρώτα από όλα είναι συνειδητοποιημένοι πάνω σε αυτό που θέλουν να μάθουν, έχουν ακούσει για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, έχουν δηλώσει τη συμμετοχή τους και θέλουν να είναι σε αυτό γιατί τους ενδιαφέρει. Άρα λοιπόν έρχονται συνειδητοποιημένοι και αυτό είναι κάτι που εμείς ως εκπαιδευτές ενηλίκων δεν πρέπει ποτέ να παραβλέπουμε. Μία ακόμη βασική ανάγκη κατά την άποψή μου έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι ίδιοι οι ενήλικες θέλουν να αντιμετωπίζονται ακριβώς ως ενήλικες. Άλλωστε πρόκειται για άτομα τα οποία έχουν κατακτήσει την ενηλικιότητα και απέχουν πάρα πολύ από την τυπική εκπαίδευση και

φυσικά από τα μαθητικά χρόνια. Κατά αυτόν τον τρόπο λοιπόν θέλουν να έχουν αντιμετώπιση ως ενηλίκου. Ακόμη κάτι εξίσου σημαντικό που αφορά τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους είναι ότι οι ίδιοι έρχονται φορτωμένοι με τις δικές τους πλούσιες εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από τη δικιά τους ζωή και επιζητούν το σεβασμό αυτών, κάτι στο οποίο πρέπει πραγματικά να σταθούμε. Πρέπει να αξιοποιήσουμε τις δικές τους εμπειρίες στο πεδίο της μάθησης έτσι ώστε από την μια πλευρά, να συμμετέχουν και να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης και από την άλλη, μέσα από αυτή την εμπειρία, τη γεμάτη πλούτο εμπειρία να μπορέσουμε να μοιράσουμε αυτή τη γνώση και στους υπόλοιπους ενήλικους καταρτιζόμενους. Και γιατί όχι; ακόμα και στον εκπαιδευτή...

2. Οι ανάγκες αυτές πιστεύετε πως ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Σε ένα μεγάλο βαθμό θεωρώ ότι ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι καταρτιζόμενοι εκείνοι οι οποίοι έρχονται απλά για να πάρουν τη βεβαίωση συμμετοχής ή ακόμα έχουν ως κίνητρο μόνο το οικονομικό όφελος. Σε αυτή την περίπτωση βέβαια θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες που έχουν να κάνουν με τις χρηματικές απολαβές με το γεγονός δηλαδή ότι θα πληρωθούν, από την άλλη πλευρά όμως, το γνωστικό κομμάτι της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να ικανοποιείται. Η προσωπική μου εμπειρία έχει δείξει πάντως ότι σε γενικές γραμμές ικανοποιούνται οι ανάγκες αυτές των καταρτιζομένων. Φτάνει βέβαια και ο ίδιος ο εκπαιδευτής και συγκεκριμένα ο ρόλος τον οποίο έχει, είτε είναι αυτός του καθοδηγητή είτε του διευκολυντή, να υποστηρίζει τους καταρτιζόμενους και να τους βοηθάει να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Θεματική Κατηγορία 3: Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποια είδη δεξιοτήτων θεωρείτε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον;

Για να μπορέσουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον χρειάζονται κατά την προσωπική μου γνώμη μερικές συγκεκριμένες δεξιότητες. Ξεκινάω με την πρώτη που για μένα είναι και η πιο σημαντική. Είναι η επικοινωνία. Είναι πολύ βασικό να μπορούν να έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι. Εμείς πρέπει να τους βοηθήσουμε να την αναπτύξουν. Επίσης, να μπορούν να είναι ανοιχτοί σε προσωπικές γνώμες και απόψεις έτσι ώστε να έχουν καλύτερη συνεργασία. Επίσης, η δημιουργικότητα. Το να μπορούν να είναι δημιουργικοί πάνω στον τομέα της εργασίας τους - και κυρίως αν η εργασία τους το επιβάλλει - είναι μία πολύ βασική δεξιότητα την οποία πρέπει να έχουν. Ακόμα να είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία αφού έτσι κι αλλιώς βλέπουμε ότι η τεχνολογία σχεδόν καθημερινά αλλάζει. Επίσης να μη φοβούνται την ομαδική εργασία, να είναι συνεργατικοί και να μπορούν να δουλεύουν σε ομάδες. Αν φυσικά το απαιτεί και η φύση της δουλειάς, να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί οπωσδήποτε σε όποιες αλλαγές μπορεί να προκύψουν μέσα στην εργασία τους. Φυσικά να έχουν αυτοέλεγχο, να μπορούν να ελέγχονται και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Εδώ, αναφέρομαι και στην λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, να έχουν πολύ ανεπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη. Επίσης, θα πρέπει να έχουν έναν χαρακτήρα ο οποίος θα μπορεί να εμπνέει εμπιστοσύνη αυτοπεποίθηση και ενδεχομένως ειλικρίνεια και φυσικά πάντοτε να είναι έτοιμοι να αναπτυχθούν και προσωπικά να βλέπουν όποια ευκαιρία τους παρουσιάζεται για προσωπική ανάπτυξη και να την χρησιμοποιούν.

2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες για την ορθή ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις του εργασιακού χώρου ή συνονθύλευμα αυτών και γιατί;

Δεν θα έλεγα ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων. Τουλάχιστον σε σχέση με όσα ανέπτυξα πιο πάνω. Αν βέβαια θα μπορούσα να τα βάλω όλα κάτω από μία ομπρέλα, τότε θα επέλεγα το κομμάτι αυτό που έχει να κάνει με τη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman, δηλαδή γενικότερα να έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση, να έχουν αυτοέλεγχο και να μπορούν να προβούν σε αυτορρύθμιση του εαυτού τους και του χαρακτήρα τους και τέλος, να είναι συνεργατικοί.

Θεματική Κατηγορία 4: Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

1. Με βάση τις γνώσεις σας και την πολυετή εμπειρία σας στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Καταρχήν να ξεκινήσω λέγοντας ότι όταν μιλάμε για κοινωνικά δικαιώματα αναφερόμαστε για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το δικαίωμα για εργασία, το δικαίωμα στην προστασία της μητρότητας, ενδεχομένως της υγείας, του περιβάλλοντος κ.ά. Καθώς επίσης και το δικαίωμα για κοινωνική ασφάλιση και κατοικία πράγμα που σημαίνει ότι είναι παροχές που η ίδια η πολιτεία πρέπει να εξασφαλίζει στους πολίτες. Κατά την προσωπική μου γνώμη θεωρώ ότι τουλάχιστον μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων το κοινωνικό δικαίωμα που αφορά στην εκπαίδευση είναι έντονο έτσι κι αλλιώς γιατί είναι οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι οι οποίοι επιλέγουν να έρθουν και να επιμορφωθούν, να παρακολουθήσουν επιμόρφωση, σεμινάρια και διαφορετικά είδη προγραμμάτων τα οποία το ίδιο το Κράτος ή η Ευρωπαϊκή Ένωση αν θέλετε, τα επιχορηγεί. Εδώ μπορούμε να δούμε έμμεσα ότι στηρίζεται και το δικαίωμα για εργασία ιδιαίτερα από τη στιγμή που τα συγκεκριμένα προγράμματα αφενός είναι επιδοτούμενα δηλαδή το ίδιο το κράτος τα επιχορηγεί η ή Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή με απλά λόγια πληρώνονται οι καταρτιζόμενοι για να τα παρακολουθήσουν. Από την άλλη όμως, τα ίδια αυτά τα προγράμματα μπορούν να δώσουν το γνωστικό υπόβαθρο εκείνο που χρειάζεται καθώς επίσης και τις απαραίτητες δεξιότητες έτσι ώστε οι εν λόγω καταρτιζόμενοι και ιδιαίτερα οι άνεργοι να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί και να έχουν τα απαιτούμενα εκείνα εφόδια τα οποία θα τους βοηθήσουν να βρουν μία εργασία η οποία μπορεί να είναι καλύτερη τουλάχιστον σύμφωνα με τα δικά τους δεδομένα.

2. Και αν ναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων;

Όπως είπα και πιο πάνω τα ίδια τα προγράμματα είναι αυτά που παρέχουν έμμεσα το δικαίωμα για εργασία όπου κατά αυτόν τον τρόπο και μέσα από την επιμόρφωση την οποία θα έχουν παρακολουθήσει οι καταρτιζόμενοι θα μπορέσουν να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί να βρουν στην αγορά εργασίας με καινούρια εφόδια πολλές φορές και

τεχνολογικά να είναι πιο ενημερωμένοι, κυρίως όσον αφορά τις τεχνολογίες πληροφορικής και Επικοινωνιών και με αυτόν τον τρόπο να είναι πιο εύκολο να βρουν μία καινούργια εργασία, τουλάχιστον μία εργασία στα μέτρα τους βάσει με αυτό το οποίο οι ίδιοι θέλουν. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να σημειώσω και κάτι ακόμα αρκετά σημαντικό. Η δημιουργία των άτυπων κοινωνικών δικτύων που υπάρχει, που φτιάχνεται μέσα από τις ομάδες των καταρτιζομένων οι οποίοι έρχονται να παρακολουθήσουν τα οποιουδήποτε τύπου σεμινάρια είναι αρκετά σημαντική. Είναι αρκετά σημαντική, γιατί μέσα από αυτές τις κοινωνικές σχέσεις, τις επαφές που έχουν μεταξύ τους, μπορούν να διευρύνουν τον επαγγελματικό τους ή τον φιλικό και τον κοινωνικό τους κύκλο και άρα κατά αυτό τον τρόπο να μπορέσουν να έχουν πιο πολλές πιθανότητες στην εξεύρεση μιας εργασίας.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Συνεντευξιαζόμενος 2

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλημέρα Κύριε..., σας ευχαριστώ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

- Τι σπουδές έχετε κάνει; Έχετε κάνει σπουδές αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Έχω το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, του Διδασκαλείου και το Μεταπτυχιακό Διοίκηση στην Εκπαίδευση.

- Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης «εκπαιδευτών ενηλίκων» μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας;

Έχω συμμετάσχει στο πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών ενηλίκων (ΚΕΚ ΝΕΛΕ Αχαΐας), έχω πάρει την πιστοποίηση ΕΚΕΠΙΣ για γενική και ειδική αγωγή καθώς και την επιμόρφωση Μεντόρων ΠΤΔΕ Παν/μιο Πατρών.

- Έχετε πάρει την πιστοποίηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την διδασκαλία σε ενήλικες σύμφωνα με τις επιταγές του διεθνούς πλαισίου;

Έχω πάρει την πιστοποίηση ΕΚΕΠΠΣ για γενική και ειδική αγωγή για τις κατηγορίες 2460, 2440, 2491.

- Πόσα έτη εμπειρίας διαθέτετε στην διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο πρόγραμμα;

Η εμπειρία μου είναι περίπου δέκα έτη σε προγράμματα διδασκαλίας ελληνικών σε αλλοδαπούς και σε προγράμματα εγγραματισμού σε αναλφάβητους και παλινοστούντες.

- Είστε εργαζόμενος/η αορίστου χρόνου ή με σύμβαση ορισμένου χρόνου; *Είμαι εργαζόμενος αορίστου χρόνου.*

- Ποια είναι η βασική σας απασχόληση;

Είμαι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αυτή τη χρονική περίοδο διευθυντής σχολικής μονάδας.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θεματική Κατηγορία 1: Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές

1. Θεωρείτε πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί επηρεάζουν όλο και περισσότερο την πολιτική των κρατών. Η χώρα μας έχει υπογράψει και υλοποιεί το πλαίσιο της Λισσαβόνας της ΕΕ, ακολουθεί το ενιαίο σύστημα πιστωτικών μονάδων και επιπέδων κατάρτισης και συγκεκριμένα εφαρμόζει την εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ, UNESCO κτλ. Πάρα τις πιέσεις των διεθνών οργανισμών, το ελληνικό κράτος αλλάζει αργά, δύσκολα και χωρίς σχέδιο δράσης.

2. Πιστεύετε πως η επένδυση στη δια βίου μάθηση και η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων; Και αν ναι ποια μέτρα πρέπει να λάβει ο κρατικός φορέας για να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής;

Πιστεύω πως οι αλλαγές εισάγονται χωρίς σχεδιασμό και αξιολόγηση. Για να γίνει σωστή εφαρμογή απαιτείται διερεύνηση των αναγκών της ομάδας στόχου και του γενικότερου περιβάλλοντος (κοινωνικού – εργασιακού), σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

3. Θεωρείται πως η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Δεν είναι δυνατό να υπάρξει εισαγωγή καινοτομίας και εφαρμογή πολιτικής χωρίς πλήρη διαδικασία αξιολόγησης: Αρχική, διαμορφωτική, τελική και εξαγωγή συμπερασμάτων για ανατροφοδότηση και βελτίωση. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής αφού ζούμε σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Θεματική Κατηγορία 2: Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων; Και πώς θα τις ορίζατε;

Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων σχετίζονται με την ύπαρξη προγραμμάτων που είναι προσανατολισμένα στην ομάδα στόχο και είναι συνδεδεμένα με το περιβάλλον, κοινωνικό ή εργασιακό των εκπαιδευμένων και με τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες έχουν ανάγκη από αυτοβελτίωση-προσωπική ανάπτυξη, κοινωνικό κύρος και κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών.

2. Οι ανάγκες αυτές πιστεύετε πως ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Πιστεύω πως παρότι υπάρχουν πολλά καλά προγράμματα, υπάρχουν ακόμα αρκετά βήματα που πρέπει να γίνουν, ειδικά στην πρακτική πλευρά και την σύνδεση με το κοινωνικό και το εργασιακό περιβάλλον.

Θεματική Κατηγορία 3: Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποια είδη δεξιοτήτων θεωρείτε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον;

Πρώτα στην ιεραρχία θα τοποθετούσα τις δεξιότητες ειδικότητας που είναι και οι πιο βασικές για να ανταποκριθεί ένας ενήλικας στην εργασία του. Μετά οι δεξιότητες συνεργασίας – κοινωνικές είναι επίσης πολύ σημαντικές, αφού υποστηρίζουν την μάθηση και την συνεργασία. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και χρήσης νέων τεχνολογιών είναι αναγκαίες για την άμεση ανταπόκριση του ενήλικα στην αγορά εργασίας.

2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες για την ορθή ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις του εργασιακού χώρου ή συνονθύλευμα αυτών και γιατί;

Όπως σας προανέφερα, απαιτείται συνονθύλευμα αυτών, αφού κρίνεται αναγκαία η πολύπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου ενήλικα, ώστε να ικανοποιούνται οι σύνθετες και συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εποχής.

Θεματική Κατηγορία 4: Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

1. Με βάση τις γνώσεις σας και την πολυετή εμπειρία σας στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Θεωρώ πως δίνεται έμφαση μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα κοινωνικά δικαιώματα, όπως προβλέπεται και από το πλαίσιο της Λισαβόνας. Αρχικά για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, την εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, ρομά, προσφύγων, ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανέργων κτλ.

2. Και αν ναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων;

Τα προγράμματα, που είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες για στήριξη και ανάπτυξη των κοινωνικών δικαιωμάτων κάθε ομάδας στόχου, συμβάλουν στην προσωπική ανάπτυξη, την κριτική συνειδητοποίηση, την ανάπτυξη της πολιτισμικής ελευθερίας, της πολιτικής συμμετοχής, την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και του λειτουργικού εγγραμματισμού.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Συνεντευξιαζόμενος 3

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλημέρα Κύριε ..., σας ευχαριστώ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

- Τι σπουδές έχετε κάνει; Έχετε κάνει σπουδές αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Έχω σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών, όπου πέραν του βασικού πτυχίου μου, έχω ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό μου στις Επιστήμες της Αγωγής. Όσον αφορά το πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων που με ρωτάτε έχω κάνει ένα δεύτερο μεταπτυχιακό «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», ενώ έχω ολοκληρώσει το βασικό σεμινάριο εκπαιδευτών ενηλίκων 300 ωρών καθώς και είμαι αξιολογητής στις επιτροπές πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ.

- Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης «εκπαιδευτών ενηλίκων» μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας;

Εκτός από το μεγάλο που σας είπα, έχω παρακολουθήσει και τα δύο 25ωρα προγράμματα για το μητρώο αξιολογητών των εκπαιδευτών ενηλίκων.

- Έχετε πάρει την πιστοποίηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την διδασκαλία σε ενήλικες σύμφωνα με τις επιταγές του διεθνούς πλαισίου;

Ναι και μάλιστα πρόσφατα, το 2017 με βάση τις ώρες διδασκαλίας μου ανανεώθηκε μέχρι το 2027.

- Πόσα έτη εμπειρίας διαθέτετε στην διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο πρόγραμμα;

Η εμπειρία μου είναι άνω των 10 ετών και τα προγράμματα στα οποία συμμετείχα είναι πολλά, όπως του ΕΚΔΔΑ, του κέντρου ερευνών για θέματα εισόδου στο Κ.Ε.Θ.Ι., του κέντρου αιρετών ασφάλειας της αστυνομίας, του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και άλλα...

- Είστε εργαζόμενος/η αορίστου χρόνου ή με σύμβαση ορισμένου χρόνου;

Είμαι δημόσιος υπάλληλος αορίστου χρόνου.

- Ποια είναι η βασική σας απασχόληση;

Η βασική μου απασχόληση είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αυτήν την περίοδο είμαι σχολικός σύμβουλος.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θεματική Κατηγορία 1: Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές

1. Θεωρείτε πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;

Η ευρωπαϊκή πολιτική για την κατάρτιση ήδη από την συνθήκη της Μπολόνια αλλά και νωρίτερα έχει ως πυλώνα ανάπτυξης για την ΕΕ, εννοώ, τη δια βίου μάθηση. Αρά υπάρχει ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση, η οποία δε δεσμεύει ακριβώς τα κράτη μέλη ώστε να γίνει εθνική, όμως είναι η στόχευση και εναπόκειται στο κάθε κράτος μέλος πως τις στρατηγικές αυτές ή τους πυλώνες αυτούς θα τους εντάξει στη δική του εθνική «πολιτική δια βίου μάθησης». Εδώ η χώρα υπολείπεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως γνωρίζουμε όλοι μας, όταν ο στόχος της Λισαβόνα ήταν άνω του 10% και εμείς είμαστε ακόμη στο 2,5%. Άρα φαίνεται τελικά αυτά τα οποία

συμφωνούμε, στα οποία συμμετέχουμε και για τα οποία επιχορηγούμαστε, δεν τα εφαρμόζουμε.

2. Πιστεύετε πως η επένδυση στη δια βίου μάθηση και η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων; Και αν ναι ποια μέτρα πρέπει να λάβει ο κρατικός φορέας για να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής;

Θα έλεγα ότι η χώρα δεν επενδύει στη ΔΒΜ, αλλά ουσιαστικά την χρησιμοποιεί για να απορροφήσει κονδύλια και να κρύψει εκεί την ανεργία, η οποία είναι τεράστια. Γι' αυτό ούτε διάχυση καλών πρακτικών υπάρχει ούτε η αξιολόγηση που κατά διαστήματα γίνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων...εεε... είναι τέτοια που ουσιαστικά κάποιος που δεν είναι καλός εκπαιδευτής ενηλίκων σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων να μην πάρει πλέον άλλες δουλειές. Φαίνεται, δηλαδή, το πεδίο ΔΒΜ στη χώρα αξιοποιήθηκε κυρίως για λόγους οικονομικής ενίσχυσης περισσότερο θα έλεγα των εκπαιδευτών και εν μέρει των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αρκετοί από αυτούς χρησιμοποίησαν τα προγράμματα για αυτά τα λίγα χρήματα, τα οποία στην αρχική κατάσταση έπαιρναν ώστε να μπορούν να βγάλουν κάποια έξοδά τους. Τώρα θα έπρεπε όμως η διάχυση καλών πρακτικών να ενταχθεί ως πολιτική στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό, δηλαδή, έχουμε καλές πρακτικές, έχουμε ένα πρόγραμμα το οποίο τελικά κατάφερε σε αυτούς τους 100 ανθρώπους να τους επαναφέρει στην αγορά εργασίας; Τι ήταν καλό; Ο σχεδιασμός, το πρόγραμμά του, οι εκπαιδευτές, ο τρόπος προσέγγισης των εκπαιδευόμενων, το ΚΕΚ; Θα έπρεπε, λοιπόν, να υπήρχε μια βάση δεδομένων, μια συνεχής αξιολόγηση ανατροφοδοτική αλλά και μερικές φορές «τιμωρητική» αν κάποιος ΚΕΚ δε μπορεί να κάνει καλά τη δουλειά του, να μην μπορεί να πάρει κάποια έργα, ώστε να μπορεί να έχει αποτελέσματα η εφαρμογή της ΔΒΜ. Δεν μπορώ να πω ότι λειτουργεί πολύ καλά στη χώρα.

3. Θεωρείται πως η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Βεβαίως και αποτελεί σε όλον τον υπόλοιπο κόσμο, εκτός από εδώ φυσικά. Η ερώτηση είναι υποθετική για την Ελλάδα. Φυσικά και η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί βασικό συστατικό της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και οι εκπαιδευόμενοι

έρχονται με συγκεκριμένες ανάγκες και υπάρχουν και συγκεκριμένοι στόχοι. Άρα μια επιμορφωτική πολιτική, η οποία δεν οδηγεί σε επαγγελματική άρα και σε προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων πρέπει να ανασχεδιαστεί, να βρούμε τι πήγε στραβά, τι δεν υλοποιήθηκε πιθανόν σωστά, ώστε αυτό να το επανασχεδιάσουμε. Γι' αυτό και η εκπαίδευση ενηλίκων στον υπόλοιπο κόσμο έχει βασικό συστατικό της την ανατροφοδότηση, τη διάχυση καλών πρακτικών, την οριζόντια και κάθετη επικοινωνία για να μπορεί να βελτιώνεται προς όφελος των εκπαιδευόμενων.

Θεματική Κατηγορία 2: Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων; Και πώς θα τις ορίζατε;

Οι ανάγκες τους μπορεί να είναι προσωπικές, δηλαδή να θέλουν κάτι για την προσωπική τους ανάπτυξη, να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις ή δεξιότητες, να μετασηματίσουν τις ήδη υπάρχουσες στάσεις ή να βρουν καινούριους φίλους. Οι ανάγκες ποικίλουν ανά εκπαιδευόμενο και ανά χρονική στιγμή. Δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος κάποια άλλη στιγμή της ζωής του να έχει άλλου είδους ανάγκες. Άρα υπάρχουν ανάγκες προσωπικές, επαγγελματικές, ανάγκες οικονομικές. Κάθε φορά αυτό εξαρτάται από την κατάσταση, την υποκειμενική αλλά και την αντικειμενική στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος. Δηλαδή σε ποιες συνθήκες υπάρχει; είναι ο άνθρωπος ο οποίος έχασε τη δουλειά του, είναι άνεργος. Πιθανόν εκείνη την περίοδο να μην σκέφτεται ένα πρόγραμμα κατάρτισης για την επαγγελματική του εξέλιξη, προσπαθεί να βρει ένα πρόγραμμα κατάρτισης είτε να το χρησιμοποιήσει σαν επιχορήγηση είτε να έχει μια πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Όλες οι ανάγκες είναι σεβαστές, ποικίλουν ανά περίοδο και ανά άτομο και αυτό το οποίο μένει να δούμε είναι αν αυτές οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων έχουν σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας ή με ποιον τρόπο η συμβουλευτική υποστήριξη θα τους οδηγήσει να παρακολουθούν προγράμματα τα οποία θα τους είναι χρήσιμα και για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να μην παρακολουθούν προγράμματα στην τύχη. Δυστυχώς, η εμπειρία έχει δείξει πως τα προγράμματα έρχονται έτοιμα και κατόπιν προσπαθούμε να «χωρέσουμε» ανθρώπους στα προγράμματα, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να αδιαφορούν, μερικές φορές να βγαίνουν δυσλειτουργικά τα προγράμματα και να μην υπάρχει αποτελεσματικότητα στην αγορά εργασίας. Το είδαμε για παράδειγμα πέρυσι, στα μεγάλα προγράμματα

συμβουλευτικής υποστήριξης, όπου η αγορά εργασίας ήταν στην μεταποίηση κυρίως και στις υπηρεσίες, όπου εκεί είδαμε ανθρώπους χωρίς αγγλικά να παρακολουθήσουν πρόγραμμα για να γίνουν receptionist σε ένα ξενοδοχείο. Δε χωρούσε το βιογραφικό σημείωμα στο πρόγραμμα που ήταν σχεδιασμένο από πριν. Άρα ή πρέπει να δούμε τι ανέργους, τι εκπαιδευόμενους, τι πληθυσμό έχουμε και σε αυτό το πληθυσμό να φτιάξουμε προγράμματα ή να δούμε τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να εξηγήσουμε που ταιριάζει καλύτερα το βιογραφικό για να χωρέσουν.

2. Οι ανάγκες αυτές πιστεύετε πως ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Νομίζω στο απάντησα, δεν είμαι σίγουρος, να μην πω και όχι, καθώς έχω μερική εικόνα, επειδή είμαι στο βασικό μητρώο συντονιστικών συμβουλευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών. Άρα πέρυσι είδα όλη τη διαδικασία, συνέντευξη από τον ερωτώμενο, μελέτη του βιογραφικού του, προσπάθεια να τον βάλεις σε ένα πρόγραμμα, συνέντευξη μετά το πρόγραμμα, δεν είμαι σίγουρος ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων καλύπτονται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Θεματική Κατηγορία 3: Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποια είδη δεξιοτήτων θεωρείτε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον;

Είναι αυτό που λέμε οριζόντιες δεξιότητες, δεξιότητες οργανωτικές, συνεργασίας, επικοινωνίας, δηλαδή δεξιότητες που μπορούν να «χωρέσουν» σε οποιαδήποτε επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και στην προσωπική τους ζωή, στην οικογένειά τους. Αν μάθει κάποιος να επικοινωνεί με μια δημόσια υπηρεσία και να ζητάει τα δικαιώματά του, φυσικά και θα μπορεί να επικοινωνεί και με τη σύζυγο του, το παιδί του. Γι' αυτό και τα προγράμματα προβλέπουν πολλές οριζόντιες δεξιότητες κατάρτισης, γιατί με αυτές οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να ενταχθούν πιο εύκολα σε κάποιο άλλο πρόγραμμα ή να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση.

2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες για την ορθή ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις του εργασιακού χώρου ή συνονθύλευμα αυτών και γιατί;

Έρχεται σε συνέχεια του προηγούμενου, εκτός από τις οριζόντιες δεξιότητες αλλά όχι υπό τη μορφή συνονθυλεύματος, δηλαδή οριζόντιες δεξιότητες αλλά συγκεκριμένες, δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, οργανωτικές αν θέλετε ακόμα και δεξιότητες μεταγνωστικές, που καλλιεργούνται στο σχολείο από το δημοτικό. Δηλαδή μπορεί ο κάθε εκπαιδευόμενος, ο κάθε πολίτης, ο κάθε ενήλικας να σκεφτεί ποια ήταν η προϋπάρχουσα κατάσταση, τι έκανα, που έφτασα, τι δεν πήγε καλά, τι θα άλλαζα ή τι πήγε στραβά ή τι πήγε καλά και θα το ακολουθούσα. Αυτές οι οριζόντιες δεξιότητες δεν τις έχω όλες μαζί, «πεταμένες δεξιά και αριστερά», όμως είναι η βασική προϋπόθεση για να πάμε στο επόμενο βήμα που είναι η ερώτησή σας ότι χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες, δηλαδή εκπαιδευείς ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να γίνουν ηλεκτρολόγοι, χρειάζονται οι οριζόντιες δεξιότητες για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τον πολίτη αλλά χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες – τεχνικές για να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Το πρόγραμμα πρέπει να έχει στοχευμένες δεξιότητες κάθε φορά ανάλογα με τον εκπαιδευόμενο και τον χώρο στον οποίο θα το εντάξει.

Θεματική Κατηγορία 4: Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

1. Με βάση τις γνώσεις σας και την πολυετή εμπειρία σας στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Εδώ είναι ένα μεγάλο κομμάτι, η ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική έχει βασικό της πυλώνα τη δια βίου μάθηση, βασικό εργαλείο της κοινωνικής πολιτικής, δηλαδή της πολιτικής που αφορά στην υγεία, στην ανεργία, στην εκπαίδευση, σε αυτά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά έχει πίσω της τη δια βίου μάθηση με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν συνεχώς να επιμορφώνονται, να γνωρίζουν που πηγαίνουν τα πράγματα και να μπορούν να αναζητούν μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας. Τώρα τα κοινωνικά δικαιώματα, που αναφέραμε, κάνουν ορατή την παρουσία τους στα προγράμματα, γιατί είναι και βασική προϋπόθεση της ευρωπαϊκής ένωσης, δηλαδή ένα πρόγραμμα πρέπει

να μπορεί να οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην αγορά εργασίας, γιατί είναι το συστατικό στοιχείο που κρατάει την κοινωνική συνοχή στην ΕΕ. Στο Ευρώπη 2020 περιγράφεται πάρα πολύ ρητά ότι βασικό κομμάτι διατήρησης της κοινωνικής συνοχής είναι η απασχολησιμότητα, η εργασία. Όταν έχουμε χιλιάδες ανθρώπους που χάνουν τη δουλειά τους, άρα και χάνουν πολλά κοινωνικά δικαιώματα, αυτό που λέγαμε για την κοινωνική πολιτική, έρχεται η ΔΒΜ να τους βοηθήσει να αποκαταστήσουν την επαφή τους με περιβάλλον και να ενταχθούν πάλι στο κοινωνικό σύνολο, γιατί η διαφορετικότητα και η ετερότητα του καθενός είναι κοινωνικός πλούτος.

2. Και αν ναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων;

Για να μην περιγράψω το ίδιο, έχοντας στο μυαλό μας ότι η προσωπική ανάπτυξη (ανάπτυξη της προσωπικότητας) του κάθε ανθρώπου, έχει να κάνει με τις ευκαιρίες που του δίνονται για να μπορέσει να δει και να κατανοήσει τον εαυτό του. Δεν είναι εύκολο άνθρωποι που βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο, εννοώντας από άποψη μη αγοράς εργασίας και έλλειψη δεν μπορούν να έχουν εσωτερικές αναζητήσεις, δεν μπορούν να αναζητούν προσωπική ανάπτυξη όταν δεν έχουν εισόδημα. Πρέπει να φροντίσουμε να επανασυνδέσουμε τον άνθρωπο στην αγορά εργασίας και για να γίνει αυτό πρέπει να του δώσουμε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως προαναφέραμε, και να τους δώσουμε ευκαιρίες με οριζόντιες δεξιότητες ώστε να καταλάβει ποια είναι τα προσόντα του, ποιες οι ιδιαιτερότητές του, ποια είναι τα ταλέντα του. Για παράδειγμα μπορεί να είναι ένας εργαζόμενος που να ήταν σε ένα «Α» επάγγελμα αλλά να είχε ένα ιδιαίτερο ταλέντο στην ξυλογλυπτική, άρα θα μπορούσε με ένα σχετικό σεμινάριο κατάρτισης και με κάποια επιδότηση, γιατί η ΕΕ επιδοτεί ξεκινήματα σε ανέργους, σε νέους, σε ευάλωτες ομάδες, θα μπορούσε να ξεκινήσει και να μπει πάλι στην αγορά εργασίας. Άρα πιστεύω η ευκαιρία να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα δεξιότητες οι οποίες προστατεύουν τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών συμβάλλουν τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Συνεντευξιαζόμενος 4

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλημέρα Κύριε ..., σας ευχαριστώ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

- Τι σπουδές έχετε κάνει; Έχετε κάνει σπουδές αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Έχω πάρει το πτυχίο του Χημικού Μηχανικού αλλά και του Μηχανικού Οικολογικού Περιβάλλοντος. Έχω ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό μου στη Διοίκηση Εκπαίδευσης, ενώ σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που με ρωτάτε έχω ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό Σπουδές στην Εκπαίδευση, το οποίο είχε ως θεματική ενότητα την εκπαίδευση ενηλίκων

- Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης «εκπαιδευτών ενηλίκων» μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας;

Ααα, λοιπόν, έχω συμμετάσχει στο πρόγραμμα ΕΚΕΠΙΣ του ΕΟΟΠΕΠ 300 ωρών, στο ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ 25 ωρών καθώς και στο ΙΔΕΚΕ 125 ωρών.

- Έχετε πάρει την πιστοποίηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την διδασκαλία σε ενήλικες σύμφωνα με τις επιταγές του διεθνούς πλαισίου;

Βεβαίως και είμαι εγγεγραμμένος στο μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων.

- Πόσα έτη εμπειρίας διαθέτετε στην διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο πρόγραμμα;

Έχω 20 έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων με συμμετοχή σε 240 προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων στα ΚΕΚ. Κάποια από αυτά είναι Κατάρτιση αποφοίτων ΑΕΙ – ΤΕΙ σε οριζόντιες δεξιότητες, Κατάρτιση άνεργων γυναικών σε βασικές δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ, Προστασία Περιβάλλοντος, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση

των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση και άλλα...

- Είστε εργαζόμενος/η αορίστου χρόνου ή με σύμβαση ορισμένου χρόνου;

Είμαι αορίστου χρόνου.

- Ποια είναι η βασική σας απασχόληση;

Η βασική μου απασχόληση είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θεματική Κατηγορία 1: Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές

1. Θεωρείτε πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;

Βέβαια και τις επηρεάζουν, αφού η UNESCO και ο ΟΟΣΑ είναι θεσμοί που ορίζουν το πλαίσιο των εθνικών στρατηγικών, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των εκάστοτε Συνθηκών, Διασκέψεων και Συμβουλίων καθοδηγεί τις πολιτικές για τη δια βίου μάθηση και επηρεάζει και άλλους τομείς της πολιτικής δράσης. Τα κράτη μέλη της ΕΕ και η Ελλάδα τα τελευταία 20 χρόνια έχουν υιοθετήσει ενέργειες για μια εκπαίδευση για όλους. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα έχει ακολουθήσει τη γραμμή αυτή, αφού επιμόρφωσε ειδικές ομάδες εκπαιδευόμενων (φυλακισμένους, τσιγγάνους, ανέργους) όπως ορίζει το διεθνές πλαίσιο και συνέδεσε την επιμόρφωση με την πρακτική σε επιχειρήσεις.

2. Πιστεύετε πως η επένδυση στη δια βίου μάθηση και η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων; Και αν ναι ποια μέτρα πρέπει να λάβει ο κρατικός φορέας για να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής;

Βέβαια και εντάσσονται. Το κράτος μέσα από τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εντάσσει τις πολιτικές αυτές με σκοπό την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Αυτό,

κατά τη γνώμη μου αποτυπώνεται από τη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, από τη δημιουργία μητρώων εκπαιδευτών ενηλίκων και από την κρατική απορρόφηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων. Δεν πρέπει όμως να παραλείψω πως για να συνεχίσουν να εφαρμόζονται αυτά πρέπει να υπάρχει συνεχές πλαίσιο εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να λαμβάνει υπόψη τις νέες ανάγκες των ενηλίκων.

3. Θεωρείται πως η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Βέβαια και είναι σημαντικό μέρος της επιμορφωτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση ως διαδικασία είναι χρήσιμη για την ανατροφοδότηση (feedback) των υλοποιούμενων προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα ελέγχει, αποτιμά, σαν να λέμε την επιτυχία της κάθε δράσης, με συνέπεια να αναδεικνύονται οι ατέλειες αλλά και οι καλές πρακτικές.

Θεματική Κατηγορία 2: Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων; Και πώς θα τις ορίζατε;

Θεωρώ πως οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων είναι συγκεκριμένες και βασίζονται στην ικανοποίηση των προσδοκιών τους και των λόγων που εισέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πολλές φορές, όμως, οι ανάγκες τους διακρίνονται σε αυτές που δεν είναι φανερές, δηλαδή στις μη συνειδητές, στις λανθάνουσες και στις συνειδητές, όπου στις τελευταίες οι ενήλικες έχουν συνείδηση των αναγκών τους.

2. Οι ανάγκες αυτές πιστεύετε πως ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Ναι, θεωρώ πως στο μεγαλύτερο μέρος τους ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτό φαίνεται βάσει των αξιολογήσεων που κάνουν στο τέλος κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας, από τη συμμετοχή και τη μεγάλη προσέλευσή τους σε αυτά καθώς και από την επαναληψιμότητά που παρακολουθούν συνεχώς νέα επιμορφωτικά προγράμματα. Επομένως δεν γίνεται να συνεχίζουν να παρακολουθούν κάτι το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.

Θεματική Κατηγορία 3: Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποια είδη δεξιοτήτων θεωρείτε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον;

Πολύ σημαντικές θεωρώ τις ψηφιακές δεξιότητες, δηλαδή της πληροφορικής και του χειρισμού τεχνολογικών περιβαλλόντων. Ακόμα οι ξένες γλώσσες είναι πολύ σπουδαίες για την άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στο συνεχώς εναλλασσόμενο εργασιακό περιβάλλον. Η δεξιότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών, βιωματικών δράσεων, οι τεχνικές επικοινωνίας, διοίκησης μέσω στόχων και οι κοινωνικές δεξιότητες ευρύτερα είναι πολύ σημαντικές για την καθιέρωσή τους στο χώρο εργασίας.

2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες για την ορθή ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις του εργασιακού χώρου ή συνονθύλευμα αυτών και γιατί;

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω είναι ιδανικός για να βοηθήσει τον ενήλικα στην άμεση ανταπόκριση του στην αγορά εργασίας εξαιτίας του εναλλασσόμενου ρόλου τους. Ο ρόλος του αλλάζει σε κάθε εργασιακή θέση, ενώ συμβαίνει συχνά να αλλάζουν και οι αρμοδιότητές του στην ίδια θέση εργασίας ή ακόμα να χρειαστεί να καλύψει κάποιο κενό άλλων θέσεων.

Θεματική Κατηγορία 4: Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

1. Με βάση τις γνώσεις σας και την πολυετή εμπειρία σας στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Ναι, φαίνονται μέσα από τη δημιουργία ομάδων (ισότιμη κατανομή ρόλων), από το εκπαιδευτικό συμβόλαιο που ορίζεται κάθε φορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τη δημοκρατική συμμετοχή και την ανάδειξη ελεύθερης έκφρασης. Όλα αυτά εδράζονται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

2. Και αν ναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων;

Βάσει των παραπάνω που ανέφερα, οι ενήλικες εξελίσσονται ως υποκείμενα και κατόπιν εντάσσονται σ' ένα δίκαιο και δημοκρατικό κοινωνικό σύνολο με αρχές και αξίες δικαιοσύνης, ισονομίας και σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Συνεντευξιαζόμενος 5

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Καλημέρα Κύριε ..., σας ευχαριστώ που προσφερθήκατε για αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

- Τι σπουδές έχετε κάνει; Έχετε κάνει σπουδές αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Έχω ολοκληρώσει το Διδασκαλείο και δύο μεταπτυχιακά προγράμματα, εκ των οποίων το ένα είναι η Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση και το άλλο είναι Διοίκηση στην Εκπαίδευση.

- Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης «εκπαιδευτών ενηλίκων» μικρότερης εμβέλειας και διάρκειας;

Έχω συμμετάσχει στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων του ΙΔΕΚΕ που έγινε το 2011 και ήταν 100 ώρες επιμόρφωση, ενώ έχω ενταχθεί στο μητρώο των πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΚΕΠΙΣ και είμαι αξιολογητής εκπαιδευτές ενηλίκων.

- Έχετε πάρει την πιστοποίηση εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων για την διδασκαλία σε ενήλικες σύμφωνα με τις επιταγές του διεθνούς πλαισίου;

Ναι, όπως σας προανέφερα, είμαι στο μητρώο των πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΚΕΠΙΣ.

- Πόσα έτη εμπειρίας διαθέτετε στην διδασκαλία εκπαίδευσης ενηλίκων; Σε ποιο πρόγραμμα;

Έχω 15 χρόνια εμπειρίας στην εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ), όπως αλλοδαπούς, μετανάστες..., σε προγράμματα κατάρτισης ανέργων, γραμματισμού και αξιοποίησης νέων τεχνολογιών και στο ΕΚΔΔΑ έχω ασχοληθεί με την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων.

- Είστε εργαζόμενος/η αορίστου χρόνου ή με σύμβαση ορισμένου χρόνου;

Είμαι αορίστου χρόνου.

- Ποια είναι η βασική σας απασχόληση;

Η βασική μου απασχόληση είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχολικός σύμβουλος στο νομό Αχαΐας.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θεματική Κατηγορία 1: Επίδραση διεθνών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές

1. Θεωρείτε πως οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν τις εθνικές στρατηγικές; Και αν ναι, σε ποιο βαθμό υιοθετούνται από το κράτος;

Οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζουν το εθνικό πλαίσιο σε επίπεδο σχεδιασμού, αλλά όχι σε επίπεδο υλοποίησης. Οι διεθνείς και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται να υιοθετούνται από την ελληνική διοίκηση αλλά δεν ακολουθούνται, όπως συμβαίνει σε άλλα διεθνή κράτη. Λειτουργούν, όπως χαρακτηριστικά θα λέγαμε αποσπασματικά και χωρίς συγκεκριμένο πλάνο δράσης.

2. Πιστεύετε πως η επένδυση στη δια βίου μάθηση και η διάχυση καλών πρακτικών εντάσσονται ως πολιτικές στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων; Και αν ναι ποια μέτρα πρέπει να λάβει ο κρατικός φορέας για να μεταφερθούν στο πεδίο εφαρμογής;

Είναι σίγουρο πως θα έπρεπε να εντάσσονται στον εθνικό στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όμως, θεωρώ πως δεν υπάρχει εθνικός στρατηγικός σχεδιασμός για την δια βίου μάθηση, αφού το ποσοστό επένδυσης σε αυτή παραμένει εξαιρετικά μικρό σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά κράτη. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αξιοποιηθούν οι καλές πρακτικές όχι μόνο από το εθνικό πλαίσιο αλλά και από τον διεθνή χώρο, προσαρμοσμένες πάντοτε στα εκάστοτε χαρακτηριστικά και τις ανάλογες συνθήκες του προγράμματος, προκειμένου να ενταχθούν οι καλές μέθοδοι στο πλαίσιο του εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού.

3. Θεωρείται πως η αξιολόγηση της επιμορφωτικής πολιτικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και γιατί;

Σαφέστατα, δεν υπάρχει εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς τελευταίο στάδιο την αξιολόγηση, αφού μέσω αυτής μπορούν να αναδειχθούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία και να αξιοποιηθούν κατάλληλα, ώστε ο επόμενος σχεδιασμός να γίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Προϋπόθεση αυτού είναι να ληφθούν υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχει κάθε ομάδα – πληθυσμός και των εκάστοτε αναγκών του.

Θεματική Κατηγορία 2: Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων; Και πώς θα τις ορίζατε;

Πρώτη στην ιεραρχία θα έβαζα την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων που βοηθά στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της εργασίας τους. Σε κάθε σχεδιασμό επιμορφωτικής παρέμβασης απαιτείται η διερεύνηση των αναγκών. Στη συνέχεια θα όριζα το σεβασμό στις προσωπικές ανάγκες και τα προσωπικά «θέλω» των εκπαιδευόμενων, ενώ δεν θα δίσταζα να σας αναφέρω πως η συμμετοχή στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ως ανάγκη είναι σημαντική για τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην αναφερθώ στις κοινωνικές ανάγκες της επικοινωνίας, της συναναστροφής και των γνωριμιών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες καθώς εισέρχονται σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

2. Οι ανάγκες αυτές πιστεύετε πως ικανοποιούνται επαρκώς από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Πιστεύω πως στο σύνολό τους όχι, αλλά σίγουρα υπάρχουν και εξαιρέσεις σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Θεωρώ πως γενικά υπάρχουν αρκετά προβλήματα κατά την υλοποίησή τους, εφόσον δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των επιμορφούμενων.

Θεματική Κατηγορία 3: Ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Ποια είδη δεξιοτήτων θεωρείτε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι για να ανταποκριθούν στο εργασιακό τους περιβάλλον;

Σύμφωνα με την Ευρώπη 2020 κομβικές δεξιότητες για την άμεση ανταπόκρισή τους στο εργασιακό περιβάλλον είναι οι δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας που βοηθούν τους ενήλικες να εφαρμόσουν τις ιδέες τους και να αναλάβουν δράση. Οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό άξονα για τη δια βίου μάθηση και την εργασία τους σε καινοτόμα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η δημιουργικότητα και η καινοτομία βοηθούν τους ενήλικες να μάθουν δημιουργικά, ενώ οι ξένες γλώσσες είναι απαραίτητες για κάθε θέση εργασίας.

2. Πιστεύετε ότι χρειάζεται κάποιο συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων να κατέχουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες για την ορθή ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις του εργασιακού χώρου ή συνονθύλευμα αυτών και γιατί;

Θεωρώ πως σίγουρα χρειάζεται συνδυασμός όλων των παραπάνω που ανέφερα, αφού οι ενήλικες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο ρόλο τους ως αυριανοί πολίτες πρέπει να έχουν κατακτήσει τις παραπάνω δεξιότητες.

Θεματική Κατηγορία 4: Ένταξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

1. Με βάση τις γνώσεις σας και την πολυετή εμπειρία σας στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείτε πως τα κοινωνικά δικαιώματα κάνουν ορατή την παρουσία τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Όχι στο βαθμό που θα έπρεπε. Και ενώ η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων υπολείπεται στην βασική εκπαίδευση (μία εβδομαδιαία ώρα Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής, η οποία «χάνεται» στο σχολείο), θα έπρεπε στην εκπαίδευση ενηλίκων να είναι πρωταρχικός στόχος, κάτι το οποίο θεωρώ πως δεν συμβαίνει. Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να υπάρχει κάποιο μέσο που να αναπτύσσει τα κοινωνικά δικαιώματα, όπως τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στο περιβάλλον και γενικά τα ανθρώπινα δικαιώματα.

2. Και αν ναι με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων;

Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να συμβάλλουν στην εξέλιξη των ενηλίκων, αφού κανείς δεν ζει μόνος του και όλοι ανήκουμε σε ένα κοινωνικό γίγνεσθαι που αλληλεπιδρούμε και με άλλους ανθρώπους. Θεωρώ πως όσο και εξαιρετικός επιστήμονας να είναι κάποιος, δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αν δεν έχει τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (όπως η ενσυναίσθηση).