



Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

**Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση:
ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού
εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την
ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων του
ανθρώπινου δυναμικού**

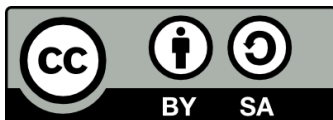
Διδακτικές Σημειώσεις

Γιώργος Κ. Ζαρίφης

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Άδειες Χρήσης

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπόκειται σε άδειες χρήσης Creative Commons. Για εκπαιδευτικό υλικό, όπως εικόνες, που υπόκειται σε άλλου τύπου άδειας χρήσης, η άδεια χρήσης αναφέρεται ρητώς.



Χρηματοδότηση

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα. Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.



Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ		
		Σελ.
Άδειες χρήσης		<u>2</u>
Χρηματοδότηση		<u>2</u>
Γλωσσάριο Βασικών Όρων		<u>4</u>
ΕΝΟΤΗΤΑ Α'	Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 1^ο	<u>ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ.</u>	<u>18</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 2^ο	<u>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ.</u>	<u>31</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 3^ο	<u>ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ.</u>	<u>44</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 4^ο	<u>ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.</u>	<u>107</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 5^ο	<u>Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.</u>	<u>121</u>
ΕΝΟΤΗΤΑ Β'	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 6^ο	<u>ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.</u>	<u>149</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 7^ο	<u>ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.</u>	<u>153</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 8^ο	<u>ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.</u>	<u>155</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 9^ο	<u>ΟΜΑΔΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΝΑΓΚΩΝ.</u>	<u>182</u>
ΕΝΟΤΗΤΑ Γ'	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 10^ο	<u>ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.</u>	<u>187</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 11^ο	<u>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.</u>	<u>192</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 12^ο	<u>ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.</u>	<u>207</u>
ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 13^ο	<u>Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ.</u>	<u>216</u>
Βιβλιογραφία για το Μάθημα		<u>240</u>

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ¹

- **ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:** Η αγορά εργασίας είναι το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συνάπτονται τα συμβόλαια εργασίας ή οι ατομικές συμβάσεις εργασίας, βάσει των οποίων κατανέμονται τα άτομα-ιδιώτες σε θέσεις μισθωτής απασχόλησης².
- **ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ:** Όρος που δηλώνει μια πολιτική για συνεχή οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη που δεν συνεπάγεται την καταστροφή του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων αλλά, αντιθέτως, εγγυάται την ορθολογική βιωσιμότητά τους³.
- **ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ:** α) Επίσημη Αναγνώριση: η διαδικασία επισημοποίησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων είτε μέσω της απονομής πιστοποιητικών είτε μέσω της χορήγησης ισοτιμίας, πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης, επικύρωσης αποκτηθέντων δεξιοτήτων και/ή ικανοτήτων και/ή β) Κοινωνική Αναγνώριση: η εκτίμηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων και/ή ικανοτήτων από οικονομικούς και κοινωνικούς ενδιαφερόμενους φορείς.
- **ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:** Μια σειρά από ενέργειες που ακολουθούνται κατά την οργάνωση ενός μαθήματος κατάρτισης: περιλαμβάνει καθορισμό στόχων κατάρτισης, περιεχομένου, μεθόδων (συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης) και διδακτικού υλικού, καθώς και συμφωνίες για την κατάρτιση καθηγητών και εκπαιδευτών.
- **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ:** Αφορά όλες τις ενέργειες, προγράμματα, δράσεις, μέτρα, πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στον τομέα της απασχόλησης, της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στοχεύουν στο ανθρώπινο δυναμικό. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση αναφέρεται στο επιχειρηματικό πνεύμα, την ικανότητα για απασχόληση, τη δυνατότητα προσαρμογής και την ισότητα των ευκαιριών, τα δε Διαρθρωτικά Ταμεία πρέπει να συμβάλλουν στη στήριξη των τεσσάρων αυτών αξόνων.
- **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ – ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ:** Μέτρο που υπάρχει και στα 13 ΠΕΠ και χρηματοδοτείται από το ΕΚΤ. Στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων του τοπικού εργατικού δυναμικού και την αύξηση της απασχολησιμότητας. Αφορά ανέργους, εργαζόμενους και αυτοαπασχολούμενους και περιλαμβάνει κυρίως δράσεις κατάρτισης που συνεργούν και δρουν συμπληρωματικά με άλλες δράσεις που υλοποιούνται στην Περιφέρεια, από άλλα μέτρα του ΠΕΠ ή από άλλα ΤΕΠ ή που χρηματοδοτήθηκαν στα πλαίσια του Β' ΚΠΣ ή εντάσσονται στα αναπτυξιακά έργα που υλοποιούνται στη συγκεκριμένη Περιφέρεια.
- **ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ:** Μία από τις κύριες μορφές κεφαλαίου, πέρα από το οικονομικό κεφάλαιο, στην οποία δόθηκε έμφαση αμέσως μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο υπήρξε το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital). Για την ανάπτυξη αυτού του κεφαλαίου επιδόθηκαν τα περισσότερα κράτη θεωρώντας το ως απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική τους ανάπτυξη γεγονός το οποίο αντανάκλαται και από την κυρίαρχη μορφή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Πρόκειται επομένως για μια μορφή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης που δίνει έμφαση στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους ανθρώπους με σκοπό την ατομική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια την παραγωγή οικονομικού κεφαλαίου.

¹ Πηγή: «Όργανα, πολιτικές και διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης – Γλωσσάριο», Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο 2000, CEDEFOP, ETF.

² Πηγή: Δεδουσόπουλος, Οικονομική της εργασίας, Τόμος Α': Η προσφορά της εργασίας. Εκδ. Ο πολίτης, Αθήνα 1995.

³ Στη Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζεται ως «σεβόμενη το περιβάλλον ανάπτυξη», δηλαδή εκείνη που «εγγυάται την περιβαλλοντική βιωσιμότητα». Στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (Επιτροπή Brundland, 1987), η Αειφόρος Ανάπτυξη ορίζεται ως «η ανάπτυξη, η οποία καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες».

- **ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ:** Κάθε ευέλικτη μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που περιλαμβάνει χρήση των μεθόδων και υπηρεσιών ΤΠΕ (τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών), με κλασικό ή σύγχρονο τρόπο, και υποστήριξη υπό μορφή εξατομικευμένης καθοδήγησης και εποπτείας.
- **ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ :** Το Λευκό Βιβλίο του 1994 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση περιλαμβάνει προσανατολισμούς για μια σφαιρική πολιτική ανταγωνιστικότητας που περικλείει τέσσερις στόχους:
 - Διευκόλυνση της ένταξης των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων σε ένα σφαιρικό και αλληλεξαρτώμενο ανταγωνιστικό πλαίσιο
 - Εκμετάλλευση των ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων τα οποία συνδέονται με την ανάπτυξη της οικονομίας
 - Προαγωγή της αειφόρου βιομηχανικής ανάπτυξης
 - Μείωση της απόκλισης μεταξύ των ρυθμών εξέλιξης της προσφοράς και της ζήτησης
- **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ:** Η διαδικασία βάσει της οποίας γίνεται η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των διαρθρωτικών παρεμβάσεων της Κοινότητας. Οι διαρθρωτικές αυτές παρεμβάσεις αποτελούν αντικείμενο εκ των προτέρων αξιολόγησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης και εκ των υστέρων αξιολόγησης, που αποσκοπούν στην εκτίμηση του αντίκτυπού τους σε σχέση με τους στόχους, και στην ανάλυση των επιπτώσεών τους σε συγκεκριμένα διαρθρωτικά προβλήματα⁴.
- **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΩΝ :** Διαδικασία κατά την οποία επιλέγονται ενέργειες που εντάσσονται σε Επιχειρησιακά Προγράμματα ή Κοινοτικές Πρωτοβουλίες του ΚΠΣ και θα υλοποιηθούν ανεξάρτητα ή εντός επιχειρησιακών σχεδίων με άμεση ή συγκριτική αξιολόγηση.
- **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:** Το σύνολο των μεθόδων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση των επιδόσεων (γνώσεις, τεχνογνωσία, δεξιότητες και ικανότητες) ενός ατόμου και που τυπικά οδηγούν στην πιστοποίηση.
- **ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ Γ΄ΚΠΣ :** Κατηγορίες παρεμβάσεων που εξειδικεύουν τις βασικές κατευθύνσεις της αναπτυξιακής στρατηγικής της χώρας, μέσω της οποίας το ΚΠΣ θα συμβάλει στην ανάπτυξη και τη σύγκλιση της ελληνικής οικονομίας. Το Γ΄ΚΠΣ περιλαμβάνει επτά άξονες προτεραιότητας:
 - Άξονας 1: Ανάπτυξη των Ανθρωπίνων Πόρων
 - Άξονας 2: Μεταφορές
 - Άξονας 3: Ανταγωνιστικότητα
 - Άξονας 4: Ανάπτυξη της Υπαιθρου και Αλιεία
 - Άξονας 5: Ποιότητα Ζωής
 - Άξονας 6: Κοινωνία της Πληροφορίας
 - Άξονας 7: Περιφερειακή Ανάπτυξη.
- **ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ :** Η απασχόληση τοποθετείται στο επίκεντρο της μέριμνας των κρατών - μελών, δεδομένου του υψηλού επιπέδου του μέσου ποσοστού ανεργίας στην ΕΕ (περίπου 11%). Συνεχίζοντας στην κατεύθυνση του Λευκού Βιβλίου του 1993 της Επιτροπής όσον αφορά την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Έσσεν (1994) καθόρισε πέντε τομείς προτεραιότητας για την προώθηση της απασχόλησης:
 - Τη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης μέσω την προώθησης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
 - Την αύξηση των θέσεων εργασίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης
 - Τη μείωση του έμμεσου μισθολογικού κόστους Την αύξηση της αποτελεσματικότητας της πολιτικής που διέπει την αγορά εργασίας
 - Την ενίσχυση των μέτρων υπέρ των ομάδων που θίγονται ιδιαίτερα από την ανεργία

⁴ Πηγή: Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 1260/1999 του Συμβουλίου της 21.6.1999 για τα Διαρθρωτικά Ταμεία.

- **ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ :** Η ικανότητα ενός ατόμου να βρει ή να διατηρήσει μία θέση εργασίας σε ένα δεδομένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Η απασχολησιμότητα αφορά την καταλληλότητα των προσόντων σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να βρει ή να διατηρήσει μία θέση εργασίας υπό κανονικές συνθήκες και μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα. Μία δημόσια παρέμβαση για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας αφορά κυρίως την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικότερα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η απασχολησιμότητα ενός ατόμου εξετάζεται έμμεσα με βάση προαποφασισμένους δείκτες (π.χ. προσόντα, εμπειρία, κινητικότητα, προτάσεις απασχόλησης).
- **ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:** Η διαδικασία αναγνώρισης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της (τυπικής ή άτυπης) μάθησης, ώστε να ενισχυθεί η επίγνωση της εγγενούς αξίας της και να επιβραβευθεί η μάθηση.
- **ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ:** Η γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που πραγματοποιείται στο σύστημα αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνήθως πριν από την είσοδο στην ενεργό επαγγελματική ζωή⁵.
- **ΑΤΥΠΗ ΜΑΘΗΣΗ:** Η μάθηση που προκύπτει από τις καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ούτε δομημένη ως προς τους στόχους, το χρόνο ή τα διδακτικά μέσα. Η άτυπη μάθηση γίνεται ασυνείδητα από την πλευρά του μαθητή. Τυπικά δεν οδηγεί στην πιστοποίηση.
- **ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ:** Κάθε διαδικασία ή μεθοδολογία που εφαρμόζεται από ίδρυμα επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης για να αξιολογήσει την επίδοσή του.
- **ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (ικανότητες-κλειδιά):** Οι δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται ώστε να λειτουργήσει ένα άτομο στη σύγχρονη κοινωνία, π.χ. ακοή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά.
- **ΓΝΩΣΕΙΣ:** Τα γεγονότα, τα συναισθήματα ή οι εμπειρίες που αποκτά ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων.
- **ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ:** Οι γνώσεις και η εμπειρία που απαιτείται για την εκτέλεση συγκεκριμένου καθήκοντος ή εργασίας.
- **ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ:** Η Δαπάνη που πραγματοποιείται για την κάλυψη μέρους (όταν υπάρχει και ιδιωτική συμμετοχή) ή όλου (όταν υπάρχει μόνο δημόσια συμμετοχή) του προϋπολογισμού ενός Επιχειρησιακού Προγράμματος ή και Έργου, και προέρχεται εξ ολοκλήρου από δημόσιους (εθνικούς και κοινοτικούς) πόρους, δηλαδή είναι το άθροισμα της Εθνικής Δημόσιας Δαπάνης (Εθνική Συμμετοχή) και της Κοινοτικής Συμμετοχής.
- **ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ:** Η συνολική διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και/ή των προσόντων για προσωπικούς, κοινωνικούς και/ή επαγγελματικούς λόγους.
- **ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΠΡΟΣΩΝΤΩΝ:** Ο βαθμός στον οποίο είναι δυνατός ο προσδιορισμός και η σύγκριση της αξίας των προσόντων στην (τομεακή, περιφερειακή, εθνική ή διεθνή) αγορά εργασίας και κατάρτισης.

⁵ Ορισμένοι τύποι κατάρτισης που πραγματοποιούνται μετά την είσοδο στην ενεργό ζωή μπορούν να θεωρούνται αρχική κατάρτιση (π.χ. η επανεπαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για μεταβαση σε άλλο επάγγελμα). Η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε επίπεδο της γενικής ή επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πλήρους ωραρίου ή εναλλασσόμενη κατάρτιση) ή μαθητείας.

- **ΔΡΑΣΗ STRATA (Βελτίωση Ανθρώπινου Δυναμικού ΗΠ):** (συνολικός προϋπολογισμός 25 εκατ. ευρώ) στο πλαίσιο των δράσεων του προγράμματος αυτού ενισχύονται αρκετά έργα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της περιφερειακής 'προβλεπτικότητας', προκειμένου να προωθηθεί η μακροχρόνια στρατηγική σκέψη και να γεφυρωθεί το χάσμα μευαξύ της περιφερειακής πολιτικής για την έρευνα, τεχνολογική ανάπτυξη και καινοτομία. Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στις υπό ένταξη χώρες.
- **Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.:** (Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και Κατάρτισης με την Απασχόληση) ολοκληρωμένο σύνολο λειτουργιών και μέσων δια των οποίων σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η εθνική πολιτική για τη σύνδεση της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και για τη σύνδεση τους με την απασχόληση.
- **ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΟΜΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΚΕΠΙΣ):** ΝΠΙΔ με έδρα την Αθήνα, εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εργασίας. Σκοπός του Κέντρου είναι η συνεργασία με τα ΕΣΕΚΑ, ΠΕΕΚΑ και ΝΕΕΚΑ, η πιστοποίηση της καταλληλότητας των υποδομών, των εκπαιδευτικών δομών και της επάρκειας των εκπαιδευτών, η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης, εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών, η κατάρτιση μητρώου φορέων παροχής συνεχιζόμενης κατάρτισης και η ανταλλαγή πληροφοριών και συνεργασία με αντίστοιχους φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης.⁶
- **ΕΘΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ:** Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έθεσε σε εφαρμογή το Νοέμβριο του 1997 την Ενιαία Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση, σε εφαρμογή της Συνθήκης του Άμστερνταμ, που προβλέπει το συντονισμό και τη συστηματική παρακολούθηση των πολιτικών απασχόλησης στα κράτη- μέλη της Ε.Ε. με στόχο την επίτευξη της σύγκλισης σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής. Βασικό στοιχείο υλοποίησης της στρατηγικής αυτής, αποτελεί η διατύπωση σε ετήσια βάση από την Ε.Ε. μιας σειράς κατευθυντήριων γραμμών στις οποίες συνοψίζονται τα βασικά σημεία σύγκλισης των πολιτικών απασχόλησης και οι συγκεκριμένοι στόχοι της πολιτικής της Ε.Ε. Τα κράτη- μέλη εντάσσουν αυτούς τους στόχους στις εθνικές τους πολιτικές και λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα, τα οποία αποτυπώνουν στα ΕΣΔΑ. Το ΕΣΔΑ είναι η ολοκληρωμένη εθνική πολιτική για την απασχόληση, η οποία βασίζεται σε εξειδικευμένους και ποσοτικοποιημένους στόχους, τάσσοντας προθεσμίες για την επίτευξή τους.
- **ΕΝΑΛΛΑΣΣΟΜΕΝΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ:** επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Η επαγγελματική αυτή κατάρτιση, που αναγνωρίζεται ή πιστοποιείται από τις αρμόδιες αρχές του κράτους μέλους προέλευσης -σύμφωνα με τη νομοθεσία, τις διαδικασίες και τις πρακτικές του- περιλαμβάνει δομημένες περιόδους κατάρτισης σε επιχειρήσεις και, κατά περίπτωση, σε ινστιτούτα ή κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ:** Σειρά δραστηριοτήτων (συμβουλευτικές υπηρεσίες, πληροφόρηση, αξιολόγηση και γνωμοδότηση) που βοηθούν στην επιλογή προγραμμάτων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης -αρχικής και συνεχούς- και προοπτικών απασχόλησης.
- **ΕΠΙΚΥΡΩΣΗ (της άτυπης και της μη τυπικής μάθησης):** Η διαδικασία αξιολόγησης και αναγνώρισης ευρύ φάσματος γνώσεων, τεχνογνωσίας, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που αναπτύσσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους μέσα από διαφορετικά περιβάλλοντα,

⁶ Πηγή: Ν. 1836/1989, ΦΕΚ 79Α, άρθρο 1.

για παράδειγμα μέσω της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, της εργασίας και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.

- **ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ** : Κάθε άτομο διαθέσιμο στην αγορά εργασίας, όπως ορίζεται στην εθνική νομοθεσία και πρακτική, συμπεριλαμβανομένων των ελευθέρων επαγγελματιών.
- **ΕΤΑΙΡΟΣ**: Κάθε ίδρυμα ή οργανισμός του δημόσιου, του ευρύτερου δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα που συμμετέχει στην υποβολή μιας πρότασης και στην εκτέλεση του προτεινόμενου σχεδίου, σε περίπτωση που η πρόταση εγκριθεί και αποτελέσει αντικείμενο σύμβασης. Κατά την υποβολή της αίτησης υπέγραψε επιστολή με την οποία δεσμεύεται σύμφωνα με τις συμφωνηθείσες ρυθμίσεις, να συμβάλει στην εκτέλεση του προτεινόμενου σχεδίου· σε περίπτωση που η πρόταση εγκριθεί και αποτελέσει αντικείμενο σύμβασης, θα χρειαστεί να υπογράψει σύμβαση με τον ανάδοχο του σχεδίου.
- **ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ**: Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (ΕΣΑ) αναθεωρήθηκε το 2003 για να στηρίξει καλύτερα εντός μιας διευρυμένης Ένωσης τους στόχους που τέθηκαν στη Λισσαβόνα και αποσκοπούσε να ενισχύσει τις προσπάθειες των Κρατών Μελών να μεταρρυθμίσουν τις αγορές εργασίας τους, να επιτύχουν την πλήρη απασχόληση, να αυξήσουν την ποιότητα και την παραγωγικότητα στην εργασία και να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Η επιτυχία στην υλοποίηση της ΕΣΑ εξαρτάται από μια σαφή δέσμευση εκ μέρους των Κρατών Μελών να βοηθήσουν τους εργαζόμενους και τις επιχειρήσεις να αυξήσουν την προσαρμοστικότητά τους, να προσελκύσουν περισσότερα άτομα στην απασχόληση, να επενδύσουν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά σε ανθρώπινο κεφάλαιο.
- **ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ETF⁷)**: ιδρύθηκε με τον κανονισμό (ΕΟΚ) αριθ. 1360/90 του Συμβουλίου της 7ης Μαΐου 1990. Το Ίδρυμα στηρίζει την μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις χώρες εταίρους, στο πλαίσιο των προγραμμάτων εξωτερικών σχέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως: MEDA, CARDS, Tacis και Phare, και υλοποιεί την πολιτική της ΕΕ με τη μορφή μέσωσ επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και αγοράς της εργασίας για τις τρίτες χώρες. Ως κέντρο εμπειρογνωμοσύνης για την ανάπτυξη της κατάρτισης και των δεξιοτήτων, το ίδρυμα προτείνει:
 - επισκόπηση των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών διαστάσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον όσον αφορά την ανάπτυξη των συστημάτων κατάρτισης·
 - διεξοδική τεχνογνωσία και εμπειρογνωμοσύνη όσον αφορά τα ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που συνδέονται με την αγορά της εργασίας, και
 - εμπειρία και ικανότητες όσον αφορά τη μεταφορά αυτής της εμπειρογνωμοσύνης στο πλαίσιο των προγραμμάτων εξωτερικών σχέσεων της ΕΕ.Το Ίδρυμα εργάζεται μαζί με περισσότερες από 40 χώρες οι οποίες υποδιαιρούνται σε 4 κύριες ομάδες, καλύπτοντας 3 ηπείρους: οι μεσογειακοί εταίροι, οι χώρες των δυτικών Βαλκανίων, οι νέες ανεξάρτητες χώρες και η Μογγολία και, τέλος, οι υποψήφιες για ένταξη χώρες, διευκολύνοντας την πρόσβαση στην εμπειρογνωμοσύνη και στις ευρωπαϊκές τακτικές επί θεμάτων ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων, εν γένει, και ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση.
- **ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Cedefop⁸)**: είναι το κέντρο αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Παρέχει πληροφορίες και αναλυτικές μελέτες σχετικά με τα συστήματα, τις πολιτικές, την έρευνα και την πρακτική που αναφέρονται στην

⁷ <http://etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>

⁸ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το Cedefop ιδρύθηκε το 1975 με τον κανονισμό (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου. Οι δραστηριότητες του Cedefop όσον αφορά την πληροφόρηση, την έρευνα και τη διάδοσή τους, στηρίζουν τους εμπειρογνώμονες και υπαλλήλους που είναι ειδικευμένοι σε θέματα επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, κατά την εκτέλεση του έργου τους, το οποίο αποσκοπεί στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης στην Ευρώπη.

- **ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ:** Λειτουργικός ορισμός της καινοτομίας ως ολοκληρωμένης διαδικασίας που οδηγεί σε ορισμένο αποτέλεσμα σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Προτείνεται η προσέγγιση ανάμεσα στην καινοτομία ως διαδικασία και την κατάρτιση ως επιδιωκόμενη, οργανωμένη και ελεγχόμενη διαδικασία, η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα ανταποκρινόμενο σε συγκεκριμένη απαίτηση. Ο σύνδεσμος αυτός μπορεί να διευκολύνει την από κοινού ανάλυση των δύο διαδικασιών. Η καινοτομία πρέπει να εισαχθεί την κατάλληλη στιγμή. Για να κατευθύνουμε τις παρατηρήσεις ως προς τις συντελούμενες μεταβολές στην κατάρτιση με γνώμονα τις καινοτόμες εμπειρίες, πρέπει οπωσδήποτε να πραγματοποιήσουμε εκτενείς αναλύσεις. Συνεπώς, ο λειτουργικός ορισμός της καινοτομίας που προτείνεται παραπάνω αποτελεί ένα πλαίσιο αναζήτησης που επιδέχεται συμπλήρωση από την κοινή ανάλυση διάφορων καινοτόμων εμπειριών. Έτσι, ως αναζήτηση που πραγματοποιείται από κοινού, μπορεί να οδηγήσει στον κοινό κοινοτικό σχεδιασμό σύγχρονων παραμέτρων, που να διέπουν την λειτουργία της καινοτομίας και της κατάρτισης). Το CEDEFOP πρότεινε τον (ορισμό της καινοτομίας) ως εξής «η παραγωγή, ενσωμάτωση ή εκμετάλλευση των προϊόντων ή των πρακτικών κατάρτισης σε μια πολυδιάστατη διαδικασία μεταξύ εταίρων, τα οποία αποτελούν βελτιώσεις ή επιτυχημένες απαντήσεις/ λύσεις- υπερβαίνοντας την κοινή πρακτική- σε προβλήματα/ ειδικές ανάγκες εντός του γενικού τους πλαισίου(χωρικού και χρονικού), και τα οποία έχουν τη δυνατότητα μεταβίβασης σε άλλα πλαίσια»⁹.
- **ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΚΕΚ):** Θεσμός για την παροχή συνεχιζόμενης (μετά την αρχική) επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εργαζομένους, ανέργους, άτομα ειδικών κατηγοριών (μετανάστες, παλιννοστούντες, ΑΜΕΑ) με σκοπό την υποστήριξη της προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες που επιβάλλονται από τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, την επανένταξη των ανέργων και την καταπολέμηση των κοινωνικά αποκλεισμένων κατηγοριών. Τα Κ.Ε.Κ εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας και πιστοποιούνται από το ΕΚΕΠΙΣ.
- **ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΣΧΟΛΗΣΗ 2000-2006:** Οι τέσσερις κοινοτικές πρωτοβουλίες των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών Ταμείων¹⁰ για το χρονικό διάστημα 2000 - 2006 είναι:

⁹ Η καινοτομία είναι, στην πραγματικότητα, ένας **συνδυασμός πόρων**. Δεν γίνεται με αυτοσχεδιασμούς, αλλά καθιερώνεται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας που αποτελείται από τρία βασικά στάδια: ρήξη που οδηγεί σε αποσταθεροποίηση, αναδιοργάνωση των παραμέτρων, παραγωγή ενός αποτελέσματος. Πρόκειται, συνεπώς, για μια οργανωμένη διαδικασία. Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία με συγκεκριμένο στόχο. Υπό αυτήν την έννοια, η διαχείριση της καινοτομίας προϋποθέτει μόνιμη παρέμβαση σε τρία επίπεδα: τον καθορισμό του προϊόντος, τον καθορισμό της διαδικασίας, τον καθορισμό των μεθόδων. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολυδιάστατη διαδικασία. Σε μια τέτοια διαδικασία, οι ρόλοι και τα πεδία των διαφόρων παραγόντων δεν είναι δυνατόν να προσδιορισθούν αμετάκλητα. Η ίδια η διαδικασία δημιουργεί τον παράγοντα. Βρισκόμαστε ενώπιον μιας ενεργούς διαδικασίας. Η λογική της καινοτομίας, που πρέπει να εννοηθεί ως επίτευξη νέων συνδυασμών μεταξύ των πόρων μιας επιχείρησης, όπως είναι λ.χ. οι μέθοδοι παραγωγής, η αγορά, η συνεταιριστική οργάνωση, οι πρώτες ύλες ή τα ημι-κατεργασμένα προϊόντα. Εδώ πρέπει να διαχωρίσουμε την καινοτομία από την εφεύρεση: εφεύρεση είναι η δημιουργία ενός νέου πόρου, ενώ **καινοτομία** είναι η ένταξη του πόρου σε ένα προϊόν που εισάγεται στην αγορά.

¹⁰ Το πεδίο εφαρμογής κάθε κοινοτικής πρωτοβουλίας που χρηματοδοτείται από ένα μόνο Διαρθρωτικό Ταμείο (στο INTERREG III και το URBAN II από το ΕΤΠΑ, το EQUAL από το ΕΚΤ και το LEADER+ από το ΕΓΤΠΕ - Τμήμα

- INTERREG III: Διασυνοριακή, διεθνική και διαπεριφερειακή συνεργασία που αποβλέπει στην τόνωση της ανάπτυξης και σε ισόρροπη και αρμονική διευθέτηση του ευρωπαϊκού εδάφους.
- LEADER+: Ανάπτυξη της υπαίθρου μέσω ολοκληρωμένων αναπτυξιακών προγραμμάτων και συνεργασίας ομάδων τοπικής δράσης.
- EQUAL: Διεθνική συνεργασία για την προώθηση νέων πρακτικών καταπολέμησης των πάσης φύσεως διακρίσεων και των ανισοτήτων στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας.
- URBAN II: Οικονομική και κοινωνική ανασυγκρότηση των πόλεων και των συνοικιών που αντιμετωπίζουν κρίση, ώστε να προωθηθεί η βιώσιμη αστική ανάπτυξη.
- **ΚΟΙΝΟΤΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ:** Οι νομοθετικές πράξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες υπερισχύουν της εθνικής νομοθεσίας των κρατών μελών, διακρίνονται από τον κοινοτικό χαρακτήρα (ισχύουν ενιαία και πλήρως σε όλα τα κράτη μέλη) και την άμεση ικανότητα εφαρμογής τους (δεν οφείλουν προηγουμένως να μεταφερθούν στο εθνικό δίκαιο). Είναι η πλέον ισχυρή μορφή της κοινοτικής νομοθεσίας.
- **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ:** Οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων σύμφωνα με τους νόμους ή/και τις πρακτικές σε εθνικό επίπεδο καθώς και οργανώσεις εργοδοτών και εργαζομένων που συμμετέχουν στον κοινωνικό διάλογο σε κοινοτικό επίπεδο¹¹.
- **ΛΕΥΚΟ ΒΙΒΛΙΟ (ή Λευκή Βίβλος) ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΤΗΝ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ:** Δημοσιεύθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1994, περιλαμβάνει μια σειρά στρατηγικών προτάσεων με στόχο, εκτός των άλλων, τη μείωση της ανεργίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Περιλαμβάνει προτάσεις για οικονομικές πολιτικές προσανατολισμένες προς την οικονομία της αγοράς, για τη βελτίωση των υποδομών με τη δημιουργία διευρωπαϊκών δικτύων, καθώς και για μέτρα αύξησης της απασχόλησης τα οποία επρόκειτο να εφαρμοσθούν από τα ίδια τα κράτη- μέλη.
- **ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΙΑ ΑΝΕΡΓΙΑ:** Η κατάσταση της ανεργίας στην οποία βρίσκεται ο άνεργος για χρονικό διάστημα πάνω από 12 μήνες (άνεργοι άνω των 25 ετών) ή πάνω από 6 μήνες (άνεργοι κάτω των 25) και είναι εγγεγραμμένοι στις καταστάσεις ανέργων στις αρμόδιες υπηρεσίες απασχόλησης.
- **ΜΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ (ΜΚΟ-NGOs):** Μη κερδοσκοπικές εθελοντικές ομάδες πολιτών που οργανώνονται σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Οι ΜΚΟ επιτελούν μια πλειάδα υπηρεσιών και ανθρωπιστικών παρεμβάσεων, μεταφέρουν τις ανησυχίες των πολιτών στις κυβερνήσεις, παρακολουθούν πολιτικές και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινωνικά, περιβαλλοντικά κλπ. θέματα ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο έχουν ιδρυθεί. Εκπρόσωπος της γραμματείας των ΜΚΟ συμμετέχει στην Επιτροπή Παρακολούθησης του ΚΠΣ.
- **ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ:** Η μάθηση που ενσωματώνεται σε προγραμματισμένες δραστηριότητες που δεν προσδιορίζονται ως μάθηση (ως προς τους στόχους μάθησης, το χρόνο μάθησης ή τα

Προσανατολισμού) μπορεί να διευθυνθεί ώστε να περιλαμβάνει όλα τα προβλεπόμενα μέτρα. Τα επιλέξιμα μέτρα για κάθε κοινοτική πρωτοβουλία ορίζονται στους Προσανατολισμούς της Επιτροπής. Τα θέματα των κοινοτικών πρωτοβουλιών της περιόδου 1994 - 1999 που δεν ελήφθησαν υπ' όψιν μπορούν να περιληφθούν στα προγράμματα των Στόχων 1, 2 και 3 των παρεμβάσεων των Διαρθρωτικών Ταμείων για την περίοδο 2000 - 2006.

¹¹ Ο κοινωνικός διάλογος πραγματοποιείται με τις τρεις κύριες οργανώσεις εκπροσώπησης των κοινωνικών εταίρων σε ευρωπαϊκό επίπεδο:

- Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Συνδικάτων (CES)
- Ένωση των Επιχειρήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (UNICE)
- Ευρωπαϊκό Κέντρο Επιχειρήσεων (CEEP)

Καθήκον της Επιτροπής είναι να λαμβάνει όλα τα αναγκαία μέτρα για να προωθήσει και να διευκολύνει τη διαβούλευση με τους κοινωνικούς εταίρους σχετικά με τον μελλοντικό προσανατολισμό της κοινοτικής δράσης.

διδασκτικά μέσα), αλλά που περιέχουν ένα σημαντικό στοιχείο μάθησης. Η άτυπη μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή. Συνήθως δεν οδηγεί στην πιστοποίηση.

- **ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ (ΜΜΕ):** Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θεωρούνται οι επιχειρήσεις εκείνες που απασχολούν, με σχέση εξαρτημένης εργασίας σε μόνιμη ή εποχιακή βάση, μέχρι 250 άτομα, σε συσχέτιση με τον κύκλο εργασιών (μέχρι 40 εκατ. Ευρώ ετησίως) και το ιδιοκτησιακό καθεστώς. Στην Ελλάδα, ο ανώτερος αριθμός απασχολούμενων, ως προϋπόθεση ένταξης μιας ΜΜΕ σε συγχρηματοδοτούμενο από την ΕΕ Πρόγραμμα, ποικίλλει ανάλογα με το Πρόγραμμα, από 1 έως 250 άτομα, πάλι σε συσχέτιση με τον κύκλο εργασιών και το ιδιοκτησιακό καθεστώς.
- **ΝΕΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΝΘΕ):** Προγράμματα που εμπεριέχονται σε Μέτρα των ΤΕΠ και ΠΕΠ και στοχεύουν στη δημιουργία επιπλέον των υφιστάμενων θέσεων εργασίας σε μια επιχείρηση, οργανισμό κλπ. Προκηρύσσονται και υλοποιούνται από τον ΟΑΕΔ. Αφορούν ανέργους (εγγεγραμμένους στον ΟΑΕΔ) διαφορετικών κατηγοριών (ηλικιακών ομάδων, φύλου, ευπαθών ομάδων, περιοχών με υψηλή ανεργία κλπ) ανάλογα με το Μέτρο στο οποίο εντάσσονται. Η επιδότηση δίνεται στον εργοδότη για κάθε άνεργο που προσλαμβάνει, με ειδικούς όρους που προβλέπονται σε σχετικές ΥΑ του ΟΑΕΔ.
- **ΝΟΜΙΚΑ ΚΑΤΟΧΥΡΩΜΕΝΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:** Μια επαγγελματική δραστηριότητα ή μια ομάδα επαγγελματικών δραστηριοτήτων στις οποίες η πρόσβαση, καθώς και η άσκηση τους (ή μιας μορφής τους) υπόκειται άμεσα ή έμμεσα σε νομοθετικές, κανονιστικές ή διοικητικές διατάξεις σχετικές με την κατοχή συγκεκριμένων επαγγελματικών προσόντων.
- **ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΕΩΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ (Ο.Α.Ε.Δ.)** είναι το κύριο όργανο εφαρμογής της Κυβερνητικής Πολιτικής για την απασχόληση, ώστε να εξασφαλιστούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις ταχείας προσαρμογής της προσφοράς εργασίας προς τις απαιτήσεις της ζήτησης, σε αρμονία με το εκάστοτε Πρόγραμμα Οικονομικής Ανάπτυξης της Χώρας και τις συναφείς κατευθύνσεις και οδηγίες του Υπουργού Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.
- **ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ:** Ένας φορέας που χορηγεί τίτλους σπουδών (πιστοποιητικά ή διπλώματα), με τους οποίους αναγνωρίζονται επίσημα οι επιδόσεις ενός ατόμου, ύστερα από μια τυποποιημένη διαδικασία αξιολόγησης.
- **ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΠΕΠ):** Ολοκληρωμένες αυτοτελείς παρεμβάσεις που αντιστοιχούν σε καθεμία από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Μαζί με τα τομεακά εθνικά προγράμματα συνθέτουν το ΚΠΣ. Τα ΠΕΠ είναι πολυτομεακά προγράμματα, καλύπτουν δηλαδή όλους τους τομείς της οικονομίας, και πολυταμειακά, δηλαδή συγχρηματοδοτούνται από τα τρία Διαρθρωτικά Ταμεία της Κοινότητας (ΕΤΠΑ, ΕΚΤ, ΕΓΤΠΕ / Π) και το ΧΜΠΑ.
- **ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ (γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων):** Η διαδικασία της επίσημης επικύρωσης γνώσεων, τεχνογνωσίας και/ή δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απέκτησε ένα άτομο, ύστερα από μια τυποποιημένη διαδικασία αξιολόγησης. Τα πιστοποιητικά ή τα διπλώματα χορηγούνται από διαπιστευμένα ιδρύματα απονομής τίτλων σπουδών.
- **ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ (προγραμμάτων, ιδρυμάτων):** Διαδικασία πιστοποίησης ενός φορέα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ή κατάρτισης, ενός προγράμματος σπουδών ή μιας υπηρεσίας, που φανερώνει πως έχει εγκριθεί από τις σχετικές νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές, καθώς πληροί προκαθορισμένα κριτήρια.
- **ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ/ΔΙΠΛΩΜΑ:** Ένα επίσημο έγγραφο, που χορηγείται από τον οργανισμό απονομής τίτλων σπουδών, όπου καταγράφονται οι επιδόσεις ενός ατόμου, ύστερα από μια τυποποιημένη διαδικασία αξιολόγησης.
- **ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ-ΣΤΟΧΟΣ:** Το τμήμα του πληθυσμού ή του εργατικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται ένα Πρόγραμμα (π.χ. μακροχρόνιοι άνεργοι άνω των 25 ετών).

- **ΠΡΑΣΙΝΗ ΒΙΒΛΟΣ:** Οι Πράσινες Βίβλοι που δημοσιεύονται από την Επιτροπή είναι έγγραφα που αποσκοπούν στην προώθηση του προβληματισμού και στην έναρξη διαβουλεύσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο επί συγκεκριμένου θέματος (π.χ. κοινωνική πολιτική, ενιαίο νόμισμα, τηλεπικοινωνίες). Οι διαβουλεύσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της Πράσινης Βίβλου μπορούν στη συνέχεια να αποτελέσουν το έναυσμα της έκδοσης Λευκής Βίβλου προκειμένου να μετατραπούν οι καρποί του προβληματισμού σε συγκεκριμένα μέτρα κοινοτικής δράσης.
- **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης):** Μια σειρά από δραστηριότητες, μαθησιακού περιεχομένου και/ή μεθόδων που εφαρμόζονται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων ή στόχων κατάρτισης (απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων ή ικανοτήτων), που οργανώνεται με λογική σειρά σε καθορισμένο χρονικό διάστημα.
- **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010':** Σύμφωνα με τους στόχους της Λισσαβόνας η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να καταστεί η πλέον δυναμική, βασισμένη στη γνώση οικονομία παγκοσμίως. Ως συμπληρωματικό σκοπό έχει να καταστήσει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση στην Ευρώπη «ένα παγκόσμιο σημείο αναφοράς για ποιότητα μέχρι το 2010».
- **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ EUROTECNET:** Το πρόγραμμα Eurotecnet προωθεί την καινοτομία στους τομείς της βασικής και της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες και μελλοντικές τεχνολογικές μεταβολές και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση, την εργασία και τα αναγκαία τυπικά προσόντα και ικανότητες. Σκοπεύει να κατευθύνει το σφαιρικό θέμα των τεχνολογικών αλλαγών και των επιδράσεών τους στις εργασιακές δομές, την οργάνωση της εργασίας, τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται. Είναι ένα ενεργό πρόγραμμα επικεντρωμένο στις αλλαγές στην Ευρώπη του '90, οι οποίες προωθούν την καινοτομία στα επαγγελματικά εκπαιδευτικά σχέδια με σκοπό την κεφαλαιοποίησή τους στην τεχνολογική πρόοδο. Το σημαντικό χαρακτηριστικό όλων των σχεδίων, στο πλαίσιο του EUROTECNET, είναι η αναπαραγωγή και μεταβιβαστική τους δυνατότητα, έτσι ώστε να επιδράσουν στην βελτίωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών ισχυρά θεμελιωμένων, τα οποία θα ανταποκριθούν στις τεχνολογικές μεταβολές.
- **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ (STAGE):** Προγράμματα που εμπεριέχονται σε Μέτρα των ΤΕΠ και ΠΕΠ. Αφορούν νέους ανέργους (εγγεγραμμένους στον ΟΑΕΔ) νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας και πτυχιούχους ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ, ΤΕΛ, ΕΠΛ, Σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ και αποφοίτους γενικού λυκείου, οι οποίοι παρακολουθούν προγράμματα εναλλασσόμενης κατάρτισης σε θέσεις και ειδικότητες των γνωστικών τους αντικειμένων. Στοχεύουν στην απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και την προσαρμογή των επαγγελματικών προσόντων των ωφελουμένων στις εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Προκηρύσσονται και υλοποιούνται από τον ΟΑΕΔ. Η επιδότηση δίνεται στον εργοδότη για κάθε άνεργο που προσλαμβάνει, με ειδικούς όρους που προβλέπονται σε σχετικές ΥΑ του ΟΑΕΔ.
- **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ:** εννοούμε κυρίως μέτρα κατάρτισης που βασίζονται στη χρήση ενός δικτύου τεχνολογιών, οι οποίες παρέχουν καινούριες και αποτελεσματικές απαντήσεις σε προβλήματα πρόσβασης στα επαγγελματικά προσόντα.
- **ΠΡΟΚΑΤΑΡΤΙΣΗ:** Η κατάρτιση που προηγείται ενός κανονικού προγράμματος κατάρτισης και έχει ως σκοπό την προετοιμασία του καταρτιζόμενου ούτως ώστε να μπορέσει να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης. Συνήθως έχει περισσότερα στοιχεία γλωσσικής κατάρτισης και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και καλύπτει βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει ο καταρτιζόμενος προκειμένου να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

- **ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΤΑ ΤΟΜΕΑ:** Προσόντα που καθιερώνονται από ομάδα επιχειρήσεων που ανήκουν στον ίδιο τομέα προκειμένου να πληρούνται κοινές ανάγκες κατάρτισης.
- **ΣΥΓΚΡΙΣΙΜΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ:** Ο βαθμός στον οποίο είναι δυνατόν να υπάρξει ισοτιμία μεταξύ του επιπέδου και του περιεχομένου των προσόντων (πιστοποιητικά ή διπλώματα) σε τομεακό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο.
- **ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (1):** Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχει τη σταθερή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στη σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αποτελεί συνδυασμό γενικής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και θεωρείται σήμερα περισσότερο παρά ποτέ δικαίωμα του ατόμου σε κάθε δημοκρατική κοινωνία και συγχρόνως, καίριο στρατηγικό μέσο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.
- **ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (2):** Με τον όρο αυτό εννοούμε κάτι πολύ πρακτικό. Είναι το σύνολο των σκόπιμα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στη μάθηση όλων των γνωστών δεξιοτήτων και όλων των γνωστικών περιοχών με τη χρήση όλων των δυνατών εκπαιδευτικών μεθόδων με γενικό σκοπό τη δυνατότητα ανάπτυξης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει όλες τις γνωστές εκπαιδευτικές διαδικασίες- τυπικές, μη τυπικές, άτυπες, κατά συνθήκη τυπικές- στις οποίες παιδιά, νέοι και ενήλικες εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.
- **ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ:** Ένα πεδίο εκπαιδευτικής πρακτικής επικεντρωμένο στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για επαγγέλματα εμφανίζεται εντός των δύο τελευταίων δεκαετιών. Αυτό το πεδίο σταδιακά διαφοροποιείται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές της προ-επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Παρατηρείται η τάση εκπαιδευτές συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης σε συγκεκριμένα επαγγέλματα να συγκροτούν ομάδες στο εσωτερικό των εθνικών τους επαγγελματικών οργανώσεων.
- **ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ:** Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Συνήθως οργανώνεται και παρέχεται από τον εργοδότη με συστηματικό ή μη τρόπο, εντός ή εκτός του χώρου εργασίας και καμιά φορά και με εκπαιδευτικά ταξίδια στο εξωτερικό. Μπορεί να επιτελείται και με πρωτοβουλία του εργαζόμενου με τη συμμετοχή του σε επαγγελματικά συνέδρια, σε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια και άλλα προγράμματα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης¹².
- **ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ¹³:** Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή κατάρτιση μετά την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή την είσοδο στην ενεργό ζωή, που στόχο έχει να βοηθήσει τα άτομα να:
 - βελτιώσουν ή να ενημερώσουν τις γνώσεις και/ή τις δεξιότητές τους
 - να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για μια αλλαγή σταδιοδρομίας ή για επανεπαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
 - να συνεχίσουν την προσωπική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη

¹² Ο όρος 'συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση' χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει οποιαδήποτε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην οποία εμπλέκεται ένας εργαζόμενος σε ολόκληρη την επαγγελματική ζωή του. Κύριος στόχος είναι η εξειδίκευση σε γνώσεις και η απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα έχουν άμεση εφαρμογή ενώ η επίτευξή τους θα ελέγχεται μέσα από τη χρήση τους στο χώρο εργασίας.

¹³ Ο θεσμός της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης αποβλέπει στην εξυπηρέτηση των αναγκών των ανέργων που χρειάζονται εξειδίκευση, προκειμένου να αναζητήσουν εργασία, όπως και των εργαζομένων των οποίων η βελτίωση των γνώσεων τους θα διευκολύνει την επαγγελματική τους άνοδο. Βασικός προσανατολισμός του ΟΑΕΔ π.χ είναι η ανάπτυξη και η εξειδίκευση των υπαρχόντων προγραμμάτων ΣΕΚ, με στόχο την αποτελεσματικότερη παρέμβαση του στην Αγορά Εργασίας. Έτσι η εξεύρεση εργασίας και μάλιστα καλύτερα αμειβόμενης καθίσταται ευχερέστερη.

- **ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**¹⁴: Είναι το σύστημα που αποσκοπεί, στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης, στην κατάρτιση ή επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης ή και από άλλη επαγγελματική εμπειρία, με στόχους στην ένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη.
- **ΤΟΜΕΑΣ**: Ο όρος τομέας χρησιμοποιείται είτε για να ορίσει μια κατηγορία επιχειρήσεων βάσει της κύριας οικονομικής τους δραστηριότητας, του προϊόντος ή της τεχνολογίας τους (χημεία, τουρισμός) ή ως εγκάρσια / οριζόντια επαγγελματική κατηγορία (πληροφορική, μάρκετινγκ ή άνθρωποι)¹⁵.
- **ΤΟΠΙΚΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ (ΤΣΑ)**¹⁶: Τα ΤΣΑ αποτελούν εθελοντικό σχήμα συνεργασίας στο οποίο συμπράττουν τοπικές αρχές και τοπικοί κοινωνικοί και παραγωγικοί φορείς (φορείς του δημόσιου τομέα, της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινωνικοί εταίροι) με βάση τις ανάγκες αναβάθμισης ευπαθών περιοχών της χώρας και ιδιαίτερα της Περιοχής Γ της παρ. 1 του αρθ. 4 του Ν. 2601/98 για τις οποίες εφαρμόζονται ή πρόκειται να εφαρμοστούν ειδικά προγράμματα με διάθεση εθνικών και κοινοτικών πόρων και που στοχεύουν στην προώθηση της απασχόλησης σε βιώσιμες και ανταγωνιστικές δραστηριότητες στην καταπολέμηση της ανεργίας και στη δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης.
- **ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ**: Μέτρο που υπάρχει και στα 13 ΠΕΠ και χρηματοδοτείται από το ΕΚΤ. Στοχεύει στην τοπική ανάπτυξη μέσω της βελτίωσης και αύξησης της απασχόλησης, της κοινωνικής ένταξης, της προώθησης ίσων ευκαιριών για όλους και της ενσωμάτωσης ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην αγορά εργασίας. Αφορά ολοκληρωμένες παρεμβάσεις σε περιοχές ή τομείς που παρουσιάζουν ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, καθώς και για ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, σε τοπική κλίμακα, που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού. Σχεδιάζεται και υλοποιείται μέσω εταιρικού σχήματος (Ομάδα Συνεργαζομένων Φορέων).
- **ΤΥΠΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**: Η μάθηση που πραγματοποιείται σε οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον (σ' ένα σχολείο / κέντρο κατάρτισης ή στην εργασία) και καθορίζεται ρητά ως μάθηση (ως προς τους στόχους, το χρόνο ή τους πόρους). Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του μαθητή. Οδηγεί τυπικά στην πιστοποίηση.
- **ΥΠΟΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ**: Υποεπιτροπή συμβουλευτικού χαρακτήρα για το συντονισμό των δραστηριοτήτων στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων της Επιτροπής Παρακολούθησης του ΚΠΣ, της οποίας το έργο δεν θίγει τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Παρακολούθησης του ΚΠΣ και των Επιτροπών Παρακολούθησης των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων. Συνιστάται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Οικονομίας (βάσει του Ν. 2860/2000). Πρόεδρος της Υποεπιτροπής είναι ο Πρόεδρος της Επιτροπής Παρακολούθησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Απασχόληση και επαγγελματική Κατάρτιση», ενώ μέλη της ορίζονται Πρόεδροι των Επιτροπών Παρακολούθησης άλλων Επιχειρησιακών

¹⁴ Πηγή: Νόμος 3191, Φ.Ε.Κ 258/7.11.2003,.

¹⁵ Συνηθίζονται οι ακόλουθες διακρίσεις:

α) μεταξύ του *δημόσιου τομέα* (η κυβέρνηση σε διάφορα επίπεδα και φορείς που ελέγχονται από την κυβέρνηση) και του *ιδιωτικού τομέα* (ιδιωτικές επιχειρήσεις)

β) μεταξύ του *πρωτογενή τομέα* (γεωργία, δασοκομία, αλιεία, θήρευση, ανθρακωρυχεία και λατομεία), του *δευτερογενή τομέα* (βιομηχανία μεταποίησης, φυσικό αέριο και ηλεκτρισμός, ύδρευση, κατασκευές) και του *τριογενή τομέα* (υπηρεσίες, π.χ. μεταφορές, αποθήκευση, επικοινωνία, εμπόριο, χρηματοδότηση και ασφάλειες, καθώς και ο δημόσιος τομέας).

¹⁶ Πηγή: Νόμος 2639/1998.

Προγραμμάτων, εκπρόσωποι αρμόδιων Υπουργείων και φορέων, αντιπρόσωποι των οικονομικών και κοινωνικών εταίρων και μη κυβερνητικών οργανώσεων και εκπρόσωποι της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αποστολή της Υποεπιτροπής Ανθρωπίνων Πόρων είναι η διατύπωση εισηγήσεων προς την Επιτροπή Παρακολούθησης του ΚΠΣ για το συντονισμό των δραστηριοτήτων στον τομέα των ανθρωπίνων πόρων και των θεμάτων ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων του ΚΠΣ με το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση¹⁷.

- **ΑΝΑΠΤΥΞΗ:**

- Όταν χρησιμοποιείται με την έννοια της δραστηριότητας εκείνης που σχετίζεται με την ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων, σημαίνει τη μάθηση η οποία δεν επικεντρώνεται μόνο στην εργασία (Nadler & Nadler 1990: xxvii).

- Η διαδικασία εκείνη κατά την οποία επιτυγχάνουμε το στόχο μας, στην περίπτωσή μας, μέσω της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Εξέλιξη είναι ένας ακόμη όρος που χρησιμοποιείται από ανθρωπιστές εκπαιδευτές (trainers). 2. Η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας μία χώρα εκσυγχρονίζεται (Jarvis 1990: 96).

- **ΤΥΠΙΚΗ, ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

- **Τυπική** θεωρείται η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή η κατάρτιση η οποία είναι συστηματοποιημένη και η οποία παρέχεται από το κράτος σε όσους εκδηλώνουν ενδιαφέρον.

- **Μη τυπική** είναι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα προγράμματα τα οποία παρέχονται από οργανισμούς οι οποίοι δραστηριοποιούνται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους, π.χ από υπουργεία ή σωματεία, επιμελητήρια κλπ. ή από πρωτογενείς φορείς όπως τα συνδικάτα, η εκκλησία και άλλα τα οποία έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

- **Άτυπη** είναι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκείνη η οποία δεν είναι οργανωμένη, συνήθως συνδέεται με την τυχαία ή την ευκαιριακή μάθηση και συνδέεται με μία ευρεία περιοχή ανθρώπινων δραστηριοτήτων κατά τις οποίες ανταλλάσσονται πληροφορίες εκούσια ή τυχαία, εξασκούνται επιρροές, αποδίδονται ευθύνες, εμπλέκεται ένα δίκτυο από μη σχεδιασμένη ή ευκαιριακά οργανωμένη γνώση η οποία συνοδεύεται από συμβουλές, απόψεις, στάσεις και παροτρύνσεις (Groombridge 1983: 6).

- **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ**

- **Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση** σημαίνει κάθε μορφή μαθητείας, συμπεριλαμβανομένης της τεχνικής και επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης καθώς και όλα τα συστήματα μαθητείας τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους νέους να αποκτήσουν ένα επαγγελματικό προσόν το οποίο είναι αναγνωρισμένο από τις αντίστοιχες αρμόδιες αρχές στις χώρες μέλη. Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι εκείνη η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην οποία εμπλέκεται ο κάθε εργαζόμενος στην Ε.Ε σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής του ζωής (LEONARDO, άρθρο 2: Ορισμοί)

- Ως **Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση** ορίζεται κάθε μορφή δια βίου επιμόρφωσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης η οποία απευθύνεται στο εργατικό δυναμικό και συμπληρώνει δεξιότητες και γνώσεις που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της γενικής και επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης καθώς και της αρχικής κατάρτισης ή στο πλαίσιο προηγούμενης απασχόλησης με στόχο την ένταξη στην αγορά εργασίας ή τη διασφάλιση και βελτίωση της θέσης εργασίας (Απόφαση 115911/9-10-2000 (ΦΕΚ 1263/Β/18-10-2000) Κεφ. Α', άρθρο 1, Υπουργείο Απασχόλησης).

¹⁷ Οι λειτουργικές δαπάνες για την κάλυψη των αναγκών της Υποεπιτροπής Ανθρωπίνων Πόρων καλύπτονται από την Τεχνική Βοήθεια του άρθρου 12 του Ν. 2860/2000.

— Η σχεδιασμένη και συστηματική προσπάθεια για μετατροπή ή ανάπτυξη της γνώσης/των δεξιοτήτων/της συμπεριφοράς μέσω της μαθησιακής εμπειρίας, με στόχο την υψηλότερη απόδοση σε μία δραστηριότητα. Ο στόχος (της κατάρτισης) σε σχέση με την εργασία είναι να δώσει την ευκαιρία στα άτομα (εργαζομένους) να αποκτήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα βοηθήσουν στην καλύτερη απόδοσή τους σε κάποια συγκεκριμένη εργασία. (Buckley & Carle, 1990: 13)

— Όταν και εφόσον χρησιμοποιείται ως μέρος των δραστηριοτήτων της Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Πόρων, πρόκειται για τη μάθηση εκείνη η οποία παρέχεται με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων στην εργασία τους (Nadler & Nadler, 1990: xxviii)

— Η σχεδιασμένη και συστηματική αλληλουχία μεθόδων καθοδήγησης υπό επίβλεψη, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου μετάδοσης προκαθορισμένων δεξιοτήτων, γνώσης, πληροφοριών ακόμη και συμπεριφορών... Συνήθως αναφέρεται στη μορφοποίηση των συνηθειών του καταρτιζόμενου, της συμπεριφοράς του ή της απόκτησης δεξιοτήτων. Ακόμη συνδέεται πολύ συχνά και με τεχνικές διδασκαλίας, υπόδειξης και καθοδήγησης. Ο ορισμός ωστόσο δημιουργεί ζητήματα κατήχησης ή ακόμη και πλύσης εγκεφάλου (Jarvis, 1990: 341)

- Η κατάρτιση εμπεριέχει συνήθως καθοδήγηση και πρακτική εξάσκηση η οποία στοχεύει στην απόκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου επάρκειας ή λειτουργικής απόδοσης. Αποτέλεσμα της κατάρτισης είναι η απόκτηση της ικανότητας να ανταποκρινόμαστε επαρκώς και κατάλληλα σε ορισμένες τυπικές και αναμενόμενες επαγγελματικές διαδικασίες. Μερικές φορές η κατάρτιση σχετίζεται με τη βελτίωση της ικανότητάς μας να κατευθύνουμε καταστάσεις ή να χειριζόμαστε εργαλεία. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να καταρτίζονται οι οδηγοί, οι πιλότοι, οι ξυλουργοί, οι χειρουργοί, οι ηλεκτρολόγοι, οι τεχνικοί υπολογιστών. Άλλες μορφές κατάρτισης σχετίζονται περισσότερο με την ικανότητα να συναλασσόμαστε με ανθρώπους, όπως η κατάρτιση τεχνικών πωλήσεων, κατάρτιση για άτομα τα οποία επιβλέπουν ως προϊστάμενοι, ή ακόμη και η κατάρτιση για την ενίσχυση της επαγγελματικής θέσης των γυναικών. Ακόμη υπάρχουν και άλλες μορφές κατάρτισης οι οποίες είναι περισσότερο έμμεσες και σχετίζονται με την αλλαγή ή τον έλεγχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς ή κάποιων φυσικών ή κοινωνικών καταστάσεων όπως η κατάρτιση του αρχιτέκτονα, του δικηγόρου ή του διαχειριστή (Dearden, 1984: 59).

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄

Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

**Ιστορική εξέλιξη, ανθρώπινο κεφάλαιο και ο ρόλος της αγοράς
εργασίας**

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΔΟΜΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΕΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ, ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΓΙΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Ο ΚΑΤΑΚΕΡΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ ΤΗΣ ΖΩΗΣ

Η πορεία προς την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων εξαρτάται από την ποιότητα τόσο της κατάρτισης όσο και της εργασίας, και για να αξιολογήσουμε την ποιότητα πρέπει να αρχίσουμε από ένα σαφή ορισμό το τι νοείται «απόκτηση δεξιοτήτων», όχι μόνο επαγγελματικών αλλά και κοινωνικών. Η μετάδοση, η επεξεργασία και η απόκτηση των γνώσεων συντελούνται εντός και εκτός των εκπαιδευτικών συστημάτων, και είναι τόσο το αποτέλεσμα εκουσίων δράσεων όσο και φυσικών διαδικασιών. Εκπαιδευόμαστε παντού και πάντοτε. Η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι δηλαδή συνδεδεμένη με τις συνθήκες και με τους χώρους εργασίας και διαμονής. Η έρευνα τείνει να αποδεχτεί μία διαλεκτική σχέση μεταξύ διαστάσεων της μάθησης, που στο παρελθόν ήταν περισσότερο διακριτές, δηλαδή μεταξύ του παρατηρούμενου κατακερματισμού των σταδίων της ζωής· της εξέλιξης της εργασίας, που παρουσιάζει αυξημένη αστάθεια και χαρακτηρίζεται από την αστάθεια πολλών θέσεων που στο παρελθόν θεωρούνταν σταθερές· και της σημασίας του πλαισίου, στο οποίο αποκτώνται οι δεξιότητες. Επισημαίνουμε ότι έχει ζωτική σημασία η εξέταση των μεταξύ τους συνδέσεων.

Η δυναμική των δημογραφικών εξελίξεων σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζεται, τις τελευταίες δεκαετίες, από μείωση των γεννήσεων και αύξηση της μέσης διάρκειας ζωής. Έχουν αλλάξει εκ βάθρων τα αναμενόμενα στάδια της ζωής του ατόμου (καθώς και η διάρκειά τους), πράγμα που έχει σοβαρές επιπτώσεις στον τρόπο ζωής και στη συμπεριφορά των ανθρώπων, στο κοινωνικό σύστημα, στην αγορά και στην οργάνωση της εργασίας. Δύο διαδικασίες παρατηρήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη (Saraceno, 1991). Η πρώτη ήταν η δημογραφική και ρυθμιστική σύγκλιση των ρυθμών και χρονικών ακολουθιών, που αφορούσαν τις διάφορες ομάδες και τα άτομα, και που έγιναν βαθμιαία ομοιόμορφοι. Αργότερα, ξεκίνησε μια δεύτερη διαδικασία . ακόμη εν εξελίξει . που οδηγεί στην απορύθμιση των κανονιστικών μοντέλων που είχαν προηγουμένως εγκαθιδρυθεί. Η πρώτη από τις δύο διαδικασίες, η αποκαλούμενη «θεσμοθέτηση της πορείας του βίου» υπήρξε έκβαση πολλών αλληλοσυνδεόμενων φαινομένων. Μεταξύ αυτών ήταν ο αυξανόμενος έλεγχος που ασκούν στην πορεία του βίου η αγορά εργασίας, οι επιχειρήσεις και το κράτος με την εισαγωγή κανόνων, οι οποίοι διέπουν τον ορισμό και τη διάρκεια των περιόδων του βίου, επηρεάζοντας τις επιλογές και τη σταδιοδρομία των ατόμων. Παραδείγματα τέτοιων κανόνων είναι οι ρυθμίσεις για την ηλικία πρόσβασης και εξόδου από την αγορά εργασίας, την ελάχιστη ηλικία πρόσβασης και εξόδου από το σχολικό σύστημα, την ελάχιστη ηλικία γάμου. Οι περιορισμοί που επέβαλε αυτός ο συνδυασμός μηχανισμών κοινωνικού και πολιτισμικού ελέγχου αντισταθμίστηκαν με μορφές ασφάλισης έναντι κοινωνικών κινδύνων (ασθένεια, ανεργία, ανικανότητα προς εργασία). Αυτοί οι παράγοντες, και άλλοι συναφείς με αυτούς, οδήγησαν στην ανάπτυξη της έννοιας της «ομαλής»

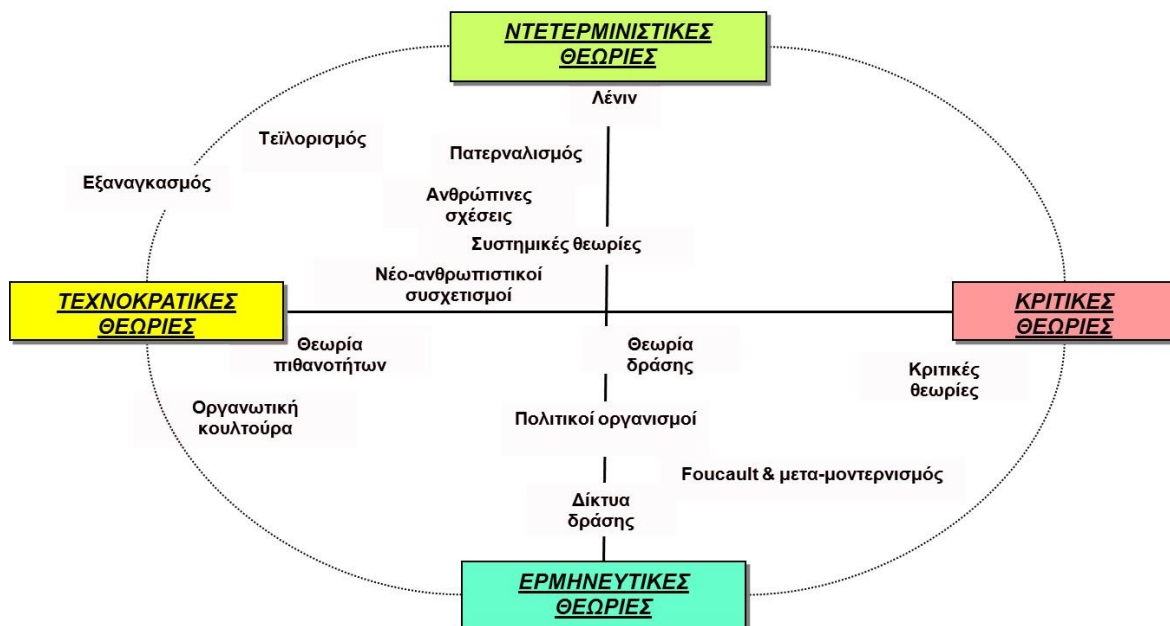
πορείας ζωής, με «κατάλληλες ηλικίες» και «κανονικές» ή μη επιλογές (στην εργασία, την οικογένεια, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση). Η πρόσβαση σε μια «ομαλή πορεία», προϋπόθεση του κοινωνικού κύρους, επηρεαζόταν από την οικονομική κατάσταση των ατόμων και των ομάδων, ενώ παρέμεναν οι διαφορές που συνδέονται με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές και εργασιακές διαδρομές είναι συντομότερες στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και χαρακτηρίζονται από «πρόωρη γήρανση». Ο αποκλεισμός των ατόμων που ήταν μερικώς ή ολικώς εκτός αγοράς εργασίας (υποαπασχολούμενοι, νέοι και ενήλικες άνεργοι, εργαζόμενοι στην παραοικονομία, τμήμα του αγροτικού κόσμου και το σύνολο σχεδόν των μεταναστών) από τα πλεονεκτήματα αυτής της «ομαλότητας» δυσχέραινε τη δημιουργία ενός ιδεατού προτύπου. Επιπλέον, το οικογενειακό σύστημα και ο επιμερισμός των καθηκόντων μεταξύ των φύλων μπορεί να θεωρηθούν συμπληρωματικές όψεις της οργάνωσης εργασίας και της κοινωνικής δομής, με τις γυναίκες να επιφορτίζονται το μεγαλύτερο μέρος των οικιακών καθηκόντων. Η δεύτερη διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή στοιχείων διαφοροποίησης και ανομοιογένειας παράλληλα με μια χαλάρωση των κανονιστικών δεσμεύσεων, αποτελεί αναστροφή της προηγούμενης τάσης. Ενώπιον μιας συνεχώς διογκούμενης ανεργίας μειώνεται η πίστη στην ασφάλεια της απασχόλησης· γίνονται λιγότερο προβλέψιμοι οι ρυθμοί και οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας και πιο ελαστικά τα ωράρια· οι συνθήκες εργασίας καθίστανται λιγότερο σταθερές, ενώ αποδυναμώνονται σταδιακά οι όροι, τα μέσα και οι μορφές κοινωνικής προστασίας. Πλάι στο κοινωνικό μοντέλο που θεμελιώνεται στην ασφάλεια, τη σταθερότητα και την «ομαλότητα», ήρθαν να καθιερωθούν και άλλα μοντέλα, εν μέρει συνδεδεμένα με τις επιθυμίες και με τα συμφέροντα ατόμων ή ομάδων, αλλά που γενικώς απορρέουν από την τάση προς ελαστικοποίηση και απορύθμιση του βίου. Καταργήθηκε η «ομαλή σειρά» σπουδών, εργασίας, κοινωνικής και οικογενειακής ζωής· μεταβλήθηκε η επικρατούσα αντίληψη περί «ομαλότητας» και «ορθότητας» σε σχέση με την ηλικία· και διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια των διαφόρων μορφών κοινωνικής ασφάλισης απέναντι στις νέες συνθήκες διαβίωσης και, κυρίως, εργασίας. Η κατάσταση επιβαρύνεται από ένα θέμα που παραμένει άλυτο, την κατανομή των οικιακών καθηκόντων μεταξύ των φύλων. Η δημιουργία νέων μοντέλων «ομαλότητας» είχε επιπτώσεις για τις σταδιοδρομίες των γυναικών, οι οποίες προσδοκούν πλέον ισοτιμία με τους άνδρες όσον αφορά τον καταμερισμό των καθηκόντων και τη δυνατότητα αυτόνομου προγραμματισμού της ζωής τους. Τα παρεπόμενα των φαινομένων αυτών μπορεί να είναι όχι μόνο η επιστροφή των παλαιών ανισοτήτων (Rossi 1997) αλλά και η δημιουργία νέων, μεταξύ φύλων, μεταξύ τάξεων, μεταξύ ομάδων διαφορετικής εθνότητας, περιοχής ή ηλικίας. Τα δικαιώματα των πολιτών, που είχαν κατακτηθεί με τόσους κόπους, και οι μερικές έστω εγγυήσεις περί ισότητας των φύλων ή περί διά βίου ασφάλειας έχουν αρχίσει να καταρρακώνονται. Αποτέλεσμα είναι όχι μόνο μια λιγότερο «ομαλή» πορεία ζωής αλλά και η αναπόφευκτη σύγκρουση μεταξύ των γενεών, με αντικείμενο τη χρήση των προσφερόμενων δυνατοτήτων και την πρόσβαση σε κοινωνικές, οικονομικές και εργασιακές ευκαιρίες. Το να ανήκει κανείς σε μια συγκεκριμένη γενιά ίσως είναι χρήσιμο για τη στατιστική αλλά δεν λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας, που χαρακτηρίζουν κάθε άτομο. Οι μεταβλητές του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου, του τίτλου σπουδών και της κατοικίας διαπλέκονται άρρηκτα με τις οικογενειακές δεσμεύσεις, με το σημείο στο οποίο φθάνει η επαγγελματική πορεία, με το βαθμό συμμετοχής στις επιχειρήσεις, με το είδος της εργασίας . πλήρους ή μερικής, μόνιμης ή προσωρινής απασχόλησης. Μαζί με τους παράγοντες αυτούς πρέπει να συνεκτιμηθεί το παρελθόν, να αξιολογηθεί το παρόν και να δημιουργηθεί ένα όραμα για το μέλλον, το οποίο να συνδέει ομαλά τις συνθήκες εργασίας και την κοινωνική πραγματικότητα. Η ανάλυση του χρόνου κατάρτισης αποκτά αποφασιστική σημασία εφόσον συνδεθεί, όχι μόνο με την απόκτηση ειδικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και με την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές στη ζωή και στην εργασία τους

καθώς και τις σχέσεις τους με άτομα διαφορετικής ηλικίας, φύλου, πολιτισμού, εθνότητας (Cevoli, 1998). Η επαγγελματική κατάρτιση έχει έντονη κοινωνική διάσταση: οι προς ανάπτυξη δεξιότητες πρέπει να εξυπηρετούν περισσότερο την ανάγκη επέκτασης των οριζόντων μας παρά εμβάθυνσης σε ειδικότερα πεδία.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παρά την ποικιλότητα και την περιπλοκότητα των οργανωτικών θεωριών που αφορούν στην εργασία, για τη διευκόλυνση στην κατανόηση μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή δύο τεμνόμενων αξόνων: του **ντετερμινιστικού-ερμηνευτικού** και του **τεχνοκρατικού-κριτικού** άξονα. Σύμφωνα με τον Grint (1991) ο πρώτος διαφοροποιεί εκείνες τις προσεγγίσεις στην εργασία οι οποίες δίνουν έμφαση στην επιστημονική και κατά συνθήκη αντικειμενική οργάνωση της εργασίας με βάση συγκεκριμένες δομικές προϋποθέσεις και απαιτήσεις όπως η αγορά εργασίας, η εκλογικευμένη επιλογή αποφάσεων και η αποδοτικότητα, από αυτές οι οποίες προσανατολίζονται κυρίως στην άμεση και πιθανή φύση της πραγματικότητας, στη σημασία των ανθρωπίνων σχέσεων και της αλληλεπίδρασης, στην απρογραμμάτιστη συνέπεια της ανθρώπινης δράσης και στη σημασία της ερμηνείας. Ο **δεύτερος** δίνει έμφαση σε αυτό που αποκαλείται πολιτικό συνεχές. Από τη μία πλευρά βρίσκονται οι προσεγγίσεις οι οποίες συνήθως αναπτύσσονται από τους συμβούλους των επιχειρήσεων για τους οποίους οι οργανωτικές θεωρίες είναι απλά εργαλεία και αντιμετωπίζονται ωφελιμιστικά για την ανάπτυξη της αποδοτικότητας της επιχείρησης.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ



Μέσα στο πλαίσιο αυτό το αντίκτυπο στη ζωή των μελών της επιχείρησης ή ακόμη και στην κοινωνία για να το θέσουμε ευρύτερα, είναι υποστηρικτική στην καλύτερη περίπτωση και αδιάφορη στη χειρότερη, και στοχεύει στην αύξηση των κερδών και της απόδοσης. Στον άλλο πόλο τώρα -τον κριτικό- βρίσκονται εκείνες οι προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην περισσότερο ανατρεπτική ερμηνεία των επιχειρήσεων -ως οργανισμών μάθησης- και της συμπεριφοράς των μελών τους μέσα στον οργανισμό, και το αντίκτυπο αυτής της συμπεριφοράς όχι μόνο στον ίδιο τον οργανισμό αλλά και στην κοινωνία γενικότερα μέσα στην οποία και για την οποία λειτουργεί ο οργανισμός, στοιχεία τα οποία θεωρούνται ως πολύ σημαντικότερα από το

οικονομικό κέρδος και την αποδοτικότητα. Η «φυσικότητα» των ανθρώπινων συμπεριφορών επηρεάζεται από πεποιθήσεις, ήθη, ρητούς ή άρρητους κανόνες, συνδέεται με τις πολιτισμικές μεταλλαγές και καθορίζεται, φυσικά, από το κοινωνικό πλαίσιο. Στις σύγχρονες, προηγμένες κοινωνίες, αυτή η ανθρωπολογικού τύπου αλληλεξάρτηση προσδιορίζεται από τους παράγοντες ρύθμισης και απορρύθμισης του βίου.

Με τη σειρά τους αυτοί οι παράγοντες εξαρτώνται από ένα σύνολο κοινωνικών και επαγγελματικών τάσεων, με τις οποίες και αλληλεπιδρούν. Η παράταση της περιόδου πριν την είσοδο στην εργασία αποτελεί μια από τις πλέον εμφανείς συνέπειες του μεγαλύτερου προσδόκιμου ζωής. Κατ' αναλογία, η μεταβολή του απαιτούμενου χρόνου για την πραγματοποίηση ορισμένων κοινωνικώς απαραίτητων εργασιών συνδέεται με την κρίση που σοβεί στα συστήματα δημόσιας προστασίας. Σταδιακά διαδίδονται σε ολόκληρο το οικονομικό σύστημα οι πιο ευέλικτες μορφές απασχόλησης και το νέο μοντέλο εργασιακών σχέσεων, παρότι καταγράφονται πολλές διαφορές μεταξύ κλάδων, επιχειρήσεων και, κυρίως, ατόμων. Στην ίδια αγορά συνυπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων και πρόσβασης ή μη στην εργασία, καθώς και πολλές διαφορετικές σχέσεις εργασίας. Το στρατηγικό πλεονέκτημα που εμφανίζεται σε τέτοιου είδους σχέσεις εξαρτάται από τις συνθήκες εκκίνησης, τις ευκαιρίες μάθησης και τις συνθήκες επαγγελματικής εξέλιξης. Η ποιότητα και η διάρκεια της μάθησης, καθώς και η εξουσία που οι επιχειρήσεις, και σπανιότερα οι εργαζόμενοι ασκούν πάνω στη μάθηση, είναι αποφασιστικής σημασίας για τις συνθήκες εργασίας των εργαζομένων. Όσο πιο μακροχρόνια, σύνθετη και σπάνια είναι η κατάρτιση, τόσο ευκολότερη πρόσβαση θα έχουν οι εργαζόμενοι σε εργασιακές σχέσεις προστατευμένες από τον ανταγωνισμό, καθώς και σε περαιτέρω ευκαιρίες μάθησης. Όσο περισσότερες δυνατότητες έχουν οι εργαζόμενοι να κυριαρχούν επί των επιλογών κατάρτισης, τόσο θα αυξάνεται η δύναμή τους απέναντι στις επιχειρήσεις και στην ίδια την αγορά. Εγκαθιδρύονται έτσι, μέσα σε ένα κλίμα απορρύθμισης της αγοράς εργασίας, διαφορετικοί όροι συναλλαγής. Στο χαμηλότερο επίπεδο τοποθετούν οι επιχειρήσεις την αγορά υπηρεσιών που προϋποθέτουν περιορισμένη μάθηση, δεν απαιτούν ιδιαίτερη αξιοπιστία και συνδέονται με ασταθείς εργασιακές σχέσεις. Κυριότεροι εκπρόσωποι αυτού του τμήματος της αγοράς εργασίας είναι οι νέοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Σε ένα ελαφρώς ανώτερο επίπεδο τοποθετούνται οι υπηρεσίες οι οποίες, μολονότι δεν προϋποθέτουν κατάρτιση, απαιτούν σταθερότητα και αξιοπιστία. Αντιστοιχούν σε σχέσεις εργασίας που διέπονται από κανονιστικές εγγυήσεις, οι οποίες όμως δεν αποκλείουν την απόλυση. Στο φάσμα αυτό ανήκουν άτομα μέσης κυρίως ηλικίας και μέσου μορφωτικού επιπέδου, καθώς και οι πιο ηλικιωμένοι εργαζόμενοι.

Για ένα αρκετά σταθερό ποσοστό αυτών των εργαζομένων, η ικανότητα και η διάθεσή τους να αποτελέσουν αντικείμενο επενδύσεων για τεχνικο-οργανωτική κατάρτιση βρίσκει αντάλλαγμα στην αυξημένη σταθερότητα των εργασιακών σχέσεων και στη δυνατότητα σχετικά μακρών σταδιοδρομιών, στο πλαίσιο σχέσεων βασισμένων στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Αντίθετα, οι ταχέως ανερχόμενες, προσοδοφόρες σταδιοδρομίες, σε λιγότερο δεσμευτικά οργανωτικά πλαίσια, προσφέρονται σε όποιον διαθέτει σπάνιες επαγγελματικές δεξιότητες και υπόσχεται σύνθετες, από τεχνική και διαχειριστική άποψη, υπηρεσίες.

ΘΕΩΡΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ
ΕΞΑΝΑΓΚΑΣΜΟΣ	Τέλη 18^{ου} αι.: Ο εργοδότης ελέγχει την παραγωγή, ενώ ουσιαστικά δεν υπάρχει διοίκηση της επιχείρησης, και ενδιαφέρεται απλά για την υψηλή παραγωγή χωρίς να ενδιαφέρεται για άλλους τρόπους αύξησής της παρά μόνο με την συνεχή και ασταμάτητη εργασία. Έμφαση στην εργασία ως το μόνο μέσο προς την οικονομική ευημερία. Αδιαφορία για τις συνθήκες εργασίας την υγιεινή, τα ωράρια και την αμοιβή των εργαζομένων. Ο έλεγχος είναι αυστηρός και γίνεται από τον εργοδότη.	Houser, Chadwick, Miles
ΠΑΤΕΡΝΑΛΙΣΜΟΣ	Τέλη 18^{ου} αι.: πρόκειται για την άλλη προσέγγιση του εξαναγκασμού με ιδιαίτερη όμως έμφαση στις συνθήκες εργασίας και διαβίωσης των εργαζομένων. Ο έλεγχος των εργαζομένων από τον εργοδότη εξακολουθεί να υπάρχει αλλά ταυτόχρονα ο εργοδότης είναι αυτός που εξασφαλίζει στους εργαζομένους του καλές συνθήκες εργασίας και διαβίωσης.	Wedgwood, Owen, Crowley, Marshall
ΤΕΪΛΟΡΙΣΜΟΣ	Δεκαετίες 1910-1920: συσχέτιση του τρόπου εργασίας με τις ικανότητες και δεξιότητες των εργαζομένων με βάση ένα αποκεντρωμένο σύστημα ελέγχου. Έμφαση στις δεξιότητες και εισαγωγή του κατώτατου ωραρίου εργασίας.	Taylor,
ΛΕΝΙΝΙΣΜΟΣ	Δεκαετίες 1910-1920: συσχέτιση του τρόπου εργασίας με τις ικανότητες και δεξιότητες των εργαζομένων με βάση ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου.	Lenin
ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Τέλη δεκαετίας 1930: από τον οικονομικό (homo economicus) στον κοινωνικό εργάτη (homo-gregarious ή homo faber). Πρόκειται για την 'ρομαντική' εκδοχή της εργασίας βάση της οποίας η εργασία είναι ευχαρίστηση ιδιαίτερα όταν ανταποκρίνεται και στα ενδιαφέροντα των εργαζομένων.	Mayo, Sievers, Roethlisberger & Dickson
ΝΕΟ-ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	Δεκαετία 1950: από τον κοινωνικό εργάτη (homo-gregarious ή homo faber) στον αυτό-δοαχειριζόμενο εργάτη (homo actualis). Η έμφαση δίνεται στην αυτοδιαχείριση -όπως καθορίζεται στις ψυχολογικές θεωρίες που αφορούν στα κίνητρα (π.χ. Maslow)- με διακριτικό πάντα έλεγχο, ωστόσο ο έλεγχος δεν έπαψε να έχει τεχνοκρατική υπόσταση και η επιχειρηματολογία διατηρεί μάλλον το 'επιστημονικά' οργανωμένο μοντέλο εργασίας παρά ευνοεί την ερμηνευτική προσέγγιση της δράσης των μελών του οργανισμού.	McGregor, Herzberg

ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	Δεκαετίες 1950-1960: ο οργανισμός εργασίας είναι αποτελεσματικότερος όταν οι πεποιθήσεις, οι δράσεις και οι στόχοι των μελών του οργανισμού ανταποκρίνονται στις πεποιθήσεις, δράσεις και στόχους του ίδιου του οργανισμού. Έμφαση στην εξαγωγή συμπερασμάτων βάση ενός στρατηγικού σχεδίου δράσης. Στόχος, η επίλυση των προβλημάτων δεδομένης της ανάλυσης της κουλτούρας του οργανισμού.	Fayol, Mintzberg, Handy
ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	Δεκαετία 1960: συνεχής τριβή μεταξύ των δύο ορθολογικών προσεγγίσεων: του τεχνολογικού ορθολογισμού που στοχεύει στη μεγιστοποίηση των πόρων και στην ελαχιστοποίηση των ελλειμμάτων και του πρακτικού ορθολογισμού (κατά τον Alvesson) που στοχεύει στη μεγιστοποίηση της ελευθερίας και στην ελαχιστοποίηση της καταπίεσης.	Marcuse, Habermas
ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	Τέλη δεκαετίας 1960: ανοιχτά και κλειστά συστήματα. Τα κλειστά συστήματα είναι εσωτερικά ελεγχόμενα και τα μέλη τους είναι αλληλοεξαρτώμενα. Τα ανοιχτά συστήματα είναι εξαρτώμενα από το ευρύτερο περιβάλλον με το οποίο και αλληλεπιδρούν. Έμφαση στην αλληλεπίδραση και στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, οι οποίες και εξηγούν τη στάση του συνόλου. Ολιστική προσέγγιση.	Bertalanffy, Dunlop
ΘΕΩΡΙΑ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΩΝ	Δεκαετίες 1960-1970: τεχνοκρατική προσέγγιση στη μείωση των πληροφοριών οι οποίες υπονοούνται στη συστημική θεωρία. Έμφαση σε περιορισμένο αριθμό προβλημάτων που αφορούν στη διοίκηση όπως η δομή, η ηγεσία, κλπ. Τα προβλήματα αυτά όπως και οι λύσεις τους θεωρούνται πάντοτε ενδεχόμενα σε κάθε οργανισμό εργασίας με βάση τον έλεγχο ενός μικρού αριθμού μεταβλητών.	Burns&Stalker, Lawrence&Lorsch, Pugh&Hickson
ΘΕΩΡΙΑ ΔΡΑΣΗΣ	Δεκαετία 1970: έμφαση στην κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού εργασίας και όχι στην απλή παρατήρησή της. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη αλλά κατασκευάζεται. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να βοηθήσει τους εργαζόμενους να αλλάξουν το καθεστώς ή τον τρόπο εργασίας τους.	Silverman, Roy
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	Δεκαετίες 1970-1980: τεχνοκρατική προσέγγιση στο πλαίσιο της θεωρίας της πιθανότητας. Ξεχωρίζουν δύο προσεγγίσεις: αυτή του Child δίνει έμφαση στη 'στρατηγική επιλογή' στην οποία η 'ελίτ' ή η κυρίαρχη τάξη των διοικητών (managers) του οργανισμού δρουν θετικά για να εξασφαλίσουν τα συμφέροντά τους. η προσέγγιση των Lee & Lawrence δίνει έμφαση στην πολιτική φύση της οργανικής ζωής, την ύπαρξη	Child, Lee&Lawrence, Fox, Salaman

	του ενδεχόμενου και την αξία των διαφόρων στρατηγικών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του οργανισμού εργασίας. Έμφαση στις σχέσεις εξουσίας μέσα στον οργανισμό, στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον που τις επηρεάζει και στη σημασία της ταυτότητας (ατομικής και ομαδικής) έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα στον οργανισμό.	
ΜΕΤΑ-ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΣ	Δεκαετίες 1970-1980: Η γενικότερη ανασφάλεια στην εργασία η οποία δημιουργεί και κοινωνική ανασφάλεια, έχει ως αποτέλεσμα οι οργανισμοί εργασίας να ερμηνεύονται όχι ως μηχανισμοί μεγιστοποίησης του ελέγχου αλλά ως διαδικασίες απόκρυψης της ανασφάλειας μέσα στην οποία ζούμε. Έμφαση στη γλώσσα όχι ως ουδέτερο μέσο μεταφοράς πληροφοριών ή νοημάτων αλλά ως μέσο επιβολής ιδεών σε έναν οργανισμό ή και δόμησης ενός οργανισμού.	Lyotard, Foucault, Derrida
ΔΙΚΤΥΑ ΔΡΑΣΗΣ	Δεκαετίες 1980-1990: το δίκτυο δράσης εξηγεί την ανάπτυξη και τη σταθεροποίηση της τεχνολογίας. Η εξουσία εξαρτάται από την οργάνωση και διατήρηση του δικτύου των δρώντων σε έναν οργανισμό. Ως δρώντες θεωρούνται τόσο ανθρώπινοι όσο και μη-ανθρώπινοι εκτελεστές/στοιχεία όπως για παράδειγμα οι υπολογιστές. Η διατήρηση ενός οργανισμού εξαρτάται από την διατήρηση αυτής της σχέσης μεταξύ ανθρωπίνων και μη-ανθρωπίνων εκτελεστών. Έμφαση στην ετερογένεια των στοιχείων που απαρτίζουν τον οργανισμό εργασίας.	Callon, Latour, Law, Hughes

Στις περιπτώσεις αυτές, η ικανότητα αποκτάται μέσα από σύνθετες διαδρομές κατάρτισης και επαγγελματικών επιλογών, ενώ η σταδιοδρομία οικοδομείται μέσω της κινητικότητας: από μια εταιρία σε άλλη, από την εξαρτημένη στην αυτόνομη εργασία, από τη βιομηχανία στον τριτογενή τομέα. Συνεπώς, η σταθερότητα της απασχόλησης επαφίεται περισσότερο στους ίδιους τους εργαζομένους παρά στις επιχειρήσεις. Αυτή η διάρθρωση των επιχειρησιακών πολιτικών φαίνεται και από τη χρήση των διαφορετικών μεθόδων πρόσληψης (ειδικών ή γενικών) και τη χρήση διαφορετικών κριτηρίων (συλλογικών ή ατομικών), ανάλογα με τα προσόντα και τις δεξιότητες που χρειάζονται για τα διάφορα επαγγελματικά πεδία. Φαίνεται επίσης από τη διαφορετική ποσότητα και ποιότητα των επενδύσεων, που πραγματοποιούν άμεσα οι επιχειρήσεις για την κατάρτιση των εργαζομένων. Ωστόσο, όλα αυτά δεν εξηγούν την αυξανόμενη «ατυπικότητα» της εργασίας που βρίσκεται εκτός τυπικού επιχειρηματικού τομέα. Στην πράξη φαίνεται ξεπερασμένος ο απλοϊκός διαχωρισμός μεταξύ απασχόλησης και ανεργίας. Πρέπει να λάβουμε υπόψη την ποικιλία των μορφών απασχόλησης και τις διάφορες καταστάσεις παροδικής και προσωρινής εργασίας, ιδίως των ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ελάχιστα ή ανύπαρκτα τυπικά επαγγελματικά προσόντα. Η απασχόληση (ή η απουσία της) ορίζεται στην πράξη από τη σχέση ανάμεσα στη μακροπρόθεσμη οργάνωση του χρόνου, την καθημερινή οργάνωση του χρόνου, την αναπαράσταση των διαφορετικών σχεσιακών και συμβολικών κόσμων του ατόμου, τις μορφές ταύτισης που επιτρέπει η ίδια η εργασιακή εμπειρία και τα χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Υπό αυτό το πρίσμα, μελετητές με διαφορετική επιστημονική

προέλευση (Accornero, 1997; Reyneri 1997) έχουν διασαφηνίσει τις σχέσεις ανάμεσα στους διάφορους τομείς, της οικονομικής βάσης, τους μηχανισμούς συσσώρευσης ανισοτήτων μεταξύ γεωγραφικών περιοχών, τους τρόπους κατανομής των πόρων μεταξύ των διαφόρων πληθυσμιακών τομέων, τις συνδεδεμένες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταλλαγές. Αυτές οι μελέτες οδήγησαν στη διερεύνηση τρόπων ανάλυσης των ολοένα πιο σύνθετων δεσμών μεταξύ σύνθεσης των κοινωνικών τάξεων και των τμημάτων εκείνων της αγοράς εργασίας που δεν εμπίπτουν στις παραδοσιακές κατηγορίες. Ιδίως καταδείχθηκε (πρβλ. Wilson, 1997) πόσο σημαντικό πρόβλημα αντιμετωπίζουν εκείνοι που σε ορισμένες περιοχές κινδυνεύουν να μείνουν άνεργοι, υποαπασχολούμενοι ή ημι-απασχολούμενοι, για μεγαλύτερες ή συντομότερες περιόδους, ακόμη και όταν οι δείκτες ανάπτυξης είναι οι ανώτεροι δυνατοί. Η ανάλυση της κοινωνικής δομής αποκάλυψε ότι ορισμένα μέλη του εργατικού δυναμικού διαφεύγουν ή αποβάλλονται από την παραγωγική διαδικασία, ή αποτρέπεται ή καθυστερεί η είσοδός τους. Πρόκειται κυρίως για άτομα μη απασχολούμενα, αλλά απασχολήσιμα, κυρίως γυναίκες και νέους άνω των 18, οι οποίοι τροφοδοτούν τη μαύρη, προσωρινή ή, σε πολλές περιπτώσεις, την παράνομη εργασία. Οι έρευνες χρησιμοποίησαν αυτά τα δεδομένα για να περιγράψουν (βλ. ιδίως Geirji, 1997) τις διάφορες μορφές ένταξης και αποκλεισμού από την κατάρτιση και από μια αγορά εργασίας τα χαρακτηριστικά της οποίας γίνονται ολοένα πιο σύνθετα, λόγω των δεσμών μεταξύ τόπων και τρόπων παραγωγής και διανομής, είτε εντός της χώρας, είτε διεθνώς. Η ελαστικοποίηση της εργασίας και η καταρράκωση του μοντέλου της συνεχούς εργασίας έχουν ως αποτέλεσμα να διευρύνονται τα πεδία της ασυνεχούς εργασιακής πορείας. Οι μεταβολές που συντελούνται στις δυτικές οικονομίες αφήνουν να διαφανούν ορισμένα νέα, θετικά μοντέλα άσκησης της εργασίας και εργασιακού πολιτισμού, όπου οι διάφορες κατηγορίες εργαζομένων θα διαθέτουν πολλές επιλογές, ανάλογα με τις φάσεις της ζωής τους. Σήμερα, ωστόσο, οι εργαζόμενοι συναντούν κυρίως δυσκολίες, δεδομένου ότι οι ευέλικτες και ασυνεχείς σχέσεις εργασίας δεν τους διασφαλίζουν . εξαιτίας της δομής τους και των χαρακτηριστικών των σημερινών συστημάτων πρόνοιας . κοινωνική ασφάλεια ή αποδοχές ανάλογες με εκείνες που προσφέρουν οι μόνιμες εργασιακές σχέσεις. Το πρόβλημα των δικαιωμάτων επηρεάζει τις διαπραγματεύσεις μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, αφού εκτείνεται (Rainbird, 1990) από την προστασία του εισοδήματος (εγγυήσεις ισότιμης αμοιβής των «κανονικά εργαζομένων» και των «ευέλικτα εργαζομένων», δυνατότητες να λαμβάνει ο εργαζόμενος επίδομα ανεργίας όταν δεν έχει εργασία), μέχρι όλες τις άλλες μορφές ασφάλισης που διασφαλίζουν τον εργαζόμενο επ' αορίστω χρόνω (σχετικά με ασθένεια, μητρότητα, σύνταξη, συνδικαλιστική αντιπροσώπευση, συνδικαλιστική άδεια και εν γένει δικαιώματα και εξουσίες εκπροσώπησης). Οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης μπορεί μεν να αυξάνουν την απασχολησιμότητα των ατόμων με υψηλά προσόντα, αλλά για τα άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο η ασυνεχής εργασία προσφέρει ελάχιστες δεξιότητες, ελάχιστη αναγνώριση και ελάχιστες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Για να μιλήσουμε λοιπόν για τη σχέση μεταξύ κατάρτισης και εργασίας, πρέπει να διερευνήσουμε σε βάθος το χαρακτήρα της εργασίας· να προσδιορίσουμε ποια κατάρτιση θα βοηθήσει τα άτομα στην αγορά εργασίας· να εξετάσουμε ποιες συνθήκες θα επιτρέψουν μια θετική εξέλιξη προς πλουσιότερες σε περιεχόμενο μορφές εργασίας· να εντοπίσουμε δυνατότητες και τρόπους επαγγελματικής εξέλιξης και κοινωνικής προόδου.

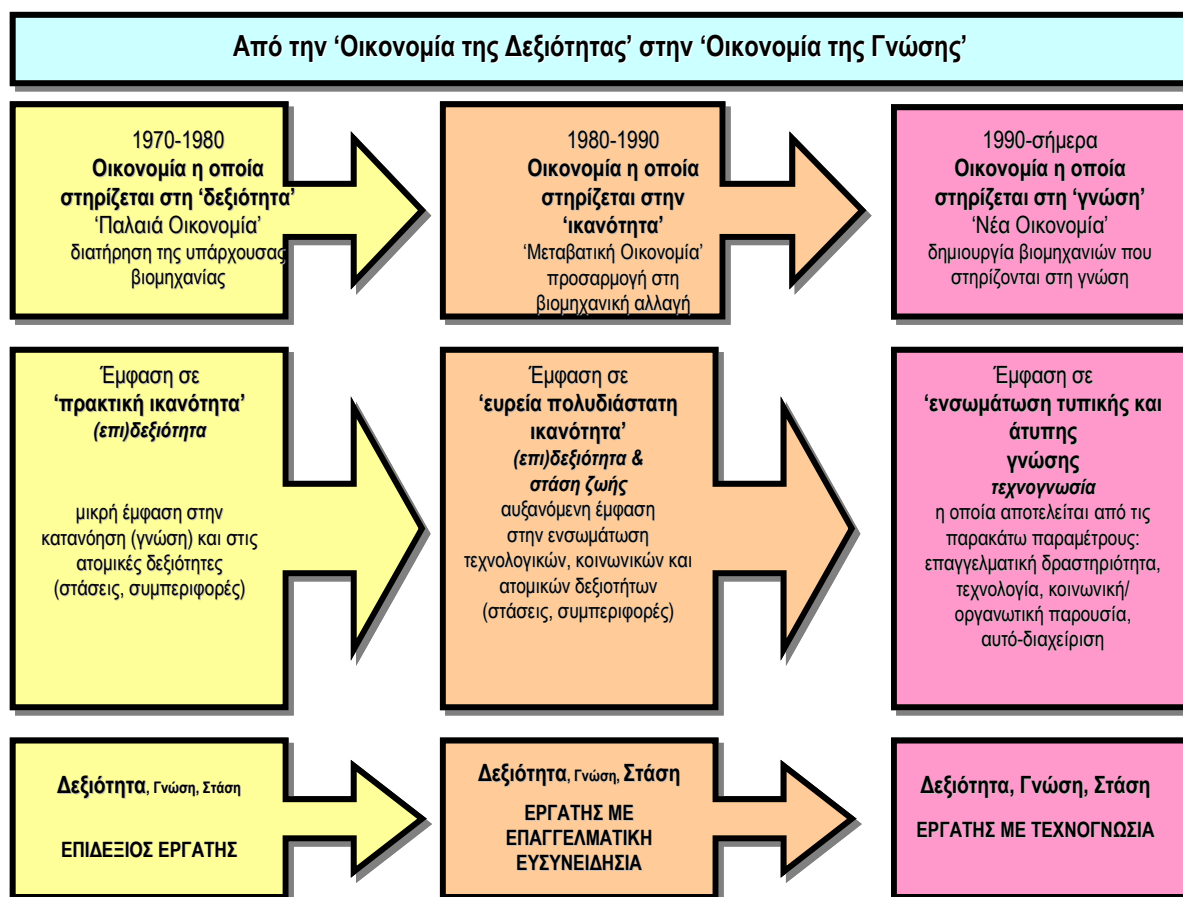
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

1. Το *γνωρίζειν*, που άγεται σε σημαντικό βαθμό από τις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή από τα συμβολικά συστήματα, εξαρτάται από τη δυναμική σχέση μεταξύ γνώσεων και εμπειριών. Πράγματι, κάθε άτομο αναπτύσσεται μέσα από την σταδιακή απόκτηση γνώσεων, οι οποίες

είναι αποτέλεσμα της συνεχούς ανάλυσης, επεξεργασίας, και μεταμόρφωσης των αντικειμένων της εμπειρίας. Αυτή η σταδιακή οικοδόμηση συντελείται με την αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, τη σύνθετη επεξεργασία των πληροφοριών ή τη συνειδητοποίηση της γνώσης και των δυνατοτήτων ανάπτυξης και μετάδοσης των γνώσεων. Ο εντοπισμός των καταλληλότερων προς το σκοπό αυτό στρατηγικών συντελείται με την εφαρμογή γενικών και ειδικών δεξιοτήτων, τυπικών γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια τυπικών σπουδών, και άλλων γνώσεων που αποκτήθηκαν ποικιλοτρόπως. Η επαγγελματική ικανότητα φαίνεται να είναι αποτέλεσμα (Schwartz, 1995) όχι τόσο, και σίγουρα όχι αποκλειστικά, των δράσεων κατάρτισης, αλλά της ενσωμάτωσης των εργασιακών εμπειριών στις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Ενισχύεται με το συνεχή αυτοέλεγχο των δεξιοτήτων του ατόμου, και αναπτύσσεται μέσα από την αξιοποίηση των γνώσεων . την οποία επιτρέπει ακριβώς αυτός ο έλεγχος . σε καταστάσεις διαφορετικές από εκείνες στις οποίες είχαν αποκτηθεί. Εμπλουτίζεται χάρη στην εργασία, που στις διάφορες μορφές της αποκωδικοποιείται, επανερμηνεύεται και αναδομείται νοητά. Η επαγγελματική ικανότητα είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης που δεν μπορεί να εξαντληθεί σε καμιά δομή κατάρτισης, ούτε μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος (Meghnaqi, 1992). Διαφοροποιημένη από άτομο σε άτομο, εμφανίζεται ως ένας ατομικό απόθεμα γνώσεων και δεξιοτήτων, κατάλληλων για την αντιμετώπιση διαφορετικών περιστάσεων μέσα στο χρόνο. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν αποκτούν επαγγελματικές δεξιότητες χάρη σε αλληλουχία προγραμματισμένων, οργανωμένων, παρακολουθούμενων και αξιολογούμενων κύκλων κατάρτισης, αλλά μέσα από την εναλλαγή διάφορων εμπειριών τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευση και κατάρτισης και εργασιακής πρακτικής, κατά την οποία χρησιμοποιούν ολόκληρο το φάσμα των γνωστικών πόρων. Ως «απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων» μπορεί συνεπώς να οριστεί η διαδικασία απόκτησης των κατάλληλων δεξιοτήτων για την επιτέλεση καθορισμένων καθηκόντων, ή η δυνατότητα διατήρησης της ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτούμενες δεξιότητες και τις αποκτηθείσες γνώσεις, με σκοπό την αντιμετώπιση μιας δεδομένης κατάστασης. Η απόκτηση επαγγελματικής ικανότητας (expertise) μπορεί να περιγραφεί ως ο σύνθετος και δομημένος συγκερασμός δεξιοτήτων, που απορρέουν από την εννοιολογική και λειτουργική σύνθεση τόσο θεωρητικών θεμάτων . συνδεδεμένων εν μέρει με το διδακτέο περιεχόμενο του κλάδου . όσο και συγκεκριμένων εμπειριών. Πρόκειται για το αποτέλεσμα της αρχικής αλλά και της συνεχούς απόκτησης δεξιοτήτων. Οι μορφές που λαμβάνει χαρακτηρίζονται από συνοχή, ενώ εν μέρει επηρεάζονται από το οργανωτικό πλαίσιο. Παρουσιάζει ένα βαθμό συνθετότητας, ο οποίος εξαρτάται τόσο από τις αντικειμενικές δυνατότητες όσο και από τις υποκειμενικές δεξιότητες ανάλυσης, κατανόησης και επιρροής πάνω στο ίδιο το περιβάλλον. Επιπλέον, μπορεί να αναπτυχθεί με διαφορετικές μορφές και σε διαφορετικά πλαίσια, που δεν προορίζονται κατ' ανάγκη για την κατάρτιση. Οι ουσιώδεις δεξιότητες κάθε εργασίας, που προϋποθέτουν ένα ελάχιστο πρακτικής κρίσης, αφορούν τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Αυτές παίρνουν διάφορες μορφές ανάλογα με το επαγγελματικό επίπεδο. Η επίλυση προβλημάτων απορρέει από την επεξεργασία των πληροφοριών τις οποίες κατέχει ή διαθέτει κανείς, και οι οποίες χρησιμοποιούνται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τα προς αντιμετώπιση ζητήματα. Μάλιστα, η «επίλυση προβλημάτων» συνδέεται συχνά με

προβλήματα τα οποία προϋποθέτουν μια διαφορετική στοιχείωση των γνώσεων που κατέχει κανείς εν μέρει ή εξ ολοκλήρου. Δεν είναι τυχαίο ότι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ταυτίζεται συχνά με την ικανότητα να εξετάζει κανείς ένα ζήτημα υπό τη σωστή οπτική γωνία· απορρέει από μια διαδικασία κατανόησης και αναπαράστασης, εννοιολογικής αντίληψης και αναδιοργάνωσης των δεδομένων. Είναι δηλαδή προϊόν, ορισμένες φορές, δημιουργικών πράξεων, που αναλαμβάνονται για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων συνθηκών ή για την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Η ικανότητα λήψης αποφάσεων συνδέεται άμεσα με το πώς τίθεται το πρόβλημα και τα συναφή με αυτή την τοποθέτηση ζητήματα. Η ικανότητα, εν κατακλείδι, δεν είναι κάτι το απόλυτο. Είναι μάλλον μια μεταβλητή που επηρεάζει και επηρεάζεται από το οργανωμένο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Προσλαμβάνει χαρακτήρα και διάσταση μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες, δηλαδή τους χώρους εργασίας και τους παραγωγικούς κλάδους, όπου είναι «τοποθετημένη». Έτσι, η απόκτηση δεξιοτήτων λαμβάνει συγκεκριμένη μορφή ανάλογα με τις γνώσεις και δεξιότητες που λειτουργούν μέσα σε έναν δεδομένο πλαίσιο. Συνδέεται με τις μορφές και τις σχέσεις που επικρατούν ανάμεσα στα περιεχόμενα της γνώσης, τη χρησιμοποίησή τους, τον έλεγχό τους, την επεξεργασία και επανεπεξεργασία τους. Κατά συνέπεια, η ανεπάρκειά της εμφανίζεται ως έλλειψη των κατάλληλων μέσων, τα οποία θα επέτρεπαν τη σταθερή και αναγκαία επανεπεξεργασία της κατακτηθείσας γνώσης, είτε για την απόκτηση άλλης γνώσης, είτε για μια πιθανή νέα αξιοποίησή της, με στόχο την επίλυση προβλημάτων ή τη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, η οικοδόμηση δεξιοτήτων και γνώσεων αποτελεί διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην επαφή με την υλική ή συμβολική πραγματικότητα, αλλά καθορίζεται από την κοινωνική ανταλλαγή με άλλα άτομα, περισσότερο ή εξίσου ικανά, με τα οποία μπορεί να αναπτυχθεί ο σχετικός διάλογος. Η γλωσσική και συνεπώς γνωστική αυτή ανταλλαγή μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με τα αντικείμενα της γνώσης. Αυτή η ανταλλαγή επηρεάζει αποφασιστικά τη δυνατότητα ανάπτυξης κάθε ατόμου. Επιπλέον, στηρίζει το άτομο και από συναισθηματικής πλευράς, δεδομένου ότι του επιτρέπει να μοιραστεί τις δυσκολίες, να εξετάσει τα προβλήματα κατά τρόπο πιο κοινωνικό, να κάνει παρατηρήσεις, να εξηγήσει τη θέση του, να διαπιστώσει τη συναίνεση ή τη διαφωνία των άλλων, και τέλος να οικοδομήσει την εννοιολογική κλίμακα που είναι απαραίτητη για την περαιτέρω απόκτηση γνώσης. Το κοινωνικό πλαίσιο κατευθύνει, με διάφορους τρόπους, την επεξεργασία των γνώσεων: ευνοεί τη συλλογή, την κατανόηση, την ανάλυση και τη συστηματοποίηση των εμπειριών, και επιτρέπει στο άτομο να οικοδομεί το δικό του σύστημα γνώσης. Ως εκ τούτου το εργασιακό πλαίσιο μπορεί, κατά το μάλλον ή ήττον, να λειτουργήσει και ως εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων αξιολογείται, τέλος, όχι ως ανεξάρτητη δραστηριότητα αλλά στο μέτρο που είναι αποτελεσματική εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Συνδέεται με τους ιδιαίτερους χώρους, την κοινωνική πραγματικότητα, την κατάσταση της απασχόλησης και τους παραγωγικούς τομείς και κλάδους όπου εκδηλώνεται. Δεν μπορεί να οριστεί συνολικά, με βάση προκαθορισμένες λειτουργίες και αναφορικά με μια θεωρητική κατάρτιση ή πρακτική εφαρμογή. Πρέπει, αντιθέτως, να αξιολογούνται με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προάγουν. Για να επιτύχει η προσέγγιση αυτή χρειάζεται, αφενός, να εφαρμοστούν μηχανισμοί συμμετοχής, και αφετέρου, να καταργηθεί η διάκριση που γίνεται συχνά ανάμεσα στις κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Προφανώς ένας τέτοιος

ορισμός περιπλέκει κάθε προσπάθεια ανάλυσης, που χρησιμοποιεί ως δείκτες μόνο τις θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες. Συνεπάγεται μια αυστηρή εξέταση των χαρακτηριστικών και των συνθηκών της εργασίας, στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να γίνεται διαπραγμάτευση και αξιολόγηση των συμφερόντων των διάφορων κοινωνικών φορέων, οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάρτιση.



Ο τρόπος εξέλιξης της οικονομίας επηρεάζει και τον τρόπο ανάπτυξης των δεξιοτήτων

Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΠΟΥ ΘΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ¹⁸ - ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ

Η κατάρτιση των ενηλίκων κυρίως ατόμων αποτελείται από πολλά ασύνδετα μεταξύ τους στοιχεία, στα οποία περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες του κυρίως εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον τόπο εργασίας, κατ' οίκον ή σε άλλα πλαίσια. Τα προγράμματα κατάρτισης σχολικού, επαγγελματικού ή κοινωνικο-πολιτιστικού τύπου δεν συνδέονται συνήθως μεταξύ τους. Βέβαια, κάποιες θεσμικές διατάξεις εξυπηρετούν τον συνδυασμό των διαφόρων προγραμμάτων κατάρτισης. Για παράδειγμα, οι τεχνικές της εξ αποστάσεως μάθησης και τα πανεπιστήμια που προσφέρουν σπουδές εξ αποστάσεως . τα λεγόμενα *ανοιχτά πανεπιστήμια* . επιτρέπουν τη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα από το σπίτι· επίσης, υπάρχουν συνεργασίες μεταξύ ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εργοδοτών για τη

¹⁸ Το συγκεκριμένο κείμενο είναι προσαρμογή από τον P. Werquin (2003: 56-59), «Η θεματική εξέταση του ΟΟΣΑ για τη μάθηση των ενηλίκων: τα υπό εξέταση θέματα», που παρουσιάστηκε στη συνάντηση 'AGORA 7', του CEDEFOP στις 7-8 Οκτωβρίου 1999, στη Θεσσαλονίκη, με θέμα 'Χρόνος εργασίας, χρόνος κατάρτισης'.

στήριξη προγραμμάτων κατάρτισης. Τέτοιοι συνδυασμοί ωστόσο δε γίνονται κατά τρόπο συστηματικό. Τίποτε δε μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ολοκληρωμένη στρατηγική για την κατάρτιση ενηλίκων, η οποία να αποτελεί βάση για την κάλυψη όλων των αναγκών των ενηλίκων. Ελάχιστες περιπτώσεις προγραμμάτων γνωρίζουμε, που επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το σύνολο των επιμορφωτικών αναγκών συγκεκριμένων ομάδων ενηλίκων (στον επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό τους ρόλο). Τα προγράμματα κατάρτισης που διοργανώνονται στην αγορά εργασίας, για παράδειγμα, επιτυγχάνουν έναν περιορισμένο αριθμό στόχων αναφορικά με τις κατηγορίες πληθυσμών στις οποίες απευθύνονται. Η έλλειψη επαφής μεταξύ προγραμμάτων διάφορων φορέων εμποδίζει τη διαμόρφωση μιας συνολικής στρατηγικής. Παράλληλα, ο προγραμματισμός και η διαχείριση των προγραμμάτων κατάρτισης για ενήλικες που προσφέρει το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο συνήθως δε συνδέεται με προγράμματα κατάρτισης στο χώρο εργασίας (με μερικές αξιοσημείωτες εξαιρέσεις). Επιπλέον, οι αποκτούμενες γνώσεις στα διάφορα πλαίσια κατάρτισης αξιολογούνται και πιστοποιούνται βάσει διαφορετικών κριτηρίων και από διαφορετικούς αρμόδιους φορείς. Η κατοχύρωση ή επίσημη αναγνώρισή τους ποικίλουν, και συχνά εξαρτώνται περισσότερο από το φορέα της κατάρτισης παρά από το περιεχόμενό της. Οι δυνατότητες μεταβίβασης κεκτημένων γνώσεων από το ένα πλαίσιο κατάρτισης στο άλλο είναι συχνά ελάχιστες ή αβέβαιες. Η διαμόρφωση μιας στρατηγικής που να προσφέρει στους ενήλικες τα απαραίτητα μέσα για μάθηση απαιτεί την εφαρμογή πολλών μεθόδων κατάρτισης, που να μπορούν να προσαρμόζονται στους άπειρους συνδυασμούς που προϋποθέτει η ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες για κατάρτιση. Δεν αρκεί να προσφέρει το κράτος έναν περιορισμένο αριθμό «άκαμπτων» προγραμμάτων κατάρτισης. Κατά τη διάρκεια της διάσκεψης της Ουάσιγκτον αρκετοί από τους συμμετέχοντες επεσήμαναν την πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση των «υπηρεσιών διαμεσολάβησης», που αναλαμβάνουν ρόλο μεσάζοντα. Επιτρέπουν έτσι σε ενήλικες που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις για ειδικές μορφές κατάρτισης να βρουν τις επιμορφωτικές συνθήκες που τους ταιριάζουν, επιλέγοντας μεταξύ πολύ διαφοροποιημένων και λιγότερο «θεσμιοποιημένων» δυνατοτήτων κατάρτισης και συναφών υπηρεσιών. Η ανάγκη πολλαπλασιασμού των δραστηριοτήτων μεσολάβησης δείχνει το ρόλο που καλείται να αναλάβει η κυβέρνηση στο πλαίσιο μιας στρατηγικής η οποία έχει στόχο να δώσει στους ενήλικες τα κατάλληλα μέσα για την κατάρτισή τους. Παρότι η ευθύνη για την κάλυψη των αναγκών κατάρτισης των ενηλίκων βαραίνει, κατά κύριο λόγο, όσους θεσμοθετούν και διοικούν τις διάφορες δομές κατάρτισης εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τους ιδιώτες και τους φορείς στους οποίους αυτοί ανήκουν, το κράτος πρέπει να συνεχίσει να λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα του συστήματος σε περίπτωση αδυναμίας της αγοράς. Μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής συγκεκριμένα ζητήματα: Ποια μέτρα έχουν ληφθεί ή θα μπορούσαν να ληφθούν προς όφελος των πιθανών καταρτιζόμενων, ούτως ώστε να έχουν εύκολη πρόσβαση στην πλήρη και αξιόπιστη πληροφόρηση και σε συμβουλευτικές υπηρεσίες όσον αφορά το σύνολο των προσφερόμενων ευκαιριών; Αυτοί που προσφέρουν σήμερα προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων μεριμνούν άραγε να περιορίσουν τους παράγοντες που παρακωλύουν τη συμμετοχή (π.χ. έλλειψη μέσων μεταφοράς, φύλαξη παιδιών, υπηρεσίες υγείας); Διαθέτουν άραγε οι φορείς αυτοί . και τα ίδια τα άτομα . τα μέσα και τα κίνητρα για να στηρίξουν τις δραστηριότητες κατάρτισης με την απαραίτητη τεχνική και υλική οργάνωση; Σε ποιο βαθμό οφείλονται τα προβλήματα συμμετοχής των ενηλίκων στην ελλιπή φροντίδα για τις υλικές προϋποθέσεις εκ μέρους των διοργανωτών; Κατά πόσον η παράλειψη αυτή οφείλεται στην έλλειψη πόρων; Ποιοι παράγοντες περιορίζουν και ποιοι άλλοι ενθαρρύνουν τη διεξαγωγή της κατάρτισης από κοινού με άλλες δραστηριότητες, όπως η απασχόληση ή η διαδικασία ανεύρεσης εργασίας; Όταν οι δυνατότητες κατάρτισης εξαρτώνται από υπάρχοντα θεσμικά συστήματα, προγράμματα διδασκαλίας για ενήλικες, προγράμματα κατάρτισης που οργανώνονται εντός της αγοράς εργασίας, προγράμματα συνεχούς κατάρτισης στις ανώτατες σχολές, πόσο εύκολη είναι η

πρόσβαση στις διάφορες προσφερόμενες δυνατότητες, και πόσο εύκολη για τους ενήλικες η επιλογή αυτών που τους ενδιαφέρουν, ώστε να τις εντάξουν σε ένα προσωπικό πρόγραμμα κατάρτισης; Υπάρχουν άραγε παράγοντες που εμποδίζουν την είσοδο νέων φορέων στην αγορά της κατάρτισης ενηλίκων (όπως, π.χ., νομοθετήματα που περιορίζουν την πρόσβαση ορισμένων νέων φορέων στις δημόσιες επιχορηγήσεις, πρακτικοί περιορισμοί ως προς την αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται μέσω κατάρτισης, έμμεσες δημόσιες επιχορηγήσεις που επιτρέπουν σε φορείς να λειτουργούν με τιμές χαμηλότερες του πραγματικού κόστους της κατάρτισης); Με ποιον τρόπο αξιολογούνται και αναγνωρίζονται οι γνώσεις που αποκτώνται σε διάφορα πλαίσια κατάρτισης; Κατά πόσον οι δεξιότητες που αποκτώνται σε ένα δεδομένο πλαίσιο . για παράδειγμα, σε πρόγραμμα συνεχούς κατάρτισης σε ανώτατη σχολή . περιγράφονται με τρόπο που να γίνεται κατανοητός και σε άλλα πλαίσια (π.χ. στο χώρο εργασίας); Ποιο ρόλο παίζουν τα πιστοποιημένα αποτελέσματα της κατάρτισης στις αποφάσεις για στελέχωση, προαγωγή και καθορισμό αποδοχών; Κατά πόσον τα αποτελέσματα της κατάρτισης που αποκτήθηκαν σε μια διοικητική περιφέρεια (κράτος, επαρχία, περιφέρεια..) αναγνωρίζονται σε μια άλλη; Αποτελεί η έλλειψη αναγνώρισης σοβαρό εμπόδιο στη διά βίου μάθηση; Υπάρχουν άραγε άλλα μέσα (για παράδειγμα συμβουλές και υπηρεσίες στο Διαδίκτυο) για τον αποτελεσματικότερο συνδυασμό των προγραμμάτων κατάρτισης που προσφέρονται από διαφορετικούς φορείς; Είναι άραγε δυσκολότερο για ορισμένες ομάδες ενηλίκων να έχουν πρόσβαση στις επιθυμητές πληροφορίες; οι παράγοντες που εκτίθενται παραπάνω εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης Πώς θα μπορούσαμε να επιλύσουμε ικανοποιητικά τα προβλήματα αυτά;

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 2^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΟΝ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΈΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΚΤΥΩΝ – ΜΑΘΗΣΗ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΟΝ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Μία από τις κύριες μορφές κεφαλαίου, πέρα από το οικονομικό κεφάλαιο, στην οποία δόθηκε έμφαση αμέσως μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο υπήρξε το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital). Για την ανάπτυξη αυτού του κεφαλαίου επιδόθηκαν τα περισσότερα κράτη θεωρώντας το ως απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική τους ανάπτυξη γεγονός το οποίο αντανακλάται και από την κυρίαρχη μορφή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Πρόκειται επομένως για μια μορφή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης που δίνει έμφαση στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους ανθρώπους με σκοπό την ατομική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια την παραγωγή οικονομικού κεφαλαίου¹⁹. Τι εννοούμε όμως με τον όρο ανθρώπινο κεφάλαιο; Ας δούμε τις απόψεις κάποιων ειδικών:

- «Με τον όρο ανθρώπινο κεφάλαιο αναφερόμαστε σε γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που αναπτύσσονται και αξιολογούνται πρωτίστως για την οικονομική - παραγωγική τους σημασία» (Bartiste, 2001).
- «Ο όρος ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στις παραγωγικές δυνατότητες των ανθρώπων ως πηγή εσόδων σε μια οικονομία» (Hornbeck & Salamon, 1991).
- «Ανθρώπινο κεφάλαιο είναι η παρούσα αξία των παρελθουσών επενδύσεων στις δεξιότητες των ανθρώπων» (Blaug, 1970).
- «Το ανθρώπινο κεφάλαιο δημιουργείται εσκεμμένα μέσα από μια διαδικασία επενδύσεων σε χρόνο, χρήματα και άλλα» (Becker, 1962).
- «Σε γενικές γραμμές ως ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να οριστούν εκείνες οι ικανότητες και δεξιότητες ενός ατόμου, ή ομάδας, που έχουν οικονομική αξία» (Schultz, 1961).

¹⁹ Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν είναι πρόσφατη. Οι καταβολές της μας ταξιδεύουν πίσω στο χρόνο και τον οικονομολόγο Adam Smith (1991), ο οποίος ήδη από το 1776, με το έργο του «Ο πλούτος των εθνών», έθεσε το ενδεχόμενο η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό μέσα από επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να έχει τα αντίστοιχα ευεργετικά αποτελέσματα, που έχουν οι επενδύσεις σε υλικό και φυσικό κεφάλαιο. Την ιδέα αυτή κράτησαν ζωντανή συγγραφείς όπως, ο Marshall (1890), ο Fisher (1906) και ο Walsh (1935) μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Τότε έγινε η αρχή της επίσημης θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, με τη λεγόμενη σχολή του Σικάγο (Bartiste, 2001). Τη θεωρία υποστήριξαν και προώθησαν ιδιαίτερα, ανάμεσα σε άλλους, ο Schultz και ο Becker, από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Πρώτοι κατέβαλλαν σοβαρές προσπάθειες να μετρήσουν και να καταγράψουν τα κόστη και οφέλη της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, ώστε να παράγουν αξιόπιστους δείκτες ανταποδοτικότητας (Woodhall, 2001). Οι οικονομολόγοι έπρεπε να πειστούν να επανεξετάσουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όχι μόνο ως καταναλωτικό προϊόν, αλλά ως επένδυση και μέσο βελτίωσης της παραγωγικότητας και φυσικά της κερδοφορίας (Little, 2003).

Εμείς θα σταθούμε στα λόγια του τελευταίου και θα αντιλαμβανόμαστε την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ως τη θεωρία εκείνη που αναγνωρίζει τη σημασία των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων στην παραγωγή, επενδύοντας στην ανάπτυξή τους μέσα από δαπάνες για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Η καθυστέρηση στη διαμόρφωση μιας παγιωμένης θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου οφείλεται σε διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς είναι η διχογνωμία των πρώτων θεωρητικών του ανθρώπινου κεφαλαίου, σε ότι αφορά τη σχέση ανθρώπου, εργασίας, κεφαλαίου και εσόδων, που οδήγησε στο σχηματισμό τριών διαφορετικών στρατοπέδων (Marshall - Smith - Marx). Η μέχρι πρότινος επικρατούσα κενσσιανή αντίληψη της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ως καταναλωτικού αγαθού, εμπόδισε την εξάπλωση της θεωρίας, ενώ η ίδια η φύση της παραγωγής πριν τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, δεν είχε υψηλές απαιτήσεις σε δεξιότητες και συνέτεινε στην καθυστέρηση αυτή (Bartiste, 2001). Η ιδέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ως μορφή επένδυσης, έγινε το κομμάτι που έλειπε από το παζλ, αφού ήρθε να εξηγήσει την οικονομική ανάπτυξη, που δεν οφείλεται σε κάποιον άλλο οικονομικό παράγοντα, γη, ανθρωπόωρες, ή πρώτες ύλες. Η νέα θεωρία πρότεινε πως οι δεξιότητες, που αποκτά κάθε εργαζόμενος, είναι μια μορφή κεφαλαίου, το ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι δεξιότητες αυτές αποκτούνται μέσα από οργανωμένες, συστηματικές επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και συμβάλλουν δραστικά στη μεγιστοποίηση ποιότητας και παραγωγής. Η αύξηση του μεριδίου της εργοδότης επιχείρησης στην αγορά, είναι ανταμοιβή για την παραγωγικότητα κάθε εργαζομένου.

Αυτή η μορφή κεφαλαίου αναπτύχθηκε στις δυτικές οικονομίες ταχύτερα από τη συμβατική θεωρία κεφαλαίου και η ανάπτυξή της αποτελεί το χαρακτηριστικότερο γνώρισμα του οικονομικού συστήματος από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα (Schultz, 1961). Όμως η ιδέα ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο δεν είναι μια απλή αναλογία ως προς το φυσικό κεφάλαιο - πρώτες ύλες. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως επένδυση προϋποθέτει δυνατότητα μέτρησης του ανταποδοτικού οφέλους και ακόμη δυνατότητα αναλύσεων κόστους σε σχέση με το εύρος των δαπανών που απαιτούνται, κατά τον ίδιο τρόπο που αναλύεται η ανταποδοτικότητα των επενδύσεων όταν έχουμε να κάνουμε με συμβατικό, φυσικό κεφάλαιο. Στο πλαίσιο αυτό έγιναν πολλές μελέτες κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80, σχετικά με τους δείκτες ανταπόδοσης της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, για να διαπιστωθεί μεταξύ άλλων ότι η ανταπόδοση είναι υψηλότερη στις αναπτυσσόμενες χώρες από ότι στις ανεπτυγμένες, ενώ ο δείκτης ανταποδοτικότητας της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης μπορεί να είναι ακόμη και υψηλότερος από αυτόν του φυσικού κεφαλαίου στις αναπτυσσόμενες οικονομίες, όχι όμως απαραίτητα και στις ανεπτυγμένες (Woodhall, 2001).

Η καθιέρωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην παγκόσμια πολιτική σκηνή, άρχισε να γίνεται με πολιτικές δηλώσεις και αυξανόμενο ρυθμό, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και μετά. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι οι δηλώσεις αυτές προέρχονται κυρίως από την Ασία, την Αφρική και τη Λατινική Αμερική, ήδη από τη δεκαετία του '60, ενώ οι προηγμένες βιομηχανικά χώρες φαίνεται να καθυστερούν σημαντικά στην υιοθέτηση της νέας θεωρίας κεφαλαίου. Όπως σημειώνουν οι Ashton και Green (1996), ποτέ πριν στην ιστορία του καπιταλιστικού συστήματος δεν αποδόθηκε τόσο μεγάλη και ευρεία σημασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου φέρνει για πρώτη φορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση της μεγάλης πλειοψηφίας του εργατικού δυναμικού στο επίκεντρο, ως πυλώνα της οικονομικής μεγέθυνσης (Ashton & Green, 1996). Ο Crosley (2000) συμφωνεί με την άποψη αυτή και επισημαίνει πως η ενσωμάτωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην κοινωνική

πολιτική του Νότου, προετοιμαζόταν δεκαετίες νωρίτερα από ότι στο Βορρά. Επιμένει ότι θα πρέπει να αποφεύγουμε τις παγκόσμιες γενικεύσεις και να αναγνωρίσουμε πως πολλές φορές ο Νότος κινείται ανεξάρτητα από το Βορρά και πρωτοπορεί (Crosley, 2000).

ΜΕΛΕΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν την απόλυτη σημασία της σε κάθε επίπεδο παραγωγής.

Οι Benhabib και Spiegel (1994) έθεσαν το ερώτημα του πώς επηρεάζει το ανθρώπινο κεφάλαιο και η εκπαιδευτική αρτιότητα του δυναμικού, τα εξερχόμενα - προϊόντα κι επομένως τα οικονομικά μεγέθη. Μέσα από μια συγκριτική μελέτη διαπιστώνουν πως η υιοθέτηση του ισχύοντος μοντέλου ανθρώπινου κεφαλαίου, Cobb - Douglas, δεν επηρεάζει θετικά τα οικονομικά μεγέθη, αλλά το συνολικό δείκτη παραγωγικότητας και αυτό μέσα από δύο μηχανισμούς. Πρώτον, επηρεάζει άμεσα την, εσωτερική, παραγωγή καινοτομίας και, δεύτερον, το ρυθμό υιοθέτησης της, εξωτερικής, τεχνολογίας. Στη λογική αυτή επιχειρούν να δώσουν δύο εναλλακτικές προσεγγίσεις της θεωρίας μέσα από τις οποίες μπορεί να επηρεαστεί η οικονομική μεγέθυνση.

Οι Einarson και Marquis (1996) στέκονται στα παράγωγα - προϊόντα του ανθρώπινου κεφαλαίου, αναφερόμενοι στους King και Rebelo (1993), στο Romer (1986) και ιδιαίτερα στο Lucas (1988), ο οποίος θεωρεί την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο μηχανή της ανάπτυξης, ενώ πιστεύει παράλληλα πως επηρεάζει θετικά την παραγωγή του τελικού προϊόντος. Προσπαθούν να εμπλουτίσουν το μοντέλο του τελευταίου και διαπιστώνουν πως η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου πρέπει να γίνει μέσα από μάθηση στην πράξη, χωρίς πολλές ώρες «κλασικής» επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, προκειμένου το μοντέλο αυτό να αποδώσει. Τονίζουν πως μέχρι σήμερα το ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρείται μια σημαντικότερη παράλειψη της νεοκλασικής αναπτυξιακής θεωρίας, ωστόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα που παραθέτουν, μειώνουν τη σημασία του στην κλασική θεωρία οικονομικής μεγέθυνσης.

Οι Blackburn, Hung & Pazzolo (2000) θεωρούν πως δύο από τους ισχυρότερους παράγοντες μακροπρόθεσμης οικονομικής μεγέθυνσης είναι η έρευνα και ανάπτυξη (R&D), από τη μια πλευρά και η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου, από την άλλη. Η έρευνα και ανάπτυξη είναι κρίσιμη για εφευρέσεις και καινοτομίες, που προάγουν την ποιότητα τεχνολογίας και προϊόντος, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι το μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων προς όφελος όλων των παραγωγικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της έρευνας και ανάπτυξης. Αναφέρονται σε πλήθος ερευνών, εστιάζοντας σε δύο πρόσφατες μελέτες των Eicher (1996) και Redding (1996), που, κατ' εξαίρεση, ερευνούν την πιθανή αλληλεπίδραση ανάμεσα στις επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τις επενδύσεις στην έρευνα. Συνθέτουν λοιπόν ένα μοντέλο εφαρμογής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, προέκταση αυτών του Lucas (1988) και Uzawa (1965), στο οποίο οι δύο παραπάνω παράγοντες επιδρούν ταυτόχρονα, τονίζοντας τα διαχρονικά οφέλη της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

Οι Preston και Dyer (2003) επισημαίνουν τον αντίκτυπο που είχε για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η άποψη των νεοκλασικών οικονομολόγων (Schultz, 1961; Becker, 1964 κ.ά.), ότι η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί παράγοντα - κλειδί για τον πλούτο κάθε έθνους. Εκτιμούν πως αγνοώντας τις κοινωνικές παραμέτρους και ανισότητες, περιορίζουμε τους ρυθμούς ανάπτυξης και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών επενδύσεων. Δε είναι εφικτό να επενδύσουμε περαιτέρω στο σχηματισμό ανθρώπινου κεφαλαίου, χωρίς να ενισχύσουμε την ανάπτυξη κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών πόρων. Κάνουν λόγο, λοιπόν, για τη σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου, που αναφέρεται στην ποιότητα των εμπειριών και

στους τρόπους με τους οποίους αυτές διαμορφώνονται, μέσα από τις σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.

Η μάθηση αποτελεί τον κύριο μηχανισμό μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση - κατανόηση και βρίσκεται στο επίκεντρο του σχηματισμού κοινωνικού κεφαλαίου. Φυσικά, η Δ.Β.Μ. ανάγεται σε αναντικατάστατο ατομικό και κοινωνικό αγαθό, το οποίο πλαισιώνει όλες τις μορφές εκπαιδευτικής εμπειρίας, σε όλους τους τομείς δραστηριότητας και σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Αμφισβητούν λοιπόν την αυτονομία της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ προτάσσουν την καταλυτική, παράλληλη δράση του κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό μπορεί να εξυγιάνει αφενός τον στυγνά, κατά πολλούς, οικονομικό χαρακτήρα της θεωρίας, αλλά και να προσφέρει αφετέρου καλύτερα αποτελέσματα, με επενδύσεις άρτια σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στο άτομο και το κοινωνικό σύνολο.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Όπως είναι φυσικό η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει δεχτεί έντονη κριτική. Σαν θεωρία στηρίζεται σε κάποιες θεμελιώδεις υποθέσεις σχετικά με το οικονομικό όφελος, τις διαδικασίες και φυσικά τα χαρακτηριστικά εκείνα των εργαζομένων που προωθούν αυτή την οικονομική συμπεριφορά. Για κάποιους αυτές οι υποθέσεις αποτελούν καινοτομία, ενώ για άλλους καταδίκη του ανθρώπου ως αυτοπροσδιοριζόμενου όντος.

Πέρα από τις διαφωνίες ως προς το περιεχόμενό της σε θεωρητικό επίπεδο, έχει αμφισβητηθεί σε επίπεδο μεθοδολογίας και εγκυρότητας, έχει αμφισβητηθεί σε επίπεδο εφαρμογής ως προς τις κοινωνικοπολιτικές και θεσμικές συνθήκες στις οποίες ευδοκμεί, καθώς επίσης για το ότι εστιάζει αποκλειστικά στα άμεσα οικονομικά οφέλη των επενδύσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τόσο για το άτομο, όσο και για την κοινωνία. Ένα μέρος της κριτικής έχει να κάνει με την αυθαίρετη, κατά πολλούς, σύνδεση δεξιοτήτων - παραγωγικότητας με το εισόδημα των εργαζομένων. Έντονη κριτική ασκείται επίσης σε αυτούς που εφαρμόζουν τη θεωρία αντιλαμβανόμενοι την οικονομική μεγέθυνση και την ανάπτυξη ως συνώνυμα, κριτική που αφορά γενικά την εστίαση της θεωρίας στις ικανότητες και την οικονομική μεγέθυνση. Τέλος, αμφισβητείται ακόμα και το γεγονός ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εμπλουτίζει τις δεξιότητες του ατόμου (Little, 2003).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε κοινωνικό επίπεδο, είναι η κριτική που ασκεί ο Baptiste (2001), ο οποίος εξετάζει τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Θεωρεί πως όσοι ασχολούνται επαγγελματικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Ενηλίκων (Ε.Ε.), το κάνουν εν μέρει θέλοντας να καταπολεμήσουν τις ποικίλες κοινωνικές ανισότητες, ενώ πιστεύει πως η εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζεται από τις θεωρίες περί κοινωνικού και ανθρώπινου κεφαλαίου. Κατ' αυτόν εκπαιδευτικές πρακτικές βασισμένες, μερικώς ή εξ ολοκλήρου, στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, είναι απολιτικές και ατομιστικές και άρα είναι απίθανο να εξαλείψουν τις κοινωνικές ή άλλες ανισότητες. Κρίνει λοιπόν πως η θεωρία είναι τόσο ελλιπής που μάλλον εντείνει τις κοινωνικές «ασθένειες».

Είναι προφανές πως κάθε κριτική που αφορά την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, έχει να κάνει ως ένα βαθμό με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθαυτή, καθώς, όπως είπαμε, η δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού βρίσκονται στη βάση της θεωρίας. Εμείς θα εξετάσουμε τη θεωρία και τις κριτικές που δέχεται υπό το πρίσμα της Σ.Ε., ώστε να διαπιστώσουμε ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος αυτής στη καθημερινή εφαρμογή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Ο Baptiste (2001) τονίζει πως οι θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου, αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο ως οικονομικό ων (homo economica), που κινείται χρησιμοθηρικά, με γνώμονα την

ατομική ασφάλεια και την υλική ευτυχία. Οι πρώτες φωνές, κατά τη δεκαετία του '60, υπερτόνιζαν τη σημασία των δημοσίων επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο και επέμεναν για το ζωτικό ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην οικονομική μεγέθυνση. Ωστόσο, ο ίδιος θεωρεί, πως για τις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες, η υποσχόμενη οικονομική ανάπτυξη δε συνέβη ποτέ. Αντίθετα, υπάρχουν έντονες κοινωνικές επιπτώσεις, καθώς η θεωρία αντιμετωπίζει τον κόσμο σαν μια εκπαιδευτική αριστοκρατία, στην οποία η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου εξαρτάται από τα προσόντα του και τις επενδύσεις που κάνει σε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Επιπροσθέτως, εκλαμβάνει τις κοινωνικές ανισότητες, όχι ως αδικία, αλλά ως φυσική και αναπόφευκτη συνέπεια μιας ανταγωνιστικής, ελεύθερης αγοράς. Για το λόγο αυτό ο Baptiste (2001) παρομοιάζει τους ανθρώπους, όπως τους περιγράφει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, με «μοναχικούς λύκους», που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ευημερία και σωματική ακεραιότητα.

Ποιά μορφή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ταιριάζει λοιπόν σε μοναχικούς λύκους; Μια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση απολιτική, με αντικείμενο και δραστηριότητες που θα καθορίζονται από οικονομικές αναλύσεις αναγκών. επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αφομοιωτική και επίπονη για ένα μηχανικό των, όπως ο άνθρωπος και φυσικά μια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ατομιστική, αφού τα άτομα συνεργάζονται για να διασφαλίσουν τα προσωπικά οφέλη, παρά για να υπηρετήσουν κάποιον ανώτερο σκοπό. Ίσως όμως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου να έχει κάνει λάθος. Ίσως οι άνθρωποι να μπορούν να περιορίσουν τον υλιστικό τους προσανατολισμό και να γίνουν δημιουργικοί μεταρρυθμιστές του κόσμου. Τονίζει, λοιπόν, πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή κατάρτιση δεν είναι πανάκεια, δεν προσφέρει μόνη της λύση σε προβλήματα όπως η φτώχεια και η ανεργία και δεν εξηγεί αποκλειστικά τις κοινωνικές ανισότητες. Υπενθυμίζει δε, πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν βαθύ ανθρωπιστικό και πολιτισμικό χαρακτήρα. Προειδοποιεί για την «κοινωνική χρεοκοπία» που μπορεί να επιφέρει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και επιμένει πως θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η ουσιαστική προσφορά και τα σκοτεινά σημεία της.

Μεταξύ άλλων, με τα σημεία της θεωρίας που επιδέχονται περαιτέρω ανάλυση, ασχολείται η Little (2003), η οποία θέτει το εξής ερώτημα: «Πώς το ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλει σε μια ερμηνεία της ανάπτυξης, που περιλαμβάνει, αλλά ξεπερνά, την οικονομική μεγέθυνση, για να φτάσει σε προσεγγίσεις που πλαισιώνουν τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές φιλοδοξίες των ανθρώπων;» Εστιάζει, όπως οι περισσότεροι ερευνητές, σε ανεξήγητες από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου διαφοροποιήσεις. Γιατί άτομα με την ίδια ηλικία, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία, όμοια από κάθε άποψη, λαμβάνουν τόσο διαφορετικούς μισθούς; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα των τέκνων επιτυχημένων γονέων, πέρα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τις ικανότητες, τα πλούτη ή ακόμη και τα γονίδια; Γιατί χαρακτηριστικά, όπως εξωτερική εμφάνιση, ύψος, ή ακόμα και ένα καθαρό σπίτι, φαίνεται να προσδίδουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας; Γιατί, τέλος, πρόσθετες δαπάνες κατά τη φοίτηση έχουν μικρή επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των σπουδαστών, ενώ εμφανίζονται να αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας στην αγορά εργασίας μετά την αποφοίτηση;

Ορισμένοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν αυτές τις αναντιστοιχίες, δημιουργώντας συμπληρωματικά, προς τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, μοντέλα, όπως αυτό των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς (Bowles et al., 2001). Η Little (2003) διαπιστώνει ακόμη πως οι οικονομολόγοι άργησαν πολύ να αντιληφθούν πόσο πολύπλοκος είναι ο «μηχανισμός» μάθησης, άνθρωπος. Μέσα από την προσωπική της έρευνα μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και τις εργασιακές επιδόσεις. Τα στοιχεία την οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι όπου υπάρχει θετική σχέση επαγγελματική εκπαίδευση και

κατάρτισης - παραγωγικότητας, οφείλεται στην κοινωνικοποιητική, παρά στη γνωστική επίδραση της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η Little (2003), εστιάζει στα κίνητρα και την κινητοποίηση του ατόμου, για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και μάθηση, που βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Βασική υπόθεση της θεωρίας είναι ότι οι άνθρωποι επενδύουν στον εαυτό τους μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Schultz, 1961). Αναζητά λοιπόν τα κίνητρα για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Διαπιστώνει, πως δεν είναι τα άτομα αυτά που επιλέγουν να βελτιώσουν τον εαυτό τους με επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά ουσιαστικά η οικογένεια, ο περίγυρος και η κοινωνία. Το κόστος είναι επίσης καθοριστικός παράγων, όπως σε κάθε δραστηριότητα, ενώ πολλαπλοί, ατομικοί, μη οικονομικοί στόχοι φαίνεται να καλύπτονται ικανοποιητικά από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, στο πλαίσιο της προσφοράς και της χρησιμότητας. Όπως διαπιστώνει, μεγάλο ζήτημα αποτελεί και η επιλογή του ιδρύματος - φορέα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και υπενθυμίζει πως: «Εφόσον αναζητούμε τα οφέλη της συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, θα πρέπει να καταλάβουμε γιατί οι δια βίου σπουδαστές επιλέγουν αυτή την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Κάνει μεγάλη διαφορά, το αν επιλέγουν ένα πρόγραμμα για εργασιακούς - οικονομικούς λόγους, ή για άλλους μη εργασιακούς - οικονομικούς λόγους (Vignoles et al., 2002).

Σχετικά με την κινητοποίηση για μάθηση φαίνεται να υπάρχει μια κρυφή υπόθεση στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία υποστηρίζει ότι από τη στιγμή που τα άτομα θα εμπλακούν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα κινητοποιηθούν από την προσδοκώμενη αξία των διδασκομένων δεξιοτήτων στην αγορά και τη συμβολή αυτών στα εισοδήματά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο παραμερίζεται πλήθος άλλων κινήτρων - μαθησιακών στόχων, τα οποία φυσικά ποικίλουν από άτομο σε άτομο και μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της ζωής. Η Little (2003) θεωρεί ακόμα πως ο όρος «κινητοποίηση για μάθηση» έχει διττή ερμηνεία και σημαίνει αφενός πως η μάθηση είναι ταυτόχρονα διαδικασία και αποτέλεσμα, κι αφετέρου πως η ίδια η διαδικασία προσφέρει κινητοποίηση για περαιτέρω μάθηση, για δια βίου μάθηση.

Αναφέρεται επίσης στα κίνητρα ανάπτυξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου, επαναλαμβάνοντας τους φόβους της «επιδημίας των πτυχίων» ("diploma disease" - Dore, 1976), ότι μόνο οι αναπτυσσόμενες χώρες μπορεί να επωφεληθούν ουσιαστικά από την εφαρμογή της θεωρίας, ενώ όλη αυτή η έμφαση στη βαθμολόγηση, πιστοποίηση και απονομή πτυχίων, μπορεί να επισκιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η Little (2003) ασχολήθηκε εκτεταμένα με τον συνδυασμό των κινήτρων μάθησης, με τα κίνητρα εργασίας σε πραγματικά περιβάλλοντα. Ερευνητικά, κατέληξε σε κάποιες θετικές και αρνητικές σχέσεις, που προσπάθησε κατά προσέγγιση να ερμηνεύσει, όπως η θετική σχέση ανάμεσα στους μαθητές, που θα ήθελαν να συνεχίσουν τα μαθήματα που τους αρέσουν και μετά το σχολείο και τους εργαζόμενους που θα ήθελαν να αναλάβουν μια εργασία, που να τους επιτρέπει να εξασκήσουν τη δημιουργικότητά τους. Βέβαια, αυτές οι σχέσεις - συναρτήσεις δεν υποδηλώνουν αιτιότητα, ωστόσο είναι σημαντικό να αξιολογηθούν από τους θεωρητικούς του ανθρώπινου κεφαλαίου, για να εντοπιστεί ποια από αυτά τα κίνητρα μάθησης -εργασίας, μπορούν να συνδράμουν στην ανάπτυξή του.

ΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΩΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑ

Οι Hatch και Dyer (2004) ασχολούνται με τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στις οικονομικές επιδόσεις των εταιριών σε σχέση με τους πόρους που διαθέτουν και διαπιστώνουν πως στοχευμένες ενδο-εταιρικές επενδύσεις σε εξειδικευμένο (firm specific) ανθρώπινο κεφάλαιο,

έχουν σημαντική επιρροή στη μάθηση των εργαζομένων και κατά συνέπεια στις επιδόσεις της εταιρίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο το ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλει αποφασιστικά στην απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στην αγορά, κάτι που στις μέρες μας αποτελεί βασική επιδίωξη όλων των επιχειρήσεων. Αυτό συμβαίνει διότι το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι αμίμητο, λόγω της εξειδικευμένης, πολύπλοκης φύσης του. Τονίζουν πως η επιλογή πολιτικής ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από ενέργειες κατάρτισης, αυξάνει τη μάθηση στην πράξη. Ως εκ τούτου βελτιώνει τις επιδόσεις, ειδικά σε εξεζητημένες τεχνικές δραστηριότητες, ενώ μειώνει ταυτόχρονα το κόστος εργασίας, όσο αυξάνεται η εμπειρία. Επισημαίνουν βέβαια πως η μάθηση στην πράξη μπορεί να προσφέρει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα εφόσον αυτό που διδάσκεται παραμένει «ιδιόκτητο». Για το λόγο αυτό, μιλούν για μηχανισμούς απομόνωσης και διασφάλισης της μη παραχαραξιμότητας όσων διδάσκονται, καθώς η υποκλοπή ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ιδιαίτερα έντονη.

Οι Hatch και Dyer (2004) μας δίνουν ακόμη την ακολουθία μετατροπής του ανθρώπινου κεφαλαίου σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ξεκινώντας από τους ανθρώπινους πόρους. Το απόθεμα σε ανθρώπινο κεφάλαιο προέρχεται από τους εργαζομένους μιας εταιρίας, την επιλογή τους, τις γνώσεις και δεξιότητες που φέρουν. Οι γνώσεις αυτές θα πρέπει να εξειδικευτούν στα πλαίσια της λειτουργίας της εργοδότης επιχείρησης. Οι καλύτερα εκπαιδευμένοι υπάλληλοι, αναμένεται να αποδώσουν παραγωγικότερο ανθρώπινο κεφάλαιο (Hitt et al., 2001). Οι καλύτερα εκπαιδευμένοι υπάλληλοι μαθαίνουν ταχύτερα κι επιπλέον συνεισφέρουν στις μαθησιακές δραστηριότητες της επιχείρησης. Όμως το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα δε θα κερδισθεί, αν οι αντίπαλοι μπορούν να βρουν παρόμοιο εργατικό δυναμικό. Κι επειδή οι άνθρωποι πόροι είναι κινητικοί, πρέπει να συντηρούνται, ενώ η επιλογή τους πρέπει να γίνεται με διορατικότητα και έμφαση στην εκ των προτέρων αξιολόγηση των δυνατοτήτων των υποψηφίων. Η σωστή επιλογή ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να πλαισιώνεται από την ανάπτυξη του μέσα από εκπαιδευτικές επενδύσεις, σε εξειδικευμένο, στις δραστηριότητες της εταιρίας, δυναμικό. Τα εστιασμένα αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν παραχαράσσονται και μπορεί να αντικαθιστούνται από νέα, στην προσπάθεια παρακολούθησης των εξελίξεων και των ανταγωνιστικών κινήσεων. Η αξιοποίηση των ικανοτήτων των εργαζομένων ακούγεται απλή υπόθεση. Ωστόσο θεωρείται ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, ο εντοπισμός των συχνά υποτιμημένων δεξιοτήτων των εργαζομένων και η εν συνεχεία ανάθεση σε αυτούς της κατάλληλης δραστηριότητας. Όπως έχει διαπιστωθεί, η αποτελεσματική εκμετάλλευση των ικανοτήτων των εργαζομένων στα πλαίσια της εταιρίας επιφέρει σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα.

Καταλήγουν προειδοποιώντας πως η εμπειρική διαπίστωση του μεγέθους του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος είναι δύσκολη, λόγω των αστάθμητων παραγόντων που υπεισέρχονται. Ακόμα και το ίδιο το επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης αποτελεί ατελές όργανο μέτρησης, αφού άτομα με πανομοιότυπο γνωστικό υπόβαθρο, τείνουν να εμφανίζουν διαφορετική παραγωγικότητα. Συνολικά διαπιστώνουν ότι οι μέγιστες μαθησιακές επιδόσεις είναι αποτέλεσμα καλύτερων ανθρώπινων πόρων και καλύτερων πρακτικών ανάπτυξης και αξιοποίησης ενδο-επιχειρησιακά εστιασμένου ανθρώπινου κεφαλαίου. Μόνο έτσι θα απολαμβάνει μια επιχείρηση τη δυνατότητα να μαθαίνει και να βελτιώνεται ταχύτερα από τους ανταγωνιστές της.

ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου δίνουν οι Barton και Delbridge (2001), που εστιάζουν στη δημιουργία «εργοστασίων μάθησης» (learning factories). Θεωρούν αυτονόητο το γεγονός ότι τα εργοστάσια, βιομηχανία και κατασκευές κυρίως, του μέλλοντος θα είναι χώροι διαρκούς βελτίωσης, δημιουργίας γνώσης και

καινοτομίας. Το νέο πρότυπο εργασίας εστιάζει στην οργανωτική αναδιάρθρωση και υλοποίηση των αντικειμενικών στόχων των επιχειρήσεων μέσα από την αξιοποίηση των καινοτόμων δεξιοτήτων κάθε ατόμου. Συγκεκριμένα οι τρεις διαστάσεις του νέου εργασιακού μοντέλου είναι η ομαδική εργασία, η ενεργός συμμετοχή και η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση - κατάρτιση (Florida et al., 1998). Μια τέτοια προσέγγιση αμφισβητεί το παραδοσιακό τεύλορικό μοντέλο, ενώ κατά πολλούς απαιτεί ένα μετα-φορδικό μοντέλο (Kenney & Florida, 1993). Κεντρικό στοιχείο είναι η επανασύνδεση, παραγωγής και καινοτομίας από τη μια πλευρά, και φυσικής και πνευματικής εργασίας από την άλλη. Από καιρό υπάρχει μια τάση αναβάθμισης του εργατικού δυναμικού σε εργαζόμενους - γνώστες, των οποίων η ευθύνη δε σταματά πλέον στη φυσική εργασία (Snell & Dean, 1992). Ειδικότερα οι Barton και Delbridge (2001) ερευνούν τη σημασία της ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής των εργαζομένων στα δρώμενα της επιχείρησης - βιομηχανίας, το πώς ενισχύεται μια τέτοια συμπεριφορά και πώς επηρεάζει αυτό την παραγωγικότητά τους. Όμως η συμμετοχή προϋποθέτει πως οι εργαζόμενοι έχουν την ικανότητα να εμπλακούν σε αυτή. Τα μέλη λοιπόν μιας ομάδας εργασίας θα χρειαστούν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε εύρος, για να αποδίδουν σε όλες τις θέσεις εργασίας και εις βάθος, ώστε να επιλύουν, τα εμφανιζόμενα αστάθμητα προβλήματα, χωρίς βοήθεια (Strauss et al., 1998).

Κρίνουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού απαραίτητη επένδυση, παρά το προφανές κόστος και για το λόγο αυτό μιλούν για «εργοστάσια μάθησης», ένα μοτίβο που αποδίδει τη σημερινή σημασία της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στην παραγωγή, με στόχο μάλιστα υψηλές, εξειδικευμένες δεξιότητες. Κι αν ορισμένοι θεωρούν ακόμα πως, όταν έρθει η ώρα, το προσωπικό θα προσαρμοστεί αυτόματα στην αλλαγή και τις νέες συνθήκες, μας υπενθυμίζουν πως η επιτυχία μιας επιχείρησης εξαρτάται από τις ικανότητες και δραστηριότητες των εργαζομένων της. Καθοριστικός λοιπόν παράγοντας είναι ο τρόπος που αυτές αναπτύσσονται.

Χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δε γίνεται καμία προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς (O.E.C.D., 1997), ενώ είναι απίθανο να σημειωθεί κάποια βελτίωση στις επιδόσεις της επιχείρησης, όποια άλλη αλλαγή και αν γίνει. Οι ίδιοι θεωρούν ότι, πέρα από το διδακτικό τους ρόλο, τα προγράμματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης των εργαζομένων, έχουν κοινωνικοποιητική δράση και εξασκούν τις διαπροσωπικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για αποτελεσματική συνεργασία. Από τις έρευνές τους διαπιστώνουν πως η παραδοσιακή προσέγγιση της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στα εργοστάσια έχει αναθεωρηθεί, από μια προσέγγιση εμπλουτισμού του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία, όπου παρατηρείται, χαρακτηρίζεται από ενδεδειγμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με έμφαση σε υψηλές τεχνικές δεξιότητες και ταυτόχρονα σε ικανότητες συνεργασίας, ηγεσίας και επίλυσης προβλημάτων.

Ο Gebauer (2003) αναφέρεται στη σημασία των πληροφοριακών συστημάτων ανθρώπινου κεφαλαίου, κυρίως στον τομέα παροχής υπηρεσιών, που συνεχώς διογκώνεται. Διαπιστώνει μεταστροφή της αγοράς προς τους ανθρώπινους πόρους, που διαμορφώνονται σε παράγοντα - οδηγό των δραστηριοτήτων μιας επιχείρησης. Ειδικά για τις επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών θεωρεί ευρέως αποδεκτό ως καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας, το προσωπικό της εταιρίας, τις γνώσεις και τις ικανότητές του. Παρότι όμως όλοι θεωρούν ως πολυτιμότερη πηγή το προσωπικό, ελάχιστοι μπορούν να αποδώσουν σαφείς εκτιμήσεις για την ακριβή αξία των ανθρώπινων πόρων που διαθέτουν. Με αυτό ασχολείται η Λογιστική Ανθρώπινων Πόρων (H.R.A. - Brummet et al., 1968), που εξετάζει ποιές πληροφορίες είναι απαραίτητες και πώς αυτές συνδυάζονται μεταξύ τους για να καθορίσουν την αξία των ανθρώπινων πόρων. Ο Gebauer (2003) εξετάζει εκτενώς την ανώριμη, όπως πιστεύει, αυτή περιοχή, με το πλήθος των προσεγγίσεων και προβλημάτων που έχει αντιμετωπίσει, διαπιστώνοντας την αυξανόμενη ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση και

διαχείριση των πληροφοριών από πλευράς των επιχειρήσεων. Ανάγκη, δηλαδή, περαιτέρω μελέτης και ενίσχυσης των μεθόδων H.R.A. Προτείνει, λοιπόν, τη διαμόρφωση εξειδικευμένων πληροφοριακών μοντέλων, ικανών να εξυπηρετούν τις ανάγκες και να διαχειρίζονται τα προβλήματα κάθε επαγγελματικού κλάδου.

Οι Packer και Sharrar (2003) εστιάζουν στο ρόλο της μεταβαλλόμενης φύσης της εργασίας και της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων. Θεωρούν πως οι εργαζόμενοι και οι οικονομίες παγκοσμίως θα αντιμετωπίσουν τις επόμενες δεκαετίες νέες προκλήσεις, διαφορετικές από τις σημερινές, όπως συνέβη και στο παρελθόν. Σε συνδυασμό μάλιστα με την πρόοδο της τεχνολογίας και τον παγκόσμιο ανταγωνισμό, η τάση αυτή μετάλλας της εργασίας, χρόνο με το χρόνο, τροφοδοτεί τις απαιτήσεις για περισσότερη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι εργαζόμενοι παίρνουν πλέον την ευθύνη για το επαγγελματικό τους μέλλον, αφού δεν προσδοκούν ισόβια καριέρα σε έναν και μόνο εργοδότη. Η γνώση του πώς να μαθαίνει κανείς και πώς να προσαρμόζεται, έχει καταστεί ανεκτίμητο προσόν (Packer, 2001).

Οι παραπάνω συνθήκες θα έχουν ποικίλες επιπλοκές εκ των οποίων οι πιο πιθανές αφορούν: 1. το στρατηγικό σχεδιασμό του δυναμικού, καθώς ο ανταγωνισμός και η αγορά θα καθορίζουν πλέον τις μετακινήσεις των υπαλλήλων (Capelli, 2000), 2. τη σαφήνεια των απαιτήσεων σε σχέση με τις δεξιότητες των εργαζομένων, 3. τη δια βίου μάθηση, με υπαλλήλους δια βίου καταρτιζόμενους, προκειμένου να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και να προσαρμόζονται στις συνεχείς αλλαγές, 4. την αναμόρφωση της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, ώστε να ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα και η δια βίου μάθηση, και 5. τη συνεργασία επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων (H.R.D.), ώστε να υπάρχουν οι απαραίτητες εφεδρείες σε προσωπικό και να παραμένουν οι επιχειρήσεις ανταγωνιστικές. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οφείλει να επανεξετάζει διαρκώς τα αντικείμενά της, διαφορετικά προκύπτει αναντιστοιχία προσφερόμενων και ζητούμενων ικανοτήτων. Τα μάτια όλων θα πρέπει να στραφούν στο μέλλον για να προβλέψουμε τι θα χρειαστεί και να το ενσωματώσουμε στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι εργοδότες από την πλευρά τους οφείλουν να αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού ως υποχρέωσή τους στα πλαίσια της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης, που συζητείται πολύ στις μέρες μας. Η δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, πέρα από τα οφέλη που ενέχει για τον εργοδότη, αποτελεί προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και την ολοκλήρωση του ατόμου και πρέπει να υποστηρίζεται αναλόγως. Το τέλος της τυποποιημένης, αλγοριθμικής, εργασίας είναι μάλλον η πιο σημαντική τάση που επηρεάζει την H.R.D. και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στον αιώνα μας. Η αυξανόμενη έμφαση στο άρτια εκπαιδευμένο προσωπικό, ενθαρρύνει την H.R.D. να μεταστραφεί από την κατάρτιση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπου ως ατόμου²⁰. Οι

²⁰ Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου οι αρχές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Α.Κ.) τυγχάνουν ευρείας αποδοχής, 23 εκατομμύρια ενήλικοι συμμετέχουν κάθε χρόνο σε προγράμματα Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (Σ.Ε.). Ο αριθμός αυτός αυξάνεται συνεχώς εδώ και μια δεκαετία, ενώ το 30% σχεδόν των ενηλίκων παρακολουθούν ετησίως κάποιο σύντομο πρόγραμμα κατάρτισης. Όπως διαπιστώνεται, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εργάζεται ή αναζητά εργασία. Καθίσταται λοιπόν προφανής η σχέση της Σ.Ε. με τον εργασιακό χώρο, αλλά και ο ρόλος των ατομικών προσδοκιών σταδιοδρομίας, στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η Σ.Ε. σήμερα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητο εργαλείο διασφάλισης των επενδύσεων και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας σε μια παγκόσμια οικονομία. Έτσι, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαμόρφωση σαφών πολιτικών ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων (U.S. National Advisory Council on Continuing Education). Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει επίσης τη σημαντική οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική αξία της Δια Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.). Τη θεωρεί λοιπόν πρωταρχικό εργαλείο για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, κάτι που ορίζεται ρητά τόσο στη Σύνοδο της Λισσαβόνας (2000), όσο και στις πιο πρόσφατες Συνόδους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Συνέδριο του Μάαστριχτ (15/12/2004) και την Εαρινή Σύνοδο Κορυφής στις Βρυξέλλες (22 &

εργοδότες πρέπει να αντιληφθούν ότι η παραγωγικότητα και η κερδοφορία εξαρτάται από την ποιότητα της συνεισφοράς κάθε μεμονωμένου υπαλλήλου. Είναι επίσης σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευτές και οι σύμβουλοι H.R.D., πως είναι συμμετοχοί και συνεργάτες σε αυτή τη διαδικασία. Αποτέλεσμα της κοινής τους δράσης θα είναι ευσυνείδητοι πολίτες, παραγωγικοί εργαζόμενοι και, όπως πρότεινε ο Maslow, αυτοπροσδιοριζόμενα ανθρώπινα όντα.

Ο Tuijnman (2003) εστιάζει στην επιτάχυνση, αλλά και την αλλαγή σκοπιάς της παγκοσμιοποίησης, που διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια, μεταβολές που οφείλονται κυρίως στις εξελίξεις στο χώρο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και ανάγκασαν σε αναπροσανατολισμό της πολιτικής, προς τις νέες τεχνολογίες και το ανθρώπινο κεφάλαιο. Η παγκόσμια οικονομία απαιτεί από τις κυβερνήσεις να αναπτύξουν μια νέα προσέγγιση, καθώς οι εξελίξεις μετέβαλαν το κοινωνικοοικονομικό σκηνικό και έθεσαν προτεραιότητα, τόσο στο ανθρώπινο, όσο και στο κοινωνικό κεφάλαιο (Ο.Ε.Κ.Δ., 2001). Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί στρατηγικής σημασίας οικονομικό τομέα, όμως οι κυβερνήσεις στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Tuijnman (2003), δε μπορούν πλέον να βασίζονται αποκλειστικά στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να τους παράσχει το απαιτούμενο ανθρώπινο κεφάλαιο.

Τίθενται λοιπόν μεγάλες προκλήσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά κυρίως την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Ενηλίκων (Ε.Ε.), ενώ ταυτόχρονα αλλάζει και η φύση της μάθησης στο χώρο εργασίας. Η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, κομμάτι μιας ευρύτερης στρατηγικής για την καθιέρωση της Δ.Β.Μ. για όλους, αποτελεί πυλώνα των πολιτικών που επιδιώκονται σε όλες τις βιομηχανικά ανεπτυγμένες κοινωνίες. Η προσπάθεια αυτή αποβλέπει στην προσαρμογή στο νέο οικονομικό περιβάλλον, εστιάζοντας στην τεχνολογική καινοτομία, βελτιώνοντας την παραγωγικότητα και ενισχύοντας την ευελιξία της αγοράς εργασίας στις συνεχείς αλλαγές. Θεωρεί, λοιπόν, ο Tuijnman (2003) ότι η Δ.Β.Μ. έχει ξεχωριστή σημασία, αφού ορίζει την ανθρώπινη ζωή στις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα.

Κατά την άποψή του, η Δ.Β.Μ. υποστηρίζεται, διότι εκτιμάται πως προσφέρει έναν αξιόπιστο και ευέλικτο τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Αναπτύσσει επομένως το ανθρώπινο, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, που απαιτείται για τη διεκδίκηση υψηλόβαθμων και προσοδοφόρων θέσεων εργασίας. Η μάθηση πρέπει να γίνει το εργαλείο κάθε ατόμου, διαθέσιμο σε κάθε ηλικία μέσα από τη Σ.Ε. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης σημαίνει μετάβαση από ένα μοντέλο κατευθυνόμενο από την προσφορά, σε ένα μοντέλο βασισμένο στη ζήτηση.

Όμως ο Tuijnman διαπιστώνει πολλά κενά στον τομέα των πληροφοριών που απαιτούνται για την υιοθέτηση της Δ.Β.Μ. και τονίζει την ανάγκη περαιτέρω ανάλυσης των δεδομένων με νέα στατιστικά συστήματα, ώστε να υπάρχουν αντικειμενικές μετρήσεις και εκτιμήσεις της αποτελεσματικότητας της Δ.Β.Μ. Στην έλλειψη πληροφοριών αποδίδει και την ανεπιτυχή σύνδεση επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και αγοράς, αφού χωρίς τα απαραίτητα δεδομένα λαμβάνονται εσφαλμένες επενδυτικές αποφάσεις. Οι αστοχίες αυτές εμποδίζουν στην αναγνώριση της σημασίας της Δ.Β.Μ. για όλους. Η εστίαση των προσπαθειών στη βέλτιστη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, αλλά και στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων είναι κρίσιμη, ώστε να σχηματιστεί κάποτε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εφαρμογής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

23/3/2005). Με την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία του Συστήματος Δια Βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης, ενισχύεται η δια βίου ανάπτυξη της προσωπικότητας και πολιτισμικής καλλιέργειας των πολιτών, της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής τους, καθώς και η δυνατότητα απασχόλησής τους, μέσα από την ευέλικτη ανάπτυξη και μετατρεψιμότητα των δεξιοτήτων τους (Schumann et al., 2006).

Σήμερα μάλιστα πολλές εταιρίες ασχολούνται αποκλειστικά με τη δημιουργία εφαρμοσμένων μοντέλων διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου κεφαλαίου, για την εξασφάλιση της μέγιστης παραγωγικότητας, τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στο δημόσιο τομέα ([Softscape Apex™](#)). Ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά τα προγράμματα δίνεται στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και μάθηση των εργαζομένων, τη μέτρηση και ανάλυση των επιδόσεών τους, με τη χρήση φυσικά όλων των σύγχρονων μέσων αυτοματισμού.

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας η Σ.Ε. και Δ.Β.Μ. έχουν συμπιεστεί στο να σημαίνουν δια βίου κατάρτιση. Η υψηλή συμμετοχή σε προγράμματα Ε.Ε. οφείλεται στην επικρατούσα αντίληψη ότι η Σ.Ε. είναι αναγκαία στα πλαίσια μιας παγκόσμιας, ανταγωνιστικής οικονομίας (Gouthro, 2002). Σε μεγάλο βαθμό στη συζήτηση για συνεργασία και ανάπτυξη έχουν επικρατήσει οι όροι του κέρδους και του ανταγωνισμού, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συχνά χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις ανισότητες (Delors, 1996). Μάλιστα η συζήτηση γύρω από την Σ.Ε. σήμερα, εστιάζεται πρωταρχικά στη σύνδεση Ε.Ε. και εργασιακού χώρου – αμοιβής, υπό το σκεπτικό ότι η αξία της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης καθορίζεται από το πόσο χρήσιμη είναι στο να καταστήσει τους ανθρώπους ικανούς να συμμετέχουν επιτυχώς και να προσαρμόζονται στη εξελισσόμενη παγκόσμια αγορά. Η κοινωνία της γνώσης έχει ως μοναδικό ίσως τεκμήριο αναγκαιότητας τους ταχείς ρυθμούς αλλαγής (Edwards, 1997), όμως η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογική πρόοδος δείχνουν πως οι αλλαγές θα επιταχύνονται συνεχώς, επιτείνοντας την ανάγκη για Δ.Β.Μ. (Longworth & Davies, 1996). Κινητήριο δύναμη αυτής της στενής, «αγοραίας» προσέγγισης είναι ο ανταγωνισμός. Η τάση, που ξεκίνησε από τον ιδιωτικό τομέα, άρχισε να κάνει αισθητή την παρουσία της και στο δημόσιο και ακαδημαϊκό χώρο (Downey, 1996; White & Hauck, 2000). Δέχεται βέβαια έντονη κριτική για την περιοριστική αντιμετώπιση που εισάγει και ιδιαίτερα για τις κοινωνικές ανισότητες που εξυπηρετεί (Merriam & Cafferella, 1991; Forester *et al.*, 1995; Shipley, 1997; Morley, 1997: 234), ενώ ο ενθουσιασμός για τη Δ.Β.Μ. ως πανάκεια στα παγκόσμια προβλήματα, φαίνεται να έχει υποχωρήσει (Gouthro, 2002).

Η προσέγγιση της αγοράς για τη Δ.Β.Μ. απορρίπτεται, έναντι μιας ευρύτερης και πιο ουσιαστικής ερμηνείας (π.χ. Ο.Ε.Κ.Δ., 1996), στην οποία οι εμπλεκόμενοι στη Δ.Β.Μ. εμπλουτίζονται συνεχώς, διευρύνοντας τη λογική και τις απόψεις τους για τον κόσμο και μεταβάλλοντάς τες, μέσα από την κατάκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών, που αυξάνουν τις δυνατότητες και τις εναλλακτικές τους (Charman & Aspin, 1997). Άλλωστε, η Ε.Ε. επρόκειτο αρχικά να αποτελέσει μέρος της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, με ανθρωπιστική και διαπολιτισμική λειτουργία, σαν ομοιοστατικός μηχανισμός ανάμεσα στους προνομιούχους και τους μη, της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Finger, 1995).

Από την άλλη πλευρά είναι αναντίρρητη η ανάγκη ταχείας προσαρμογής στις αλλαγές, εργαζομένων και επιχειρήσεων, αλλά και ενίσχυσης των προσόντων και δυνατοτήτων εκείνων που «έμειναν πίσω». Ο παγκόσμιος ανταγωνισμός, κατά πολλούς υγιές φαινόμενο, αποτελεί επίσης αδιαπραγμάτευτο γεγονός. Ένα τρίτο δεδομένο είναι οι αναπτυξιακές ανάγκες, με γνώμονα τόσο το κέρδος, όσο και την πρόοδο, καθώς και η θεμελίωση ενός σταθερού, ευημερούν μέλλοντος. Οι τρεις αυτές παράμετροι διαμορφώνουν το σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον και επηρεάζουν όλους τους παράγοντες της αγοράς, η οποία αποτελεί κινητήριο μοχλό της οικονομίας σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Ο άνθρωπος εκτός από κοινωνικό, είναι και οικονομικό. Σαν άτομο λειτουργεί μικροοικονομικά, λαμβάνει μέρος στις οικονομικές δραστηριότητες της οικογένειας, της κοινότητάς του ή της τοπικής κοινωνίας, αποτελεί μέρος της εθνικής οικονομίας και, στις μέρες μας, ακόμα και της παγκόσμιας. Από τις οικονομικές του δραστηριότητες, το οικονομικό περιβάλλον, τις συγκυρίες και φυσικά τις ικανότητες και δεξιότητές του, εξαρτάται η προσωπική πρόοδος και ευημερία. Υπό το ίδιο ακριβώς σκεπτικό κινούνται και οι επιχειρήσεις, σε

διαφορετικό βέβαια επίπεδο οικονομικών μεγεθών. Δηλαδή, επιχειρήσεις και εργαζόμενοι επιδιώκουν το ίδιο πράγμα, ξεκινώντας όμως από διαφορετικές αφετηρίες. Φυσικά, δεν υπάρχει ασφαλέστερος δείκτης μεσο-μακροπρόθεσμης ανάπτυξης για ένα κράτος, από μια υγιή και σταθερή οικονομία, με διαρκώς αναπτυσσόμενες επιχειρήσεις και καταρτισμένο, ευέλικτο εργατικό δυναμικό, σε αφθονία και ετοιμότητα.

Η οικονομία προβάλλει συνεχώς νέες απαιτήσεις από την κοινωνία, όπως και το αντίστροφο. Θα λέγαμε πως η οικονομία παγκοσμιοποιήθηκε πολύ πριν από την κοινωνία, λόγω των ισχυρών κινήτρων της ελεύθερης αγοράς. Οι εξελίξεις δε της τεχνολογίας, δεν υποκατέστησαν τόσο τον άνθρωπο, όσο του ζήτησαν να μάθει και να κάνει περισσότερα. Ενδέχεται, βέβαια, μέσα στον καταιγισμό των αλλαγών, να μην πρόλαβε η κοινωνία να θέσει ολοκληρωμένα τους όρους της, απέναντι στη νέα οικονομία. Θα πρέπει λοιπόν να διεκδικήσει προς όφελός της, προσαρμογές, που μόνο θετικές μπορεί να είναι, αφού έτσι θα επιτευχθεί καλύτερη σύνδεση κοινωνίας και οικονομίας. Ωστόσο, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι, κατά πολλούς, υπέρογκες απαιτήσεις, που προβάλλονται στους εργαζομένους, ενισχύουν ως ένα βαθμό την κινητικότητα και την επαφή τους με τις εξελίξεις, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν και αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές τους, αναδεικνύοντας δραστήριους και ενεργούς πολίτες.

Όχημα εφαρμογής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και κύριο μέσο επίτευξης των ανωτέρω προϋποθέσεων ανάπτυξης είναι η Σ.Ε. Μέσα από προγράμματα δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους εργαζομένους, ώστε να ανταπεξέλθουν οι ίδιοι στις αλλαγές και να προωθήσουν εν συνεχεία την προσαρμογή των επιχειρήσεων στις νέες συνθήκες. Για το λόγο αυτό η Σ.Ε. βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρίας, η οποία θα πρέπει να θεωρηθεί εν γένει θετική, καθώς εισάγει για πρώτη φορά γενικευμένα, την καταλυτική σημασία της διαρκούς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Η θεωρία αυτή φαίνεται να ωρίμασε αρκετά μέχρι να γίνει αποδεκτή. Ακολουθώντας, στο κατώφλι των μεταρρυθμίσεων, διαδόθηκε ευρύτατα σε όλες τις αναπτυσσόμενες και ανεπτυγμένες χώρες, με ιδιωτική κυρίως πρωτοβουλία, πάντοτε όμως με τις ευλογίες του κράτους. Μια θεωρία, λοιπόν, που ασπάζεται η επιχειρηματική οικουμένη, είναι δύσκολο να καταρρεύσει σε μια παγκόσμια αστοχία. Ωστόσο, οι υποψίες ότι κινείται μέχρι ενός σημείου μονομερώς, προς το συμφέρον των εργοδοτών, είναι μάλλον δικαιολογημένες.

Στο σημείο αυτό επιδρά καταλυτικά η Σ.Ε., που έχει στη βάση της ανθρωπιστικό - κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα. Εφόσον η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ασπαστεί πλήρως της αρχές της, δε μπορεί παρά να υπάρξει αμοιβαίο όφελος, με την ουσιαστική ανάπτυξη ανθρώπου και ανθρώπινων πόρων. Προσωρινά ίσως η θεωρία να εστιάστηκε στα άμεσα οικονομικά οφέλη της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, με αυστηρά εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, πράγμα που μπορεί να βελτιωθεί, αν τεθούν με σαφήνεια οι απαιτήσεις και προσδοκίες των εργαζομένων. Από τη στιγμή που οι εργοδότες έχουν αποδεχθεί την καθοριστική σημασία της διαμόρφωσης και ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσα από εκπαιδευτικές επενδύσεις, θα φτάσουν σύντομα σε μια πιο ευρεία κατανόηση, ότι δηλαδή το προσωπικό αποδίδει καλύτερα όταν είναι σφαιρικά μορφωμένο και ικανοποιημένο από τις γνώσεις που λαμβάνει και τους ρόλους που επιτελεί στην περιοχή δραστηριότητάς του.

Είναι σαφές λοιπόν πως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της διαμόρφωσης και δεν έχει βρει την απόλυτη εφαρμογή της. Ενδεχομένως μάλιστα να μειονεκτεί σε ορισμένα σημεία. Για το λόγο αυτό γίνονται συστηματικές προσπάθειες τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητάς της κατά περίπτωση, μέσα από στατιστικά μοντέλα και συστήματα διαχείρισης πληροφοριών. Η σύγχρονη οικονομία φαίνεται να βασίζεται πολλές ελπίδες σε αυτή τη θεωρία και ίσως τελικά η Σ.Ε. να προσφέρει τις λύσεις, για αμφότερες τις πλευρές, άτομα και επιχειρήσεις. Σίγουρα το ανθρώπινο κεφάλαιο σε ατομικό επίπεδο αποτελεί χρήσιμη προσέγγιση,

που ωθεί το άτομο να αντιληφθεί τη σημασία της επένδυσης στον εαυτό του και το καθιστά διαβίου εκπαιδευόμενο, ολοκληρωμένο και υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας.

Σε ευρύτερο επίπεδο, ίσως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου να είναι εν μέρει μια «θεωρία εκμετάλλευσης», που χρειάζεται αναθεώρηση. Γενικά βέβαια, είναι πάντοτε ευκολότερο να προσαρμοστεί κανείς στα νέα οικονομικά δεδομένα, από το να προσπαθήσει να τα μεταβάλλει προς άλλη κατεύθυνση. Ο νόμος της αγοράς είναι πανίσχυρος κι ενδεχομένως θα έπρεπε οι προσπάθειες να εστιαστούν στη βελτίωση των καθεστώτων συνθηκών, με εύστοχη κριτική και δόκιμες μεταρρυθμιστικές προτάσεις. Αν όμως η Σ.Ε., στα πλαίσια της διαμόρφωσης και ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, σχεδιάζεται με πρωταρχικό της μέλημα, να προσφέρει στο άτομο τα εφόδια για να αναπτύξει τον εαυτό του και να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στη θέση ή την αγορά εργασίας, μπορεί να παρακαμφθούν κάποιες δυσκολίες και να διευθετηθούν τα ζητήματα, που βρίσκονται σε εκκρεμότητα.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 3^ο

ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ «ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΔΙΚΤΥΟ» ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ, ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΜΙΑΣ ΚΟΙΝΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια του οργανισμού μάθησης όπως την προσεγγίζουμε σήμερα εμφανίστηκε κι έγινε γνωστή μέσα από τις πρωτότυπες εργασίες του Senge, καθώς και των Pedler et al., οι οποίοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη της «επιχείρησης της μάθησης» (Sambrook & Stewart, 2000).

Όπως ακριβώς η δια βίου μάθηση είναι μια κατάσταση που στοχεύει στην ευημερία του ατόμου, έτσι και η μάθηση μέσα στον οργανισμό έχει αναγνωριστεί ως μία κατάσταση για τη συνεχιζόμενη επιβίωση και ζωτικότητα του οργανισμού, του οποίου το ενδιαφέρον είναι να προωθήσει τη συνεχιζόμενη δια βίου μάθηση των μελών του. Για να μπορέσει ένας οργανισμός να επιβιώσει στο διεθνώς ανταγωνιστικό περιβάλλον χρειάζεται συστηματική στρατηγική μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να «ξεμάθει» το παρελθόν για να μπορέσει να ανταγωνιστεί για το μέλλον. Το να είναι ένας οργανισμός, οργανισμός μάθησης αποτελεί μία συνθήκη για επιβίωση. Οι μεγαλύτερες επιχειρήσεις έχουν αναγνωρίσει ότι η επιβίωσή τους εξαρτάται από το εργατικό τους δυναμικό, το οποίο συνεχώς χρειάζεται να ανανεώνει τις γνώσεις του και τις πρακτικές του με σκοπό να παραμείνει σε επαφή με τις εξελίξεις στο πεδίο της δραστηριότητάς του (Walker, 2001; Longworth, 2003).

Σύμφωνα με το Senge (1990), ο οργανισμός μάθησης είναι ένας χώρος όπου τα άτομα συνεχώς ανακαλύπτουν πώς δημιουργούν την πραγματικότητα και πώς τη μεταβάλλουν, όπου οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να προκαλούν εκείνα τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου νέοι και επεκτατικοί τρόποι σκέψης καλλιεργούνται, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται, και όπου τα άτομα συνεχώς μαθαίνουν να μαθαίνουν μαζί (Walker, 2001: 627; Keep & Rainbird, 2002: 65; Remedios & Boreham, 2004: 220; Johnson, 2002: 242). Για έναν οργανισμό μάθησης, η «προσαρμοστική μάθηση» ή «μάθηση επιβίωσης» πρέπει να συνδυάζεται με τη «γενεσιουργό μάθηση», τη double-loop μάθηση που εμπλουτίζει την ικανότητά του να δημιουργεί (Walker, 2001).

Σύμφωνα με τους Pedler et al. (1991), οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του, που μαθαίνει συνεχώς και έχει την ικανότητα να μετασχηματίζεται συνεχώς (Marsick & Watkins, 2002: 41; Tight, 1996:42).

Ο Garvin (1993) ορίζει τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό ο οποίος είναι ειδικευμένος στη δημιουργία, απόκτηση και μεταφορά γνώσης, και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ώστε να αντανakλάται κάθε νέα γνώση και κάθε νέα ιδέα (Van Der Heijden & Eden, 1998: 58-59)

Οι Simons et al προτείνουν ότι ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που στοχεύει να επεκτείνει και να συσχετίσει τη μάθηση και τις μαθησιακές ικανότητες των ατόμων, των ομάδων

και του οργανισμού ως ένα σύνολο, με σκοπό να αλλάζει συνεχώς και στα τρία επίπεδα προς την κατεύθυνση των υπαρχουσών και πιθανών επιθυμιών και αναγκών των πελατών του (Simons et al., 2003: 43).

Οι Marquardt & Reynolds (1994) αναφέρουν σχετικά: «Ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός όπου επικρατεί ένα κλίμα που επιταχύνει την ατομική και ομαδική μάθηση. Οι οργανισμοί μάθησης διδάσκουν στους εργαζομένους τους τη διαδικασία κριτικής σκέψης για την κατανόηση του τι κάνει ο κάθε εργαζόμενος και για ποιο λόγο το κάνει. Αυτά τα άτομα βοηθούν τον ίδιο τον οργανισμό να μάθει από τα λάθη καθώς και από τις επιτυχίες. Ως αποτέλεσμα, αναγνωρίζουν τις αλλαγές στο περιβάλλον τους και προσαρμόζονται αποτελεσματικά. Οι οργανισμοί μάθησης μπορούν να θεωρηθούν ως μια ομάδα εξουσιοδοτημένων εργαζομένων που παράγουν γνώση, προϊόντα και υπηρεσίες · δημιουργούν δίκτυο ως μια καινοτόμα κοινότητα μέσα και έξω από τον οργανισμό · και εργάζονται για υψηλότερου επιπέδου υπηρεσίες και για τη διαφώτιση του ευρύτερου κόσμου.» (Tight, 1996: 43).

Οι Watkins & Marsick (1992) θεωρούν ότι οι οργανισμοί μάθησης χαρακτηρίζονται από την πλήρη συμμετοχή των εργαζομένων σε μια διαδικασία συνεργατικής πρωτοβουλίας, συνεργατικής διεξαγωγής και συλλογικής ευθύνης για την αλλαγή κοινών αξιών ή αρχών (Tight, 1996: 42-43).

ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Η αναγνώριση της σημασίας της μάθησης στους οργανισμούς μπορεί να αναζητηθεί στη δεκαετία του '40, αλλά μόλις τη δεκαετία του '80 η δυνατότητα της συλλογικής μάθησης να αυξήσει την απόδοση, να ενισχύσει τον ανταγωνισμό και να εκτοξεύσει την επιτυχία των επιχειρήσεων έγινε αντιληπτή από τις διάφορες επιχειρήσεις με πρακτικό τρόπο (Walker, 2001).

Σύμφωνα με την Zuboff (1988), ένας οργανισμός που βασίζεται στη γνώση είναι ένα φορέας μάθησης, και ένας από τους βασικούς σκοπούς του είναι η εξάπλωση της γνώσης – όχι της γνώσης για τη γνώση (ως ακαδημαϊκή επιδίωξη), αλλά γνώση που είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της παραγωγικότητας. Η μάθηση δε θεωρείται μια ξεχωριστή δραστηριότητα που συμβαίνει είτε προτού κανείς εισέλθει στην αγορά εργασίας ή ξέχωρα μέσα σε τάξεις, ούτε αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των διοικητικών στελεχών. Δεν πρόκειται για μια δραστηριότητα που προϋποθέτει απομάκρυνση από την παραγωγική διαδικασία, αλλά αποτελεί την καρδιά της παραγωγικής διαδικασίας (Walker, 2001: 621).

Όλοι οι οργανισμοί μαθαίνουν, αλλιώς δε θα μπορούσαν να επιβιώσουν, αλλά οι οργανισμοί μάθησης απαιτούν συνειδητές παρεμβάσεις για να παράγουν, να κατακτήσουν, να αποθηκεύσουν, να μοιραστούν και να χρησιμοποιήσουν τη μάθηση και τη γνώση με σκοπό να δημιουργήσουν καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες (Marsick & Watkins, 2002).

Για να μπορεί ένας οργανισμός να μάθει, χρειάζεται να είναι ικανός να αποκτά νέα γνώση και να ενημερώνει και να εμπλουτίζει τη «μνήμη» του με αυτή τη γνώση. Ευέλικτες – όχι άκαμπτες – οργανωσιακές δομές αυξάνουν την ικανότητα των οργανισμών να επεξεργάζονται περισσότερες πληροφορίες, να αποκτούν περισσότερες γνώσεις, και να επαυξάνουν και να εμπλουτίζουν την οργανωσιακή μνήμη και μάθηση. Οι επιχειρήσεις μπορούν να αλλάξουν, ή να μετασηματιστούν, μόνο όταν οι εργαζόμενοι έχουν αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να διαχειρίζονται την καριέρα τους και να κατανοούν πώς η δική τους δουλειά συμβάλλει στη γενικότερη δουλειά και λειτουργία των επιχειρήσεων (Belasen, 2000).

Υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές φάσεις μάθησης μέσα σε έναν οργανισμό: τα άτομα μέσα σε έναν οργανισμό που μαθαίνουν, η οργανωσιακή μάθηση – όπου ο οργανισμός ως μια ολότητα ξεκινά να αναπτύσσει τρόπους με τους οποίους μπορεί να μάθει πράγματα συλλογικά – και ο οργανισμός μάθησης – όπου κεντρικός οργανωσιακός στόχος και πρωταρχική οργανωσιακή αρχή είναι η συστηματική μάθηση (Keep & Rainbird, 2002).

Η μάθηση μέσω της εργασίας, όταν εφαρμόζεται πλήρως σε μια επιχείρηση, δεν είναι ακριβώς η ίδια με εκείνη ενός οργανισμού μάθησης, διότι αναφέρεται στο άτομο βασικά ως μονάδα. Παρόλα αυτά αν ο καθένας μαθαίνει μέσα από την εργασία του, είναι πιθανό ότι όλοι θα μαθαίνουν συλλογικά μέσα από τις αμοιβαίες σχέσεις των εργασιών τους και των προσωπικών τους επαφών (Hammond & Wille, 2002).

Εκείνο που κρίνεται σημαντικό είναι να ενισχυθεί η προσήλωση και ικανότητα των ανθρώπων να μαθαίνουν σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού. Η υγεία και η επιτυχία των οργανισμών εξαρτώνται από την προσήλωση και τον ενθουσιασμό των μελών τους, και από το ότι τα άτομα χρειάζεται να συνεχίζουν να μαθαίνουν τόσο κατά τη διάρκεια της ζωής τους όσο και κατά τη διάρκεια της ζωής του οργανισμού (Walker, 2001).

Η μάθηση πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται με σοβαρό και συστηματικό τρόπο. Η συστηματικά οργανωμένη μάθηση είναι απαραίτητη για εξαιρετική επίδοση. Επιπλέον, η μάθηση πρέπει να σχεδιάζεται και να διεξάγεται σε στενή σχέση με την πραγματική εργασία που επιτελούν οι εργαζόμενοι-μαθητευόμενοι στον οργανισμό. Η εργασία μπορεί και πρέπει να προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες (Barnett, 2002; Walker, 2001).

Οι ελάχιστες συνθήκες που είναι απαραίτητες ώστε να αναπτυχθεί σε έναν οργανισμό ένα μαθησιακό κλίμα είναι οι ακόλουθες (Garratt, 1994):

1. Τα άτομα σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού ενθαρρύνονται να μάθουν τακτικά και αυστηρά από τη δουλειά τους και να ανατροφοδοτήσουν με αυτή τη μάθηση άλλα μέρη του οργανισμού που θα μπορούσαν να τη χρησιμοποιήσουν.
2. Τα συστήματα είναι οργανωμένα ώστε να εξασφαλίζεται ότι η μάθηση κατευθύνεται σε αυτά τα σημεία του οργανισμού που την έχουν ανάγκη.
3. Η μάθηση εκτιμάται και ανταμείβεται στον οργανισμό.
4. Ο οργανισμός φαίνεται να μετασχηματίζεται συνεχώς μέσω της εφαρμογής της μάθησής του, οδηγούμενος από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των διευθυντών του.

Για να εξασφαλιστούν οι συνθήκες για δια βίου μάθηση σε έναν οργανισμό χρειάζεται να υπάρχει μια δέσμευση στο σχήμα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (και όχι να μάθει κανείς τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων καταστάσεων και να εφαρμόσει πρακτικές «κατάσβεσης της φωτιάς»), ένα σχήμα που θεωρείται από τους εργοδότες θεμέλιο για την ανάπτυξη και άλλων βασικών δεξιοτήτων από τους εργαζομένους. Η ανάπτυξη δια βίου μαθητευόμενων είναι η απάντηση στις αμυντικές οργανωσιακές τακτικές (που εμποδίζουν την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργία νέων προοπτικών, τη μάθηση και τη βελτίωση). Οι μαθητευόμενοι πρέπει να έχουν ερευνητικό νου, δηλαδή μια αγάπη για τη μάθηση, ένα αίσθημα περιέργειας και διερεύνησης, κριτικό πνεύμα, και διάθεση αυτο-αξιολόγησης. (Walker, 2001; Onstenk, 1992; Espejo et al., 1996).

ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η μάθηση σε έναν οργανισμό περιγράφει μια διαδικασία, συνδεδεμένη με την ατομική μάθηση, με την οποία οι οργανισμοί αποκτούν δεξιότητες και εμπειρίες. Ένα μέρος αυτής της διαδικασίας μπορεί να είναι ανεξάρτητο από τα ανθρώπινα μυαλά · παρόλα αυτά, οι διαδικασίες ατομικής μάθησης έχουν κεντρικό ρόλο. Η μαθησιακή ικανότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από τη μαθησιακή ικανότητα των μελών αυτού. Σε τελευταία ανάλυση, ένας οργανισμός μαθαίνει μέσα από τη μάθηση των μελών του (Espejo et al., 1996).

Από την άλλη, είναι γεγονός ότι τα άτομα μπορούν να μάθουν χωρίς να μαθαίνει και ο οργανισμός μαζί. Οι οργανωσιακές ρουτίνες και πρακτικές που ακολουθούν τα άτομα μπορεί να μείνουν ανεπηρέαστες από τη γνώση που έχουν οι ίδιοι ή η γνώση που ανήκει στα άτομα μπορεί να αποτυγχάνει να εισέλθει στο πεδίο της οργανωσιακής σκέψης και δράσης, με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να γνωρίζουν λιγότερα από ότι τα άτομα. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει

οργανωσιακή μάθηση χωρίς ατομική μάθηση και η ατομική μάθηση χρειάζεται την οργανωσιακή υποστήριξη και το συγκείμενο της οργανωσιακής μάθησης για να είναι αποτελεσματική (Espejo et al., 1996; Simons et al., 2003; Walker, 2001).

Η ατομική μάθηση ουσιαστικά αποτελείται από εμπλουτίσεις των ατομικών νοητικών μοντέλων. Τα νοητικά μοντέλα αναπαριστούν την κατανόηση των ατόμων για τον κόσμο. Ελέγχουν την αναζήτηση των ατόμων για δεδομένα και πληροφορίες και ορίζουν πώς αυτά τα δεδομένα χρησιμοποιούνται. Από τα νοητικά μοντέλα τα άτομα αντλούν σύγχρονες δομές πάνω στις οποίες σχεδιάζουν αλλαγές και βελτιώσεις, καθώς και σύγχρονους τρόπους συμπεριφοράς και διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να πραγματοποιήσουν αυτές τις βελτιώσεις (Espejo et al., 1996).

Η οργανωσιακή μάθηση, από την άλλη, μπορεί να οριστεί κάπως απλά, ως μια αύξηση στην ικανότητα του οργανισμού για αποτελεσματική δράση. Πρόκειται για τη συνειδητή χρήση των μαθησιακών διαδικασιών σε ατομικά, ομαδικά και συστημικά επίπεδα με σκοπό τη συνεχή μεταμόρφωση του οργανισμού προς την κατεύθυνση που όλο και πιο πολύ ικανοποιεί τους επενδυτές. Βέβαια, από τη στιγμή που η μάθηση συντελείται από τα άτομα, το ζητούμενο είναι, τότε η μάθηση από τα άτομα γίνεται μάθηση από τον οργανισμό, δηλαδή τότε η ατομική μάθηση αυξάνει την ικανότητα του οργανισμού για αποτελεσματική δράση. Η οργανωσιακή μάθηση συμβαίνει όταν τα μέλη του οργανισμού αποκτούν γνώσεις και αναγνωρίζουν αυτές τις γνώσεις ως εν δυνάμει χρήσιμες για οργανωσιακούς σκοπούς. Όπως ακριβώς συμβαίνει και με την ατομική μάθηση, η οργανωσιακή μάθηση συχνά προϋποθέτει ότι οι άνθρωποι και οι οργανισμοί «ξεναμαθαίνουν», ξεχνούν και αποκτούν γνώση εκ νέου, αν κριθεί απαραίτητο να ξεφύγουν από οικείες πρακτικές και αξίες (Espejo et al., 1996; Poed, 1998; Tight, 1996).

Σύμφωνα με τους Argyris & Schön (1978) και τους Duncan & Weiss (1979), η οργανωσιακή μάθηση λαμβάνει χώρα καθώς η γνώση που αποκτάται και αναπτύσσεται από τα άτομα, ενσωματώνεται στην «οργανωσιακή μνήμη» ή επικολλλάται στην «οργανωσιακή βάση γνώσεων» (Poed, 1998: 216).

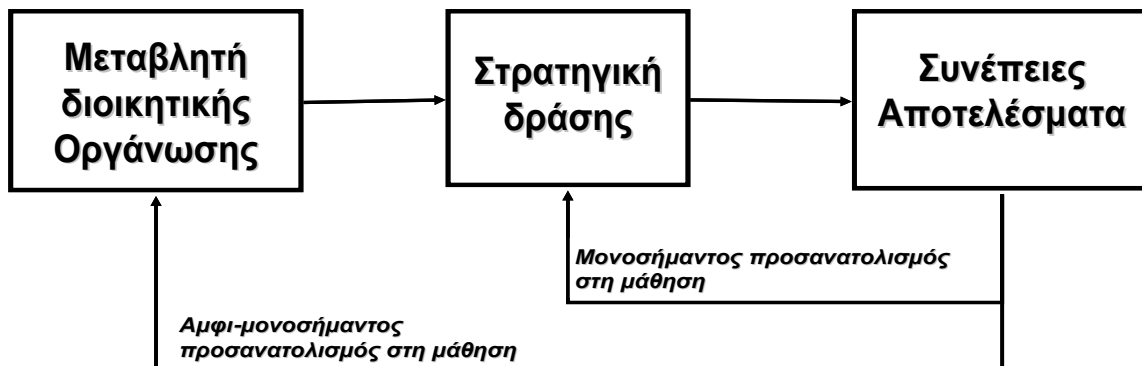
Οι March & Olson (1975), περιγράφουν πώς λειτουργεί ο κύκλος της οργανωσιακής μάθησης: οι ατομικές πεποιθήσεις ή αντιλήψεις αναφορικά με μια κατάσταση ενός οργανωσιακού προβλήματος οδηγούν σε ατομικές δράσεις. Ένα άτομο προσπαθεί να λύσει μια προβληματική κατάσταση προκαλώντας την απαραίτητη οργανωσιακή ανταπόκριση. Αυτή η οργανωσιακή δράση οδηγεί σε απαντήσεις και αντιδράσεις στο περιβάλλον · ο μαθησιακός κύκλος ολοκληρώνεται όταν οι ανταποκρίσεις του περιβάλλοντος έχουν αποτέλεσμα μια αλλαγή στις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των ατόμων (Espejo et al., 1996: 150-151).

Η οργανωσιακή μάθηση δεν αποτελεί απλά το συνολικό άθροισμα των όσων έχουν μάθει τα άτομα, όπως ένας οργανισμός δεν είναι ακριβώς το συνολικό άθροισμα των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτόν. Ανάμεσα στους ανθρώπους που απαρτίζουν έναν οργανισμό υπάρχουν σχέσεις, που καθιστούν το σύνολο σημαντικότερο από το απλό άθροισμα των μερών. Όταν δύο άνθρωποι εργάζονται μαζί, μπορεί ο ένας να προσθέσει ένα συστατικό στοιχείο στην εργασία του άλλου, που δε θα είχε υπάρξει αν είχαν εργαστεί απομονωμένοι. Αυτό είναι το τελευταίο βήμα για τη δημιουργία του οργανισμού μάθησης, το να μαθαίνει συνεχώς ο ένας από τον άλλον, κάτι που δύσκολα επιτυγχάνεται (Hammond & Wille, 2002; Barnett, 2002).

Εκείνο που κρίνεται απαραίτητο να πράξουν οι οργανισμοί είναι να τιθασεύσουν τη δύναμη της οργανωσιακής μάθησης, και να μετακινηθούν από συστήματα, διαδικασίες και κουλτούρες που υποστηρίζουν την ατομική μάθηση προς ανώτερα επίπεδα συλλογικής μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων (Keep & Rainbird, 2002).

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Οι Argyris & Schön (1978), είναι οι πρώτοι που έθεσαν το ζήτημα της 'οργανωτικής' μάθησης. Αρχικά, ασχολήθηκαν με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν σε έναν οργανισμό και την αντιμετώπισή τους. Έπειτα, διατύπωσαν μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης, που συντελεί στην πετυχημένη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Κάνουν χρήση των δύο όρων (single-loop learning & double-loop learning) για να περιγράψουν τη μάθηση στα διάφορα επίπεδα του οργανισμού. Ο πρώτος όρος χαρακτηρίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο ξεχωριστά για δικό του όφελος, ενώ ο δεύτερος όρος δίνει έμφαση στη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση σε ομαδικές δραστηριότητες (Nyhan & Kelleher, 2002: 217). Ο πρώτος τύπος μάθησης αναφέρεται ως η διαδικασία που δίνει στον οργανισμό τη δυνατότητα να πετύχει τους στόχους του με βάση την παρούσα πολιτική του. Με την λογική αυτή αν εντοπιστεί ένα λάθος, τότε θα μπορεί όχι μόνο να το εντοπίσει αλλά και να κάνει αλλαγές πάνω στην πολιτική που ακολουθήθηκε. Τις αλλαγές αυτές σηματοδοτεί ο δεύτερος τύπος μάθησης (Roth & Niemi, 1996: 205).



Αμφο-μονοσήμαντη μάθηση (double-loop learning) στο πλαίσιο του οργανισμού μάθησης κατά τους Argyris & Schön (1978)

Πιο συγκεκριμένα, για τους δύο ερευνητές η μάθηση αφορά στον εντοπισμό και τη διόρθωση ενός λάθους. Για τους περισσότερους η λύση βρίσκεται στην αλλαγή στρατηγικής και στην εργασία διαμέσου μεταβλητών διαχείρισης (governing variables). Έτσι, απλά διεκπεραιώνονται, χωρίς να αμφισβητούνται οι διάφοροι στόχοι και τα σχέδια του οργανισμού. Αυτό είναι στην ουσία το single-loop learning. Ωστόσο, σε έναν οργανισμό μάθησης. Ο τρόπος που πρέπει να ακολουθηθεί είναι η διεξοδική κριτική και ανάλυση των υπάρχουσών μεταβλητών, που ονομάζεται double-loop learning (Σχήμα). Αυτός ο τρόπος μάθησης είναι που οδηγεί στην αλλαγή των μεταβλητών και κατά συνέπεια στην αλλαγή οριοθέτησης των στρατηγικών και των συνεπειών τους. Ο όρος 'μάθηση στον οργανισμό' περιγράφεται, λοιπόν, ως η διαδικασία κατά την οποία μια λανθασμένη ενέργεια εντοπίζεται και διορθώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλέσει αλλαγή σε αξίες, πολιτικές και αντικείμενα ενός οργανισμού²¹. Η αλλαγή αυτή θα θέσει νέες προτεραιότητες μέσω της αναπροσαρμογής των δομών και των αξιών σε συνδυασμό με τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν²².

Η μάθηση στον οργανισμό μάθησης συμβαίνει ουσιαστικά όταν τα άτομα εντοπίσουν μια προβληματική κατάσταση, και επιχειρήσουν να την αντιμετωπίσουν, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Αυτή η κατάσταση συνήθως αφορά την ασυμβατότητα μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας πράξης με αυτά που αναμένονταν. Αυτό οδηγεί στην αλλαγή της σκέψης και της συμπεριφοράς των ατόμων, στην αναδιάρθρωση των δυνάμεών τους, κάτι που

²¹ Στο www.infed.org/thinkers/et-schon.htm

²² Στο www.infed.org/thinkers/argyris.htm

συντελεί στην αλλαγή της στάσης απέναντι στις ανάγκες καθώς και στην κατανόηση των απαιτήσεων του οργανισμού. Το αποτέλεσμα είναι η υιοθέτηση μιας νέας πρακτικής θεωρίας από το άτομο. Αυτό αποτελεί μάθηση για το ίδιο το άτομο (individual learning), ωστόσο για να θεωρηθεί 'οργανωτική' μάθηση (organizational learning), θα πρέπει η ίδια και τα αποτελέσματα αυτής να περιέλθουν μέσα στις δομές του οργανισμού και να χαρακτηρίσουν τη λειτουργία του (Sugarmann, 1998: 81). Για να μετατραπεί αποτελεσματικά ένας οργανισμός σε οργανισμό μάθησης θα πρέπει η μάθηση να γίνει και σε ατομικό και σε οργανωτικό επίπεδο²³ (Dixon, 1997: 350).

ΜΟΝΟ-ΣΗΜΑΝΤΗ ΚΑΙ ΑΜΦΙ-ΜΟΝΟΣΗΜΑΝΤΗ (SINGLE-LOOP ΚΑΙ DOUBLE-LOOP) ΜΑΘΗΣΗ

Οι Argyris & Schön (1978) προτείνουν τρεις μορφές μάθησης στον οργανισμό – single-, double- και triple-loop μάθηση (Sambrook & Stewart, 2000).

Η οργανωσιακή μάθηση περιλαμβάνει τον εντοπισμό και τη διόρθωση λαθών. Η single-loop μάθηση περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων καθώς αυτά παρουσιάζονται στο τρέχον οργανωσιακό σύστημα. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με την αλλαγή στους τρόπους με τους οποίους επιτελούνται τα διάφορα καθήκοντα μέσα στο σύστημα λειτουργίας του οργανισμού. Το λάθος εντοπίζεται και διορθώνεται, επιτρέποντας στον οργανισμό να συνεχίσει διατηρώντας τις υπάρχουσες πολιτικές του και τους τρέχοντες αντικειμενικούς στόχους του (Espejo et al., 1996; Sambrook & Stewart, 2000; Tight, 1996).

Μια αντίδραση βασισμένη σε single-loop μάθηση μπορεί να συγκριθεί με την αντίδραση ενός θερμοστάτη όταν ανιχνεύει αποκλίσεις από την ορισμένη θερμοκρασία και τίθεται σε λειτουργία ή εκτός λειτουργίας, ανάλογα με την περίπτωση. Ο θερμοστάτης δεν αναλύει τους παράγοντες οποιασδήποτε διακύμανσης, ενώ το μοντέλο ελέγχου του θερμοστάτη έχει στατική μορφή (Espejo et al., 1996).

Ωστόσο, αυτού του είδους η μάθηση δεν είναι επαρκής. Σε ένα οργανωσιακό πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητο να μετατοπιστεί η προσοχή από την ερώτηση «πώς να λύσουμε ένα πρόβλημα;» στην ερώτηση «γιατί αυτό το πρόβλημα υπάρχει κατά πρώτο λόγο;» ή ακόμη και στην ερώτηση «γιατί τόσον καιρό εμμέναμε σε μια λύση που διαπιστώσαμε ότι ήταν ανεπαρκής;» (Espejo et al., 1996).

Η double-loop μάθηση κρίνεται πιο αποτελεσματική, καθώς περιλαμβάνει την ανίχνευση προβληματικών καταστάσεων, αλλά και την εύρεση λύσεων έξω από τους υπάρχοντες τρόπους σκέψης και δράσης. Εξετάζονται κριτικά βασικές αρχές, πολιτικές, αξίες, πεποιθήσεις, στόχοι και συμπεριφορές τόσο των διευθυντών, των μελών αλλά και του ίδιου του οργανισμού, στο σύνολό

²³ Η προώθηση της μάθησης αποτελεί σίγουρα στόχο για έναν οργανισμό. Η μάθηση στο σύνολό της μέσα στον οργανισμό περνά απαραίτητα από την ατομική μάθηση, αλλά είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα της μάθησης των εργαζομένων (Dixon, 1997: 350). Η οργανωτική μάθηση, συγκριτικά με την ατομική, επηρεάζεται από περισσότερες μεταβλητές εντός και εκτός οργανισμού, όπως πολιτικές σκοπιμότητες, οργανωτικές ανάγκες, έλεγχοι κόστους και οικονομική ανάπτυξη. Η προώθηση της μάθησης αυτής αρκετές φορές είναι εις βάρος της ατομικής μάθησης (Roth & Niemi, 1996: 207). Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση αρκετές φορές αποσπάται ως διαδικασία εξέλιξης από το άτομο και παρατηρείται μια μεταχείριση της ατομικής γνώσης ως εργαλείο προώθησης των οικονομικών συμφερόντων του οργανισμού. Αυτή η διαπίστωση, που παρουσιάζεται ως φυσιολογική αλληλεπίδραση ατόμου-οργανισμού, περιορίζει και σε αρκετές περιπτώσεις καταργεί τις ευκαιρίες για αμοιβαιότητα στις σχέσεις ατόμου-εργασίας. Το άτομο παύει να είναι ο αποκλειστικός κάτοχος της γνώσης, η οποία πλέον γίνεται εργαλείο χρήσης από πλευράς οργανισμού, εις βάρος πολλών φορές της προσωπικής εξέλιξης του ατόμου (Garrick & Clegg, 2000: 284). Όπως αναφέρει ο DeGeuss, 1988, η μάθηση σε επίπεδο οργανισμού είναι δυσκολότερη διαδικασία από την ατομική μάθηση. Κι αυτό γιατί, ο υπεύθυνος κάθε τμήματος του οργανισμού ενδιαφέρεται για τη βελτίωση του τμήματός του και την εξέλιξη των εργαζομένων του σε αυτό. Το να μάθουν όλοι οι υπεύθυνοι να σκέφτονται συλλογικά για τη βελτίωση ολόκληρου του οργανισμού, αυτή είναι η πρόκληση για τον οργανισμό μάθησης (Roth & Niemi, 1996: 208). Επιπλέον, η μάθηση που σχετίζεται αποκλειστικά με την εργασία (work-based learning), δεν ωφελεί το άτομο ώστε να αναπτυχθεί μέσα από ένα ευρύτερο πλαίσιο μάθησης, μέσα από εμπειρίες και διαπροσωπικές σχέσεις σε όλα τα επίπεδα δραστηριοτήτων ενός οργανισμού (Nyhan & Kelleher, 2002: 217-218).]

του, και ανάλογα τροποποιούνται οι υπάρχουσες ή υιοθετούνται νέες πρακτικές. Σημειώνεται, δηλαδή, μια αλλαγή και στο ίδιο το σύστημα του οργανισμού. (Sambrook & Stewart, 2000; Tight, 1996; Walker, 2001).

Από την άλλη, η triple-loop μάθηση περιλαμβάνει την αλλαγή στους τρόπους σκέψης σχετικά με τον εντοπισμό και την επίλυση λαθών. Πρόκειται για μια διαδικασία που συχνά καλείται «μάθηση του πώς μαθαίνει κανείς» (Sambrook & Stewart, 2000). Το ζητούμενο για κάθε οργανισμό είναι να υπάρξει μια μετατόπιση από τη single-loop μάθηση προς περισσότερο σύνθετα μοντέλα μάθησης (Keep & Rainbird, 2002).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στον οργανισμό μάθησης, τα άτομα βρίσκονται πάντα σε εγρήγορση για ενδείξεις που δείχνουν αν βρίσκονται ή όχι στο δρόμο της επιτυχίας, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων του. Η ανατροφοδότηση κρίνεται απαραίτητη για τον οργανισμό, γιατί χρειάζεται να γνωρίζει το αποτέλεσμα των προσπαθειών του. Το ιδεώδες του οργανισμού μάθησης αποτελεί το να μη θεωρεί τίποτα ως δεδομένο, να θέτει τα πάντα υπό εξονυχιστική εξέταση και να υπάρχει σεβασμός για την κάθε άποψη, ανεξάρτητα με το αν θα την ακολουθήσει ή όχι. Εκείνο που χαρακτηρίζει τον οργανισμό μάθησης είναι η ικανότητα προσαρμογής στην αλλαγή, αλλά και η ταχύτητα με την οποία μαθαίνει. Ο οργανισμός μάθησης είναι ευπροσάρμοστος και ευμετάβλητος, και είναι ικανός να μετασχηματίζεται ανταποκρινόμενος στις ανάγκες και τις επιθυμίες των ατόμων μέσα κι έξω από αυτόν. Αυτό που υπερिσχύει στον οργανισμό μάθησης είναι η ευρύτητα των αντιλήψεων και η εμπιστοσύνη, ώστε να μπορούν να έρχονται στην επιφάνεια και στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων νέες και καλύτερες ιδέες (Hammond & Wille, 2002; Espejo et al., 1996; Johnson, 2002; Remedios & Boreham, 2004).

Ο οργανισμός μάθησης δεν είναι ελιτίστικος, επιζητεί τη συμβολή του καθενός και αντιμετωπίζει το κάθε μέλος τους ως συνέταιρο στην επιχείρηση. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν λάθη και να μάθουν μέσα από αυτά, μαθαίνουν από τις προηγούμενες εμπειρίες του οργανισμού, και η δυνατότητα να αναλάβει κανείς ρίσκα είναι πολύ πιθανή και επιθυμητή. Οι οργανισμοί μάθησης είναι από σχεδιασμού λιγότερο δομημένοι, λιγότερο ιεραρχικοί και με λιγότερα επίπεδα από ότι οι παραδοσιακοί οργανισμοί (Hammond & Wille, 2002; Coorey, 1996; Johnson, 2002).

Τα μέλη του οργανισμού μάθησης ενθαρρύνονται να δουν τους εαυτούς τους ως κριτικούς προμηθευτές της οργανωσιακής γνώσης, ως υπεύθυνους για πειραματισμό, ως σοφούς διερμηνείς της συλλογικής γνώσης, ως άτομα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εσωτερικών και εξωτερικών πελατών. Η μεταβίβαση ευθυνών στους εργαζόμενους και η συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης απόφασης αποτελούν σημαντικό τμήμα του μοντέλου του οργανισμού μάθησης. Ο εργαζόμενος που μαθαίνει είναι η πιο σημαντική διαφορά ανάμεσα στο Τειλοριστικό οργανωσιακό παράδειγμα και την προσέγγιση της ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων (Coorey, 1996; Remedios & Boreham, 2004; Onstenk, 1992).

Στον οργανισμό μάθησης, οι μηχανισμοί τίθενται σε λειτουργία ώστε να διευκολυνθεί η μεταφορά της γνώσης μεταξύ των εργαζομένων όλων των επιπέδων, να υπάρχει ελεύθερη διακίνηση πληροφοριών, να αναπτυχθεί μια κουλτούρα ταχείας επικοινωνίας και μάθησης – συνεχιζόμενης μάθησης – με επίκεντρο τον κριτικό στοχασμό και τη συνεργασία (Remedios & Boreham, 2004; Reich, 2002).

Σύμφωνα με τον Keating (1995), τα πιο συχνά αναφερόμενα στοιχεία του οργανισμού μάθησης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: συντονισμένη ομαδική προσπάθεια προς την επίτευξη κοινών στόχων, ενεργή αφοσίωση σε συνεχή βελτίωση και στη διάχυση των καλύτερων πρακτικών μέσα στον οργανισμό, οριζόντια δίκτυα ροής πληροφοριών που βοηθούν να συγκεντρωθεί όλη η εξειδικευμένη γνώση, καθώς και δεσμοί με το εξωτερικό περιβάλλον, και τέλος η ικανότητα του

οργανισμού να κατανοεί, να αναλύει και να χρησιμοποιεί το δυναμικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί (Silins et al., 1998: 2).

Ο Senge ορίζει πέντε τομείς που είναι απαραίτητοι για τη δημιουργία και διατήρηση ενός οργανισμού μάθησης, και μέσω των οποίων η επιτυχημένη ατομική μάθηση μετασχηματίζεται σε οργανωσιακή μάθηση (Walker, 2001; Espejo et al., 1996):

1. Συστημική Σκέψη. Οι οργανισμοί μάθησης αναπτύσσουν πολιτικές, πρακτικές, διαδικασίες και σχέδια – οργανωσιακά συστήματα – για να στηρίξουν την ανίχνευση και τον περιορισμό λαθών. Η συστημική σκέψη αποτελεί το θεμέλιο του οργανισμού μάθησης. Ειτρέπει την ανάπτυξη βαθύτερων ιδεών και αντιλήψεων σε περίπλοκα συστήματα παρά γραμμικές σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος. Οι άνθρωποι πρέπει να αναγνωρίζουν ότι τα συστήματα συχνά προκαλούν τις δικές τους κρίσεις: οι κρίσεις δε δημιουργούνται πάντα από τα άτομα ή από εξωτερικούς παράγοντες. Ο Senge δείχνει πώς να εντοπίζονται δυσλειτουργικά συστήματα και να αντικαθίστανται με δομές προσανατολισμένες στη μάθηση.

2. Προσωπικός έλεγχος. Περιγράφεται από το Senge ως «ο τομέας της συνεχούς αποσαφήνισης και εμπάθυνσης του προσωπικού μας οράματος, ο τομέας της επικέντρωσης των ενεργειών μας ...» Κρίνεται απαραίτητος ένας συγκεκριμένος βαθμός προσωπικού ελέγχου, τουλάχιστον σε επίπεδο α) μιας συνεχούς συνειδητοποίησης των συμπεριφορών των άλλων ατόμων, β) μιας συνεχούς συνειδητοποίησης της συμπεριφοράς του ίδιου του ατόμου, και γ) έγκυρων νοητικών μοντέλων αλληλεπίδρασης για να ενθαρρύνεται η διερεύνηση και ο αυτό-στοχασμός. Η προσωπική τελειότητα υποστηρίζεται από την ενθάρρυνση της καλύτερης πρακτικής καινοτομίας. Ο οργανισμός και οι εργαζόμενοι σε αυτόν δουλεύουν συνεργατικά για να στηρίξουν τη μάθηση που προσανατολίζεται στην επίδοση, η οποία οδηγεί σε βελτιωμένη πρακτική και την επίτευξη της υποδειγματικής επίδοσης.

3. Νοητικά μοντέλα. Τα νοητικά μοντέλα είναι βαθιά ριζωμένες υποθέσεις που έχει κανείς σχετικά με το πώς κατανοεί τον κόσμο, υποθέσεις οι οποίες διαμορφώνουν τις αποφάσεις και τις δράσεις κάποιου. Ένας οργανισμός μάθησης υποστηρίζει τα νοητικά μοντέλα που περιέγραψαν οι Argyris & Schon με το όνομα «Μοντέλο II»: συνεχής αμφισβήτηση των υποθέσεων του συστήματος, των πεποιθήσεων και των πιστεύω ή των νοητικών μοντέλων, για να διασφαλιστεί ότι προωθείται η αλήθεια, η ανοιχτότητα και η καινοτομία, και όχι η μυστικότητα. Για τη διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης είναι απαραίτητα μοντέλα τα οποία είναι έγκυρα ή βοηθητικά και μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε νέες ιδέες και αντιλήψεις που αποκτώνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η σημασία των νοητικών μοντέλων καταδεικνύεται με το ακόλουθο παράδειγμα. Ας αναλογιστεί κανείς δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, όλα τα δεδομένα και τα αρχεία που ανήκουν σε έναν οργανισμό εξαφανίζονται σε μια νύχτα. Στη δεύτερη, όλοι οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό αντικαθίστανται από εξωτερικούς. Είναι ξεκάθαρο ότι θα είναι ευκολότερο να λειτουργήσει ξανά ο οργανισμός στην πρώτη περίπτωση παρά στη δεύτερη. Στην πρώτη περίπτωση, η παθητική μνήμη του οργανισμού έχει διαγραφεί, αλλά δε συνέβη το ίδιο και με τα κοινά νοητικά μοντέλα. Στη δεύτερη περίπτωση, όλα τα ατομικά νοητικά μοντέλα και οι δεσμοί μεταξύ αυτών, που δίνουν στα κοινά νοητικά μοντέλα την πραγματική τους σημασία, δεν είναι πλέον διαθέσιμα στον οργανισμό.

Ακόμη και στους πλέον γραφειοκρατικούς οργανισμούς, υπάρχουν πολλά δεδομένα και πολλές καταστάσεις που δεν ορίζονται ούτε στις λίστες των κανόνων και των διαδικασιών. Χωρίς τα νοητικά μοντέλα και το πλήθος των περίπλοκων αλληλεπιδράσεων που έχουν αναπτυχθεί με το πέρασμα του χρόνου μεταξύ των εργαζομένων, ένας οργανισμός δεν μπορεί ούτε να λειτουργήσει ούτε να μάθει. Είναι τα κοινά νοητικά μοντέλα που καθιστούν την οργανωσιακή μνήμη – με άλλα λόγια, τα δεδομένα – άμεσα χρησιμοποιήσιμη.

4. Κοινό όραμα. Πρόκειται για την ικανότητα να διατηρείται μια κοινή εικόνα του μέλλοντος που επιζητά ένας οργανισμός να δημιουργήσει. Μια προσήλωση στις κοινές αξίες της μάθησης αποτυπώνεται στο όραμα, την αποστολή και τη διαδικασία οργάνωσης του οργανισμού. Όταν υπάρχει ένα ειλικρινές όραμα, οι άνθρωποι διαπρέπουν και μαθαίνουν, όχι επειδή τους υπαγορεύεται να μάθουν, αλλά επειδή το επιθυμούν οι ίδιοι. Η σχέση ατόμου-οργανισμού αντιμετωπίζεται ως μια συνεργατική σχέση όπου όλα τα μέρη ακούγονται, ζητείται η συμβουλή τους και έχουν την ελευθερία της επιλογής. Αυτό προϋποθέτει σεβασμό, ακεραιότητα και ταχύτατη μεταφορά της πληροφορίας. Τα ατομικά οράματα γίνονται κατανοητά και πραγματοποιούνται μέσω του οράματος του οργανισμού, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να το εντοπίσει κανείς στα ατομικά οράματα.

Ένα κοινό όραμα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση νοητικού μοντέλου. Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο μοιράζονται οι άνθρωποι και περιγράφει μια επιθυμητή εξέλιξη του οργανισμού. Το όραμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η βάση για τον ορισμό και την υλοποίηση των στρατηγικών. «Το να γίνει ένας οργανισμός, οργανισμός μάθησης» μπορεί να αποτελεί μέρος ενός κοινού οράματος για τον οργανισμό.

5. Ομαδική μάθηση. Η ομαδική μάθηση χρησιμοποιείται ως μια υψηλής επιρροής στρατηγική για να ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την επιτυχία, και κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη του κοινού οράματος. Ο τομέας της ομαδικής μάθησης βοηθά στην ανάπτυξη της συλλογική ευφυΐας, πέρα από την ευφυΐα οποιουδήποτε ατόμου ξεχωριστά. Επιτυγχάνεται παρατάσσοντας τις ατομικές αξίες για να προκύψουν ομαδικές αξίες και αναπτύσσοντας ομαδική ικανότητα για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η ομαδική μάθηση ξεκινά με το «διάλογο», την ικανότητα των μελών μιας ομάδας να θέτουν σε διαθεσιμότητα υποθέσεις και να μπαίνουν σε μια διαδικασία ειλικρινούς ομαδικής σκέψης. Διάλογος σημαίνει ελεύθερη ροή κατανοήσεων μέσα σε μια ομάδα, κατάσταση που καθιστά ικανή την ομάδα να αποκτήσει ιδέες, οι οποίες θα παρέμεναν κρυμμένες μέσα στα άτομα (όχι η συζήτηση που πραγματοποιείται στα περισσότερα meetings των στελεχών, όπου λαμβάνει χώρα μια διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες μπαίνουν σε μια κατάσταση διαγωνισμού που αναδεικνύει μόνο ένα – κατ' επίφαση – νικητή). Είναι ζωτικής σημασίας, καθώς οι ομάδες, όχι τα άτομα, αποτελούν τις μαθησιακές μονάδες στους σύγχρονους οργανισμούς.

Τα μέλη μιας ομάδας πρέπει να έχουν την ικανότητα να μοιράζονται νοητικά μοντέλα – και αυτό προϋποθέτει διάλογο. Το να μοιράζεται κανείς νοητικά μοντέλα προϋποθέτει ότι αυτά τα μοντέλα έχουν εκφραστεί και δεν παραμένουν άρρητα.

Σύμφωνα με τους Marquardt & Reynolds (1994), ένας οργανισμός μάθησης: 1) εκμεταλλεύεται την αβεβαιότητα ως πηγή ανάπτυξης, 2) δημιουργεί νέα γνώση ως βασικό μέρος της ανταγωνιστικής στρατηγικής, 3) επωφελείται από και δέχεται την αλλαγή, 4) ενθαρρύνει την απόδοση λόγου και την υπευθυνότητα στα χαμηλότερα επίπεδα, 5) ενθαρρύνει τους διευθυντές να ενεργούν ως μέντορες, «προπονητές» και διευκολυντές της μάθησης, 6) έχει κουλτούρα ανατροφοδότησης και αποκάλυψης, 7) έχει μια ολιστική, συστημική άποψη του οργανισμού και των συστημάτων αυτού, των διαδικασιών και των σχέσεων, 8) έχει ένα κοινό οργανωσιακό όραμα, σκοπούς και αξίες, 9) έχει ηγέτες που ενθαρρύνουν την ανάληψη ρίσκων και τον πειραματισμό, 10) έχει συστήματα για να διαχέει τη γνώση / την πληροφορία και να τη χρησιμοποιεί στην πράξη, 11) έχει πελατοκεντρικό προσανατολισμό, 12) έχει εμπλοκή στην κοινωνία, 13) συνδέει την αυτό-ανάπτυξη των εργαζομένων με την ανάπτυξη του οργανισμού στο σύνολό του, 14) δημιουργεί δίκτυα μέσα στην κοινότητα των επιχειρήσεων, 15) προσφέρει συχνές ευκαιρίες για μάθηση από την εμπειρία, 16) αποφεύγει τη γραφειοκρατία, 17) έχει μια υψηλής εμπιστοσύνης κουλτούρα, 18) αγωνίζεται για συνεχή βελτίωση, 19) οργανώνει, ενθαρρύνει και ανταμείβει όλους τους τύπους ομάδων, 20) χρησιμοποιεί ομάδες εργασίας, και 21) αντιμετωπίζει το απροσδόκητο ως μια ευκαιρία για μάθηση (Keep & Rainbird, 2002: 68).

Σύμφωνα με το Longworth, υπάρχουν δέκα ενδείξεις-χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης:

1. Ένας οργανισμός μάθησης μπορεί να είναι μια επιχείρηση, μια επαγγελματική ένωση, ένα πανεπιστήμιο, ένα σχολείο, μια πόλη, ένα έθνος ή οποιαδήποτε ομάδα ατόμων, μικρή ή μεγάλη, έχοντας μια ανάγκη και μια επιθυμία να βελτιώσει την επίδοσή της μέσα από τη μάθηση.
2. Ένας οργανισμός μάθησης επενδύει στο δικό του μέλλον μέσω της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης των ανθρώπων του.
3. Ένας οργανισμός μάθησης δημιουργεί ευκαιρίες και ενθαρρύνει όλους τους ανθρώπους του σε όλες τις λειτουργίες του να εκπληρώσουν τις ανθρώπινες δυνατότητές τους: ως εργαζόμενοι, μέλη, επαγγελματίες ή μαθητές του οργανισμού, ως πρεσβευτές του οργανισμού στους πελάτες, τους συνεργάτες, το κοινό και του προμηθευτές του, ως πολίτες της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει ο οργανισμός, και ως ανθρώπινες υπάρξεις έχοντας την ανάγκη να κατανοήσουν τις δικές τους ικανότητες.
4. Ένας οργανισμός μάθησης μοιράζεται το όραμα του αύριο με τους ανθρώπους του και τους δίνει ερεθίσματα ώστε να το προκαλέσουν, να το αλλάξουν και να συμβάλλουν σε αυτό.
5. Ένας οργανισμός μάθησης ενσωματώνει την εργασία και τη μάθηση και εμπνέει όλους τους ανθρώπους του να αναζητήσουν την ποιότητα, την τελειότητα και τη συνεχή βελτίωση και στα δύο.
6. Ένας οργανισμός μάθησης κινητοποιεί όλο το ανθρώπινο δυναμικό του, δίνοντας έμφαση στη «μάθηση» και σχεδιάζοντας την εκπαίδευσή του και τις δραστηριότητες κατάρτισης αντίστοιχα.
7. Ένας οργανισμός μάθησης εξουσιοδοτεί όλους τους ανθρώπους του να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, σύμφωνα με τα δικά τους προτιμώμενα μαθησιακά συλ.
8. Ένας οργανισμός μάθησης εφαρμόζει σύγχρονες ανοιχτές και εξ αποστάσεως τεχνολογίες, κατάλληλες για να δημιουργήσει ευρύτερες και με μεγαλύτερη ποικιλία μαθησιακές ευκαιρίες.
9. Ένας οργανισμός μάθησης ανταποκρίνεται συνειδητά στις ευρύτερες ανάγκες του περιβάλλοντος και της κοινότητας στην οποία λειτουργεί και δραστηριοποιείται, και ενθαρρύνει τους ανθρώπους του να κάνουν το ίδιο.
10. Ένας οργανισμός μάθησης μαθαίνει και ξαναμαθαίνει συνεχώς ώστε να παραμείνει καινοτόμος, εφευρετικός, ανανεωτικός, και πάντα σε εγρήγορη (Longworth, 2003: 21)

Οι Carlvert, Mobley & Marshall (1994) σημειώνουν ότι ένας οργανισμός μάθησης χαρακτηρίζεται από:

- Μάθηση συνεργατική, ανοιχτή και πέρα από τα σύνορα (across boundaries).
- Εκτίμηση της αξίας του πώς μαθαίνει καθώς επίσης και του τι μαθαίνει.
- Επένδυση στο να διατηρείται στην πρώτη γραμμή της μαθησιακής κούρσας στον τομέα του.
- Απόκτηση ενός ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μαθαίνοντας γρηγορότερα και πιο έξυπνα από τους ανταγωνιστές του.
- Μετατροπή των δεδομένων σε χρήσιμες πληροφορίες γρήγορα και στο σωστό χρόνο και τόπο.
- Δυνατότητα σε κάθε εργαζόμενο να αισθάνεται ότι κάθε εμπειρία του προσφέρει μια ευκαιρία να μάθει κάτι εν δυνάμει χρήσιμο, ακόμη και κάτι που βοηθά μόνο τη μελλοντική του μάθηση.
- Επίδειξη μικρού ποσοστού φόβου και άμυνας: επιβράβευση και μάθηση από οτιδήποτε εξελίσσεται είτε λανθασμένα (μάθηση «αποτυχίας») είτε σωστά (μάθηση «επιτυχίας»).
- Ανάλυση ρίσκων με ταυτόχρονη αποφυγή να θέσει σε κίνδυνο την κύρια ασφάλεια του οργανισμού.
- Επένδυση σε μάθηση από την εμπειρία.

- Στήριξη ατόμων και ομάδων που επιθυμούν να ακολουθήσουν προγράμματα βασισμένα στη δράση (action-learning projects).
- Αποπολιτικοποίηση της μάθησης, μην τιμωρώντας άτομα και ομάδες για το ότι μοιράζονται πληροφορίες και συμπεράσματα.

Ένας οργανισμός μάθησης μαθαίνει να:

- Χρησιμοποιεί τη μάθηση για να επιτύχει τους στόχους του.
- Βοηθά τους ανθρώπους να εκτιμήσουν την αξία των αποτελεσμάτων της μάθησής τους στον οργανισμό.
- Αποφεύγει να επαναλαμβάνει τα ίδια λάθη.
- Μοιράζεται πληροφορίες με τρόπους που προωθούν την κατάλληλη δράση.
- Συνδέει την ατομική επίδοση με την επίδοση του οργανισμού.
- Προσλαμβάνει συνεχώς πολλές από τις πληροφορίες του περιβάλλοντος.
- Δημιουργεί δομές και διαδικασίες που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.
- Καλλιεργεί συνεχείς και μεθοδικούς διαλόγους (Belasen, 2000: 296-297)

Οι Pedler et al. (1991) από τη μεριά τους ξεχωρίζουν 11 διακριτά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης:

— Μια **μαθησιακή προσέγγιση** στη στρατηγική. Αυτό το χαρακτηριστικό υπονοεί ότι η επιχείρηση ακολουθεί μια μαθησιακή προσέγγιση στη στρατηγική εργασίας και προϋποθέτει ότι τα ποικίλα στοιχεία της διαμορφωθείσας πολιτικής και στρατηγικής δομούνται ως μια μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας τη συνεχή βελτίωση και αναθεώρηση τους, ανάλογα με το αν λειτουργούν όπως αναμενόταν ή όχι.

— **Συμμετοχική χάραξη πολιτικής**. Όλα τα μέλη του οργανισμού μπορούν να συμβάλλουν σε σημαντικές αποφάσεις χάραξης της πολιτικής του οργανισμού.

— **Πληροφόρηση**. Ο οργανισμός πρέπει να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών για να διακινούνται οι πληροφορίες ελεύθερα, και όχι μόνο για να του προσφέρουν ένα μοντέλο οργανωτικών διαδικασιών απαραίτητο για τον έλεγχο. Αυτό θα βοηθήσει τα μέλη του οργανισμού να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις τρέχουσες καταστάσεις, να έχουν μια αρτιότερη συμμετοχή στις διάφορες διαδικασίες του οργανισμού, και να λαμβάνουν πιο αποτελεσματικές αποφάσεις, εξαιτίας της ύπαρξης μιας καλύτερης βάσης πληροφοριών και της πρόσβασης σε αυτή.

— **Διαμορφωτική λογιστική και έλεγχος**. Πρόκειται για ένα ζήτημα που αφορά στο επίπεδο πληροφόρησης στον οργανισμό. Πρέπει να είναι ολοφάνερο το πώς κινείται το χρήμα στον οργανισμό, όχι μόνο με τη διατύπωση των ετήσιων οικονομικών αποτελεσμάτων και αναφορών, αλλά επίσης και ως τρέχουσα οικονομική πληροφορία για την οικονομική κατάσταση του οργανισμού. Είναι, επίσης, σημαντικό τα συστήματα προϋπολογισμού και λογιστικής να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εσωτερικών πελατών αυτών των συστημάτων.

— **Εσωτερική συναλλαγή**. Όλα τα τμήματα και οι μονάδες σχετίζονται μεταξύ τους ως εν δυνάμει πελάτες και προμηθευτές μέσα σε μια εν μέρει ρυθμιζόμενη εσωτερική αγορά, ανταλλάσσοντας πληροφορίες σχετικά με τις προσδοκίες, κάνοντας διαπραγματεύσεις, λαμβάνοντας και προσφέροντας ανατροφοδότηση. Η οριζόντια συνεργασία και ο διάλογος παρά ο ανταγωνισμός είναι οι δεσπόζουσες ιδέες, αποφέροντας θετικά αντί για μηδενικά αποτελέσματα. Ο οργανισμός μάθησης χαρακτηρίζεται από επίπεδη οργανωτική δομή.

— **Ευελιξία στην επιβράβευση**. Μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του HRM, εξασφαλίζεται η ευελιξία στους τύπους των ανταμοιβών που προσφέρονται και στον τρόπο που τα συστήματα οικονομικής επιβράβευσης δομούνται και διεκπεραιώνονται, υπό την προϋπόθεση ότι οι υποθέσεις που βρίσκονται πίσω από τα συστήματα αυτά δηλώνονται δημόσια και ανοιχτά και επιθεωρούνται συλλογικά. Το σύστημα ανταμοιβών πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο

τρόπο ώστε να στηρίζει τις συμπεριφορές ανάληψης ρίσκων και τους πειραματισμούς. Πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα τύπων ανταμοιβής, όχι μόνο χρηματικής. Είναι πολύ σημαντικό ότι όλα τα μέλη του οργανισμού αντιλαμβάνονται το σύστημα ανταμοιβών ως δίκαιο.

— **Επιτρεπτικές δομές.** Οι δομές του οργανισμού μάθησης περιλαμβάνουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα, οι οποίες, ενώ φροντίζουν για τις τρέχουσες ανάγκες, μπορούν να διαμορφωθούν μέσω του πειραματισμού ώστε να ανταποκρίνονται εύκολα σε μελλοντικές αλλαγές στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον. Η δομή του οργανισμού μάθησης είναι περισσότερο συστηματοποιημένη και αποκεντρωτική, αλλά πρέπει επίσης να περιλαμβάνει την απαραίτητη γραφειοκρατία.

— Όλοι οι **εργαζόμενοι** είναι **ανιχνευτές του περιβάλλοντος**. Όλα τα μέλη του οργανισμού έχουν έναν ανιχνευτικό ρόλο, προσφέροντας ένα σώμα πληροφοριών, που αφορούν σε εξελίξεις στο εξωτερικό περιβάλλον, για χρήση στη διαμόρφωση στρατηγικής.

— **Δια-επιχειρησιακή μάθηση.** Τα μέλη του οργανισμού έχουν συναίσθηση της μάθησης από άλλους οργανισμούς και με άλλους οργανισμούς. Ο οργανισμός μάθησης μεταφέρει τη μαθησιακή κουλτούρα στους προμηθευτές, τους πελάτες ακόμη και τους ανταγωνιστές, μέσω, για παράδειγμα, συλλογικής κατάρτισης, κοινών επενδύσεων κλπ.

— **Μαθησιακό κλίμα.** Ένα μαθησιακό κλίμα είναι απαραίτητο για να διευκολύνει την ατομική μάθηση. Είναι σημαντικό να υπάρχει στον οργανισμό ένα εσωτερικό κλίμα στο οποίο να επικρατεί ανοιχτός και γόνιμος διάλογος, ανεκτικότητα σε πειραματισμούς και λάθη και η ιδέα της δυνατότητας συνεχούς βελτίωσης.

— **Ευκαιρίες αυτό-ανάπτυξης.** Τέτοιες ευκαιρίες είναι διαθέσιμες για όλα τα μέλη του οργανισμού, ώστε να επιτρέψουν στα άτομα να εκμεταλλευτούν το ευνοϊκό κλίμα, να αναπτύξουν και να επηρεάσουν τη δική τους εργασία, μάθηση και καριέρα (Coorey, 1996; Thomsen & Hoest, 2001).

Βασισμένο στις εργασίες των θεωρητικών και συγγραφέων που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της οργανωσιακής μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των Senge, Kotter (1999), Garvin, Argyris και Pedler, ο Phillips δίνει το παρακάτω μοντέλο με τους 10 πυλώνες για τον ιδανικό οργανισμό μάθησης:

➤ **Θέληση.** Ο οργανισμός στο σύνολό του διατηρεί μια πολύ έντονη και ενθουσιώδη αφοσίωση στη συνεχή βελτίωση μέσω της συνεχιζόμενης μάθησης.

➤ **Ηγεσία.** Η ηγεσία είναι συνεχώς επιμελής στο ότι το όραμα γίνεται κατανοητό και αποδεκτό από όλα τα επίπεδα. Έχει διευκολυντικό ρόλο, ρόλο «προπονητή» και στηρίζει την προσωπική ανάπτυξη και συνεχώς επεκτείνει τις δικές της ικανότητες. Έχει ένα ενεργό ενδιαφέρον για όλα τα μέλη, εκτιμά τη συμβολή τους και είναι προετοιμασμένη να ακούσει και να ενεργήσει ανάλογα. Σκέφτεται συστηματικά, αντιλαμβάνεται έντονα την τρέχουσα πραγματικότητα και οργανώνει τις δομές της κατάλληλα.

➤ **Στρατηγική σκέψη και όραμα.** Η ηγεσία διατηρεί τη διαύγεια και αποδοχή της στρατηγικής κατεύθυνσης, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους και λαμβάνοντας υπόψη την ανταγωνιστική θέση του οργανισμού. Οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να σκέπτονται συστηματικά. Ο αυτοματισμός εφαρμόζεται για να βελτιωθεί η επίδοση και οι εργασιακές συνθήκες.

➤ **Επικοινωνία.** Ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία διαποτίζει το σύνολο του οργανισμού και απομακρύνονται τα εμπόδια που απειλούν να την παρακωλύσουν. Τα μέλη συνεχώς ενημερώνονται για την ανταγωνιστική θέση (και κατάσταση). Ο ανοιχτός διάλογος σε όλα τα επίπεδα ενθαρρύνει το να μοιράζονται οι ιδέες, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις και επικρατεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης.

➤ **Μάθηση και ανάπτυξη.** Μια φιλοσοφία συνεχούς μάθησης βασισμένη τόσο στα άτομα και τις ομάδες όσο και στη μάθηση που βασίζεται στην πράξη, προωθείται, εκτιμάται και προσφέρεται ενεργά. Η απόκτηση νεωτεριστικών ιδεών και γνώσεων διευκολύνεται,

επανατροφοδοτικοί κύκλοι αξιολογούν τη χρησιμότητα αυτών των ιδεών, και η νέα τεχνολογία γίνεται αποδεκτή για να ενθαρρύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη. Η προσωπική εμπειρία αναγνωρίζεται και τα μέλη ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη για τη δική τους μάθηση.

➤ **Καινοτομία και λήψη απόφασης.** Μια καινοτόμα στάση κυριαρχεί εκεί όπου τα μέλη διαχειρίζονται τη δική τους λήψη αποφάσεων. Η πρωτοβουλία και ο πειραματισμός ενθαρρύνονται σε ένα περιβάλλον ψυχολογικά ασφαλές. Λάθη για τα οποία τα άτομα είναι υπόλογα αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για μάθηση, και γίνονται αποδεκτά ως ένα υποπροϊόν της έρευνας για συνεχή ανάπτυξη. Η νέα τεχνολογία γίνεται κατανοητή και είναι ευπρόσδεκτη, και όχι αντικείμενο παρανόησης και φόβου. Οι εξωτερικές επιρροές χρησιμοποιούνται για να δώσουν ερεθίσματα για καινοτομίες.

➤ **Διοίκηση αλλαγής.** Η πρόκληση και η αλλαγή αντιμετωπίζονται χωρίς καχυποψία και τα μέσα για να ανταποκριθεί κανείς σε αυτές παρέχονται. Η κύρια βάση γνώσεων του οργανισμού τίθεται συνεχώς υπό αμφισβήτηση και αξιολογείται.

➤ **Πνευματικό κεφάλαιο και διαχείριση της γνώσης.** Όλοι οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να μετέχουν της ευθύνης για την ανάπτυξη του πνευματικού κεφαλαίου. Γίνονται συνεχείς προσαρμογές καθώς προκύπτουν νέες πληροφορίες, η διάδοσή των οποίων διευκολύνεται, και τα συστήματα εξασφαλίζουν ότι προστίθενται στην κύρια βάση γνώσεων.

➤ **Μέτρηση και αξιολόγηση.** Η μέτρηση και η αξιολόγηση γίνονται αποδεκτές ως απαραίτητοι δείκτες αλλαγής στη στάση, τη συμπεριφορά, την επίδοση και την προσήλωση στη συνεχή βελτίωση. Χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, και για την ανάλυση των διαδικασιών και της επίδοσης. Καλλιεργείται ένα αίσθημα ανταγωνισμού, ενθαρρύνεται μια δεκτικότητα στην πρόκληση καθιερωμένων κανόνων, και παρακινείται μια επιθυμία για ωφέλεια από τη συνεχιζόμενη βελτίωση.

➤ **Ανταμοιβή και αναγνώριση.** Τα κίνητρα βελτιώνουν την επίδοση, ενθαρρύνουν την προσωπική μάθηση και πρόοδο και καλλιεργούν την ικανοποίηση από την εργασία. Προσφέρονται νέες εργασιακές μορφές, και τα άτομα επιβραβεύονται για την προσπάθειά τους, αναγνωρίζονται τα ταλέντα τους και εκτιμάται ειλικρινά η συμβολή τους (Phillips, 2003: 99-100). Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί ένας συγκριτικός πίνακας που αφορά σε έξι κριτήρια ανάμεσα σε συμβατικούς οργανισμούς και οργανισμούς μάθησης. Με αυτό τον τρόπο, καταδεικνύονται βασικές διαφορές που παρουσιάζει ο οργανισμός μάθησης από τις υπόλοιπες μορφές οργανισμών. Τα έξι κριτήρια είναι: αξίες, ηγεσία, ομάδα, στρατηγική, δομή, προσωπικό, δεξιότητες, συστήματα μέτρησης.

Έξι χαρακτηριστικά των συμβατικών οργανισμών έναντι των οργανισμών μάθησης

	ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ
Κοινές Αξίες	Αποδοτικότητα	Συμμετοχικότητα
Τρόπος Ηγεσίας	Αποτελεσματικότητα	Οργανωτική ανανέωση
Τύπος Ομάδας	Ελεγκτής/Διαχειριστής	Καταλύτης
Στρατηγική Οργάνωση	Εργασιακή ομάδα	Συνέργεια
Διοικητική Δομή	Οδικός χάρτης	Μαθησιακός χάρτης
Χαρακτηριστικά Προσωπικού	Ιεραρχία	Δυναμικά δίκτυα
Μαθησιακές Δεξιότητες	Άνθρωποι που γνωρίζουν	Άνθρωποι που μαθαίνουν
Σύστημα	Προσαρμοστική μάθηση	Γενεσιουργός μάθηση
Μέτρησης/Αποτίμησης	Οικονομικές αναφορές	Φάκελος καταγραφής επιδόσεων

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εκείνο που αξίζει να σημειώσει κανείς, είναι το γεγονός ότι τα κείμενα που αναφέρονται στον οργανισμό μάθησης, τον παρουσιάζουν και τον αντιμετωπίζουν ως μια «ζωντανή ύπαρξη». Έχει καρδιά, ψυχή, πνεύμα, μνήμη, αξίες, μαθαίνει, ξεμαθαίνει, σκέφτεται, έχει νοοτροπίες. Δε γίνεται λόγος για την καρδιά ή την ψυχή ενός διευθυντικού στελέχους, αλλά για όλα τα μέλη του οργανισμού στο σύνολό τους. Η μάθηση, που αποτελεί μια ανάγκη για το άτομο, είναι μια ανάγκη και του οργανισμού, γιατί και ο οργανισμός δεν είναι στατικός, αλλά επιζητεί την αλλαγή και την ανάπτυξη, με σκοπό να προσαρμοστεί γρηγορότερα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το άτομο μαθαίνει, ο οργανισμός μαθαίνει, η κοινωνία μαθαίνει.

Ένα από τα στοιχεία που έρχεται να αλλάξει το μοντέλο του οργανισμού μάθησης είναι τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας και πρωτοβουλίας των εργαζομένων, ιδιαίτερα όσων βρίσκονται σε μη διοικητικές θέσεις και σε θέσεις χαμηλών δεξιοτήτων. Είναι γεγονός ότι αυτό που επιθυμούν πολλοί από τους εργοδότες είναι να ολοκληρώνουν οι εργαζόμενοι τις υποχρεώσεις τους και να μην αμφισβητούν τα πράγματα και τις καταστάσεις. Το ιδεώδες του οργανισμού μάθησης έρχεται να δώσει σε όλους τους εργαζόμενους μερίδιο στην οργάνωση της επιχείρησης, στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη της στρατηγικής. Με τη μάθηση να αποτελεί μια βασική οργανωσιακή αρχή και να καθίσταται ουσιαστικά συνώνυμη της εργασίας, τα μέλη του οργανισμού θα μπορούν να αναπτύσσονται μέσα στους οργανισμούς που εργάζονται και να έχουν λόγο, κριτικό και υπεύθυνο, για την πορεία αυτού. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα θα αισθάνονται μεγαλύτερη αφοσίωση απέναντι στον οργανισμό, καθώς θα είναι εντονότερη και η εμπλοκή τους στις διαδικασίες αυτού. Χρειάζεται να έχει αναπτυχθεί από τον οργανισμό και μεταξύ των μελών αυτού αφενός ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε τα μέλη να μπορέσουν να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να στοχαστούν κριτικά και να μάθουν συλλογικά, και αφετέρου μια αίσθηση ευθύνης από την πλευρά των μελών απέναντι στον οργανισμό.

Εκείνο που έχει πολύ ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς είναι η θέση της ηγεσίας μέσα στον οργανισμό μάθησης. Ποιοι είναι οι ρόλοι των διευθυντών μέσα στον οργανισμό μάθησης; Ποιες είναι οι δεξιότητες και τα εργαλεία που πρέπει να κατέχουν οι διευθυντές ώστε να προωθήσουν τη μάθηση; Ποιες είναι εκείνες οι ενέργειες που κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθούν από την ηγεσία για να διευκολυνθεί η ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης; (Senge, 1996). Επιπλέον, ποιες είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια κατά την ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης;

Το εγχείρημα για τη μετατροπή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης είναι μια υπόθεση μακροχρόνια. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός πρέπει να διατηρήσει την αφοσίωσή του, να επενδύσει κατά τη διάρκεια μιας μακρόχρονης περιόδου και να παραμείνει πιστός σε μια στρατηγική για αρκετά χρόνια. Καταλυτικής σημασίας είναι και η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μιας «κοινωνίας μάθησης», που μπορεί να στηρίξει και να ευνοήσει την ανάπτυξη αυτού του ιδεώδους, δεδομένης της άμεσης και έντονης αλληλεπίδρασης που παρατηρείται μεταξύ ενός οργανισμού και του κοινωνικού, πολιτιστικού, οικονομικού πλαισίου, μέσα στο οποίο αυτός αναπτύσσεται.

Το μοντέλο του οργανισμού μάθησης αποτελεί το μέλλον για την εξέλιξη και επιβίωση των οργανισμών. Υποστηρίζει ότι μπορεί να οδηγήσει τους οργανισμούς στην επίτευξη της «τελειότητας», μέσω της οργανωσιακής ανανέωσης. Ακούγεται κάπως ιδεαλιστικό, ουτοπικό, ίσως και ανέφικτο, καθώς σκιαγραφεί έναν τέλειο οργανισμό. Ακριβώς όπως «αναμενόταν» από τη συνεχιζόμενη μάθηση να βοηθήσει το άτομο να βελτιωθεί, να αναπτυχθεί και να ευημερήσει, έτσι ακριβώς αναμένεται από το μοντέλο του οργανισμού μάθησης να αποτελέσει το μέσο στην πορεία προς την ευημερία των οργανισμών. Ίσως και να είναι όντως δύσκολο να πραγματοποιηθεί, όμως, μπορεί το μοντέλο αυτό να αποτελέσει ένα στόχο για τον κάθε οργανισμό, μια υπέρτατη επιδίωξη. Όπως αναφέρει και ο Senge (1990): «Σαν ισόβια

μαθητευόμενοι ποτέ δε φθάνετε. Ποτέ δεν μπορείτε να πείτε πια: Είμαστε ένας οργανισμός μάθησης.» (Hammond & Wille, 2002: 110).

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ²⁴

Οι κοινωνίες μας έχουν μόλις εισέλθει σε μια περίοδο μετάβασης προς μια οικονομία στηριζόμενη στη γνώση. Η περίοδος αυτή αναμένεται να διαρκέσει από δέκα έως πενήντα χρόνια (von Krogh, Roos και Kleine, 1998). Οι επιχειρήσεις ανακαλύπτουν σήμερα έννοιες όπως η γνώση, το πνευματικό κεφάλαιο και η διαχείριση γνώσεων - με άλλα λόγια, τη «δύναμη του εγκεφάλου» (Stewart, 1991). Η σοβαρότερη συνέπεια των νέων αυτών εννοιών είναι ότι τα υπάρχοντα πρότυπα και θεωρητικά πλαίσια απαξιώνονται, ιδίως στον κόσμο των επιχειρήσεων, δεδομένου ότι δεν είναι πλέον σε θέση να περιγράψουν με ακρίβεια τα τεκταινόμενα. Αντί για δράση παρατηρείται αντίδραση, χωρίς επίγνωση του τι θα ήταν καλύτερο για τα άτομα και την κοινωνία. Είναι δύσκολο να κατανοήσουμε τους δεσμούς μεταξύ της γνώσης που διαθέτει μια επιχείρηση και της διαχείρισής της γιατί οι δύο αυτές έννοιες αναφέρονται σε τελείως διαφορετικά επιστημολογικά πεδία. Για να κατανοήσουμε πώς δημιουργείται γνώση, πρέπει να θεωρήσουμε την επιχείρηση ως ζωντανό οργανισμό, ικανό να διαμορφώνει τη δική του άποψη για τον κόσμο και να παράγει αυτοτελώς τη δική του γνώση. Αντίθετα, η διοίκηση και διακυβέρνηση επιχειρήσεων στηρίζονται σήμερα σε μια συμβατική θεώρηση της επιχείρησης, στην οποία τον κυρίαρχο ρόλο έχουν οι οικονομικές συναλλαγές. Το δυσκολότερο εγχείρημα για τις επιχειρήσεις σήμερα είναι να συνδυαστεί η ατομική και η ολιστική προσέγγιση. Η ολιστική και σωρευτική φύση της επιχειρηματικής γνώσης έχει ως αποτέλεσμα να μην έχουν πλέον την ίδιο βάρος έννοιες όπως επένδυση, κεφάλαιο, ιδιοκτησία, εξουσία και νομιμότητα. Η γνώση είναι δυνατότητα ή κεφάλαιο; Είναι, δηλαδή, στοιχείο του ενεργητικού με σταθερή αξία, ή ένας αδιάκοπα εξελισσόμενος πόρος, του οποίου η σημασία και η αξία εξαρτώνται από τη συνεχή ανάπτυξη και τελειοποίησή του; Είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο στοιχείο του ενεργητικού ή του παθητικού; Τα ανθρώπινα ταλέντα είναι άραγε αγαθό που ανήκει στην επιχείρηση ή που δανείζεται η επιχείρηση; Η Mary O.Sullivan (1998) υποστηρίζει ότι πρέπει να χαραχθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που να συνδυάζει τη διακυβέρνηση της επιχείρησης με την οικονομία της καινοτομίας . που να είναι δηλαδή συγκρίσιμο με τη διαδικασία της μάθησης. Στο πρώτο μέρος, θα αναφερθούμε στις έρευνες που πραγματοποιούνται στο πεδίο των γνωστικών επιστημών με στόχο την κατανόηση των χαρακτηριστικών της γνώσης ως αποτελέσματος μιας διαδικασίας μάθησης που διεξάγεται από την επιχείρηση. Ακολουθεί η εξέταση των μεθόδων και των μέσων διαχείρισης της γνώσης. Στην πραγματικότητα οι επιχειρήσεις πρέπει να εγκαταλείψουν τις βαθιά ριζωμένες έννοιες του ελέγχου, της διάρθρωσης και της ορθολογικής φύσης των στόχων και να προσαρμοστούν στη νεοεμφανιζόμενη «επιχείρηση της μάθησης», προκειμένου να προσδιορίσουν σωστά και να κάνουν στρατηγική χρήση της αξίας της γνώσης. Το δεύτερο μέρος εξετάζει τα θέματα που συνδέονται με τη θεώρηση της γνώσης ως κύριου πόρου . ή στοιχείου του ενεργητικού - της επιχείρησης. Το τρίτο μέρος αφορά τις θεωρίες περί δικαιωμάτων ιδιοκτησίας και συμβάσεων χρηματοδότησης των εταιριών, προκειμένου να επισημανθούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της διακυβέρνησης της επιχείρησης. Στο τέταρτο μέρος, τέλος, θα δείξουμε πώς μπορούμε, με την αναγνώριση των στοιχείων του ενεργητικού και τη διάρθρωση του κεφαλαίου, να εντάξουμε ορισμένα χαρακτηριστικά της επιχείρησης της μάθησης στα πρότυπα της διακυβέρνησης της επιχείρησης.

²⁴ Το συγκεκριμένο κείμενο είναι προσαρμοσμένο απόσπασμα του κειμένου της I. Guerrero (2002: 97-102), με τίτλο «Η επιχείρηση της μάθησης και η διακυβέρνηση των επιχειρήσεων», που παρουσιάστηκε στη συνάντηση 'AGORA 6' του CEDEFOP, στις 24-25 Ιουνίου 1999, στη Θεσσαλονίκη, με θέμα 'Ο απολογισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου της επιχείρησης'.

Η αυξανόμενη πεποίθηση ότι η διαχείριση της γνώσης είναι ένας από τους πλέον δύσκολους τομείς της διοίκησης των επιχειρήσεων ευνόησε την εμφάνιση νέων εννοιών, νέων ερωτημάτων και νέων ιδεών για την κατανόηση, τη διαχείριση και τη μέτρηση των γνώσεων εντός των οργανώσεων. Το βασικό πρότυπο είναι το εξής: όπως και τα περισσότερα άλλα στοιχεία του ενεργητικού της επιχείρησης, η γνώση είναι το αποτέλεσμα μιας οργανωτικής διαδικασίας. Η κατανόησή της εξαρτάται από την επιστημολογική προσέγγιση της επιχείρησης. Ενώ η επιχείρηση θεωρείται ως σύνολο οικονομικών συντελεστών παραγωγής, η γνωστική επιστήμη συνδυάζει ιδέες που προέρχονται από τη νευρολογία, τη βιολογία, τη φιλοσοφία, την τεχνητή νοημοσύνη και την ψυχολογία προκειμένου να ανοίξει νέους δρόμους στον προσδιορισμό της ειδικής φύσης της γνώσης και των δεσμών της με τη μάθηση. Τρεις κυρίως επιστημολογικές προσεγγίσεις της επιχείρησης ενδείκνυνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας μάθησης, που οδηγεί στη συσσώρευση γνώσεων. Στα μέσα της δεκαετίας του 1950, η γνωστική προσέγγιση (40) ανέπτυξε έναν ιδιαίτερο τρόπο γνώσης. Οι επιχειρήσεις θεωρήθηκαν ως ανοιχτά συστήματα που παράγουν γνώσεις με τη διαμόρφωση «αναπαραστάσεων» αυξανόμενης ακριβείας για «κόσμους» που είχαν προκαθορίσει. Η συσσώρευση και η διάδοση πληροφοριών είναι, επομένως, οι κύριες δραστηριότητες ανάπτυξης της γνώσης: όσο περισσότερα δεδομένα είναι σε θέση να συσσωρεύουν οι επιχειρήσεις, τόσο περισσότερο η αναπαραστάσή τους θα προσεγγίζει την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση συνίσταται στην απόσπαση γνώσεων από το περιβάλλον και στην τοποθέτησή τους στο εκ των προτέρων καθορισμένο πλαίσιο της επιχείρησης αναφοράς (Simon, 1993). Στη συνεκτική προσέγγιση, που απορρέει από τη γνωστική θεωρία, οι κανόνες της διαδικασίας πληροφόρησης δεν είναι καθολικοί αλλά ποικίλλουν από τόπο σε τόπο. Οι επιχειρήσεις θεωρούνται ως αυτο-οργανωμένα δίκτυα σχέσεων με κινητήρια δύναμη την επικοινωνία (Zander και Kogut, 1995). Η μάθηση στοχεύει στη δημιουργία νέων δεσμών και, επομένως, στην επέκταση της επιχείρησης-δικτύου. Η τρίτη προσέγγιση, που είναι ενδεχομένως η πλέον υποσχόμενη, είναι η λεγόμενη «αυτοποίηση», ελληνικός όρος που σημαίνει «αυτοπαραγωγή». Η έννοια αυτή, που εμφανίστηκε στη βιολογία πριν από τριάντα χρόνια, εφαρμόζεται στον τομέα της οργανωτικής γνώσης από τους Maturana και Varela (1992) ως κατασκευή που επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ ζώντων και μη ζώντων συστημάτων. Ένα αυτοποιητικό σύστημα είναι ένα σύστημα που περιλαμβάνει τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που του επιτρέπουν να παράγει και να αναπαράγεται. Οι Von Krogh και Roos (1995), απορρίπτοντας την έννοια του «προϋπάρχοντος κόσμου», υποστηρίζουν την άποψη ότι η γνώση είναι εγγεγραμμένη σε αυτόν τον κόσμο, διαρθρωτικά συνδεδεμένη μαζί του, και ότι αμφότερα εξελίσσονται από κοινού. Η επιχείρηση γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως ζωντανός οργανισμός παρά ως μηχανή επεξεργασίας πληροφοριών (Nonaka και Takeuchi, 1995). Η μάθηση είναι η διαδικασία ερμηνείας των εξωτερικών δεδομένων, που μετατρέπονται σε γνώσεις, εφόσον είναι αυθεντικά και θεωρούνται αυθεντικά από τους εργαζόμενους στην επιχείρηση. Ενώ η ίδια η φύση της μάθησης εξαρτάται, όπως ήδη αναφέρθηκε, από τα πρότυπα της επιχείρησης, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να αρχίσει από μια εκούσια συμπεριφορά της επιχείρησης - στην περίπτωση μας την επαγγελματική κατάρτιση ή τον πειραματισμό - με σκοπό την αντιμετώπιση ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από έντονο ανταγωνισμό (D.Aveni, 1994· Hamel και Prahalad, 1994). Μπορεί όμως να αρχίσει κατά τρόπο τυχαίο, όταν οφείλεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις, και μπορεί να προκαλέσει χάος και αταξία, γεγονός που ενδέχεται με τη σειρά του να αποτελέσει κίνητρο για την εδραίωση μιας νέας τάξης (Nonaka, 1988).

Οι έρευνες με θέμα τη στρατηγική διαχείριση κατέδειξαν ότι, σε οποιαδήποτε μορφή, η γνώση είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τη βιωσιμότητα των επιχειρήσεων. Για την κατανόηση της επιρροής της στον τομέα αυτό, απαιτείται ο συνδυασμός των οικονομικών και κοινωνιολογικών προοπτικών (Stehr, 1994) και η μετάβαση, όσον αφορά την οικονομική ανάλυση, από μια εξωγενή σε μια ενδογενή μεταβλητή, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι

δυνατότητες επανεξέτασης του ρόλου της γνώσης. Η γνώση είναι σημαντική για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων οι εξής:

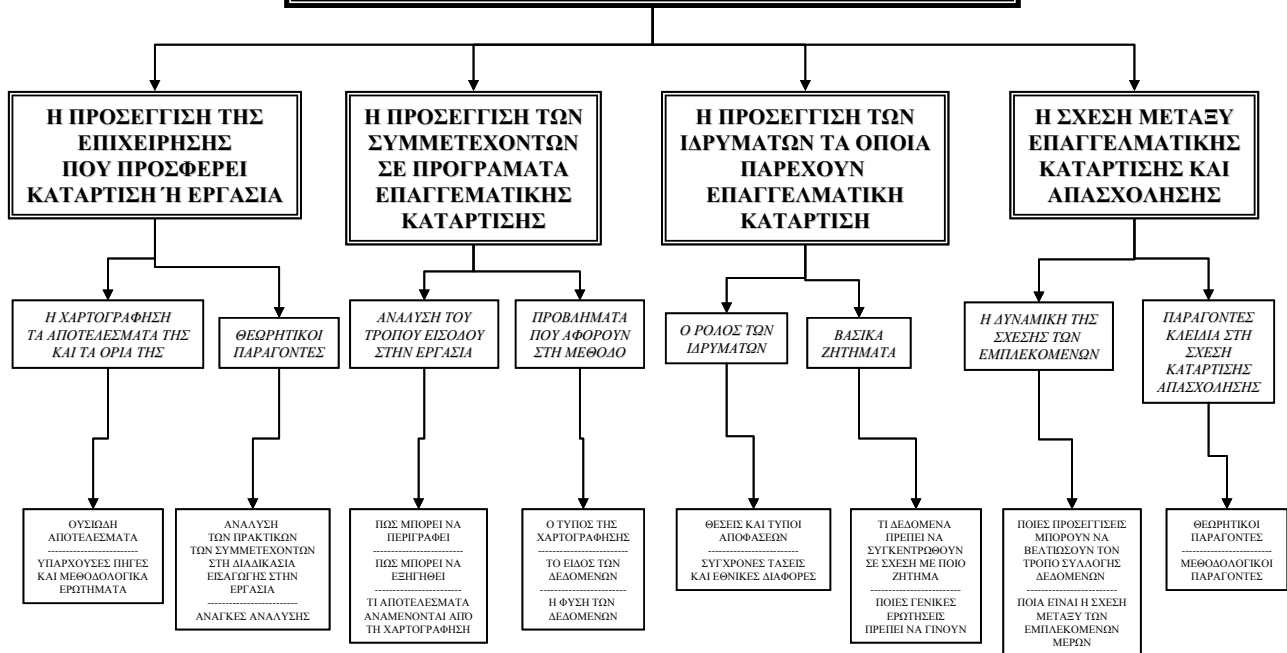
Συνεπάγεται διαρκή, ετερογενή κατανομή πόρων Η έννοια της στρατηγικής διαχείρισης που στηρίζεται στους πόρους (Selznik, 1957· Penrose, 1959· Mahoney & Pandian, 1992) εξηγεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ως αποτέλεσμα όχι της θέσης στην αγορά προϊόντων, αλλά των διαφορών στον εξοπλισμό και στο συνδυασμό των καθοριστικών για την οργάνωση πόρων (Amit & Schoemaker, 1993). Χαρακτηριστικό αυτών των πόρων είναι η δύσκολη αντικατάσταση, μίμηση ή μεταβίβασή τους (Barney, 1991). Ο αυξανόμενος ρόλος των άυλων πόρων, ιδίως της γνώσης, με στόχο τη μακρόπνοη διαφοροποίηση, προκάλεσε μια πληθώρα δημοσιευμάτων με θέμα τη γνώση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα νέου κλάδου αποτελούν τα μέσα μέτρησης των επιδόσεων ποιότητας στρατηγικής διαχείρισης. Με το «σταθμισμένο δελτίο απόδοσης» (balanced scorecard), οι Kaplan και Norton (1993) επινόησαν ένα εργαλείο που συνδυάζει μετρήσεις απόδοσης υπό διάφορες προοπτικές. Η σουηδική ασφαλιστική εταιρία Skandia, εμπνεόμενη από την ιδέα αυτή, ανέπτυξε το δικό της εργαλείο αξιολόγησης του πνευματικού και οικονομικού κεφαλαίου, το οποίο καλείται «Πλοηγός επιχείρησης» (Business Navigator) (Brooking, 1996). Εκτός από τη μέτρηση των γνώσεων, η παρατήρηση ότι η γνώση συνεπάγεται μια διαρκή και ετερογενή κατανομή των πόρων εγείρει και άλλα ερωτήματα: πώς οι επενδύσεις σε γνώσεις μπορούν να γνωστοποιηθούν στους συμμετόχους; Πως θα ενημερώνονται οι συμμετοχοί για την αξία των άυλων στοιχείων του ενεργητικού; Ποιος θα είναι στο μέλλον ο ρόλος των παραδοσιακών πόρων; Σε ποιον ανήκουν οι άυλοι πόροι; Ποια είναι η χρυσή τομή μεταξύ αξιοποίησης των γνώσεων και ανάπτυξής τους; κ.ο.κ.

Μεταβάλλει τη φύση των αποφάσεων που συνδέονται με επενδύσεις σε πόρους Δεδομένου ότι είναι δύσκολο να προβλέπονται οι πιθανές επιπτώσεις της γνώσης στις επιδόσεις μιας οικονομίας, τίθεται το ερώτημα, με ποιο τρόπο πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τους πόρους που συνδέονται με τη γνώση. Ο Von Hayek (1975) προτείνει την εφαρμογή συγκεκριμένων επιστημονικών μεθόδων για την προσέγγιση πολύπλοκων φαινομένων και υποστηρίζει ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, αρκεί να αποκτηθεί «ατελής αληθής γνώση» σχετικά με ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, δηλαδή από ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεμονωμένων στοιχείων. Η στρατηγική διαχείριση έχει συνεπώς ανάγκη από νέα μέσα για να προσδιορίσει τα νέα πρότυπα όσον αφορά τις διαθέσιμες γνώσεις. Μια επιχείρηση πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζει τις υπάρχουσες εντός και εκτός αυτής γνώσεις, προκειμένου να λαμβάνει αποφάσεις για την ανάπτυξή τους. Επιπλέον, η διαμόρφωση της γνώσης αποτελεί μακροχρόνια διαδικασία. Η πραγματοποίηση επενδύσεων στον τομέα αυτόν είναι δύσκολη, δεδομένου ότι η γνώση είναι μερικώς μόνο μεταβιβάσιμη ή διαπραγματεύσιμη.

Μεταβάλλει τη φύση της εργασίας και της ιδιοκτησίας Η μετάβαση των κοινωνιών μας προς τη μετα-βιομηχανική εποχή συνεπάγεται ότι οι επικρατούσες έννοιες (Jameson, 1992) διέρχονται μια κρίση από την οποία θα προκύψει μια εντελώς νέα κατάσταση. Η μερική αντικατάσταση των παραδοσιακών πόρων από τη γνώση έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μορφών εργασίας. Η ιδιοκτησία κατανέμεται, και καθίσταται διαρκώς πιο άυλη και άδηλη, δεδομένου ότι οι καθοριστικοί πόροι ενυπάρχουν στα άτομα. Η πνευματική ιδιοκτησία ελέγχεται από παράγοντες που ενεργούν στο εσωτερικό των επιχειρήσεων και δεν μπορεί να πωληθεί, να εκχωρηθεί δωρεάν ή να μεταβιβαστεί κληρονομικώς (Stehr, 1994). Το γεγονός ότι η ατομική γνώση είναι βαθιά ενταγμένη στο επιχειρηματικό σύστημα εξηγεί τη σημασία της συνεχούς απασχόλησης: τόσο ο εργαζόμενος όσο και ο εργοδότης επωφελοούνται από μια στενή σχέση εργασίας, καθώς αυτή ενισχύει τις ειδικές γνώσεις της επιχείρησης, που αποτελούν και το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα. Από την άλλη πλευρά, η γνώση που αφορά αποκλειστικά την επιχείρηση οδηγεί τον εργαζόμενο σε σχέση εξάρτησης από τον εργοδότη, παρά το γεγονός ότι ο εργαζόμενος αποτελεί για τον εργοδότη το πολυτιμότερο στοιχείο του ενεργητικού. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει για τον

εργαζόμενο είναι να χάσει την απασχολησιμότητά του, δεδομένου ότι η γνώση που συνδέεται με τη συγκεκριμένη επιχείρηση δεν είναι μεταβιβάσιμη. Θα πρέπει λοιπόν να αμείβεται για τον κίνδυνο αυτό, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις επενδύσεις κεφαλαίου των μετόχων (Blair, 1995). Τα χαρακτηριστικά αυτά της γνώσης υπογραμμίζουν την ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση, δεδομένου ότι η αθέατη δομή αντανακλά την ταυτότητα της επιχείρησης και των μελών της και καθορίζει τους καθημερινούς κανόνες, τις διαδικασίες και τις δράσεις της. Οι χρηματοοικονομικές ροές της επιχείρησης απορρέουν από την κατανομή των εξουσιών και της νομιμότητας και αποτελούν ένα ιδιαίτερα πρόσφορο μέσο για την τροποποίηση του ελέγχου και της ευθύνης εκείνων, που είναι αρμόδιοι για τη στρατηγική της επιχείρησης διευθυντικών στελεχών. Σημείο αφετηρίας θα πρέπει, επομένως, να είναι ο προσδιορισμός των δεσμών μεταξύ γνώσης και κεφαλαίου, με στόχο την επανεξέταση της χρηματοοικονομικής θεωρίας. Για την ορθή διαχείριση της γνώσης ως στοιχείου του ενεργητικού της επιχείρησης, χαρακτηριζόμενου από μια ολιστική διαδικασία μάθησης, απαιτούνται πρωτίστως απαντήσεις σε αρκετά ακανθώδη ερωτήματα για τη διαχείριση και τη διακυβέρνηση των επιχειρήσεων. Πώς πρέπει να υπολογίζεται η γνώση στις οικονομικές εκθέσεις (ως έσοδο ή ως έξοδο); Ποιοι είναι οι ιδιοκτήτες της γνώσης της εκάστοτε επιχείρησης; Πώς πρέπει να χρηματοδοτείται η εν λόγω γνώση και από ποιόν; Φαίνεται ότι υπάρχουν δύο απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά. Εφόσον τα σημερινά πρότυπα και οι επικρατούσες διαδικασίες, που βασίζονται στη βιομηχανική οικονομία, δεν ισχύουν πια, θα πρέπει είτε να αντικατασταθούν πλήρως είτε να τροποποιηθούν, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα έστω και εν μέρει. Πρέπει, επομένως, να επιλέξουμε μεταξύ επανάστασης και εξέλιξης. Η δεύτερη φαίνεται ότι είναι πιο εφαρμόσιμη και πιο εύκολα αποδεκτή.

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
[ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ]**



ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ Ή ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ

- Οργανωμένη μάθηση η οποία προσφέρεται για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και παρέχει τη δυνατότητα του μετασχηματισμού της απόδοσης και της γενικότερης ανάπτυξης του ατόμου. (Nadler & Nadler 1990, σελ. xxvii).
- Θεωρείται πως συνδέει την ανάπτυξη με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση, όπου:
Ανάπτυξη είναι η άμεση προτεραιότητα μέσω της οποίας ατομική εξέλιξη και επιχειρηματική απόδοση μπορούν να επιτευχθούν στο μεγαλύτερο βαθμό. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ένα μέσο το οποίο οδηγεί στην αναπτυξιακή διαδικασία, διότι άμεσα και συνεχόμενα επηρεάζει το σχηματισμό γνώσεων και ικανοτήτων –με χαρακτήρα και καλλιέργεια φιλοδοξιών και αποτελεσμάτων. Η κατάρτιση είναι η συστηματική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο κατορθώνει να κατέχει σε μεγάλο βαθμό συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες ανταποκρίνονται σε προκαθορισμένα κριτήρια. (Harrison 1988, σελ. 5-6).
- Αμερικανικός όρος παρόμοιος με τον όρο ανάπτυξη προσωπικού. Πρόκειται για μία περιοχή μεγάλου ενδιαφέροντος για πολλούς εκπαιδευτές (trainers) η οποία όμως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα προγράμματα επιμόρφωσης που παρέχονται από τους επιμορφωτές συγκεκριμένων οργανισμών... Είναι η κατάρτιση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ανάπτυξη του υφιστάμενου εργατικού προσωπικού με στόχο τον εμπλουτισμό, την οργανωτική αναδιάρθρωση και την επέκταση των δραστηριοτήτων μιας επιχείρησης. Προϋποθέτει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσα στο χώρο εργασίας. (Jarvis 1990, σελ. 158).
- Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού ή ανθρωπίνων πόρων, είναι η οργανωμένη μάθηση η οποία προσφέρεται από τους εργοδότες πάσης φύσεως. Έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και

στοχεύει στο να αναδείξει τη δυνατότητα αύξησης της αποδοτικότητας και/ή προσωπικής ανάπτυξης των εργαζομένων. (Nadler, 1992:6).

- Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού ή ανθρωπίνων πόρων: Πρόκειται για μία έννοια συγκεχυμένη. Χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τόσο την σχέση της αποδοτικότητας με την παραγωγή ενός προϊόντος στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και μία μεθοδολογία άτυπη, μη δομημένη και λιγότερο συστηματική από την κατάρτιση που γίνεται σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα δύο μπορεί να αλληλοκαλύπτονται, από τη στιγμή που οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι, είτε εγγενώς διαφορετικές και ήδη ανεπτυγμένες σε ένα μεγάλο βαθμό, είτε διότι ο τρόπος μάθησης έχει ως αποτέλεσμα τον 'άνωτερο επαγγελματισμό' και την δυνατότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα που απαιτούν νέες δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά ωστόσο η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού ή ανθρωπίνων πόρων περιλαμβάνει και τη συνεχιζόμενη ενδο-επιχειρησιακή επιμόρφωση/επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία ενδέχεται να έχει τυπικό εκπαιδευτικό χαρακτήρα, (Jones & Hendry, 1992: 72).
- Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού είναι το πεδίο μελέτης και πρακτικής το σχετικό με την εξασφάλιση μίας μακροχρόνιας μαθησιακής διαδικασίας μέσα στο χώρο εργασίας σε επίπεδο ατομικό και ομαδικό για επιχειρήσεις. Ως τέτοιο περιλαμβάνει –αλλά δεν περιορίζεται– κατάρτιση, επαγγελματική εξέλιξη και επιχειρησιακή ανάπτυξη (Watkins, 1991: 253).
- Ο ορισμός της Watkins για το τι είναι ή τι σημαίνει ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού (Human Resource Development-HRD) είναι πως πρόκειται για ένα πεδίο μελέτης και πρακτικής υπεύθυνο για την καλλιέργεια μίας μακροχρόνιας μαθησιακής ικανότητας στο άτομο και την ομάδα, η οποία όμως συνδέεται άμεσα με την εργασία μέσα σε έναν οργανισμό. Στο πλαίσιο αυτό η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνει χωρίς όμως να περιορίζεται μόνο σε αυτό, την κατάρτιση, την ανάπτυξη της καριέρας και την οργανωτική ανάπτυξη. Με βάση τον ορισμό αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολλαπλός και περιλαμβάνει:
 1. τον εκπαιδευτή ως επαρκή/ικανό εκτελεστή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.
 2. τον εκπαιδευτή ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου.
 3. τον εκπαιδευτή ως κατασκευαστή εργαλείων μάθησης.
 4. τον εκπαιδευτή ως εκπαιδευτή (trainer).
 5. τον εκπαιδευτή ως ερευνητή/αξιολογητή.
 6. τον εκπαιδευτή ως ηγέτη/παράγοντα αλλαγής (Hughes & Tight, 1994).

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΕΞΥΠΗΡΕΤΕΙ;

Ο παραπάνω όρος όσο αμφιλεγόμενος και αν είναι, έχει κεντρίσει τη φαντασία πολλών που ασχολούνται με την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού. Η βασική ιδέα της οργανωτικής μάθησης ή μάθησης στον οργανισμό (organisational learning), δημιουργήθηκε από τη πιεστική ανάγκη των επιχειρήσεων να παραμείνουν ανταγωνιστικές καθώς και από την αναγνώριση πως η επένδυση στο προσωπικό των επιχειρήσεων, θα ήταν ίσως η μόνη περιοχή στην οποία οι επιχειρήσεις θα μπορούσαν να 'κερδίσουν έδαφος' και να ανταποκριθούν στον υψηλό ανταγωνισμό. Μία από τις βασικότερες αντιλήψεις στο πλαίσιο αυτό είναι και η ενδυνάμωση του προσωπικού και κατ'επέκταση και του οργανισμού, με την ικανότητα να ανταποκρίνεται -το προσωπικόάμεσα και με ταχύτητα στις αλλαγές με στόχο η μετάβαση στο καινούργιο να είναι ομαλή και ελεγχόμενη παρά χαοτική και αγωνιώδης, με θετικά παρά με αρνητικά αποτελέσματα.

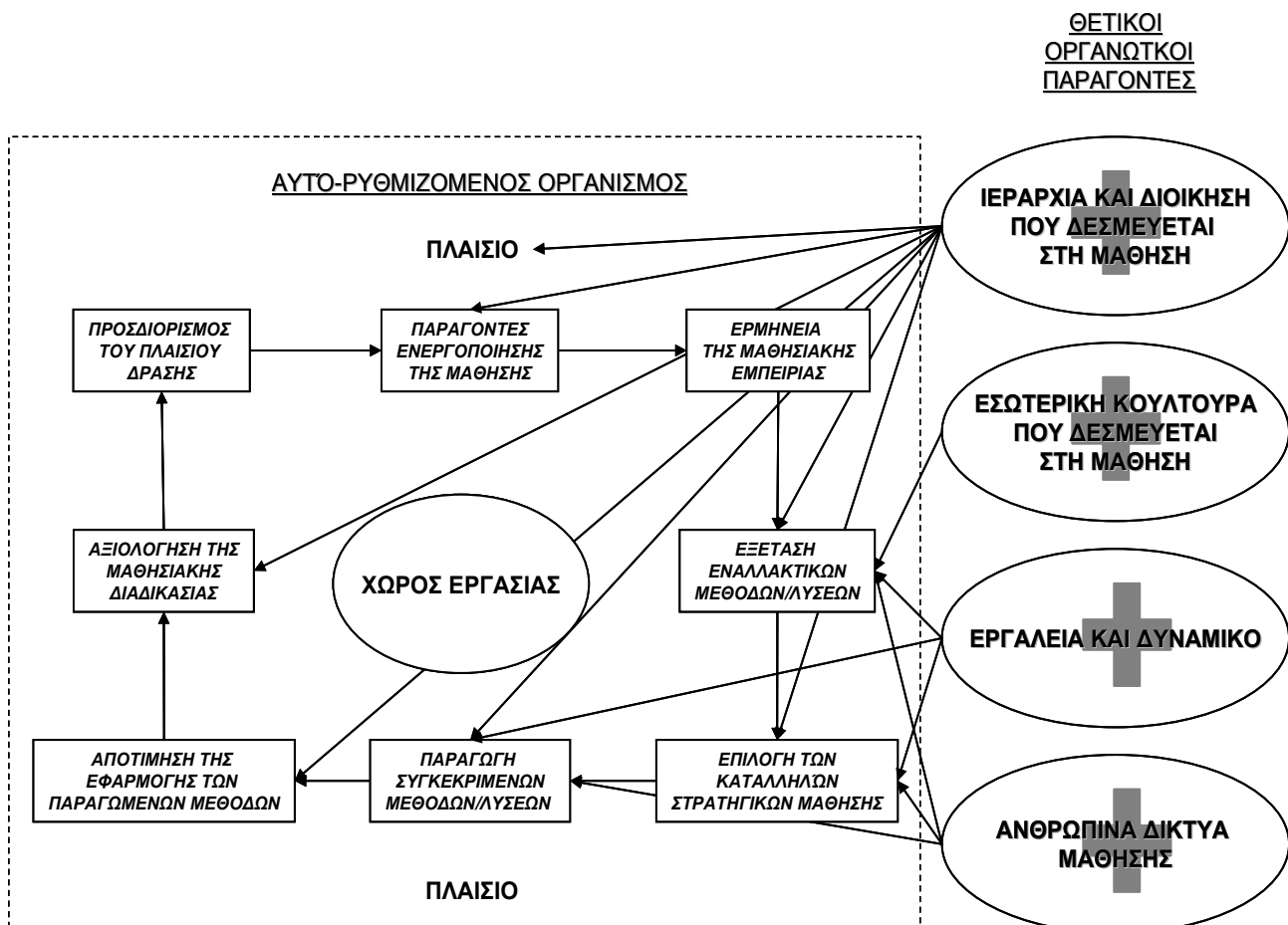
Οι μαθησιακές θεωρίες που συνδέονται με την οργανωτική μάθηση, δίνουν έμφαση στη συλλογική μάθηση δηλ. στη μάθηση μέσα στην ομάδα ή μέσα στον οργανισμό. Όπως τα άτομα τα οποία επιθυμούν να παραμείνουν ανταγωνιστικά οφείλουν να επενδύουν στο προσωπικό τους κεφάλαιο (Kanter, 1989), έτσι και ο οργανισμός που επιθυμεί να παραμείνει ανταγωνιστικός θα

πρέπει να επενδύσει στη δυνατότητα οργανωτικής μάθησης ή μάθησης μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.

ΠΟΙΟΙ ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΠΩΦΕΛΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ²⁵

ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟΔΟΤΕΣ:

- Δημιουργία μίας εταιρικής κουλτούρας μάθησης.
- Αυξανόμενο επίπεδο δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού.
- Αυξανόμενο επίπεδο κατάρτισης που συνδέεται άμεσα με τον τύπο της εργασίας που ενδιαφέρει τον οργανισμό.
- Εντοπισμός των πιθανών κενών στις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού που συνδέονται με τον τύπο της εργασίας που ενδιαφέρει τον οργανισμό.
- Μεγαλύτερη δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό.
- Αύξηση της ομαδικής εργασίας.
- Βελτίωση του τρόπου στρατολόγησης και διαχείρισης του εργατικού δυναμικού.
- Μικρότερη εξάρτηση από την εξωτερική αγορά εργατικού δυναμικού.
- Μικρότερος κύκλος εργασίας (τζίρος) και μειωμένη απουσία του προσωπικού.
- Βελτίωση των εργοστασιακών/βιομηχανικών σχέσεων και τόνωση του ηθικού του εργατικού δυναμικού.
- Καλύτερη κατανόηση της επιχείρησης από τους εργαζόμενους.
- Μεγαλύτερος έλεγχος επάνω στον τύπο κατάρτισης που προσφέρει η εταιρεία.



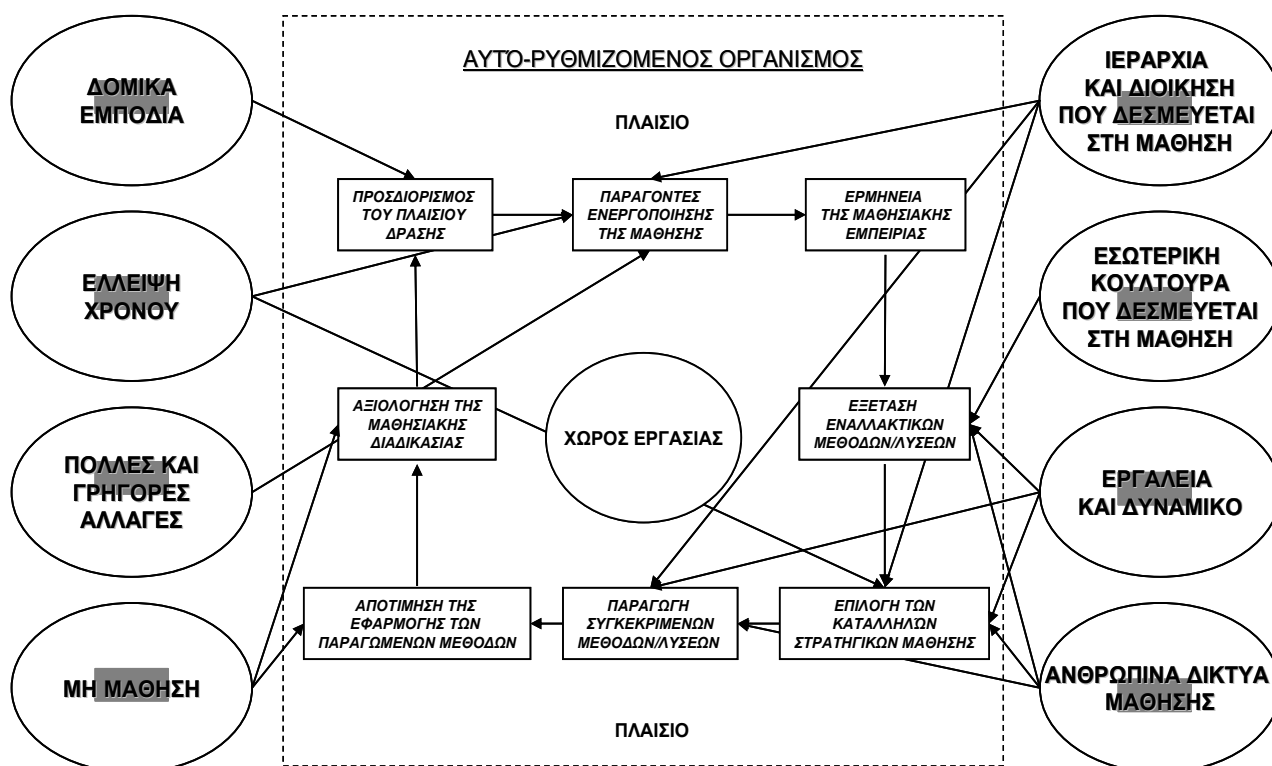
²⁵ Προσαρμογή από Hughes & Tight, 1994.

ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ:

- Εκδήλωση ενθουσιασμού για τη μάθηση.
- Αντιστάθμιση πιθανών αρνητικών εμπειριών από μάθηση που συνέβη στο παρελθόν.
- Κατάρρευση των αμυνών απέναντι στην ιδέα της ανάπτυξης.
- Αύξηση της αυτοπεποίθησης και τόνωση του ηθικού.
- Η ζωή γίνεται πιο ευχάριστη και λιγότερο βαρετή.
- Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με την εργασία.

ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

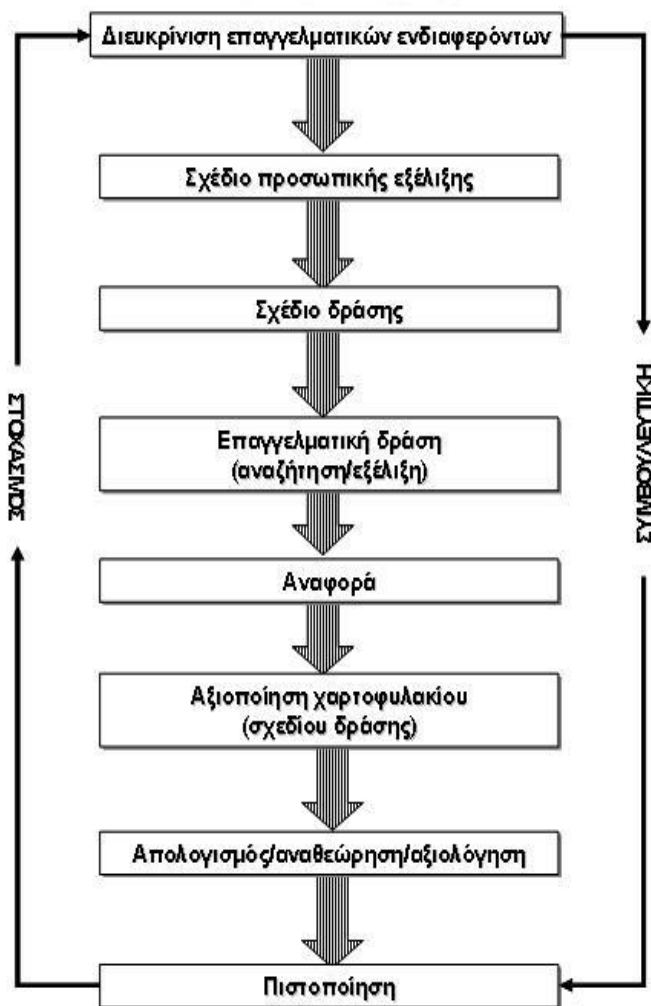


Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Μια από τις πιο ενδεδειγμένες μορφές κατάρτισης και επανακατάρτισης (η οποία καθορίζεται από την ένας-προς-έναν σχέση μεταξύ του εκπαιδευτή και του καταρτιζόμενου) είναι και η συμβουλευτική ή προσανατολισμός στα εργασιακά καθήκοντα (counselling/coaching). Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί ο εκπαιδευτής μπορεί να αναπτύξει μια ευέλικτη σχέση με τον εκπαιδευόμενο και αυτό με τη σειρά του μπορεί να συμβάλλει στην επαρκή κατάρτιση διότι κάθε εκπαιδευτικό γεγονός σχεδιάζεται και αναπτύσσεται με βάση τις μαθησιακές ανάγκες του καταρτιζόμενου ικανοποιώντας ταυτόχρονα και τις λειτουργικές απαιτήσεις του οργανισμού μάθησης. Ο όρος 'προσανατολισμός' χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτή τη διαδικασία και σημαίνει ουσιαστικά την συστηματική ανάπτυξη των ικανοτήτων και των εμπειριών του καταρτιζόμενου με το να του ανατίθενται προσχεδιασμένες εργασίες (tasks) μαζί με συνεχή αξιολόγηση της απόδοσής του σε αυτές, συμβουλές και παρατηρήσεις από τον υπεύθυνο εκπαιδευτή. Σε αυτήν την ένας-προς-έναν σχέση την οποία περιγράφει ο παραπάνω ορισμός υπάρχουν δύο εμπλεκόμενες πλευρές: ο 'εκπαιδευτής' (ελεγκτής/αξιολογητής) και ο 'καταρτιζόμενος'. Αναφορά γίνεται επίσης και στον όρο 'προσχεδιασμένες εργασίες' οι οποίες παίζουν καταλυτικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται οι παράμετροι επιτυχίας της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και καταρτιζόμενου. Για παράδειγμα: ο εκπαιδευτής οφείλει να

αναγνωρίσει τις ανάγκες του καταρτιζόμενου και να σχεδιάσει -πάντα μέσα στο πλαίσιο των λειτουργικών αναγκών του οργανισμού μέσα στον οποίο εργάζεται- κατάλληλες εργασίες ή καθήκοντα αλλά και να δικαιολογήσει την ανάγκη της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού.

ΕΠΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ



Ενώ όμως ο προσανατολισμός θεωρείται και είναι ένας από τους πιο κατάλληλους τρόπους κατάρτισης μέσα σε έναν οργανισμό, πολλές φορές γίνεται κακοδιαχείριση. Αυτό έχει μεγάλη σημασία ιδιαίτερα για τους υποψήφιους εκπαιδευτές διότι θα υπάρξουν στιγμές κατά τις οποίες η συνολική αποτελεσματικότητα της διαδικασίας κατάρτισης των εργαζομένων θα στηρίζεται αποκλειστικά στον προσανατολισμό και στη συμβουλευτική και στην καθοδήγηση πλήθους εργαζομένων αλλά και των καθηκόντων που τους ανατίθενται μέσα στον οργανισμό. Έτσι η παροχή βοήθειας και συμβουλών στους εργαζόμενους δεν είναι μια απλή αξιολόγηση των καθηκόντων τους και το πόσο αποτελεσματικοί είναι σε αυτά, αλλά περιλαμβάνει και όλους όσους εμπλέκονται με τις λειτουργικές διαδικασίες του οργανισμού είτε αυτοί είναι άλλοι εργαζόμενοι, είτε είναι προϊστάμενοι για την οργάνωση του συμβουλευτικού προγράμματος. Η επιτυχία επομένως της συμβουλευτικής ή του προσανατολισμού εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτής συμπεριλαμβάνει και τους παραπάνω εμπλεκόμενους στη διαδικασία. αυτό απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες αλλά και βαθιά γνώση των καθηκόντων όλων των εμπλεκόμενων -σε σχέση πάντα με τις λειτουργικές διαδικασίες του οργανισμού- για ενίσχυση και όσων δεν είναι άμεσα εκπαιδευτές (κυρίως προϊσταμένων) να λειτουργούν με βάση το σχέδιο του προγράμματος συμβουλευτικής.

ΤΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΜΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

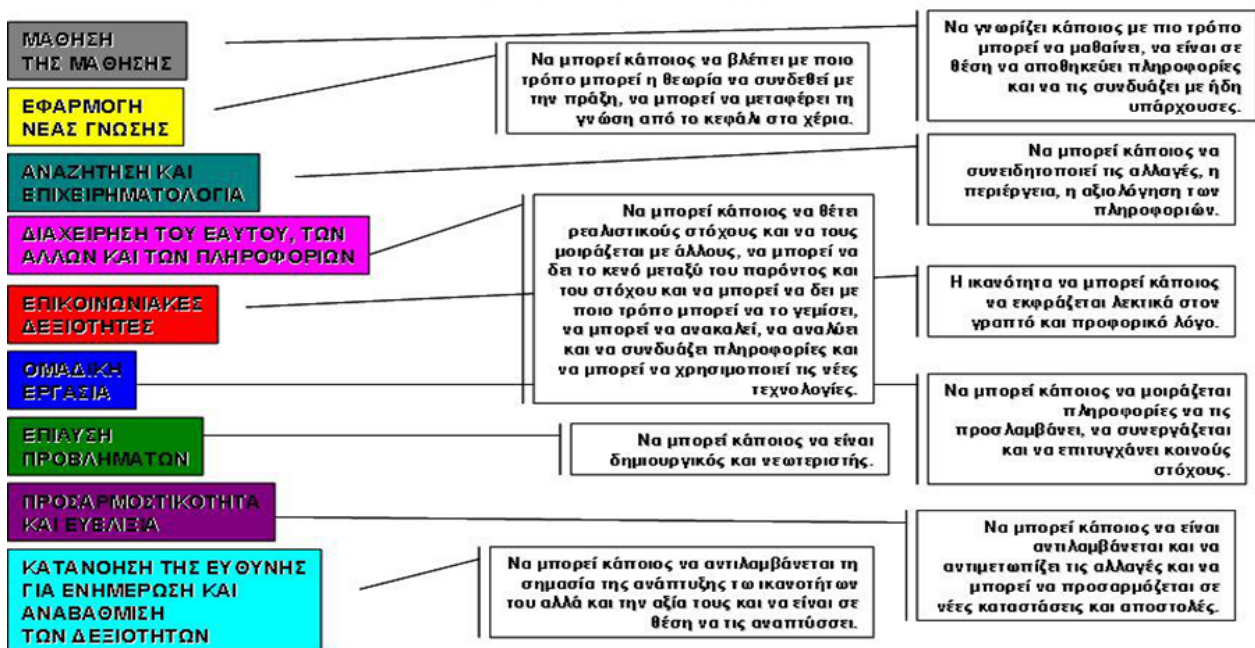
Ο Sloboda (1986) πιστεύει πως μια δεξιότητα χαρακτηρίζεται από πέντε (5) βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι:

Συνοχή: Μία ενέργεια έχει συνοχή όταν τα στοιχεία που την απαρτίζουν συνδέονται με τρόπο ενιαίο.

Ταχύτητα: Είναι η ικανότητα να ανταποκρινόμαστε άμεσα με τον καταλληλότερο τρόπο στα ερεθίσματα. Χαρακτηρίζει για το λόγο αυτό όλες τις δεξιότητες.

Αυτοματισμός: Ένα από τα 'οικουμενικότερα' χαρακτηριστικά μιας δεξιότητας είναι και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται όσο το δυνατό πιο 'εύκολη' σε αυτούς που τη διαθέτουν.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ



Ταυτοχρονισμός: Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό της δεξιότητας που έχει δύο ερμηνείες. Μπορεί να σημαίνει τη δυνατότητα να εκτελούμε δύο διαφορετικές φάσεις μίας ενέργειας που απαιτεί επιδεξιότητα ταυτόχρονα. Μπορεί όμως λόγω της υψηλής αυτοματοποίησης μίας ενέργειας, μπορεί να σημαίνει και τη δυνατότητα να κάνουμε ταυτόχρονα μία άλλη άσχετη με την πρώτη ενέργεια που απαιτεί επιδεξιότητα.

Γνώση: Δεν πρόκειται απλά για την απόκτηση γνώσης. Σχετίζεται με το κατά πόσο η αποκτηθείσα γνώση είναι διαθέσιμη την κατάλληλη στιγμή να ανταποκριθεί σε μία κατάσταση που απαιτεί τη χρήση της.

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Το κίνημα των 'οργανισμών μάθησης' ξεκίνησε στις επιχειρήσεις και στη βιομηχανία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και τώρα κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Ιδιαίτερα οι πολυεθνικές εταιρείες έπρεπε να αντιμετωπίσουν τρεις προκλήσεις:

- Τη συνεχή κατάρτιση και επανακατάρτιση του προσωπικού τους λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων.

- Την αλλαγή του ιεραρχικού συστήματος διοίκησης το οποίο δεν θεωρούνταν πλέον αποδοτικό λόγω της ανάγκης να ανταποκριθούν γρήγορα στο μεγάλο ανταγωνισμό στην αγορά.
- Την απαίτηση για συγχώνευση η οποία έχει ως αποτέλεσμα την μείωση του προσωπικού και τη διατήρηση ενός 'πυρήνα' με υψηλή εξειδίκευση.

Με βάση τις τρεις αυτές προκλήσεις ο οργανισμός μάθησης αποτελεί πλέον τη συστηματική και επιταχυνόμενη διαδικασία μάθησης η οποία είναι δυνατή μέσα στο σύστημα του οργανισμού ως σύνολο και όχι εξαιρούμενα. Οι οργανισμοί μάθησης είναι σε θέση να μετατρέπουν την πληροφορία σε επαρκή γνώση και με τον τρόπο αυτό να αυξάνουν μακροπρόθεσμα την ικανότητα προσαρμογής στον οργανισμό (Longworth & Davies, 1996: 73). Ο οργανισμός μάθησης αφορά κυρίως στην ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού αλλά και στον επαναπροσδιορισμό της συνολικής στρατηγικής μάθησης ολόκληρου του οργανισμού για το πώς το παραπάνω μπορεί να επιτευχθεί. Πολλές εταιρείες λόγω κυρίως της παραδοσιακής ιεραρχικής τους δομής και λειτουργίας δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει τα βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης είναι τα παρακάτω δέκα (Longworth & Davies, 1996: 75):

1. Ο οργανισμός μάθησης μπορεί να είναι μία εταιρεία, ένας επαγγελματικός σύνδεσμος, ένα πανεπιστήμιο, ένα σχολείο, η τοπική αυτοδιοίκηση, ο κρατικός μηχανισμός, ή οποιαδήποτε μικρή ή μεγάλη ομάδα η οποία επιθυμεί να αυξήσει την απόδοσή της μέσω της μάθησης.
2. Ο οργανισμός μάθησης επενδύει συστηματικά και συνεχώς στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του δυναμικού του.
3. Ο οργανισμός μάθησης δημιουργεί ευκαιρίες και ενθαρρύνει το δυναμικό του να αναπτυχθεί:
 - ως εργαζόμενοι, μέλη, επαγγελματίες, ή καταρτιζόμενοι.
 - ως πρεσβευτές του οργανισμού στους πελάτες του, το κοινό ή τους προμηθευτές του.
 - ως πολίτες του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται ο οργανισμός.
 - ως ανθρώπινα όντα τα οποία αισθάνονται την ανάγκη να ανακαλύψουν το δυναμικό και τις ικανότητές τους.
4. Ο οργανισμός μάθησης μοιράζεται το όραμά του για το αύριο με τα μέλη του και τα ενθαρρύνει να το αμφισβητήσουν, να το αλλάξουν ή να συνεισφέρουν στη διαμόρφωσή του.
5. Ο οργανισμός μάθησης ενσωματώνει εργασία και μάθηση και αποτελεί πηγή έμπνευσης για όλα τα μέλη του στην αναζήτηση ποιότητας και συνεχούς βελτίωσης τους.
6. Ο οργανισμός μάθησης κινητοποιεί όλο του το δυναμικό δίνοντας έμφαση στη μάθηση και στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και κατάρτισής τους.
7. Ο οργανισμός μάθησης ενδυναμώνει όλα του τα μέλη ώστε να μπορούν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους σε πλήρη αρμονία με τους δικούς τους προσωπικούς τρόπους ή με τις δικές τους στρατηγικές μάθησης.
8. Ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει σύγχρονες τεχνολογικές μεθόδους εξ αποστάσεως με στόχο την προσφορά ευρύτερων μαθησιακών ευκαιριών.
9. Ο οργανισμός μάθησης ανταποκρίνεται γρήγορα και αποδοτικά στις ανάγκες του περιβάλλοντος και της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί και ενθαρρύνει το δυναμικό του να πράττει το ίδιο.
10. Ο οργανισμός μάθησης μαθαίνει και ξαναμαθαίνει συνεχώς με στόχο να παραμείνει σύγχρονος, νεωτεριστικός, εφευρετικός και να ανανεώσει με τον τρόπο αυτό της επιχείρησης.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ Ε.Ε: ΓΕΝΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε σχετική της ανακοίνωση²⁶ επισημαίνει πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου που καθόρισαν τα κράτη μέλη στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβώνα προκειμένου να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία (και κοινωνία) της γνώσης στην υφήλιο.

Οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων, στα διαδοχικά εαρινά Ευρωπαϊκά Συμβούλια στη Λισσαβώνα (2000), στη Στοκχόλμη (2001) και στη Βαρκελώνη (2002) επιβεβαίωσαν το ρόλο και τη σημασία της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης και καθόρισαν προτεραιότητες για από κοινού δράση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για να εκπληρωθεί ο ρόλος αυτός, όχι μόνον πρέπει να επ ενδυσθούν επαρκείς πόροι στα συστήματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης των κρατών μελών, αλλά οι πόροι αυτοί πρέπει να είναι στοχοθετημένοι και η διαχείρισή τους να είναι η αποδοτικότερη δυνατή. Η νέα εστίαση σε θέματα που αφορούν την πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο για την εξέταση των θεμάτων που σχετίζονται με την αποδοτικότητα των επενδύσεων. Η παρούσα ανακοίνωση βασίζεται σε οικονομική και εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και σε άμεσες επαφές με ενδιαφερομένους από το χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης. Σκοπός της είναι να καταθέσει την άποψη της Επιτροπής και να δρομολογήσει συζήτηση σχετικά με τα βασικά θέματα που αφορούν τις επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση στη σημερινή και στη διευρυμένη Ε.Ε, στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της διαδικασίας των στόχων και της ανακοίνωσης για τη διά βίου μάθηση καθώς και στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση. Ειδικότερα, οι κύριοι στόχοι της είναι οι εξής:

- να αναλύσει τις συνέπειες που έχει για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση η έκκληση που απηύθυνε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβώνα για ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό
- να αποσαφηνίσει τους νέους ρόλους και τις νέες αρμοδιότητες των κρατών μελών και των υποψήφιων χωρών όσον αφορά την εξασφάλιση της πλήρους αξιοποίησης του ρόλου της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Λισσαβώνας.
- να σκιαγραφήσει τα κύρια συστατικά και τους κύριους παράγοντες της επιτυχίας του νέου προτύπου επενδύσεων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση στη σημερινή και στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση,
- να υποστηρίξει τα κράτη μέλη και τις υποψήφιες χώρες στις προσπάθειές τους να αναπτύξουν στρατηγικές διά βίου μάθησης και δομικές μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισής τους και να τις ενθαρρύνει να επανεξετάσουν τα επίπεδα και τις προτεραιότητες των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό.
- να προετοιμάσει το έδαφος για την κοινή έκθεση της Επιτροπής και του Συμβουλίου στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2004 σχετικά με την πρόοδο που θα σημειωθεί όσον αφορά την επίτευξη των κοινών στόχων.

²⁶ «Αποδοτικές επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση: Επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη», COM(2002) 779 τελικό Βρυξέλλες, 10.01.2003, σελ: 3-4.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ

της 5ης Μαΐου 2003

σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση (Benchmarks)

(2003/C 134/02)

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ,

Έχοντας υπόψη:

1. Τη διαπίστωση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας ότι τα ευρωπαϊκά συστήματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης.
 2. Την εντολή που έδωσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας στο Συμβούλιο «Παιδεία» «να επιδοθείσε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001» (συμπεράσματα της Προεδρίας, σημείο 27).
 3. Την έκθεση περί των συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης (1), που περιλαμβάνει τρεις συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους και δεκατρείς συνδεδεμένους στόχους, καθώς και το λεπτομερές πρόγραμμα εργασιών (2), που εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης στις 15 και 16 Μαρτίου 2002.
 4. Το αίτημα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 20ής και 21ης Μαρτίου 2003 να χρησιμοποιούνται «κριτήρια αναφοράς με στόχο να εντοπίζονται οι βέλτιστες πρακτικές και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική και ουσιαστική επένδυση σε ανθρώπινους πόρους».
 5. Την ανοικτή μέθοδο συντονισμού, η οποία περιγράφεται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας ως «μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της Ε.Ε». Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού εφαρμόζεται με τη χρησιμοποίηση εργαλείων όπως οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς, καθώς και με την ανταλλαγή εμπειριών, την ανασκόπηση από ομοτίμους και τη διάδοση καλής πρακτικής.
 6. Την ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας» [COM (2002) 629].
- ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΙ ΕΚ ΝΕΟΥ: ότι η έκθεση που θα υποβληθεί στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2004 θα πρέπει:
- να υπογραμμίζει την ανάγκη για συντονισμένη και συνεχή προσπάθεια επιδίωξης του στόχου της Λισσαβώνας, να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο,
 - να αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο των δεικτών και επιπέδων αναφοράς για τη χάραξη κατευθύνσεων και τη μέτρηση της προόδου προς τους δεκατρείς στόχους της σχετικής έκθεσης,
 - να προτείνει έναν πρώτο κατάλογο δεικτών και επιπέδων αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων, που θα εφαρμοσθούν για την παρακολούθηση της προόδου προς τους στόχους της Λισσαβώνας στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης.
- ΥΠΟΓΡΑΜΜΙΖΕΙ ΤΑ ΑΚΟΛΟΥΘΑ: Στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβώνας, το Συμβούλιο συμφώνησε να καθορίσει μια σειρά επιπέδων αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων λαμβάνοντας υπόψη το σημείο αφετηρίας των επιμέρους κρατών μελών, που θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την παρακολούθηση της υλοποίησης του «Λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης στην Ευρώπη». Τα επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών (3) επιδόσεων: — πρέπει να βασίζονται σε συγκρίσιμα δεδομένα,- δεν ορίζουν εθνικούς στόχους,
- δεν υπαγορεύουν αποφάσεις τις οποίες οφείλουν να λάβουν οι κυβερνήσεις των κρατών μελών, καίτοι οι εθνικές δράσεις βάσει εθνικών προτεραιοτήτων θα συμβάλλουν στην επίτευξή τους. Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Για τη συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία της γνώσης είναι απαραίτητη μια στοιχειώδης βάση γνώσεων. Ως εκ τούτου, τα άτομα χωρίς προσόντα είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν πραγματικά στη δια βίου μάθηση και κινδυνεύουν να μείνουν στο περιθώριο των σημερινών ολοένα και πιο ανταγωνιστικών κοινωνιών. Η μείωση του αριθμού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει, επομένως, ουσιαστική σημασία για τη δημιουργία μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής.
- Επομένως πρέπει να επιτευχθεί, μέχρι το 2010, μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (1), κατώτερο του 10 %. Μαθηματικά, θετικές επιστήμες και τεχνολογικές σπουδές Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ανάγκη από επαρκή αριθμό αποφοίτων επιστημονικών ειδικοτήτων, προκειμένου να γίνει η πλέον δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία παγκοσμίως. Η ανάγκη για περισσότερους ειδικούς των θετικών επιστημών υπογραμμίζεται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (2002) λέγοντας «να αυξηθούν οι συνολικές δαπάνες της Ένωσης για την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη, καθώς και την καινοτομία, με σκοπό να έχουν πλησιάσει το 3 % του ΑΕγχΠ έως το 2010». Η ισορροπία μεταξύ των φύλων συνιστά ιδιαίτερα σημαντική πρόκληση στον τομέα αυτόν. Οι γυναίκες επιλέγουν σχετικά λιγότερο από τους άνδρες τις σπουδές μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας και ακόμη λιγότερο τις σταδιοδρομίες στο χώρο της έρευνας.
- Επομένως, μέχρι το 2010 θα πρέπει να αυξηθεί τουλάχιστον κατά 15 % (2) ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και παράλληλα να μειωθεί η ανισορροπία μεταξύ των φύλων. Ολοκλήρωση ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Η ολοκλήρωση ανώτερης δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης έχει όλο και περισσότερη σημασία όχι μόνο για την επιτυχή είσοδο στην αγορά εργασίας, αλλά και για τη δυνατότητα πρόσβασης των σπουδαστών στις ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης που προσφέρει η τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επιτυχή συμμετοχή σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση προϋποθέτει τα βασικά δομικά στοιχεία που παρέχει η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Επομένως, μέχρι το 2010 θα πρέπει τουλάχιστον το 85 % των ατόμων ηλικίας 22 ετών στην Ευρωπαϊκή Ένωση να έχει ολοκληρώσει ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (3). Βασικές δεξιότητες Κάθε άτομο χρειάζεται να κατέχει έναν πυρήνα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ως βάση για την απασχόληση, την ένταξη, την επακόλουθη μάθηση αλλά και για την προσωπική του ολοκλήρωση και εξέλιξη.
- Επομένως, μέχρι το 2010 το ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης/κατανόησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει να έχει μειωθεί τουλάχιστον κατά 20 % σε σύγκριση με το έτος 2000 (4). Δια βίου μάθηση Στην κοινωνία της γνώσης ο καθένας πρέπει να εκσυγχρονίζει και να συμπληρώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, προκειμένου να μπορέσει να προχωρήσει το μέγιστο της προσωπικής του ανάπτυξης και να διατηρεί και να βελτιώνει τη θέση του στην αγορά.

— Επομένως, μέχρι το 2010 το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να φθάνει το τουλάχιστον 12,5 % του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας (25 έως 64 ετών) (5). Επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό Οι επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχουν μακροπρόθεσμη απόδοση και αποδίδουν οφέλη έμμεσα όσο και άμεσα. Οι περισσότερες κυβερνήσεις πιστεύουν ότι έχει θετικές επιπτώσεις όσον αφορά διάφορες νευραλγικές πολιτικές προκλήσεις όπως η κοινωνική συνοχή, ο διεθνής ανταγωνισμός και η βιώσιμη ανάπτυξη. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας ζήτησε «ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό». Στην ανακοίνωσή της με τίτλο «Αποδοτικές επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει ορισμένα ζητήματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την αποδοτική επένδυση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τα οποία θα πρέπει να αναλυθούν λεπτομερώς. Το Συμβούλιο αναμένει με ενδιαφέρον τα αποτελέσματα των συνεχιζόμενων εργασιών προτού λάβει αποφάσεις για περαιτέρω δράση.

Το κείμενο των συμπερασμάτων²⁷ του Συμβουλίου σχετικά με τα 'Επίπεδα Αναφοράς' (Benchmarks) μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση

(Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C 134/3 της 7.6.2003, σελ: 1-2)

ΣΧΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ Ε.Ε

Όπως τονίζεται στο ψήφισμα του Συμβουλίου του Ιουνίου 2002 (βλέπε στη συνέχεια), η δια βίου μάθηση συνιστά την κατευθυντήριο αρχή των πολιτικών επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης. Οι νέες ανάγκες στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της δια βίου μάθησης απαιτούν ριζικές μεταρρυθμίσεις καθώς και την εφαρμογή πραγματικά συνολικών, συνεκτικών και συντονισμένων εθνικών στρατηγικών, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τα ευρωπαϊκά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, οι προσπάθειες θα πρέπει να επικεντρωθούν στους ακόλουθους τομείς:

Εφοδιασμός όλων των πολιτών με τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται

Η προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του καθενός, η κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη και οιαδήποτε συνακόλουθη μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την απόκτηση δέσμης βασικών ικανοτήτων μέχρι τα τέλη της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Η δέσμη αυτή, για την οποία τα κράτη μέλη είναι υπεύθυνα, θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη συνεννόηση στη μητρική γλώσσα και σε ξένες γλώσσες, τις βασικές γνώσεις μαθηματικών και τις βασικές επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις, τις δεξιότητες στον τομέα της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ), τη μεθοδολογία της απόκτησης γνώσεων, την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών, το επιχειρηματικό πνεύμα και τις πολιτιστικές ευαισθησίες. Στη συνάρτηση αυτή, τα κράτη μέλη θα πρέπει ειδικότερα :

– να καταρτίσουν συγκροτημένες γλωσσικές πολιτικές, καθώς και ανάλογη κατάρτιση εκπαιδευτικών. Οι νέοι, οι οικογένειές τους και οι ιδιωτικοί και δημόσιοι φορείς θα πρέπει και αυτοί να ενημερωθούν περισσότερο για τα πλεονεκτήματα της εκμάθησης πολλών γλωσσών και της διαφύλαξης της πολυγλωσσίας· στα πλαίσια αυτά, το Συμβούλιο κάλεσε προσφάτως τα κράτη μέλη «να λαμβάνουν τα μέτρα που κρίνουν κατάλληλα για να προσφέρουν στους μαθητές, στο μέτρο του δυνατού, τη δυνατότητα να μαθαίνουν δύο, ή, όπου χρειάζεται, περισσότερες γλώσσες πέραν των μητρικών»,

– να ενθαρρύνουν περισσότερο την ανάπτυξη μιας επιστημονικής και τεχνικής κουλτούρας, πράγμα που θα πρέπει να προωθηθεί μέσω μεταρρυθμίσεων των εργασιακών μεθόδων και πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να αναληφθεί δράση για να δοθεί κίνητρο στους νέους και ειδικότερα στα κορίτσια προκειμένου να επιδοθούν σε επιστημονικές και τεχνικές σπουδές και σταδιοδρομίες,

– να προωθήσουν περισσότερο τις επιχειρηματικές ικανότητες : αυτό θα πρέπει να καταλήξει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών, με βάση μια πολυδύναμη προσέγγιση, τα δε σχολεία θα πρέπει να έχουν επίσης το δικαίωμα να πραγματοποιούν δραστηριότητες που προωθούν τις επιχειρησιακές ικανότητες και ταλέντα. Στη

²⁷ Εδώ περιλαμβάνεται το κυρίως σώμα του κειμένου, χωρίς τις παραπομπές και τις υποσημειώσεις, αποκλειστικά και μόνο για ενημέρωση των αναγνωστών. Το πλήρες κείμενο είναι διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/>

συνάρτηση αυτή, θα πρέπει να αναπτυχθούν περισσότερο οι υπηρεσίες που σχετίζονται με τις ΤΠΕ, ούτως ώστε να γίνεται πληρέστερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στις μεθόδους και την οργάνωση της διδασκαλίας, με μεγαλύτερη συμμετοχή των σπουδαζόντων,

- οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να παρακινηθούν να προσαρμόσουν τις μαθησιακές και τις διδακτικές τους μεθόδους ούτως ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους διαρκώς μεταβαλλόμενους ρόλους τους. Στη συνάρτηση αυτή, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ μπορεί να παίξει χρήσιμο ρόλο προκειμένου για την ανάπτυξη καινοτόμων και αποδοτικών παιδαγωγικών, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, θα πρέπει να εκπονηθούν ευέλικτα και ανοικτά πλαίσια προσόντων και ικανοτήτων. Οι μεθοδεύσεις αυτές θα πρέπει να ενθαρρύνουν την δια βίου μάθηση και τις ρυθμίσεις μέσω των οποίων τα άτομα θα μπορούν να αποκτούν ικανότητες εντός αναγνωρισμένων τυπικών και άτυπων δομών,

- ο ρόλος, η ποιότητα και ο συντονισμός των υπηρεσιών παροχής πληροφοριών και καθοδήγησης θα πρέπει να ενισχυθούν κατά τρόπον ώστε να υποβοηθούν την μάθηση σε οποιαδήποτε ηλικία στα πλαίσια ενός φάσματος δομών, να δίνουν στους πολίτες τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τη μάθηση και την εργασία τους, συγκεκριμένα δε να τους διευκολύνουν την πρόσβαση και την πρόοδο μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών ευκαιριών και σταδιοδρομιών. Τα ατομικά αιτήματα και οι ανάγκες των διαφόρων ομάδων-στόχων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη,

- θα πρέπει να ενισχυθούν οι εταιρικές σχέσεις σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και τομεακό), ούτως ώστε να επιτευχθεί εντός των πλαισίων της κοινής ευθύνης η πλήρης συμμετοχή όλων των εταίρων (θεσμικών, κοινωνικών εταίρων, εκπαιδευομένων, διδασκόντων, κοινωνίας των πολιτών κ.λ.π.) στην ανάπτυξη ευέλικτων και αποτελεσματικών συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, τα οποία να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους.

Σύμφωνα με τις Κατευθυντήριες Γραμμές για την Απασχόληση, και κατά τα αποφασισθέντα στο ψήφισμα του Συμβουλίου για τη δια βίου μάθηση, τα κράτη μέλη θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την εκπόνηση και εφαρμογή συγκροτημένων και συνολικών στρατηγικών δια βίου μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές είναι σκόπιμο να τεθούν εγκαίρως σε εφαρμογή μέχρι το 2006. Η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να καλύπτει όλα τα επίπεδα και τις διαστάσεις (τυπικές και άτυπες) των συστημάτων, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων συντελεστών, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών εταίρων.

Στη συνάρτηση αυτή, το Συμβούλιο και η Επιτροπή αναμένουν την ετήσια έκθεση των ευρωπαϊών κοινωνικών εταίρων με θέμα την υλοποίηση του «πλαισίου δράσεων για την δια βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων και προσόντων»

Επικέντρωση των προσπαθειών στις μειονεκτούσες ομάδες

Οι νεαροί ενήλικες, τα άτομα με ιδιαίτερα προσόντα και τα επαγγελματικώς ενεργά άτομα έχουν περισσότερες δυνατότητες να επωφεληθούν από τη δια βίου μάθηση. Γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που θα αποκομίσουν από την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους και για το λόγο αυτό έχουν μεγαλύτερο κίνητρο. Αντιθέτως, οι ομάδες που βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση, όπως τα άτομα χαμηλής μόρφωσης ή προσόντων, οι εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας, τα τμήματα του πληθυσμού που ζουν σε μειονεκτικές ή απομονωμένες περιοχές καθώς και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή με αναπηρίες, έχουν πολλές φορές άγνοια των ευκαιριών που παρέχονται μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση. Θεωρούν ότι τα διάφορα ιδρύματα και προγράμματα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Δεδομένων των στόχων ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής συνοχής της Λισσαβώνας, είναι σκόπιμο να εξακολουθήσουν να συμβάλλουν η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση στις πολιτικές κοινωνικής ένταξης. Όπως αναφέρεται στο ψήφισμα του Συμβουλίου για «την

πρώρη αποχώρηση από το σχολείο και τη δυσφορία» πρωταρχικό καθήκον του σχολείου είναι, μέσω της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να παρέχει επιτυχή κατάρτιση σε κάθε νέο, υποστηρίζοντας τις φιλοδοξίες του και αξιοποιώντας τα μέγιστα τις ικανότητές του. Πέραν αυτού, έχει ζωτική σημασία να ενημερωθούν περισσότερο οι μειονεκτούσες αυτές ομάδες για τα πλεονεκτήματα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης, τα δε συστήματα να καταστούν ελκυστικότερα, πλέον προσπελάσιμα, και καλύτερα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Η παρακολούθηση από την Κοινότητα της εφαρμογής των εθνικών στρατηγικών στον τομέα της δια βίου μάθησης θα δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη συγκεκριμένη πτυχή.

Χρήση κοινών ευρωπαϊκών αναφορών και αρχών

Η εκπόνηση κοινών ευρωπαϊκών αναφορών και αρχών μπορεί να στηρίξει επωφελώς τις εθνικές πολιτικές. Μολονότι αυτού του είδους οι κοινές αναφορές και οι αρχές δεν γεννούν υποχρεώσεις για τα κράτη μέλη, συντελούν στην οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των κύριων συντελεστών και στην προώθηση των μεταρρυθμίσεων. Οι εν λόγω κοινές αναφορές και αρχές εκπονούνται με συνεκτίμηση ορισμένων βασικών πτυχών της δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, ως μέρος της υλοποίησης του προγράμματος εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης και της δήλωσης της Κοπεγχάγης. Τα σημεία αυτά αφορούν :

- τις βασικές ικανότητες που ο καθένας θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκτήσει και που καθορίζουν την επιτυχία οποιασδήποτε μεταγενέστερης μάθησης,
- τον καθορισμό των ικανοτήτων και προσόντων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές προκειμένου να ανταποκριθούν στους μεταβαλλόμενους ρόλους τους,
- την κινητικότητα ποιότητας,
- την επικύρωση και αναγνώριση της τυπικής και της άτυπης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης,
- την παροχή υπηρεσιών καθοδήγησης, - την διασφάλιση της ποιότητας για την επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση,
- και ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων για την επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αυτές οι κοινές ευρωπαϊκές αναφορές και αρχές θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά προτεραιότητα και να εφαρμοστούν στο εθνικό επίπεδο, λαμβανομένων υπόψη των εθνικών καταστάσεων και τηρουμένων των αρμοδιοτήτων των κρατών μελών.

ΨΗΦΙΣΜΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ

της 27ης Ιουνίου 2002

για τη διά βίου μάθηση

(2002/C 163/01)

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ,

Εκτιμώντας τα ακόλουθα:

(1) Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση είναι μέσα απαραίτητα για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της ενεργού άσκησης της ιδιότητας του πολίτη, της προσωπικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης, καθώς και της προσαρμοστικότητας και της απασχολησιμότητας. Η διά βίου μάθηση διευκολύνει την ελεύθερη κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών και επιτρέπει την επίτευξη των στόχων και των φιλοδοξιών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (δηλαδή να καταστούν περισσότερο ευημερούσες, ανταγωνιστικές, ανεκτικές και δημοκρατικές). Θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε όλους να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες στην κοινωνία της γνώσης και στην αγορά εργασίας.

(2) Η δράση που προβλέπεται στο παρόν ψήφισμα τηρεί το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ιδίως το άρθρο 14, το οποίο δηλώνει ότι κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην παιδεία καθώς και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και τη συνεχή κατάρτιση.

(3) Κατά το τέλος του 1996, ευρωπαϊκού έτους για τη διά βίου μάθηση, το Συμβούλιο ενέκρινε συμπεράσματα σχετικά με μια στρατηγική διά βίου μάθησης, όπου απαριθμούνται ορισμένες βασικές αρχές για μια στρατηγική στον τομέα της διά βίου μάθησης (1).

(4) Το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε στο Λουξεμβούργο τον Νοέμβριο του 1997 εισήγαγε στις κατευθυντήριες γραμμές του για την απασχόληση, ως πρώτα αρχικά σημασιώδη ζητήματα, τη ναυαγισμένη η απασχολησιμότητα και την ικανότητα προσαρμογής μέσω της κατάρτισης, και, έκτοτε, η διά βίου μάθηση έχει καταστεί οριζόντιος στόχος της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση.

(5) Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβώνας, τον Μάρτιο του 2000, όρισε για την Ευρωπαϊκή Ένωση το στρατηγικό στόχο να γίνει η δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, στόχο ο οποίος περιλαμβάνει βασικά στοιχεία όπως η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης για όλους.

(6) Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φέιρα, τον Ιούνιο του 2000, κάλεσε τα κράτη μέλη, το Συμβούλιο και την Επιτροπή, να προσδιορίσουν εκτικές στρατηγικές και πρακτικά μέτρα για την προώθηση της διά βίου μάθησης, και να την καταστήσουν προτεραιότητα σε όλους. Αυτό επιβεβαιώθηκε τον Μάρτιο του 2001 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης. Ταυτόχρονα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φέιρα επανέλαβε την ανάγκη να προωθηθεί η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και να αξιοποιηθεί το πλήρες δυναμικό της δημόσιας και της ιδιωτικής χρηματοδότησης.

(7) Το Συμβούλιο (Παιδεία) έδωσε τη γνώμη του όσον αφορά τη δέσμη για την απασχόληση, κατά τη σύνοδο του στις 29 Νοεμβρίου 2001, τονίζοντας το ρόλο της διά βίου μάθησης ως σαφούς προτεραιότητας των ενεργών πολιτικών στον τομέα της απασχόλησης.

(8) Μια έκθεση με θέμα τη διά βίου μάθηση υποβλήθηκε στους υπουργούς Παιδείας της Ένωσης και των υποψηφίων χωρών κατά τη διάσκεψη τους στη Ρίγα, τον Ιούνιο του 2001. Κατά τη συνάντηση αυτή, οι υπουργοί έδωσαν εντολή να εκπονηθεί έκθεση συνέχεια με τίτλο «Ποιοτικοί δείκτες για τη διά βίου μάθηση», η οποία θα υποβληθεί στη σύνοδο των υπουργών Παιδείας στη Μπρατισλάβα, τον Ιούνιο του 2002.

(9) Η έγκριση, τον Φεβρουάριο του 2001, της έκθεσης του Συμβουλίου με τίτλο «Στόχοι των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης» και η θέσπιση, τον Φεβρουάριο του 2002, του προγράμματος εργασίας για την παρούσα δεκαετία, όσον αφορά τη συνέχεια που θα δοθεί στην έκθεση αυτή, συνιστούν σημαντικό βήμα για την προώθηση της δέσμευσης να εκσυγχρονισθούν και να βελτιωθούν ποιοτικά τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης των κρατών μελών.

(10) Τα συμπεράσματα που ενέκρινε το Συμβούλιο (Παιδεία/ Νεολαία) της 14ης Φεβρουαρίου 2002 δέχθηκαν ούτως ή άλλως τις προτάσεις της Λευκής Βίβλου της Επιτροπής με τίτλο «Μια νέα προοπτική για την ευρωπαϊκή Νεολαία» να λαμβάνονται περισσότερο υπόψη ειδικές πτυχές που αφορούν τη νεολαία σε άλλες κοινοτικές δράσεις όπως η διά βίου μάθηση.

(11) Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, τον Μάρτιο του 2002, πεπεισμένο ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί τομέα προτεραιότητας της στρατηγικής της Λισαβώνας, ζήτησε την έκδοση ψηφίσματος σχετικά με τη διά βίου μάθηση πριν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Σεβίλλης, που θα λαμβάνει υπόψη την ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση,

ΣΗΜΕΙΩΝΕΙ ότι, μολονότι η Ευρώπη αποτελεί σημείο αναφοράς σε πολλούς τομείς και έχει την αποδεδειγμένη ικανότητα να μετατρέπει τις ιδέες σε καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες, η πρόσβαση στη διά βίου μάθηση εξακολουθεί να μην αποτελεί πραγματικότητα για πολλούς πολίτες.

ΤΟΝΙΖΕΙ ότι η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, καθώς και όλο το φάσμα των επιπέδων, των επισημών και των άτυπων μορφών μάθησης. Εξάλλου, ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική. Τέλος, στη συνάρτηση αυτή πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές: το άτομο ως υποκείμενο μάθησης, επισημαίνοντας τη σημασία μιας γνήσιας ισοτιμίας ευκαιριών, και η ποιότητα της μάθησης,

ΤΟΝΙΖΕΙ τη σημασία της συμβολής του τομέα της νεολαίας για τον προσδιορισμό συνολικών και συνεκτικών στρατηγικών δια βίου μάθησης, υπογραμμίζοντας την αξία των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης στο χώρο της νεολαίας και ορίζοντας τις προτεραιότητες για τη διά βίου μάθηση στο πλαίσιο αυτό,

ΕΚΦΡΑΖΕΙ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ για την ανακοίνωση της Επιτροπής, του Νοεμβρίου του 2001, με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης», που βασίζεται στο υπόμνημα για τη διά βίου μάθηση, του Νοεμβρίου του 2000 και τις συμβολές που προέκυψαν από μια ευρεία διαβούλευση σχετικά με το έγγραφο αυτό, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Εξάλλου, το Συμβούλιο εκφράζει την ικανοποίησή του για το γεγονός ότι η ανακοίνωση αυτή καθιερώνει τη διά βίου μάθηση ως μία από τις κατευθυντήριες αρχές στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της κατάρτισης, και αναγνωρίζει τη συνάφεια των βάσεων για την κατάσχεση στρατηγικών όσον αφορά τη διά βίου μάθηση καθώς και τις προτεραιότητες δράσης που επισημαίνονται στην ανακοίνωση,

ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΙ:

1. ότι η σύγκλιση μεταξύ της ανακοίνωσης της Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης» και του προγράμματος επακόλουθων ενεργειών για τους στόχους των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης πρέπει να προωθηθεί, προκειμένου να επιτευχθεί μια συνολική και συνεκτική στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση·
2. ότι η διά βίου μάθηση θα πρέπει να ενισχυθεί με δράσεις και πολιτικές που θα εκπονηθούν στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την απασχόληση, του σχεδίου δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα, των κοινοτικών προγραμμάτων Σωκράτης, Leonardo da Vinci και Νεολαία, της πρωτοβουλίας της ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς και στις δράσεις έρευνας και καινοτομίας, μεταξύ άλλων,

ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ότι θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στα ακόλουθα:

- δυνατότητες πρόσβασης όλων στις ευκαιρίες για διά βίου μάθηση, ανεξαρτήτως ηλικίας, μεταξύ άλλων με στοχοθετημένες ειδικές δράσεις για τα πλέον μειονεκτούντα πρόσωπα, για όσους δεν μετέχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση, καθώς και για τους μετανάστες, ως μέρος διευκόλυνσης της κοινωνικής τους ένταξης,
- παροχή ευκαιριών για την απόκτηση ή/και την αναπροσαρμογή βασικών δεξιοτήτων, περιλαμβανομένων των νέων βασικών δεξιοτήτων όπως οι δεξιότητες ΤΠ, οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογική κουλτούρα, το επιχειρηματικό πνεύμα και οι κοινωνικές δεξιότητες,
- κατάρτιση, πρόσληψη και ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών για την άπτυξη της δια βίου μάθησης,
- πραγματική επικύρωση και αναγνώριση των τυπικών προσόντων καθώς και των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, μεταξύ χωρών και εκπαιδευτικών τομέων, μέσω της αυξημένης διαφάνειας και της βελτιωμένης διασφάλισης της ποιότητας,
- υψηλής ποιότητας και ευρέως προσπελάσιμη, απευθυνόμενη ειδικά σε ομάδες
- στόχους, ενημέρωση, καθοδήγηση και προσανατολισμός όσον αφορά τις δυνατότητες δια βίου μάθησης και τα οφέλη εξ αυτών,
- ενθάρρυνση της εκπροσώπησης οικείων τομέων, περιλαμβανομένου του τομέα της νεολαίας, σε υπάρχοντα ή μελλοντικά δίκτυα και δομές που ενεργοποιούνται στο χώρο αυτό,

ΚΑΛΕΙ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΥΘΥΝΩΝ ΤΟΥΣ:

1. να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν συνολικές και συνεκτικές στρατηγικές οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις αρχές και τα δομικά στοιχεία που προσδιορίζονται στην ανακοίνωση της Επιτροπής και συνεπάγονται τη συμμετοχή όλων των ενεχομένων παραγόντων, ιδίως δε των κοινωνικών εταίρων, της κοινωνίας των πολιτών, των τοπικών και περιφερειακών αρχών·
2. σε συνδυασμό με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση, να κινητοποιήσουν τους πόρους για την υλοποίηση των στρατηγικών αυτών και για την προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους·

— θέτοντας στόχους για αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, περιλαμβανομένης της διά βίου μάθησης, και χρησιμοποιώντας κατά τον καλύτερο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους,

— αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες για την ενθάρρυνση των ιδιωτικών επενδύσεων στη μάθηση,
— εξετάζοντας τη δυνατότητα μιας πιο στοχοθετημένης χρήσης των κοινοτικών χρηματοδοτικών πόρων, περιλαμβανομένης και της Ευρωπαϊκής Τράπεζας Επενδύσεων·

3. να προωθήσουν τη μάθηση στον τόπο εργασίας, σε συνεργασία με ιδρύματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και με τους κοινωνικούς εταίρους·

4. να βελτιώσουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ασχολούνται με τη δια βίου μάθηση, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες διδακτικές δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης, προωθώντας έτσι, μεταξύ άλλων στόχων, τη γενική πρόσβαση στην εκμάθηση γλωσσών, την πρόσβαση όλων στις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας, και την αυξημένη συμμετοχή σε επιστημονικές και τεχνικές σπουδές·

5. να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη λήψη αποτελεσματικών μέτρων για την ενθάρρυνση των αποτελεσμάτων της μάθησης, που έχει κρίσιμη σημασία για τη διασύνδεση της επίσημης, της ανεπίσημης και της άτυπης μάθησης και, επομένως, αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου διά βίου μάθησης·

6. να αναπτύξουν ειδικά απευθυνόμενη σε ομάδες-στόχους ενημέρωση, καθοδήγηση και προσανατολισμό, μεταξύ άλλων με την παροχή των κατάλληλων εργαλείων που καθιστούν διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης καθώς και εργασίας·

7. να αναπτύξουν στρατηγικές για τον εντοπισμό και την αύξηση της συμμετοχής ομάδων που αποκλείονται από την κοινωνία της γνώσης λόγω χαμηλού επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων·

8. να βελτιώσουν την ενεργό συμμετοχή όλων, περιλαμβανομένων των νέων, στη δια βίου μάθηση,

ΚΑΛΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. να προωθήσει και να συντονίσει, σε στενή συνεργασία με το Συμβούλιο και κατά ολοκληρωμένο και συγκλίνοντα τρόπο, τις δράσεις που απορρέουν από την ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης», μέσω του προγράμματος επακόλουθων εργασιών για τους στόχους των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, άλλων κοινοτικών μέσων στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης και της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση·

2. να προωθήσει ποιοτικά κίνητρα καθώς και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών, προκειμένου να προαχθούν οι αποτελεσματικές επιδόσεις σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με τις μορφές επίσημης, ανεπίσημης και άτυπης μάθησης, περιλαμβανομένης της οργάνωσης ευρωπαϊκής βάσης δεδομένων σχετικά με τις καλές πρακτικές στον τομέα της δια βίου μάθησης·

3. να προωθήσει, σε στενή συνεργασία με το Συμβούλιο και τα κράτη μέλη, την αυξημένη συνεργασία στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης με βάση τη διαφάνεια και τη διασφάλιση της ποιότητας, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο για την αναγνώριση των προσόντων, αξιοποιώντας τα επιτεύγματα της διαδικασίας της Μπολόνια και προάγοντας παρόμοια δράση στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Η συνεργασία αυτή θα πρέπει να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γενικής και επαγγελματικής κατάρτισης και των άλλων ενδιαφερομένων στον τομέα αυτό·

4. να ενθαρρύνει δράσεις ενημέρωσης και προσανατολισμού, απευθυνόμενες ειδικά σε ομάδες-στόχους, που να προάγουν τη μεγαλύτερη πληροφόρηση σχετικά με δυνατότητες μάθησης και εργασίας ανά την Ευρώπη·

5. να προωθήσει τη συμμετοχή των υποψηφίων χωρών στην ανάπτυξη στρατηγικών δια βίου μάθησης·

6. να ενισχύσει τη συνεργασία με σχετικούς διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, τον ΟΟΣΑ και την Unesco, στην ανάπτυξη πολιτικών και συγκεκριμένων δράσεων στον τομέα της δια βίου μάθησης·

7. να εκπονήσει, σε συνεργασία με τα κράτη μέλη, έκθεση προόδου σχετικά με τη συνέχεια που θα δοθεί στην ανακοίνωσή της καθώς και στο παρόν ψήφισμα πριναπό το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2004, ΚΑΛΕΙ τα κράτη μέλη και την Επιτροπή να προτείνουν συγκεκριμένες δράσεις για την υλοποίηση του περιεχομένου του παρόντος ψηφίσματος, με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ όλων των βασικών παραγόντων, και εντός του πλαισίου της συνθήκης.

[Το κείμενο του ψηφίσματος του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 για τη δια βίου μάθηση](#)²⁸

(Πηγή: 9.7.2002 Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 163/1)

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ Ε.Ε

Πολλές περιφέρειες, ακόμα και χώρες, της σημερινής Ε.Ε, καθώς και όλες οι υποψήφιες χώρες, βρίσκονται αντιμέτωπες με τεράστιες προκλήσεις τις οποίες πρέπει να υπερβούν προκειμένου να επιτύχει η Ευρώπη τους στόχους της Λισσαβώνας. Ο κεντρικός ρόλος της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης στην επίτευξη όλων των βασικότερων πτυχών του στρατηγικού στόχου της Λισσαβώνας, όπως καθορίστηκε ανωτέρω, συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές του προτύπου επενδύσεων. Δεν μεταβάλλονται μόνον οι μεταβλητές του προτύπου, αλλά επίσης και αυτό είναι πιο ουσιαστικό οι ίδιες οι παράμετροι στις οποίες αυτό βασίζεται. Αυτό είναι εμφανές σε τέσσερις τομείς:

ΝΕΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η δημιουργία μιας επιτυχημένης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης στην Ευρώπη απαιτεί την καθολική απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, πολύ ευρύτερη πρόσβαση στις ευκαιρίες για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και διά βίου μάθηση, καθώς και μέτρα κοινωνικής προστασίας (συμπεριλαμβανομένων μέτρων κατά των διακρίσεων και για την

²⁸ Εδώ περιλαμβάνεται το κυρίως σώμα του κειμένου, χωρίς τις παραπομπές και τις υποσημειώσεις, αποκλειστικά και μόνο για ενημέρωση των αναγνωστών. Το πλήρες κείμενο είναι διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/>

ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στις διάφορες πολιτικές και πρωτοβουλίες) τα οποία θα συνοδεύουν τις ταχείες και γενικευμένες αλλαγές. Οι βασικές συνέπειες των νέων αυτών απαιτήσεων εκτίθενται στο *λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για τους στόχους των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης*. Αν και οι κύριες προκλήσεις που συνεπάγεται ο στρατηγικός στόχος της Λισσαβώνας συνδέονται εμφανώς με την αγορά εργασίας, η συμβολή της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης στην οικονομία της γνώσης δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη συμβολή της στην κοινωνία εν γένει και στον κάθε πολίτη χωριστά: αυτές οι δύο διαστάσεις είναι συμπληρωματικές και αλληλεξάρτητες. Αυτό φαίνεται από την υψηλή κοινωνική απόδοση των επενδύσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία μειώνει την ανάγκη για δαπάνες σε άλλους τομείς όπως τα επιδόματα ανεργίας, οι πληρωμές κοινωνικής πρόνοιας, οι συντάξεις, η κοινωνική ασφάλιση, η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, κ.τ.λ.

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

Οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων ανέλαβαν μία νέα πρόκληση στη Βαρκελώνη την άνοιξη του 2002, με την αναγγελία ότι η Ε.Ε πρέπει να γίνει *παγκόσμιο σημείο αναφοράς για την ποιότητα και την αξία της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης που παρέχει και ότι πρέπει να γίνει η πλέον ελκυστική περιφέρεια στον κόσμο για τους σπουδαστές, τους επιστήμονες και τους ερευνητές*. Η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει ποικιλοτρόπως τα συστήματα και τα ιδρύματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης τόσο άμεσα (π.χ. η αύξηση της χρηματοδότησης των δραστηριοτήτων έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης και των πανεπιστημίων στις ΗΠΑ και σε άλλες δυνάμεις που βασιζονται στη γνώση ανά τον κόσμο αυξάνει την ανάγκη για περισσότερες επενδύσεις σε αυτούς τους τομείς στην Ευρώπη) και έμμεσα, μέσω της ανάγκης να αποκτήσουν οι πολίτες τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται για να βρουν εργασία και πιο σημαντικό για να διατηρήσουν την εργασία αυτή σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικό και οικονομικό περιβάλλον. Συνεπώς η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται όχι μόνον αυξημένα επίπεδα επενδύσεων αλλά και μία παράλληλη διαδικασία μεταρρυθμίσεων για την αύξηση της ποιότητας και της αξίας των προγραμμάτων της σχολικής και πανεπιστημιακής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης των ενηλίκων και της επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και της συνεκτικότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης και για την ενίσχυση της προβολής και της αναγνώρισής τους στο εξωτερικό. Δεδομένων των συνεπειών αυτών της παγκοσμιοποίησης και του επιταχυνόμενου ρυθμού του ανταγωνισμού στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης παγκοσμίως, είναι σίγουρο ότι υποτιμάται γενικά το μέγεθος της πρόκλησης που τίθεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσον αφορά τις επενδύσεις και τις μεταρρυθμίσεις. Εξελίξεις όπως η διαδικασία της Μπολόνια στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η διαδικασία της Μπριζ στην επαγγελματική κατάρτιση κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση. Όμως ο ρυθμός των αλλαγών δεν ανταποκρίνεται ακόμα στο ρυθμό της παγκοσμιοποίησης και διατρέχουμε τον κίνδυνο να μείνουμε πίσω από τους ανταγωνιστές μας εάν ο ρυθμός δεν επιταχυνθεί.

Η ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Η διεύρυνση της Ε.Ε επίσης αποτελεί σημαντική νέα πρόκληση. Έως το 2010 τουλάχιστον δώδεκα υποψήφιες χώρες αναμένεται να έχουν γίνει πλήρη κράτη μέλη (δέκα χώρες θα προσχωρήσουν το Μάιο του 2004 και τουλάχιστον δύο άλλες αργότερα). Υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των μελλοντικών κρατών μελών στις οικονομικές και τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις, όλα όμως εμφανίζουν έναν κοινό βασικό παράγοντα, δηλ., το σχετικό τους έλλειμμα, σε σύγκριση με τα σημερινά κράτη μέλη της Ε.Ε, όσον αφορά την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης. Ο στρατηγικός στόχος και οι συνέπειές του για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση που καθορίστηκαν στη Λισσαβώνα για την Ε.Ε των 15 θα πρέπει να

επιτευχθούν έως το 2010 από την Ε.Ε με τουλάχιστον 27 μέλη. Η κύρια πρόκληση θα είναι η δημιουργία οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης σε όλα τα νέα κράτη μέλη, παρά τις περιφερειακές ανισότητες και η ανακοπή των μεταναστευτικών ροών εντός της Ε.Ε που θα είχαν σοβαρές επιπτώσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση καθώς και στην έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη στα νέα κράτη μέλη.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ Ε.Ε ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

1957: ΣΥΝΘΗΚΗ ΡΩΜΗΣ - οι ελάχιστες φράσεις που περιλαμβάνονται στην πρώτη συνθήκη (άρθρο 118) και αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είχαν καθαρά συμβολικό χαρακτήρα.

1991: ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ, ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ.

1991: ΜΝΗΜΟΝΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ. Διαπιστώνεται η ανάγκη για αναβάθμιση του ρόλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη.

1992: ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΑΑΣΤΡΙΧΤ - ενέκρινε ανάμεσα στα δικαιώματα των εργαζομένων και την επαγγελματική κατάρτιση. Τα άρθρα 126 και 127 του τρίτου κεφαλαίου της συνθήκης προβλέπουν μεταξύ άλλων και την ανάπτυξη προγραμμάτων κινητικότητας μεταξύ Ευρωπαίων πολιτών σε θέματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ φορέων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και επιχειρήσεων & τη δημιουργία ενός κοινού πεδίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μοντέλου αναφοράς ή ενός προτύπου που να εξασφαλίζει καινοτόμο και μεταβιβάσιμο χαρακτήρα για τα προγράμματα που στηρίζει Ε.Ε.

12.12.1992: Οι ΝΕΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ της Επιτροπής (Εδιμβούργο) εισήγαγαν τις καινοτομίες που απαιτούν οι αποφάσεις του Μάαστριχτ:

νέες κατευθύνσεις για την πολιτική του ανταγωνισμού

— θέσπιση βιομηχανικής πολιτικής,

— προώθηση της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης,

— ενδυνάμωση της κοινωνικής πολιτικής, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και ανάπτυξη των δικτύων υποδομών.

1993: ΛΕΥΚΗ ΒΙΒΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΤΗΝ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ – υπογράφηκε υπό τη Δανική Προεδρία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου

1993: ΚΟΙΝΟΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

1993: ΠΡΑΣΙΝΗ ΒΙΒΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1994: ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ SOCRATES - Ουσιαστικά πρόκειται για την υλοποίηση των όσων προέβλεπε η Πράσινη Βίβλος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

1994: ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ LEONARDO DA VINCI.

1995: Ευρωπαϊκή Επιτροπή «ΠΡΑΣΙΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ» - Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, λόγου χάρη, έχει λάβει κοινοτικά μέτρα «για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο την καινοτομία», μέτρα που ενισχύει το CEDEFOP με το έργο του επί της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

1997: Σύνοδος κορυφής του Λουξεμβούργου - «ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ»/ χαράσσεται μια κοινή στρατηγική με στόχο να ενισχυθεί η πολιτική των κρατών μελών συγκεκριμένα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της ενθάρρυνσης για τη δημιουργία επιχειρήσεων και της αναβάθμισης του κοινωνικού διαλόγου,

των οποίων η τήρηση και η εφαρμογή θα παρακολουθείται τακτικά από τα κράτη μέλη και από τα κοινοτικά όργανα με βάση μια κοινή διαδικασία αξιολόγησης των αποτελεσμάτων).

1997: ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ.

2003: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Βρυξελλών - ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ.

ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ

της 6ης Δεκεμβρίου 1994

για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ,

Έχοντας υπόψη:

τη συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, και ιδίως το άρθρο 127,

την πρόταση της Επιτροπής (1),

τη γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (2),

Αποφασίζοντας σύμφωνα με τη διαδικασία του άρθρου 189 Γ της συνθήκης (3),

Εκτιμώντας:

1. ότι η συνθήκη αναθέτει στην Κοινότητα την αρμοδιότητα εφαρμογής μιας πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις ενέργειες των κρατών μελών-
2. ότι η πολιτική αυτή πρέπει να εφαρμοσθεί με απόλυτο της αρμοδιότητας των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και ότι αποκλείει οποιαδήποτε εναρμόνιση νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων των κρατών μελών-
3. ότι το Συμβούλιο, με την απόφασή του 63/266/ΕΟΚ (4), ενέκρινε τις γενικές αρχές μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση- ότι η εφαρμογή αυτών των γενικών αρχών επαφίεται στα κράτη μέλη και στα αρμόδια όργανα της Κοινότητας στο πλαίσιο της συνθήκης-
4. ότι το Συμβούλιο, με τις αποφάσεις 86/365/ΕΟΚ (5) και 89/27/ΕΟΚ (6), ενέκρινε τις δύο φάσεις του προγράμματος Comett, το οποίο έχει σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων σε θέματα κατάρτισης στον τεχνολογικό τομέα-
5. ότι το Συμβούλιο, με την απόφασή του 89/657/ΕΟΚ (7), ενέκρινε το πρόγραμμα δράσης Eurotesnet, που έχει σκοπό την προώθηση της καινοτομίας που προκύπτει από τις τεχνολογικές αλλαγές στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-
6. ότι το Συμβούλιο, με την απόφαση του 90/267/ΕΟΚ (8), ενέκρινε το πρόγραμμα δράσης Force για την ανάπτυξη της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα-
7. ότι το Συμβούλιο, με την απόφασή του 87/569/ΕΟΚ (9), ενέκρινε το πρόγραμμα δράσης Petra για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία αυτών για τον ενεργό επαγγελματικό βίο-
8. ότι το Συμβούλιο, με την απόφασή του 89/489/ΕΟΚ (10), ενέκρινε το πρόγραμμα δράσης Lingua, που έχει σκοπό την προώθηση της γνώσης των ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα-
9. ότι, σύμφωνα με τις εκθέσεις αξιολόγησης των κοινοτικών προγραμμάτων δράσης, οι οποίες περιλαμβάνονται στην έκθεση που υπέβαλε η Επιτροπή στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο και στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, η κοινοτική συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προσδίδει πραγματική προστιθέμενη αξία στις δράσεις που διεξάγονται από τα κράτη μέλη και εντός αυτών-
10. ότι στο έγγραφο εργασίας της για της κατευθυντήριες γραμμές της κοινοτικής δράσης σε θέματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, η Επιτροπή ανακοίνωσε το στόχο της για εξορθολογισμό και απλούστευση των προγραμμάτων δράσης στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο πλαίσιο ενός ενιαίου προγράμματος, με παράλληλη ενίσχυση των περισσότερο υποσχόμενων πτυχών από πλευράς προστιθέμενης αξίας και ευρωπαϊκής προώθησης-
11. ότι η Επιτροπή, στη σύστασή της 87/567/ΕΟΚ της 24ης Νοεμβρίου 1987 σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των γυναικών (11), ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να ενισχύσουν μέτρα για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών- ότι, με το τρίτο μεσοπρόθεσμο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης (1991-1995) για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ γυναικών και ανδρών (12), η Επιτροπή αναλαμβάνει την υποχρέωση να συνεχίσει τις ανταλλαγές εμπειριών και τεχνογνωσίας μέσω του δικτύου Iris και να αναπτύξει το δίκτυο αυτό έτσι ώστε να εντοπισθούν καλύτερα οι ανάγκες των γυναικών από άποψη κατάρτισης, να προωθηθούν οι καινοτομίες στην κατάρτιση και να αναπτυχθεί ευρωπαϊκή μεθοδολογία σε αυτόν τον τομέα- ότι χρειάζεται ειδική προσπάθεια κατάρτισης, προκειμένου να ανοίξουν νέοι επαγγελματικοί κλάδοι για τις γυναίκες και να ευνοηθεί η επιστροφή τους στην επαγγελματική δραστηριότητα ύστερα από διακοπή της σταδιοδρομίας τους-
12. ότι, στο ψήφισμά του της 11ης Ιουνίου 1993 για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά τη δεκαετία του 1990 (13), το Συμβούλιο έκρινε ότι θα πρέπει να βελτιωθεί η ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη, προκειμένου να αυξηθούν σε μόνιμη βάση οι ευκαιρίες των ατόμων να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη μεγαλύτερη οικονομική και κοινωνική συνοχή, καθώς και στην ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας-
13. ότι το Συμβούλιο, στο ψήφισμά του της 11ης Ιουνίου 1993 για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά τη δεκαετία του 1990, δήλωσε ότι η Κοινότητα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών, αναπτύσσοντας στον τομέα της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης γενική και συνεκτική προσέγγιση η οποία να υποστηρίζει και να συμπληρώνει τις πολιτικές των κρατών μελών-
14. ότι η παράγραφος 15 του Κοινοτικού Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων, που εγκρίθηκε από τους αρχηγούς κρατών και κυβερνήσεων ένδεκα κρατών μελών στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Στρασβούργου στις 9 Δεκεμβρίου 1989, αναφέρει ότι:
«15. Κάθε εργαζόμενος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας πρέπει να έχει πρόσβαση σε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθόλη τη διάρκεια του ενεργού βίου του. Διακρίσεις βάσει ιθαγένειας όσον αφορά τους όρους πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση απαγορεύονται.

Οι αρμόδιες δημόσιες αρχές, οι επιχειρήσεις ή οι κοινωνικοί εταίροι, καθένας στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, θέτουν σε λειτουργία μηχανισμούς μόνιμης και συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, επιτρέποντας έτσι σε κάθε άτομο να επανεκπαιδεύεται, λαμβάνοντας μεταξύ άλλων εκπαιδευτική άδεια, να επιμορφώνεται και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, ιδίως ενόψει της τεχνολογικής εξέλιξης.»-

15. ότι, με τη σύστασή του 93/404/ΕΟΚ της 30ής Ιουνίου 1993 σχετικά με την πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (14), το Συμβούλιο συνέστησε να προσανατολίζονται τα κράτη μέλη την πολιτική τους για την επαγγελματική κατάρτιση, λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους πόρους και τις οικείες ευθύνες των αρμόδιων δημόσιων αρχών, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών εταίρων, και με σεβασμό της πολυμορφίας των εθνικών νομοθεσιών ή/και πρακτικών, έτσι ώστε κάθε εργαζόμενος της Κοινότητας να μπορεί να έχει πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, χωρίς καμία μορφή διάκρισης και να επωφελείται καθόλη τη διάρκεια της ενεργού ζωής του-

16. ότι η προστιθέμενη αξία της κοινοτικής δράσης πρέπει να εδραιωθεί και να ενισχυθεί σε συνάρτηση με τη σταδιακή δημιουργία ενός ανοικτού χώρου της κατάρτισης και των επαγγελματικών προσόντων, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λειτουργία της ενιαίας αγοράς, λαμβανομένου υπόψη του ψηφίσματος του Συμβουλίου της 3ης Δεκεμβρίου 1992 σχετικά με τη διαφάνεια των τυπικών προσόντων (15)-

17. ότι η έκθεση της Επιτροπής που συνθέτει τις εισηγήσεις των κρατών μελών με βάση το υπόμνημα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη δεκαετία του 90 κατέδειξε τις κύριες τάσεις με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπα από κοινού τα κράτη μέλη, μέσα σε αυτόν τον ανοικτό χώρο της κατάρτισης και των επαγγελματικών προσόντων-

18. ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στις 10 και 11 Δεκεμβρίου 1993, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, λόγω των θεσμικών, νομοθετικών ή συμβασιακών ιδιαιτεροτήτων κάθε κράτους μέλους, η κοινοτική δράση πρέπει να επικεντρωθεί στον καθορισμό στόχων, αφήνοντας στα κράτη μέλη την επιλογή των μέσων που είναι κατάλληλα για την κατάστασή τους, μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο καθορισμένο από κοινού, και ότι, προς ενίσχυση της ικανότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας να προωθήσει την απασχόληση, τα κράτη μέλη, θα πρέπει να εμπνέονται από τις συστάσεις που εξάγονται από τη Λευκή Βίβλο της Επιτροπής σχετικά με μια μεσοπρόθεσμη στρατηγική για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση και να λαμβάνουν ευνοϊκά υπόψη τη Λευκή Βίβλο για την ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική: η πορεία προς το μέλλον για την Ένωση-

19. ότι, για την προώθηση μιας συνεκτικής ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αρμόζει να καθοριστούν κοινό πλαίσιο στόχων για την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος, προκειμένου να στηριχθούν και να συμπληρωθούν οι πρωτοβουλίες των κρατών μελών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-

20. ότι θα πρέπει να οργανωθούν τα διάφορα μέτρα σε τέσσερις δέσμες μέτρων: η πρώτη δέσμη να αποβλέπει στην υποστήριξη της βελτίωσης των συστημάτων και των μηχανισμών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη- η δεύτερη να αποβλέπει στην υποστήριξη της βελτίωσης των δράσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μεταξύ άλλων μέσω της συνεργασίας πανεπιστημίου-επιχείρησης, οι οποίες αφορούν τις επιχειρήσεις και τους εργαζόμενους- η τρίτη να αποβλέπει στην υποστήριξη της ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων, των γνώσεων και της διάδοσης των καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης- η τέταρτη να αφορά τα συνοδευτικά μέτρα-

21. ότι η προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στο πλαίσιο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στην ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής διάστασης στην επαγγελματική κατάρτιση-

22. ότι τα μέτρα που αναπτύσσονται στο παρόν πρόγραμμα είναι όλα στραμμένα προς το στόχο της διεθνούς συνεργασίας, ο οποίος προσδίδει σαφέστατα προστιθέμενη αξία στις δράσεις που αναπτύσσονται τα κράτη μέλη ή οι φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της κατάρτισης, τηρουμένης της αρχής της επικουρικότητας-

23. ότι τα κράτη μέλη πρέπει να λάβουν τα αναγκαία μέτρα ώστε να εξασφαλιστεί ο συντονισμός και η οργάνωση στο εθνικό επίπεδο της εφαρμογής του παρόντος προγράμματος, ιδίως προβλέποντας, λαμβανομένης υπόψη της κτηθείσας πείρας στα ισχύοντα δίκτυα και δομές, τις κατάλληλες δομές και μηχανισμούς σε εθνικό επίπεδο-

24. ότι η Επιτροπή καλείται να μεριμνά ώστε το παρόν πρόγραμμα να παρουσιάζει μια σφαιρική συνοχή με το πρόγραμμα κοινοτικής δράσης στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και με τα άλλα κοινοτικά μέτρα- ότι θα πρέπει να ενθαρρυνθεί η εφαρμογή λειτουργικής συμπληρωματικότητας μεταξύ του παρόντος προγράμματος και των προγραμμάτων κοινοτικής πρωτοβουλίας, καθώς και ο συντονισμός των δραστηριοτήτων μεταξύ του παρόντος προγράμματος και του τέταρτου προγράμματος-πλαισίου έρευνας και ανάπτυξης-

25. ότι αρμόζει εξασφαλισθεί, με σύμπραξη μεταξύ της Επιτροπής και των κρατών μελών, μόνιμη παρακολούθηση και συστηματική αξιολόγηση του προγράμματος και των μέτρων-

26. ότι το παρόν πρόγραμμα θα πρέπει να είναι ανοικτό στη συμμετοχή των συνδεδεμένων χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (ΧΚΑΕ), σύμφωνα με τους όρους που αναφέρονται στα περί συμμετοχής σε κοινοτικά προγράμματα πρόσθετα πρωτόκολλα των συμφωνιών σύνδεσης, που πρόκειται να συναφθούν με αυτές τις χώρες- ότι αυτό το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι ανοικτό στη συμμετοχή, της Κύπρου και της Μάλτας βάσει πρόσθετων πιστώσεων σύμφωνα με τους ίδιους κανόνες που εφαρμόζονται για τις χώρες ΕΖΕΣ, με διαδικασίες που θα συμφωνηθούν με τις χώρες αυτές,

ΑΠΟΦΑΣΙΖΕΙ:

Άρθρο 1

Θέσπιση του προγράμματος

1. Η παρούσα απόφαση θεσπίζει πρόγραμμα δράσης σχετικά με την εφαρμογή κοινοτικής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποκλειομένης κάθε εναρμόνισης των νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων των κρατών μελών.

2. Το πρόγραμμα δράσης καλείται πρόγραμμα «Leonardo da Vinci» και εφαρμόζεται για την περίοδο από 1ης Ιανουαρίου 1995 έως 31 Δεκεμβρίου 1999.

3. Σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες του θεσμικού, νομοθετικού ή συμβατικού πλαισίου που χαρακτηρίζουν κάθε κράτος μέλος, η δράση της Κοινότητας βασίζεται σε κοινό πλαίσιο στόχων για την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος, το οποίο αποσκοπεί στη στήριξη και συμπλήρωση των πρωτοβουλιών των κρατών μελών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

4. Τα κοινοτικά μέτρα που προβλέπονται στο άρθρο 4 και στο παράρτημα εφαρμόζονται βάσει του κοινού πλαισίου στόχων που προβλέπεται στην παράγραφο 3 και αποσκοπούν στη στήριξη και στη συμπλήρωση των δράσεων που αναλαμβάνονται από τα κράτη μέλη και εντός των κρατών μελών.

5. Στόχος της διαδικασίας παρακολούθησης που προβλέπεται στο άρθρο 9 είναι η ανάλυση των επιτυγχανόμενων αποτελεσμάτων και η άντληση των σχετικών διδαγμάτων για τη συνέχιση της δράσης της Κοινότητας.

Άρθρο 2

Ορισμοί

Για τους σκοπούς της παρούσας απόφασης και λαμβανομένων υπόψη των υφιστάμενων διαφορών μεταξύ των συστημάτων και των μηχανισμών στα κράτη μέλη, νοούνται ως:

α) «αρχική επαγγελματική κατάρτιση», κάθε μορφή αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της τεχνικής και επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και των συστημάτων μαθητείας, η οποία επιτρέπει στους νέους να αποκτήσουν επαγγελματικά προσόντα αναγνωρισμένα από τις αρμόδιες αρχές του κράτους μέλους όπου αποκτούν την κατάρτιση αυτή-

β) «συνεχής επαγγελματική κατάρτιση», κάθε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που παρακολουθεί ένας εργαζόμενος στην Κοινότητα κατά ενεργό βίο του-

- γ) «continuum», η διαμετρική συνεργασία μεταξύ των τομέων της κατάρτισης καθώς και τα μέτρα για τη συνέχεια της κατάρτισης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής-
- δ) «επαγγελματικός προσανατολισμός», η παροχή συμβουλών και πληροφοριών όσον αφορά την επιλογή επαγγέλματος και την επαγγελματική κινητικότητα, η οποία υλοποιείται τόσο στον τομέα των κύκλων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης όσο και μέσω ατομικών πρωτοβουλιών πληροφόρησης-
- ε) «επιχείρηση», όλες οι επιχειρήσεις του ιδιωτικού ή του δημόσιου τομέα, ανεξαρτήτως μεγέθους, νομικού καθεστώτος ή οικονομικού τομέα στον οποίο αναπτύσσουν δραστηριότητα, καθώς και όλοι οι τύποι οικονομικών δραστηριοτήτων συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής οικονομίας-
- στ) «εργαζόμενος», κάθε πρόσωπο, είτε ασκεί είτε όχι κάποιο επάγγελμα, συνδεδεμένο με την αγορά εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των ασκούντων ανεξάρτητο επάγγελμα-
- ζ) i) «κοινωνικοί εταίροι σε εθνικό επίπεδο», οι οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες, ή/και πρακτικές,
 ii) «κοινωνικοί εταίροι σε κοινοτικό επίπεδο», οι οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων που συμμετέχουν στον κοινωνικό διάλογο σε κοινοτικό επίπεδο-
- η) «οργανισμός κατάρτισης», όλοι οι τύποι δημόσιων, ημιδημόσιων, ή ιδιωτικών ιδρυμάτων τα οποία, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία ή/και πρακτική, αναπτύσσουν ή πραγματοποιούν δράσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τελειοποίησης, επιμόρφωσης ή επαναπροσανατολισμού, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη ονομασία τους στα κράτη μέλη-
- θ) «πανεπιστήμιο», όλοι οι τύποι ιδρυμάτων τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία ή/και πρακτική, παρέχουν τίτλους ή διπλώματα τριτοβάθμιου επιπέδου, ανεξάρτητα από την συγκεκριμένη ονομασία τους στα κράτη μέλη-
- ι) «ανοικτή εξ αποστάσεως μαθητεία και κατάρτιση», κάθε μορφή ευέλικτης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή οποία συνεπάγεται:
 - τη χρησιμοποίηση τεχνολογιών και υπηρεσιών πληροφοριών και επικοινωνίας, παραδοσιακής ή προηγμένης μορφής και
 - την υποστήριξη με συμβουλές και ατομική εποπτεία.

Άρθρο 3

Κοινό πλαίσιο στόχων

Το κοινό πλαίσιο στόχων που προβλέπεται στο άρθρο 1 παράγραφος 3 συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων του άρθρου 127 της συνθήκης, διά της επιδίωξης των ακόλουθων στόχων:

- α) να βελτιωθεί η ποιότητα και η ικανότητα καινοτομίας των συστημάτων και των μηχανισμών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη-
- β) να αναπτυχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό-
- γ) να προωθηθεί η κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ώστε να ευνοείται η διαρκής προσαρμογή των ικανοτήτων που να καλύπτει τις ανάγκες των εργαζομένων και των επιχειρήσεων, να συμβάλλει στη μείωση της ανεργίας και να διευκολύνει της αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας-
- δ) να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους νέους της Κοινότητας που το επιθυμούν να ακολουθήσουν ένα ή, εάν είναι δυνατό, δύο ή περισσότερα έτη αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα προστίθενται στην υποχρεωτική πλήρη σχολική τους φοίτηση και θα οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων αναγνωρισμένων από τις αρμόδιες αρχές του κράτους μέλους στο οποίο αποκτώνται-
- ε) να ενθαρρυνθούν ειδικά μέτρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπέρ των ενηλίκων που δεν έχουν επαρκή επαγγελματικά προσόντα, και ιδίως των ενηλίκων που δεν έχουν λάβει επαρκή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση-
- στ) να βελτιωθεί το καθεστώς και η ελκυστικότητα της επαγγελματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και να ευνοηθεί μια ισοτιμία κύρους μεταξύ ακαδημαϊκών πτυχίων και επαγγελματικών προσόντων-
- ζ) να προωθηθεί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων και η προετοιμασία τους για τη ζωή του ενηλίκου και την επαγγελματική ζωή, εν όψει των απαιτήσεων της κοινωνίας και των τεχνολογικών αλλαγών-
- η) να ενθαρρυνθούν ειδικές δράσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπέρ των νέων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση χωρίς επαρκή κατάρτιση, και ειδικότερα εκείνων που εγκαταλείπουν το σχολικό σύστημα χωρίς να έχουν καταρτισθεί επαρκώς-
- θ) να προωθηθεί η ισότητα πρόσβασης στην αρχική και συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, για παράδειγμα λόγω κοινωνικοοικονομικών, γεωγραφικών ή εθνοτικών παραγόντων ή λόγω σωματικών ή πνευματικών αναπηριών- πρέπει να ληφθεί ειδική μέριμνα για τα πρόσωπα που εκτίθενται σε διάφορους κινδύνους οι οποίοι ενδέχεται να προκαλέσουν τον κοινωνικό και οικονομικό τους αποκλεισμό-
- ι) να προσανατολιστούν οι πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έτσι ώστε κάθε εργαζόμενος της Κοινότητας να μπορεί να έχει πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση χωρίς καμία μορφή διάκρισης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής-
- ια) να προαχθεί η ισότητα των ευκαιριών των γυναικών και των ανδρών για την πρόσβαση και την πραγματική συμμετοχή τους στην επαγγελματική κατάρτιση, κυρίως για να τους ανοιχθούν νέα επαγγελματικά πεδία και για να ευνοείται η επιστροφή στην επαγγελματική δραστηριότητα μετά από μια διακοπή-
- ιβ) να προαχθεί η ισότητα των ευκαιριών των διακινούμενων εργαζομένων, των παιδιών τους και των ατόμων που πάσχουν από αναπηρίες, για την πρόσβαση και την πραγματική συμμετοχή τους στην επαγγελματική κατάρτιση-
- ιγ) - να προωθηθεί η συνεργασία όσον αφορά τις απαιτήσεις στον τομέα των ικανοτήτων και των αναγκών κατάρτισης και
 - να ενθαρρυνθεί η απόκτηση και η διαφάνεια των προσόντων και η κατανόηση των καίριας σημασίας ικανοτήτων που είναι προσαρμοσμένες στην τεχνολογική ανάπτυξη, στη λειτουργία της εσωτερικής αγοράς, συμπεριλαμβανομένης της ελεύθερης κυκλοφορίας αγαθών, υπηρεσιών, προσώπων και κεφαλαίων στην ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας-
- ιδ) να προαχθεί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων τεχνολογικής ανάπτυξης και έρευνας, ιδίως με τη συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης στις τεχνολογίες, στην εφαρμογή τους και στη μεταφορά τους-
- ιε) να προωθηθεί η σταδιακή ανάπτυξη ενός ανοικτού ευρωπαϊκού χώρου κατάρτισης και επαγγελματικών προσόντων, κυρίως με την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με τα εμπόδια στα οποία προσκρούει η εφαρμογή της ελεύθερης παροχής υπηρεσιών των οργανισμών κατάρτισης-
- ιστ) να υποστηριχθούν οι δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων στις δράσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-
- ιζ) να προαχθεί η ανάπτυξη των μηχανισμών επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε να δίνεται η δυνατότητα για επαγγελματικό προσανατολισμό ποιότητας στον καθένα και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του-
- ιη) να ευνοηθεί η ανάπτυξη μεθόδων αυτοδιδασκαλίας στο χώρο εργασίας και μεθόδων ανοικτής εξ αποστάσεως μαθητείας και κατάρτισης, ιδίως για να διευκολυνθεί η πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση-

ιθ) να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη και η ενσωμάτωση των καιρίων σημασίας ικανοτήτων στις δράσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να προαχθεί η απόκτηση ευέλικτων προσόντων και προσωπικών ικανοτήτων, τα οποία είναι απαραίτητα για την κινητικότητα των εργαζόμενων και για τις ανάγκες των επιχειρήσεων.

Άρθρο 4

Κοινοτικά μέτρα

1. Η Επιτροπή εφαρμόζει, σε συνεννόηση με τα κράτη μέλη, τα κοινοτικά μέτρα που προβλέπονται στο παράρτημα.
2. Η Επιτροπή λαμβάνει, σε συνεννόηση με τα κράτη μέλη, τα μέτρα για την εξασφάλιση κατάλληλης μετάβασης μεταξύ των δράσεων που έχουν ήδη αναληφθεί στα προγράμματα Comett, Eurotecnet, Force, Petra και Lingua, και των κοινοτικών μέτρων που θα εφαρμοστούν στα πλαίσια του παρόντος προγράμματος.
3. Τα κράτη μέλη θεσπίζουν τις απαραίτητες διατάξεις για να εξασφαλισθεί σε εθνικό επίπεδο ο συντονισμός και η οργάνωση της εφαρμογής του παρόντος προγράμματος, ειδικότερα δε προβλέπουν τις ενδεδειγμένες δομές και μηχανισμούς στο εθνικό επίπεδο.

Άρθρο 5

Χρηματοδότηση

1. Το ποσό των κοινοτικών χρηματοδοτικών μέσων που κρίνεται αναγκαίο για την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος ανέρχεται σε 620 εκατομμύρια Ecu, στο πλαίσιο των δημοσιονομικών προοπτικών 1993-1999.
2. Η αρμόδια για τον προϋπολογισμό αρχή καθορίζει τις διαθέσιμες πιστώσεις για κάθε οικονομικό έτος λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της χρηστής διαχείρισης που αναφέρονται στο άρθρο 2 του δημοσιονομικού κανονισμού στο γενικό προϋπολογισμό των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Άρθρο 6

Επιτροπή

1. Η Επιτροπή επικουρείται από επιτροπή αποτελούμενη από δύο αντιπροσώπους ανά κράτος μέλος, με πρόεδρο τον αντιπρόσωπο της Επιτροπής.
2. Όσον αφορά τα θέματα που αναφέρονται στην παράγραφο 3 στοιχείο β), επιτροπή επικουρείται από υποεπιτροπές ή/και ομάδες εργασίας σε ειδικούς τομείς (ιδίως αρχική επαγγελματική κατάρτιση, συνεχής επαγγελματική κατάρτιση, συνεργασία πανεπιστημίου-επιχείρησης).
3. Η επιτροπή γνωμοδοτεί σχετικά με τα ακόλουθα σημεία:

α) - γενικοί προσανατολισμοί που αφορούν τη χρηματοδοτική υποστήριξη η οποία θα χορηγηθεί από την Κοινότητα (ποσά, διάρκεια και δικαιούχοι),

- θέματα σχετικά με την εσωτερική κατανομή του παρόντος προγράμματος,

- διαδικασίες επιλογής, παρακολούθησης, αξιολόγησης, διάδοσης και μεταφοράς των αποτελεσμάτων-

β) - προτεραιότητες των κοινοτικών μέτρων που αναφέρονται στο παράρτημα, μέρος Α, σημεία I.2, και II.2, και ετήσιο πρόγραμμα εργασίας που απορρέει από αυτές,

- θέματα σχετικά με τη γενική ισορροπία του παρόντος προγράμματος,

- κάθε άλλο θέμα που αφορά την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος.

4. Όσον αφορά τα θέματα που αναφέρονται στην παράγραφο 3 στοιχείο α), ο αντιπρόσωπος της Επιτροπής υποβάλλει στην επιτροπή σχέδιο των ληπτέων μέτρων. Η επιτροπή διατυπώνει τη γνώμη της για το σχέδιο αυτό εντός προθεσμίας που μπορεί να ορίζει ο πρόεδρος, ανάλογα με τον επείγοντα χαρακτήρα του θέματος.

Αποφασίζει με την πλειοψηφία που προβλέπεται στο άρθρο 148 παράγραφος 2 της συνθήκης για την έκδοση των αποφάσεων τις οποίες καλείται να λάβει το Συμβούλιο βάσει πρότασης της Επιτροπής. Κατά την ψηφοφορία στην επιτροπή, οι ψήφοι των αντιπροσώπων των κρατών μελών σταθμίζονται σύμφωνα με το προαναφερόμενο άρθρο. Ο πρόεδρος δεν συμμετέχει στην ψηφοφορία.

Η Επιτροπή θεσπίζει μέτρα τα οποία εφαρμόζονται αμέσως. Ωστόσο, εάν τα μέτρα αυτά δεν είναι σύμφωνα με τη γνώμη της επιτροπής, τότε ανακοινώνονται αμέσως από την Επιτροπή στο Συμβούλιο.

Σ' αυτή την περίπτωση, η Επιτροπή μπορεί να αναβάλλει την εφαρμογή των μέτρων που αποφάσισε για χρονική περίοδο δύο μηνών.

Το Συμβούλιο μπορεί, με ειδική πλειοψηφία, να λάβει διαφορετική απόφαση εντός της προθεσμίας που προβλέπεται στο προηγούμενο εδάφιο.

5. Όσον αφορά τα θέματα που αναφέρονται στην παράγραφο 3 στοιχείο β), ο αντιπρόσωπος της Επιτροπής υποβάλλει στην επιτροπή σχέδιο των ληπτέων μέτρων. Η επιτροπή διατυπώνει τη γνώμη της για το σχέδιο αυτό εντός προθεσμίας που μπορεί να ορίζει ο πρόεδρος, ανάλογα με τον επείγοντα χαρακτήρα του θέματος, προβαίνοντας ενδεχομένως σε ψηφοφορία.

Η γνώμη καταχωρείται στα πρακτικά. Εξάλλου, κάθε κράτος μέλος έχει το δικαίωμα να καταχωρηθεί η θέση του στα πρακτικά.

Η Επιτροπή λαμβάνει δέοντως υπόψη τη γνώμη που εξέφρασε η επιτροπή. Ενημερώνει την επιτροπή για τον τρόπο με τον οποίο έλαβε υπόψη αυτή τη γνώμη.

Άρθρο 7

Κοινωνικοί εταίροι

Με την επιφύλαξη της εξέλιξης της διαδικασίας του άρθρου 6 παράγραφοι 4 και 5, η Επιτροπή μπορεί να ζητά τη γνώμη της επιτροπής για κάθε θέμα που αφορά την εφαρμογή της παρούσας απόφασης.

Όταν ζητείται αυτή η γνώμη, συμμετέχουν στις εργασίες της επιτροπής, ως παρατηρητές, αντιπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων, σε αριθμό ίσο προς τον αριθμό των αντιπροσώπων των κρατών μελών, οι οποίοι διορίζονται από την Επιτροπή βάσει προτάσεων των κοινωνικών εταίρων σε κοινοτικό επίπεδο.

Οι αντιπρόσωποι αυτοί έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν να καταχωρηθεί η θέση τους στα πρακτικά των συνεδριάσεων της επιτροπής.

Άρθρο 8

Συνοχή και συμπληρωματικότητα

1. Η Επιτροπή φροντίζει για τη συνολική συνοχή του παρόντος προγράμματος με το κοινοτικό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα άλλα κοινοτικά μέτρα.
2. Η Επιτροπή και τα κράτη μέλη ενθαρρύνουν την επίτευξη λειτουργικής συμπληρωματικότητας μεταξύ του παρόντος προγράμματος και των προγραμμάτων κοινοτικών πρωτοβουλιών.

Στο πλαίσιο των ευθυνών τους για την εφαρμογή των κοινοτικών πλαισίων στήριξης, τα κράτη μέλη έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν μια συνοχή μεταξύ του παρόντος προγράμματος και των Διαρθρωτικών Ταμείων, σύμφωνα με τις διατάξεις που διέπουν τη λειτουργία των Διαρθρωτικών Ταμείων.

Η Επιτροπή και τα κράτη μέλη φροντίζουν ειδικότερα ώστε τα κοινοτικά μέτρα που εφαρμόζονται στα πλαίσια του παρόντος προγράμματος να συμπληρώνουν τις διαρθρωτικές παρεμβάσεις στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενθαρρύνοντας:

α) την εφαρμογή διεθνικών δράσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-

β) τη διάδοση συγκριτικών πληροφοριών για τα συστήματα και τους μηχανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-

γ) μεγαλύτερη συνοχή με τις πολιτικές απασχόλησης και τις πολιτικές που στηρίζουν την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση

- για τους άνδρες και τις γυναίκες και

- για τις μειονεκτούσες ομάδες-

δ) μεγαλύτερη συνοχή με τις πολιτικές που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως σημαντικού παράγοντα μιας ισόρροπης περιφερειακής και τοπικής ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων περιφερειών.

3. Η Επιτροπή, σε σύμπραξη με τα κράτη μέλη, ενθαρρύνει το συντονισμό των δραστηριοτήτων μεταξύ του παρόντος προγράμματος και του τέταρτου προγράμματος-πλαisiού έρευνας και ανάπτυξης.

4. Η Επιτροπή, σε σύμπραξη με τους κοινωνικούς εταίρους σε κοινοτικό επίπεδο, προσπαθεί να αναπτύξει το συντονισμό μεταξύ του παρόντος προγράμματος και του κοινωνικού διαλόγου σε κοινοτικό επίπεδο.

5. Η Επιτροπή εξασφαλίζει τη συνδρομή του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cedefop) κατά την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος, σύμφωνα με τους όρους που προβλέπονται στον κανονισμό (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου της 10ης Φεβρουαρίου 1975 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (16).

6. Η Επιτροπή ενημερώνει τακτικά τη συμβουλευτική επιτροπή για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με την εξέλιξη του παρόντος προγράμματος.

Άρθρο 9

Συμμετοχή άλλων χωρών

1. Το παρόν πρόγραμμα είναι ανοικτό στη συμμετοχή των συνδεδεμένων χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (ΧΚΑΕ), σύμφωνα με τους όρους που αναφέρονται στα περί συμμετοχής σε κοινοτικά προγράμματα πρόσθετα πρωτόκολλα των συμφωνιών σύνδεσης, που πρόκειται να συναφθούν μ' αυτές τις χώρες.

2. Το παρόν πρόγραμμα είναι ανοικτό στη συμμετοχή της Κύπρου και της Μάλτας βάσει πρόσθετων πιστώσεων σύμφωνα με τους ίδιους κανόνες που εφαρμόζονται για τις χώρες της ΕΖΕΣ με διαδικασίες που θα συμφωνηθούν με τις χώρες αυτές,

Άρθρο 10

Παρακολούθηση, αξιολόγηση και εκθέσεις

1. Το παρόν πρόγραμμα αποτελεί αντικείμενο διαρκούς παρακολούθησης, που πραγματοποιείται με σύμπραξη της Επιτροπής και των κρατών μελών.

Η παρακολούθηση αυτή εξασφαλίζεται με τις εκθέσεις που αναφέρονται στην παράγραφο 3 και με ειδικές δραστηριότητες.

2. Το παρόν πρόγραμμα αποτελεί αντικείμενο περιοδικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται με σύμπραξη της Επιτροπής και των κρατών μελών.

Τα αποτελέσματα των κοινοτικών μέτρων αποτελούν αντικείμενο εξωτερικών και αντικειμενικών αξιολογήσεων σε τακτά διαστήματα σύμφωνα με τα κριτήρια που θεσπίζονται με τη διαδικασία του άρθρου 6 παράγραφος 4.

3. Τα κράτη μέλη διαβιβάζουν στην Επιτροπή, το αργότερο μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 1996 και το αργότερο μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 1999, εκθέσεις για την εφαρμογή και την επίπτωση του παρόντος προγράμματος, καθώς και για τα συστήματα και τους μηχανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που υπάρχουν στα κράτη μέλη.

4. Η Επιτροπή υποβάλλει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και τη συμβουλευτική επιτροπή για την επαγγελματική κατάρτιση:

- μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 1997 το αργότερο, ενδιάμεση έκθεση για την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος,

- μέχρι τις 30 Ιουνίου 1998 το αργότερο, ανακοίνωση με θέμα τη συνέχιση του παρόντος προγράμματος- εάν χρειάζεται, η ανακοίνωση αυτή θα περιλαμβάνει κατάλληλη πρόταση,

- μέχρι τις 30 Ιουνίου 2000 το αργότερο, τελική έκθεση για την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος.

Το κείμενο της αρχικής, πρώτης απόφασης²⁹ του Συμβουλίου της 6ης Δεκεμβρίου 1994 (94/819/ΕΚ), για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (πρόγραμμα Leonardo da Vinci)

(Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 340, της 29/12/1994, σελ: 8-24)

²⁹ Εδώ περιλαμβάνεται το κυρίως σώμα του κειμένου (χωρίς το εκτενές παράρτημα που περιλαμβάνει τα σχετικά μέτρα και χωρίς τις παραπομπές και τις υποσημειώσεις), αποκλειστικά και μόνο για ενημέρωση των αναγνωστών. Το πλήρες κείμενο είναι διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/>

ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΝΟΣ ΝΕΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΕΠΕΝΔΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ Ε.Ε.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Θα πίστευε κανείς ότι η σταθεροποίηση των ποσοστών γεννητικότητας στην Ε.Ε σε χαμηλά

επίπεδα οδηγεί στη συμμετοχή λιγότερων ατόμων σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης και κατά συνέπεια σε εξοικονόμηση δαπανών. Ωστόσο αυτό δεν ευσταθεί. Παρά το μικρότερο αριθμό μικρών παιδιών, οι συνολικές εγγραφές στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν μειώθηκαν, καθώς περισσότερα άτομα παρατείνουν την παραμονή τους στην ανώτερη βαθμίδα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπλέον η Ε.Ε πρέπει να συμβαδίσει με τους ρυθμούς της ταχείας τεχνολογικής μεταβολής παρά το γηράσκοντα πληθυσμό της, με κατά πολύ λιγότερους νέους να εξέρχονται από την αρχική

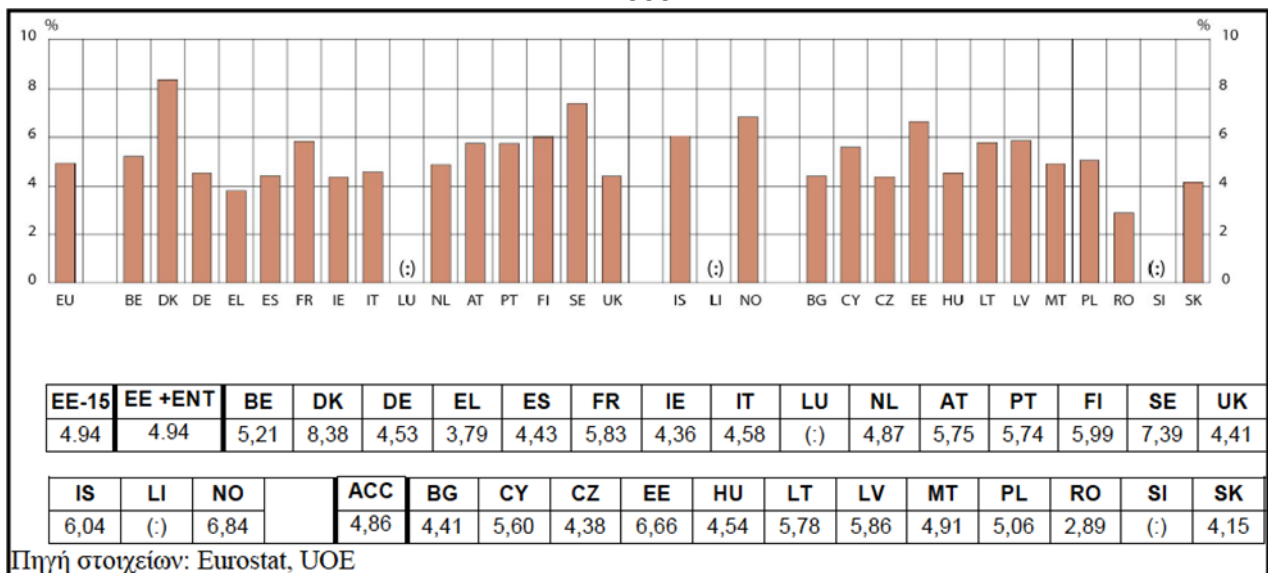
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
EU	5.2i	5.2i	5.1i	5.0i	5.0i	5.1i	(:)
B	5.0i	5.0i	4.9i	5.2	5.5I	(:)	(:)
DK	7.7	8.1	7.9	8.2	8.0I	(:)	(:)
D	4.7	4.8	4.7	4.7	4.7	(:)	(:)
EL	2.9	3.1	3.4	3.5	3.7	3.5e	3.5e
E	4.7	4.7	4.5	4.5	4.5	4.5e	4.4e
F	6.0i	5.9i	6.0i	5.9i	5.9i	5.8e	5.7e
IRL	5.5	5.3	5.2	4.9	4.6	4.5e	(:)
I	4.9	4.9	4.6	4.6	4.5	4.6e	4.5e
L	4.3	4.0	4.1	(:)	(:)	(:)	(:)
NL	5.0	5.0	4.8	4.9	4.8	4.9e	4.9e
A	6.5	6.4	6.3	6.3	6.3	(:)	(:)
P	5.4	5.5	5.6	5.6	5.7	(:)	(:)
FIN	6.9	7.0	6.5	6.2	6.2	6.0e	(:)
S	7.5	7.6	7.9	8.0	7.7	8.4e	8.3e
UK	5.0i	4.8i	4.7i	4.6i	4.6i	4.9e	(:)
USA	4.9	:	5.2	5.0	4.9	:	:
JAP	3.5	:	3.5	3.5	3.5	:	:

επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχοντας αποκτήσει δεξιότητες προσαρμοσμένες στις τελευταίες εξελίξεις από ό,τι στις ΗΠΑ και στις ασιατικές χώρες (εκτός από την Ιαπωνία). Μια άλλη πτυχή της δημογραφικής πρόκλησης αφορά τον πληθυσμό σε ηλικία εργασίας, καθώς η ανάπτυξη οφείλεται επίσης στη μεγαλύτερη συμμετοχή του εργατικού δυναμικού και η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν βασικό παράγοντα που την επηρεάζει. Αυτά τα δημογραφικά προβλήματα συνεπάγονται αυξημένες επενδύσεις στις ευκαιρίες για διά βίου μάθηση στην Ευρώπη για όσους έχουν εγκαταλείψει το σύστημα της επίσημης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, αυξημένη συμμετοχή στα ανώτερα επίπεδα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης (και αργότερα κατά τη διάρκεια του βίου), προσπάθειες για να διευκολυνθούν και να ενθαρρυνθούν οι εργαζόμενοι να παρατείνουν την παραμονή τους στην απασχόληση και επενδύσεις για την ενσωμάτωση των μεταναστών από τρίτες χώρες και των παιδιών και των οικογενειών τους (περισσότερο από το 70 % της αύξησης του πληθυσμού αναμένεται να προέλθει από τη μετανάστευση από τρίτες χώρες). Επιπλέον, η Ε.Ε αντικαταστήσει ένα μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων, λόγω της συνταξιοδότησης του σημερινού προσωπικού. Θα είναι απολύτως απαραίτητο να παραμείνει το επάγγελμα ελκυστικό σε νέους επαγγελματίες υψηλής ποιότητας. Η διεύρυνση δεν μετριάξει, αλλά μάλλον ενισχύει την τάση αυτή: όλες οι υποψήφιας χώρες εκτός

από την Κύπρο έχουν ποσοστά γεννήσεων κάτω από το επίπεδο της Ε.Ε και σε όλες εκτός από τρεις η φυσική αύξηση του πληθυσμού είναι αρνητική.

Η λογική της παραπάνω ανάλυσης είναι ότι η πρόκληση όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση ενδέχεται να είναι κατά πολύ μεγαλύτερη από όσο εκτιμήθηκε στη Λισσαβόνα. Θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής: *Εξεύρεση ατμομηχανής για τη νέα ευρωπαϊκή οικονομία και κοινωνία της γνώσης· υπέρβαση των συσσωρευμένων καθυστερήσεων και ελλειμμάτων σε σχέση με τους βασικούς ανταγωνιστές· αντιμετώπιση ενός σοβαρού δημογραφικού προβλήματος· και επίλυση σημαντικών περιφερειακών προβλημάτων που θα επιδεινωθούν με τη διεύρυνση κατά την κρίσιμη μεταβατική περίοδο.* Η διατήρηση απλώς του status quo ή οι αργές μεταβολές θα ήταν σίγουρα εντελώς ανεπαρκείς μπροστά σε μία τόσο μαζική πρόκληση. Η πρόκληση αυτή είναι τεράστια για πολλές περιφέρειες και αρκετές χώρες της σημερινής Ε.Ε και θα αυξηθεί ακόμα περισσότερο με τη διεύρυνση. Απαιτεί ριζικές μεταρρυθμίσεις και αποφασιστικές επενδυτικές αποφάσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση για την περίοδο έως το 2010. Είναι κατά συνέπεια σημαντικό να χαρακτηριστούν οι δαπάνες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση πραγματικές επενδύσεις που αποφέρουν διαρκή οφέλη ακόμα και δαπάνες που εξασφαλίζουν καθαρή εξοικονόμηση, λαμβανομένου υπόψη του γενικότερου πλαισίου που παρουσιάζεται ανωτέρω και όχι απλώς επαναλαμβανόμενες δαπάνες κατανάλωσης. Αυτό δικαιολογείται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο που διαδραματίζουν οι επενδύσεις αυτές ως οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες ανάπτυξης. Πρέπει να υπάρξει μετατόπιση του επενδυτικού προτύπου από τη δημόσια κατανάλωση προς την επένδυση στη γνώση, αναγνωρίζοντας τα «αναντίρρητα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την παραγωγικότητα, έχει υπολογισμένο και σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομική μεγέθυνση και μειώνει το κοινωνικό κόστος με την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, των προβλημάτων υγείας και της εγκληματικότητας».

Δημόσιες δαπάνες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως ποσοστό του ΑΕγχΠ, 2000



(Πηγή: Eurostat, Έρευνα εργατικού δυναμικού, 2002)

Κατά μέσο όρο τα κράτη μέλη της Ε.Ε δαπανούν μόλις το 5% του ΑΕΠ τους για τη χρηματοδοτούμενη από δημόσιους πόρους επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με πολύ σημαντικές διαφορές μεταξύ των κρατών μελών. Το ποσοστό αυτό είναι το ίδιο με το αντίστοιχο των ΗΠΑ και υψηλότερο από αυτό της Ιαπωνίας (3.5%). Ωστόσο τα τελευταία έτη δεν σημείωσε

αύξηση³⁰. Αντιθέτως, σημειώθηκε ελαφρά μείωση από 5.2% του ΑΕΠ το 1995 και το 1996 στο 5.1 % το 2000, με ελάχιστο ποσοστό το 5,0 % το 1998 και το 1999, που οφείλεται στις πολύ σημαντικές μειώσεις που σημειώθηκαν σε ορισμένες χώρες. Ωστόσο κατά την ίδια περίοδο, το ποσοστό των συνολικών δημόσιων δαπανών που διατέθηκε στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση αυξήθηκε ελαφρά (από 10 % σε 11 %), εν μέρει ως συνέπεια της μείωσης των συνολικών δημόσιων δαπανών στην Ε.Ε, αλλά και ως ένδειξη μιας σχετικής μετατόπισης των προτεραιοτήτων προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε αρκετές χώρες. Ανάλογη παρατήρηση ισχύει και για τις κατά κεφαλήν δημόσιες δαπάνες: ο αριθμός των νεοεισερχομένων στις πρωτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σταθεροποιήθηκε τα τελευταία χρόνια μετά από παρατεταμένη περίοδο μείωσης, αλλά η μείωση αυτή αντισταθμίστηκε από φοιτητές που παραμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, γεγονός που σημαίνει ότι οι κατά κεφαλήν δαπάνες παρέμειναν σε γενικές γραμμές σταθερές, αλλά αυξήθηκαν όσον αφορά τα άτομα σε ηλικία πρωτοβάθμιας και

	Ιδιωτικές δαπάνες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως % του ΑΕΠ		Δαπάνες των επιχειρήσεων για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ως % του μισθολογικού κόστους		
	1995	1999	1993	1999	
EU	0.6	0.7	EU	1.6	2.3
B	:	0.3i	B	1.4	1.6
DK	0.3i	0.3i	DK	1.3	3.0
D	1.3	1.2	D	1.2	1.5
EL	:	0.3i	EL	1.1	0.9
E	1.0	0.9	E	1.0	1.5
F	0.4	0.4	F	2.0	2.4
IRL	0.5	0.4	IRL	1.5	2.4
I	0.1	0.4	I	0.8	1.7
L	:	:	L	1.3	1.9
NL	:	0.4	NL	1.8	2.8
A	0.3i	0.3i	A	:	1.3
P	0.0i	0.1i	P	0.7	1.2
FIN	:	0.1	FIN	:	2.4
S	0.1	0.2	S	:	2.8
UK	0.2	0.7	UK	2.7	3.6
USA	1.7	1.6	USA	:	:
JAP	1.2	1.1	JAP	:	:

³⁰ Με βάση τα στοιχεία, φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι δημόσιες δαπάνες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση ως ποσοστό του ΑΕγχΠ διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των επιμέρους χωρών. Στη Δανία και τη Σουηδία ανέρχονται σε ποσοστό άνω του 7% του ΑΕγχΠ. Σε μια σειρά άλλων χωρών (Βέλγιο, Γαλλία, Αυστρία, Πορτογαλία και Φινλανδία) οι δαπάνες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αντιπροσωπεύουν μεταξύ 5-6% του ΑΕγχΠ. Στη Γερμανία, την Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία, την Ιρλανδία, τις Κάτω Χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο του 5 %. Η παιδεία απορροφά ένα σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού και στις χώρες προσχώρησης. Στην Εσθονία και τη Λιθουανία οι κρατικές δαπάνες του προϋπολογισμού για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν άνω του 6% του ΑΕγχΠ, ενώ στην Κύπρο, τη Λετονία και την Πολωνία, το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 5 και 6% του ΑΕγχΠ. Μεταξύ 1995 και 2000, οι δημόσιες δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕγχΠ παρουσίασαν ελαφρά πτωτική τάση, ενώ σημείωσαν άνοδο σε τέσσερις μόνο χώρες. Μόνο η Ελλάδα παρουσίασε σημαντική αύξηση, ενώ η Ιρλανδία, η Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο παρουσίασαν σημαντικές μειώσεις. Τα στοιχεία αυτά βεβαίως θα πρέπει να ερμηνευτούν στο πλαίσιο των δημογραφικών εξελίξεων, καθώς ο κύριος όγκος των δημόσιων δαπανών για την παιδεία στοχεύει τα άτομα νεαρής ηλικίας και το μερίδιο του πληθυσμού ηλικίας κάτω των 25 στην Ε.Ε μειώθηκε πάνω από 1,5 εκατοστιαία μονάδα μεταξύ των ετών 1995 και 2000. Παράλληλα, τα στοιχεία δείχνουν ότι το ποσοστό των νεαρών ατόμων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τα προσόντα που αποκτούν συνέχισαν να αυξάνουν. Ο δείκτης δείχνει ότι οι προσχωρούσες χώρες έχουν, από άποψη συνολικών δαπανών ανά μαθητή/σπουδαστή ως ποσοστού του κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ, τις ίδιες σχεδόν επιδόσεις με τα σημερινά κράτη μέλη. Στο Βέλγιο, τη Δανία, τη Γερμανία, τις Κάτω Χώρες και τη Σουηδία, οι συνολικές δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή ως ποσοστό του κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ αναλογούν στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ποσοστό άνω του 40%. Το ίδιο παρατηρείται στην Κύπρο, την Ουγγαρία, τη Λετονία, τη Μάλτα, και τη Σλοβακία. Η Γαλλία και η Πορτογαλία (με 30%) έχουν τις υψηλότερες συνολικές δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή ως ποσοστό του κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το αυτό παρατηρείται και στην Κύπρο. Οι συνολικές δαπάνες ανά μαθητή/σπουδαστή ως ποσοστό του ΑΕγχΠ στην βασική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ανέρχονται σε περισσότερο από 20% στη Δανία, την Ελλάδα, την Ιταλία, την Αυστρία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία, τη Λετονία και την Πολωνία.

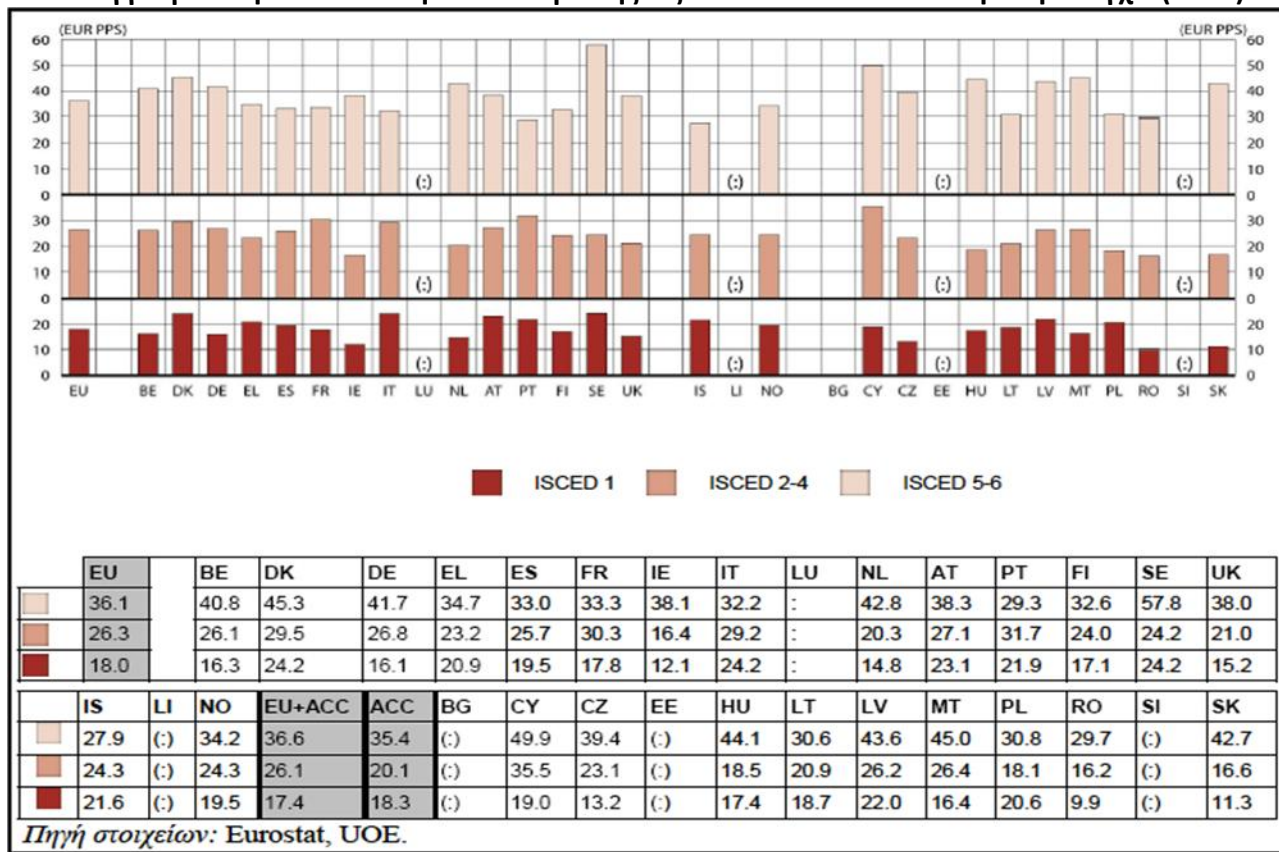
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο άλλο άκρο του φάσματος της διά βίου μάθησης, δημιουργούνται νέες επενδυτικές δαπάνες με την προώθηση της παράτασης του ενεργού επαγγελματικού βίου στην Ε.Ε ως παράγοντα που συμβάλει σε υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης και στην παράταση του επαγγελματικού βίου. Οι Ευρωπαίοι στην ηλικιακή ομάδα των 55-64 ετών παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις δεξιοτήτων και εκπαιδευτικά ελλείμματα. Οι επενδύσεις δεν αποφέρουν την ίδια απόδοση σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και κατάρτιση. Τα ποσοστά απόδοσης τόσο για τους ιδιώτες (ιδιωτική απόδοση) και για την κοινωνία (κοινωνική απόδοση) ποικίλουν. Τα διαφορετικά ποσοστά απόδοσης μπορεί να αντανakλούν ανεπάρκειες της αγοράς εργασίας (ανεργία των ατόμων με χαμηλό επίπεδο προσόντων και των μεταναστών, ακαμψίες στις μισθολογικές διαπραγματεύσεις, χαμηλό επίπεδο απασχόλησης των γυναικών κ.τ.λ.) και διαφορετικά επίπεδα επενδύσεων (οι υψηλότερες επενδύσεις μειώνουν την οριακή απόδοση και κατά συνέπεια παρασύρουν προς τα κάτω τη μέση απόδοση). Οι τρέχουσες εκτιμήσεις για την Ε.Ε δείχνουν ότι η απόδοση των επενδύσεων αυτών τείνει να είναι η χαμηλότερη στις βόρειες χώρες και η υψηλότερη στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ιρλανδία και ότι η απόδοση για τις γυναίκες είναι σημαντικά υψηλότερη από ό,τι για τους άνδρες. Από τη σύγκριση των εκτιμώμενων ποσοστών απόδοσης στα διάφορα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτει ότι η ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μετατρέπεται στο βασικό επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την κοινωνία της γνώσης. Υπάρχουν πειστικές αποδείξεις ότι η διάρκεια (και συνεπώς το κόστος) των περιόδων ανεργίας μειώνεται σημαντικά αμέσως μόλις το μέσο επίπεδο σπουδών ανέλθει στο επίπεδο της ανώτερης βαθμίδας δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σήμερα στην Ε.Ε, το 25% των ατόμων ηλικίας 25-29 ετών και το 52 % των ατόμων ηλικίας 55-64 ετών δεν έχουν φθάσει την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Απαιτούνται επενδύσεις για να εξασφαλισθεί ότι στο μέλλον όλοι θα φθάνουν τουλάχιστον σε αυτό το επίπεδο.

Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ Ε.Ε και Η.Π.Α όσον αφορά το επίπεδο της ιδιωτικής χρηματοδότησης της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και της κατάρτιση. Οι ιδιωτικές δαπάνες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αυξήθηκαν ελάχιστα Ε.Ε από το 1995 (από περίπου 0.55 σε περίπου 0.66 % του ΑΕΠ). Στην Ιαπωνία το αντίστοιχο ποσοστό είναι υπερδιπλάσιο (περίπου 1.2% του ΑΕΠ) και στις ΗΠΑ είναι τρεις φορές υψηλότερο (1.6%). Οι δαπάνες των επιχειρήσεων για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αυξήθηκαν κατά την περίοδο 1993-1999 (από περίπου 1.6 % σε περίπου 2.3 % του συνολικού κόστους εργασίας, δηλ. από περίπου 0.8% σε 1.1 % του ΑΕΠ) και μπορεί να αυξήθηκαν ελαφρώς έκτοτε, αλλά παραμένουν ανεπαρκείς για να εξασφαλίσουν την «παροχή επαρκών πόρων» που απαιτεί η ανακοίνωση για τη διά βίου μάθηση. Η Ε.Ε πραγματοποιεί κατά πολύ λιγότερες επενδύσεις στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από τις ΗΠΑ. Παρά τη μαζική αύξηση της συμμετοχής και τη συνακόλουθη σημαντική αύξηση των δημόσιων δαπανών για την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το σημερινό επίπεδο των συνολικών (δημόσιων και ιδιωτικών) επενδύσεων στην τρίτη βαθμίδα παραμένει πολύ χαμηλότερο στην Ευρώπη από ό,τι στις ΗΠΑ. Οι ΗΠΑ δαπανούν υπερδιπλάσιο ποσό από ό,τι η Ε.Ε ανά φοιτητή τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σε όρους ΑΕΠ, ο μέσος όρος της Ε.Ε είναι μόλις 1.1 % σε σύγκριση με 2.3 % στις ΗΠΑ. Το άνοιγμα της ψαλίδας ως προς τη χρηματοδότηση είναι συνεπώς ακόμα μεγαλύτερο για την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από ό,τι για την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη, όπου τα ποσοστά είναι 1.9% του ΑΕΠ στην Ε.Ε και 2.7% στις ΗΠΑ και η διαφορά εξηγείται επίσης κατά κύριο λόγο από τις μικρότερες δαπάνες για την έρευνα και ανάπτυξη εκ μέρους των ευρωπαϊκών εταιρειών. Δεδομένου του διπτού εκπαιδευτικού και ερευνητικού ρόλου των πανεπιστημίων, το έλλειμμα χρηματοδότησης σίγουρα

τα πλήττει περισσότερο και δυσχεραίνει τις προσπάθειές τους να προαγάγουν την ελκυστικότητά τους για τους σπουδαστές και τους ερευνητές από όλο τον κόσμο και να αντιστρέψουν την εκροή ταλέντων. Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος του ελλείμματος αυτού οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο ιδιωτικών επενδύσεων στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και στην έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη στην Ε.Ε σε σύγκριση με τις ΗΠΑ. Παράλληλα, η ιδιωτική απόδοση των επενδύσεων στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παραμένει υψηλή στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε, διότι η ζήτηση για εργατικό δυναμικό με υψηλό επίπεδο προσόντων αυξήθηκε ακόμα ταχύτερα από ό,τι η συμμετοχή στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ωστόσο, η ζήτηση αυτή ποικίλλει σε τεράστιο βαθμό από τη μία χώρα στην άλλη και οι διαφορές αυτές θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο για μεγαλύτερη κινητικότητα των αποφοίτων στο πλαίσιο της διευρυμένης Ε.Ε, μεταξύ άλλων και με τη μορφή της ανεπιθύμητης «εκροής εγκεφάλων» από ορισμένες λιγότερο ευνοημένες περιφέρειες ή χώρες. Μπροστά στο σχετικά χαμηλό επίπεδο των ιδιωτικών επενδύσεων και την υψηλή ιδιωτική απόδοση της πανεπιστημιακής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, η κύρια ευθύνη των αρχών δεν είναι μόνον να εξακολουθήσουν να παρέχουν στα ιδρύματα και στους φοιτητές της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ένα επαρκές επίπεδο δημόσιας χρηματοδότησης, αλλά και να εξεύρουν τρόπους για να την ενισχύσουν αυξάνοντας και διαφοροποιώντας τις ιδιωτικές επενδύσεις στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο νέος στόχος σε επίπεδο Ε.Ε να αυξηθεί το επίπεδο των επενδύσεων στην έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη στο 3 % του ΑΕΠ έως το 2010 είναι πιθανό να έχουν θετικό αντίκτυπο στα πανεπιστήμια που είναι ένας από τους κύριους δικαιούχους των επιπλέον δαπανών. Παράλληλα γίνεται επιτακτικό να εξασφαλιστεί ότι οι επιπλέον πόροι παράγουν υψηλότερη ποιότητα και αξία, χαμηλότερα επίπεδα σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης του σχολείου και ενισχυμένη κοινωνική ισότητα όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τα οφέλη της. Ο άλλος τομέας με σαφή ανάγκη για περισσότερες ιδιωτικές επενδύσεις είναι η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων. Η διά βίου μάθηση εξακολουθεί να απέχει πολύ από το να είναι πραγματικότητα για όλους και υπάρχουν ενδείξεις ότι διευρύνεται το χάσμα όσον αφορά την εκμετάλλευση ευκαιριών για μάθηση μεταξύ των ατόμων με χαμηλό επίπεδο προσόντων και τα άτομα με υψηλό επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και μεταξύ των νεότερων και των μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων. Συνεπώς πρέπει να εφαρμοστούν δυναμικά μέτρα για τη διεύρυνση της πρόσβασης και την αύξηση των επιπέδων συμμετοχής, με ιδιαίτερη προσοχή στους ενήλικες που είναι λιγότερο προετοιμασμένοι ή έχουν τη μικρότερη διάθεση ή τις λιγότερες ευκαιρίες για μάθηση. Πρέπει να δοθεί επίσης έμφαση στην αντιμετώπιση των αδυναμιών της αγοράς και στην εξασφάλιση της ύπαρξης σωστών κινήτρων για να ενθαρρύνονται οι μειονεκτούσες ομάδες να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες για κατάρτιση. Παρά την αύξηση των δαπανών των ιδιωτικών επιχειρήσεων για την επαγγελματική κατάρτιση που περιγράφεται ανωτέρω (από 1.6% σε 2.3% του κόστους εργασίας από το 1993 στο 1999), το σημερινό επίπεδο χρηματοδότησης δεν ανταποκρίνεται στην πρόκληση που αντιμετωπίζει η Ευρώπη στον τομέα αυτό. Εξακολουθούν να υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές από χώρα σε χώρα (π.χ. το παραπάνω ποσοστό ποικίλει με αναλογία 3:1). Μόνον το 40% των ευρωπαϊκών μισθωτών συμμετέχει σε κύκλους συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (23% στις ΜΜΕ) και μόλις το 62% όλων των εργοδοτών παρέχει κάποιο είδος κατάρτισης στους εργαζομένους τους (56% στις ΜΜΕ). Αυτό εγείρει σημαντικά θέματα σχετικά με το διάλογο μεταξύ δημόσιων αρχών και κοινωνικών εταίρων. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα αφορά τη φορολογική μεταχείριση της διά βίου μάθησης και των άλλων κινήτρων για επενδύσεις στη μάθηση (συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης της προηγούμενα αποκτηθείσας μάθησης). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, υπήρχε σύγκλιση απόψεων στα

τέλη της δεκαετίας του 1990 ότι οι δημόσιες αρχές από μόνες τους δεν θα μπορούσαν να δώσουν τους πόρους που απαιτούνται για τη διά βίου μάθηση, ότι οι εργαζόμενοι και οι εργοδότες θα έπρεπε να τη χρηματοδοτήσουν τουλάχιστον εν μέρει δεδομένης της σημαντικής ιδιωτικής απόδοσης που αποφέρει και ότι τα οικονομικά κίνητρα ήταν ανεπαρκή για να αντιμετωπιστούν τα πολύ χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των ατόμων με λίγα προσόντα.

Σύνολο δαπανών για εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά μαθητή/σπουδαστή κατά επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως ποσοστό του κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ (2000)



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ

της 21ης Φεβρουαρίου 2005

για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση στα πλαίσια της ενδιάμεσης επανεξέτασης της στρατηγικής της Λισσαβώνας (2005/C 85/01)

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Το νέο στρατηγικό στόχο τον οποίο έθεσε για την Ευρωπαϊκή Ένωση το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας της 23ης και 24ης Μαρτίου 2000 και τον οποίο επιβεβαίωσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης της 23ης και 24ης Μαρτίου 2001, «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».
2. Την ουσιαστική συμβολή της διά βίου μάθησης, που καλύπτει όλες τις μορφές μάθησης καθώς και όλα τα επίπεδα και τις διαστάσεις της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης, στην επίτευξη όλων αυτών των στόχων καθώς και στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης, όπως αναγνωρίστηκε από το ίδιο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας.
3. Το γεγονός ότι περί τα 33 εκατ. άτομα στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν έχουν ενεργό απασχόληση· το εργατικό δυναμικό της Ευρώπης γηράσκει, και 32 % του ενεργού πληθυσμού (78 εκατ.) έχουν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες. Αντιθέτως, κατά την προσεχή πενταετία, μόνον το 15 % των νέων θέσεων απασχόλησης θα απευθύνονται σε άτομα με βασική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ το 50 % των νέων θέσεων απασχόλησης θα απαιτούν εργαζόμενους υψηλής εξειδίκευσης.
4. Την πρόοδο που έχει σημειωθεί, ιδίως στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
5. Την ανακοίνωση της Επιτροπής προς το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2005 («Συνεργασία για τη μεγέθυνση και την απασχόληση — Μια νέα ώθηση για τη στρατηγική της Λισσαβώνας») και την ανάγκη να προσδιορισθούν τομείς την πρόοδο των οποίων μπορεί να υποστηρίξει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο.

ΥΠΟΓΡΑΜΜΙΖΕΙ ΤΑ ΕΞΗΣ:

6. Η κοινωνία της γνώσης αποτελεί κλειδί για τη στρατηγική της Λισσαβώνας. Επομένως, η συμβολή της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και της κατάρτισης είναι ουσιαστικής σημασίας, εφόσον αυτές παρέχουν την απαραίτητη βάση δεξιοτήτων και το δημιουργικό δυναμικό.

— Οι στόχοι της Λισσαβώνας όσον αφορά την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική μεγέθυνση μπορούν να επιτευχθούν μόνον εάν οι νέοι που εισέρχονται στην αγορά εργασίας έχουν τα κατάλληλα προσόντα, τα οποία θα έχουν αποκτήσει μέσω μιας ποιοτικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης που θα συμπορεύεται με την εξέλιξη της κοινωνίας.

— Η αποτελεσματικότερη επένδυση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση οδηγεί κατά κανόνα σε σημαντική αύξηση του εθνικού προϊόντος μιας χώρας και συμβάλλει στο μελλοντικό εισόδημα των εκπαιδευομένων.

— Η καλύτερη ποιότητα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, καθώς και η ευρύτερη πρόσβαση και υψηλότερη συμμετοχή όχι μόνον παρέχει σε ολόένα και μεγαλύτερο αριθμό ατόμων τη δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και συμβάλλει στη βιώσιμη οικονομική μεγέθυνση, την κοινωνική συνοχή και τη δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας.

— Η αύξηση της συμμετοχής και των ποσοστών ολοκλήρωσης αρχικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης θα έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα του εργατικού δυναμικού, θα βελτιώσει την απασχολησιμότητα των ανθρώπων και, κατά συνέπεια, θα μειώσει τις δημόσιες δαπάνες.

— Ο τομέας της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης βρίσκεται στο σταυροδρόμι της έρευνας, της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της καινοτομίας, και έχει ως εκ τούτου νευραλγική σημασία για την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

— Καμία προηγμένη οικονομία δεν μπορεί να επιβιώσει χωρίς συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως ηλικίας. Η διά βίου μάθηση έχει για το λόγο αυτό ουσιαστική σημασία, και πρέπει να ενθαρρύνεται σε όλα τα κράτη μέλη. Αυξάνει το συνολικό επίπεδο δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, και επιτρέπει στους ανθρώπους να προσαρμόζονται στις ταχέως μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και στις νέες τεχνολογίες, βελτιώνει δε τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα. Εν προκειμένω, είναι ουσιάδους σημασίας η κατάρτιση ΤΠΕ (ψηφιακή μόρφωση) για όλους.

7. Όσον αφορά το ζήτημα της βιώσιμης οικονομικής αύξησης και της παροχής «περισσότερων και καλύτερων θέσεων απασχόλησης», η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση αποτελούν το θεμέλιο για τη δημιουργία καλύτερων ποιοτικά θέσεων απασχόλησης και για τη βιωσιμότητα της οικονομικής μεγέθυνσης. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο για τις κοινωνίες και τις οικονομίες που βασίζονται στη γνώση.

— Αύξηση των θέσεων απασχόλησης μπορεί να προκύψει μόνον από καλύτερη οικονομική μεγέθυνση με μεγαλύτερη ένταση εργασίας και αυτό, με τη σειρά του, απαιτεί να έχει το εργατικό δυναμικό τις δεξιότητες και τις ικανότητες τις οποίες χρειάζονται οι επιχειρηματίες και οι επιχειρήσεις.

— Για θέσεις απασχόλησης καλύτερης ποιότητας απαιτείται υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων του εργαζομένου, πράγμα που συνεπάγεται ανάγκη για μεγαλύτερη ατομική ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης σε όλη τη διάρκεια της ζωής, υπό το πρίσμα των δημογραφικών μεταβολών. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση, οι ανεπίσημες και άτυπες μορφές μάθησης αποτελούν μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού.

— Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση εντείνουν την ευαισθητοποίηση των νέων όσον αφορά την περιβαλλοντική διάσταση και τους βοηθούν να κατανοήσουν ότι η βιώσιμη οικονομική μεγέθυνση, ενώ επιδιώκει την κάλυψη των αναγκών των σημερινών γενιών, δεν πρέπει να υπονομεύει το μέλλον των επομένων.

8. Όσον αφορά το ζήτημα της «μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής», η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση προάγουν την κατανόηση και την ανοχή. Επίσης, δίδουν τη δυνατότητα σε όλους για ένα πιο δίκαιο ξεκίνημα στη ζωή.

— Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από πολύ μικρή ηλικία παρέχει στα παιδιά την καλύτερη ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, τα προετοιμάζει για τον όλο και πλέον πολυπολιτισμικό κόσμο στον οποίο ζούμε και, ιδίως, εξασφαλίζει στα παιδιά τα οποία έχουν λιγότερες ευκαιρίες καλύτερη προετοιμασία για το σχολείο.

— Η αγωγή του πολίτη υπό την ευρύτερη έννοιά της, συμπεριλαμβανομένης της παροχής ευκαιριών συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών, είναι ένα συμπληρωματικό μέσο για την καταπολέμηση της πολιτιστικού και κοινωνικού αποκλεισμού και τη διευκόλυνση της ένταξης των νέων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.

ΥΠΕΝΘΥΜΙΖΕΙ ΤΑ ΕΞΗΣ:

9. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Λισσαβώνας, το Συμβούλιο συμφώνησε επί ενός συνεκτικού και ολοκληρωμένου προγράμματος εργασιών, γνωστού πλέον ως «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Το Συμβούλιο και η Επιτροπή, στην κοινή ενδιάμεσή τους έκθεση προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, που εγκρίθηκε τον Φεβρουάριο του 2004, επεσήμαναν τρεις τομείς προτεραιότητας για την άμεση ανάληψη περαιτέρω δράσης:

— Εστίαση των μεταρρυθμίσεων και των επενδύσεων στους καίριους για την κοινωνία της γνώσης τομείς.

— Πραγματοποίηση της διά βίου μάθησης.

— Δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης.

10. Επετεύχθη συμφωνία όσον αφορά το Europass, καθώς και όσον αφορά άλλα βασικά ζητήματα όπως ο προσδιορισμός και η επικύρωση ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, η διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) και ο διά βίου προσανατολισμός. Θα πρέπει πλέον να δοθεί προτεραιότητα στην εφαρμογή των συμφωνιών αυτών σε εθνικό επίπεδο. Οι μελλοντικές προτεραιότητες μεταρρυθμίσεων και επενδύσεων στην EEK καθορίζονται στα συμπεράσματα του Συμβουλίου που εγκρίθηκαν στις 15 Νοεμβρίου 2004 και αποτέλεσαν τη βάση για το ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, το οποίο εγκρίθηκε στις 14 Δεκεμβρίου 2004.

11. Χάρη στην ώθηση την οποία έδωσε η διαδικασία της Μπολόνια, έχει σημειωθεί πρόοδος όσον αφορά την ενθάρρυνση της μεταρρύθμισης των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη. Επί πλέον, το πρόγραμμα Erasmus Mundus εγκρίθηκε τον Δεκέμβριο του 2003 με στόχο να προωθήσει την Ε.Ε ως παγκόσμιο κέντρο αριστείας στη μάθηση. Εν τούτοις, περισσότερη δράση και υποστήριξη από την Ε.Ε θα επιτρέψει στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εκπληρώσουν τον καίριο ρόλο τους στην επίτευξη των στόχων της Λισσαβώνας.

12. Για να παρακολουθεί την πορεία του προγράμματος εργασιών, το Συμβούλιο ενέκρινε, τον Μάιο του 2003, ορισμένα κριτήρια αναφοράς για την Ε.Ε στο σύνολό της. Είναι όλα σημαντικά σε σχέση με τη στρατηγική της Λισσαβώνας και επομένως πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2010.

13. Σε εθνικό επίπεδο, γίνεται εκσυγχρονισμός των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, αλλά πολλά μένουν να γίνουν για την υλοποίηση των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων.

ΣΥΝΙΣΤΑ ΤΑ ΕΞΗΣ:

14. Για την προετοιμασία της προσεχούς κοινής έκθεσης του Συμβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2006, θα πρέπει να αναληφθεί περαιτέρω δράση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, έχοντας υπόψη την ενδιάμεση επισκόπηση της στρατηγικής της Λισσαβώνας, σύμφωνα με τους άξονες προτεραιότητας «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», όπως καθορίστηκαν στην Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του 2004, ιδίως όσον αφορά δράσεις για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου:

— Εστίαση των μεταρρυθμίσεων και των επενδύσεων στους καίριους για την κοινωνία της γνώσης τομείς.

— Να υλοποιηθεί ο στόχος της Λισσαβώνας για την επίτευξη σημαντικής αύξησης και αποδοτικής χρήσης των δημοσίων και ιδιωτικών επενδύσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση.

- Να αναπτυχθεί νοοτροπία αριστείας καθώς και συστήματα αξιολόγησης ώστε να εξασφαλισθεί ότι τα συστήματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτιση της Ε.Ε θα καταστούν παγκόσμια ποιοτικά σημεία αναφοράς.
 - Να βελτιωθεί η διακυβέρνηση σε εθνικό επίπεδο με τη συμμετοχή όλων των σχετικών ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών εταίρων, και με τη βελτίωση του συντονισμού μεταξύ των οικείων δημοσίων αρχών.
 - Να ενισχυθεί η συνεργία και η συμπληρωματικότητα μεταξύ της παιδείας και άλλων τομέων πολιτικής, όπως της απασχόλησης, της έρευνας και καινοτομίας και της μακροοικονομικής πολιτικής.
 - Πραγματοποίηση της διά βίου μάθησης: Οι εθνικές στρατηγικές για τη διά βίου μάθηση θα πρέπει να έχουν ως στόχο να εξασφαλίζουν ότι όλοι οι πολίτες αποκτούν τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται στην κοινωνία της γνώσης, και να μεριμνούν για τη δημιουργία ανοικτού, ελκυστικού και προσιτού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα ακόλουθα μέτρα, μεταξύ άλλων, μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων αυτών:
 - Πολλαπλασιασμός των δυνατοτήτων διά βίου μάθησης μέσω της μάθησης εξ αποστάσεως, ιδίως με τη χρήση ΤΠΕ.
 - Τόνωση της ζήτησης της διά βίου μάθησης μέσω μέτρων για το συνδυασμό εργασίας και οικογενειακής ζωής.
 - Προσδιορισμός μοντέλων καταμερισμού των δαπανών της συνεχούς κατάρτισης (εργοδότες, εργαζόμενοι και δημόσιες υπηρεσίες).
 - Κατάσχεση εθνικών στρατηγικών με στόχο, μεταξύ άλλων, την πλήρωση του σημερινού χάσματος, όσον αφορά την πρόσβαση σε δυνατότητες διά βίου μάθησης, μεταξύ μεγάλων και μικρών επιχειρήσεων, και μεταξύ ατόμων υψηλής και χαμηλής εξειδίκευσης.
 - Έγκριση του μελλοντικού ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης.
 - Δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης,
 - Ενίσχυση της ανοικτής μεθόδου συντονισμού, παραδείγματος χάρη με:
 - τη διεξαγωγή εργασιών σε «αλληλοδιδασκτικές ομάδες ομολόγων» (peer learning clusters), ώστε να μπορούν τα κράτη μέλη να επικεντρώνονται στους δικούς τους τομείς προτεραιότητας,
 - βελτίωση της εμπέλειας, ακρίβειας και αξιοπιστίας των στατιστικών στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης,
 - καθορισμός δεικτών σε νέους τομείς, καθιστώντας τους επιχειρησιακούς, όπως προβλέπεται στην κοινή ενδιάμεση έκθεση, συμπεριλαμβανομένου του δείκτη όσον αφορά τη γνώση ξένων γλωσσών, που ζητήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, τον Μάρτιο του 2002.
 - Θέσπιση κοινών σημείων αναφοράς σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε τομείς όπως οι βασικές ικανότητες και η κατάρτιση διδασκόντων και επιμορφωτών.
 - Ενίσχυση του ρόλου των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη Στρατηγική της Λισσαβώνας, και βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, ώστε να καταστεί πιο ελκυστική σε διεθνές επίπεδο, καθώς και η κινητικότητα των σπουδαστών και του προσωπικού.
 - Να ενισχυθεί η συνεργία και η συμπληρωματικότητα μεταξύ της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της έρευνας, με στόχο την τόνωση της καινοτομίας και της απασχόλησης μέσω της κινητικότητας νέων ερευνητών και της δημιουργίας δικτύου κέντρων αριστείας.
 - Διαμόρφωση, μέχρι το τέλος του 2006, του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων ως κοινής αναφοράς που θα καλύπτει τόσο την ΕΕΚ όσο και τη γενική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια), με βάση τις ικανότητες και τα αποτελέσματα της μάθησης.
- ΚΑΛΕΙ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ:**
15. Να βεβαιώσει και πάλι ότι η διά βίου μάθηση είναι και θα παραμείνει προϋπόθεση εκ των ουκ άνευ για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβώνας. Εν προκειμένω, η επιτυχής εφαρμογή του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της γνώσης και της καινοτομίας καθώς και για τη δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας.
16. Να επωφεληθεί της ευκαιρίας που παρέχει η ενδιάμεση επισκόπηση για να δώσει προτεραιότητα στα εξής:
- εφαρμογή, στα κράτη μέλη, του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», συμπεριλαμβανομένων όλων των επιπέδων και των διαστάσεων της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης, προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων,
 - προαγωγή της αριστείας σε όλα τα επίπεδα των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, προς υποστήριξη της δημιουργίας θέσεων εργασίας και της μεγέθυνσης, καθώς και της κοινωνικής συνοχής,
 - εφαρμογή, στα κράτη μέλη, του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», συμπεριλαμβανομένης της απαραίτητης αύξησης και της πλέον αποδοτικής χρήσης των επενδύσεων σε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση,
 - ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της Κατάρτισης προκειμένου να προωθηθούν και να υποστηριχθούν μεταρρυθμίσεις, ιδίως μέσω:
 - «αλληλοδιδασκτικών ομάδων ομολόγων» (peer learning clusters), που να εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των κρατών μελών,
 - βελτίωσης της ποιότητας παρακολούθησης της προόδου,
 - ενίσχυσης της συμβολής της ΕΕΚ, της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της έρευνας στη Στρατηγική της Λισσαβώνας,
 - ανάπτυξης και εφαρμογής Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.
17. Να καλέσει το Συμβούλιο (Παιδεία/Νεολογία/Πολιτισμός) να συμβάλει στην παρακολούθηση των πτυχών που εμπίπτουν στις αρμοδιότητές του, δηλαδή της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης, στο πλαίσιο των μηχανισμών κοινοποιήσεων της στρατηγικής της Λισσαβώνας.
18. Να συμπεριλάβει την πρωτοβουλία για ένα Ευρωπαϊκό σύμφωνο για τη Νεολογία, στο πλαίσιο της ενδιάμεσης επανεξέτασης της Στρατηγικής της Λισσαβώνας, με σκοπό την προώθηση μιας γενιάς νέων Ευρωπαίων που θα εργάζονται σε θέσεις ποιότητας, θα διαθέτουν ανώτατη μόρφωση και θα καταρτίζονται για να βελτιώνουν την προσαρμοστικότητά τους· επίσης, να καθορίσει προανατολισμούς για συγκεκριμένα μέτρα προς το σκοπό αυτό στα πλαίσια του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» και των υφιστάμενων προγραμμάτων.

Τα πρόσφατα συμπεράσματα του Συμβουλίου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση στα πλαίσια της ενδιάμεσης επανεξέτασης της στρατηγικής της Λισσαβώνας

(Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 85/01 της 7.4.2005, σελ: 1-4)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ³¹

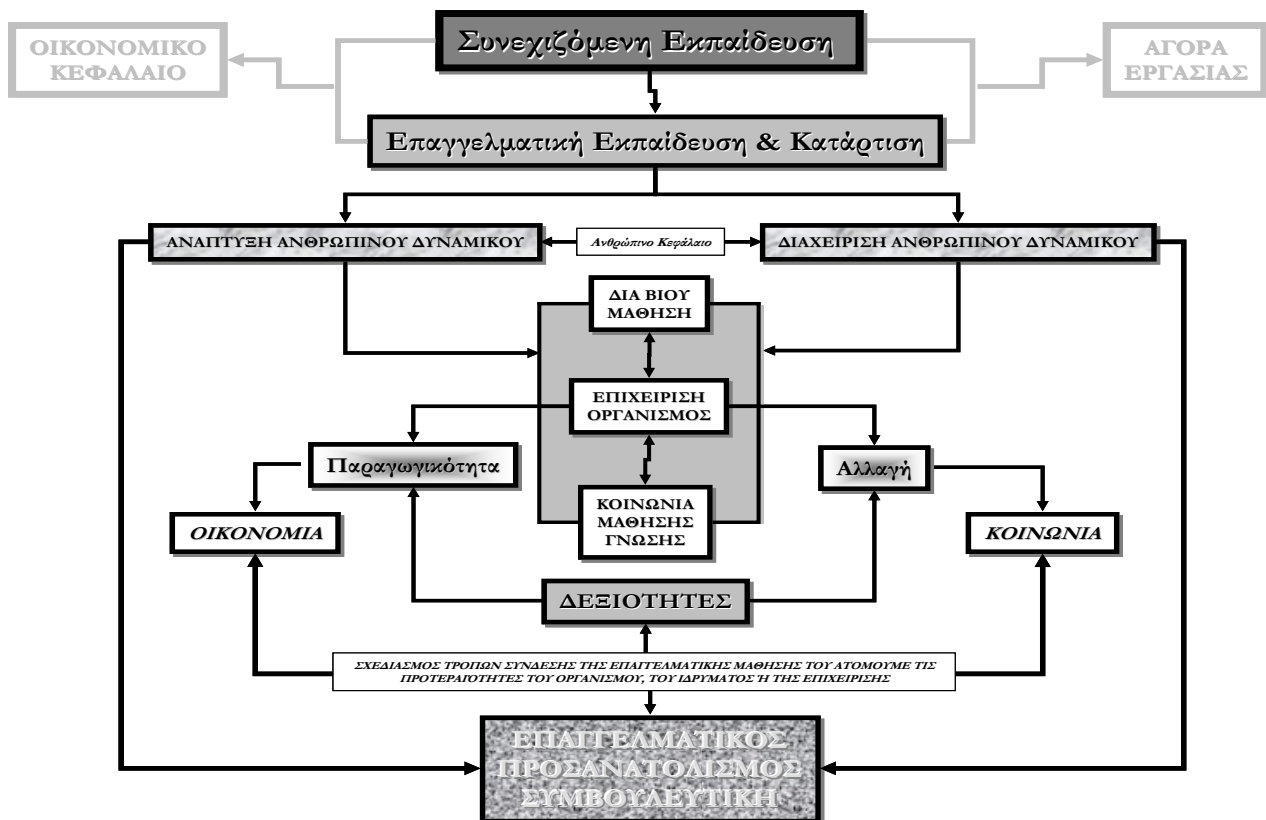
Το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβώνα καθόρισε για την Ε.Ε το φιλόδοξο στρατηγικό στόχο να γίνει έως το 2010 «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Αναγνωρίζοντας ότι η Ένωση αντιμετώπισε «μεγάλες αλλαγές που προέκυψαν από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομία της γνώσης», το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τόνισε ότι αυτό θα απαιτούσε όχι μόνον «μια ριζική μεταμόρφωση της ευρωπαϊκής οικονομίας, αλλά και ένα πρόγραμμα πρόκληση για τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής πρόνοιας και των εκπαιδευτικών συστημάτων». Ζήτησε επίσης «γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων» και «ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό» Επισήμανε ότι το μέλλον της ευρωπαϊκής οικονομίας (και κοινωνίας) θα εξαρτηθεί από τις δεξιότητες των πολιτών της και ότι αυτές με τη σειρά τους απαιτούν συνεχή ενημέρωση που αποτελεί χαρακτηριστικά των κοινωνιών της γνώσης. Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Φείρα τον Ιούνιο του 2000 ζήτησε από τα κράτη μέλη να αναπτύξουν και να υλοποιήσουν συνεκτικές και ολοκληρωμένες στρατηγικές για τη διά βίου μάθηση. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Στοκχόλμη το 2001 συμφώνησε ότι πρέπει να συνεχιστούν οι εργασίες για την κατάρτιση ενός προγράμματος εργασίας που θα περιστρέφεται γύρω από την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα, τη διευκόλυνση της πρόσβασης και το άνοιγμα στον κόσμο των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης. Επεσήμανε ότι οι εργασίες πρέπει να πραγματοποιούνται «στο πλαίσιο της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού και σε διεθνή προοπτική» και ότι πρέπει να συμμετέχουν οι υποψήφιες χώρες. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το Μάρτιο του 2002 εξέφρασε την ικανοποίησή του για το *λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για τους στόχους των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης*, συμπεριλαμβανομένης της ενισχυμένης φιλοδοξίας να καταστεί η Ευρώπη «παγκοσμίως σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα και την αξία της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης που παρέχει και ο πιο ελκυστικός προορισμός για τους σπουδαστές, τους επιστήμονες και τους ερευνητές από άλλες περιοχές του κόσμου».

Η ΕΚΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΑΥΞΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΕΝΔΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

Όπως περιγράφεται παραπάνω, το εν λόγω πρόγραμμα εργασίας συμπεριλαμβάνει τον ειδικό στόχο «βέλτιστη χρήση των πόρων», που βασίζεται στην έκκληση του Συμβουλίου της Λισσαβώνας για αυξημένες επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό και στην ανάγκη που περιγράφεται στην ανακοίνωση της Επιτροπής για τη διά βίου μάθηση όσον αφορά την παροχή επαρκών πόρων για τη διά βίου μάθηση στην κοινωνία της γνώσης. Ο στόχος αυτός εστιάζεται στην «αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό εξασφαλίζοντας παράλληλα δίκαιη και πραγματική κατανομή των διαθέσιμων μέσων» και αναφέρεται στις συνολικές επενδύσεις, δηλ., τόσο σε αυτές που προέρχονται από τις δημόσιες αρχές όσο και σε αυτές που προέρχονται από ιδιωτικές επιχειρήσεις και ιδιώτες. Δεδομένου των ισχυρών δεσμών συνέργειας μεταξύ επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και έρευνας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη καθορίζει επίσης έναν ανάλογο στόχο για την έρευνα, δηλαδή να αυξηθούν οι συνολικές δαπάνες για την έρευνα και την ανάπτυξη ώστε να

³¹ Προσαρμοσμένο απόσπασμα από το κείμενο «Ανακοίνωση της Επιτροπής - Αποδοτικές επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη», (Πηγή: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων COM(2002) 779 τελικό της 10.01.2003, σελ: 4-12).

προσεγγίσουν το 3 % του ΑΕΠ έως το 2010 και να αυξηθεί το ποσοστό των δαπανών που χρηματοδοτούνται από επιχειρήσεις στα 2/36.



Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΤΟΧΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΩΝΑΣ

Κατά την έγκριση του προγράμματος εργασίας για τους στόχους, το Συμβούλιο (Παιδείας) και η Επιτροπή υπογράμμισαν ότι το να αναδειχθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση σε ηγετική οικονομία της γνώσης παγκοσμίως θα είναι δυνατόν μόνον εάν η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση λειτουργήσουν ως παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης, έρευνας και καινοτομίας, ανταγωνιστικότητας, βιώσιμης απασχόλησης, και κοινωνικής ένταξης και δραστήριας συμμετοχής του πολίτη. Οι αρμόδιοι για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση υπουργοί αναγνώρισαν την ευθύνη τους στην εν λόγω διαδικασία και επαναβεβαίωσαν την αποφασιστικότητά τους να ανταποκριθούν στην πρόκληση. Το ίδιο μήνυμα απέστειλε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002. Η συμβολή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της κατάρτισης στην επίτευξη έως το 2010 του στρατηγικού στόχου της Λισσαβώνας θα είναι ιδιαίτερα σημαντική στους ακόλουθους τομείς.

Μεγέθυνση Η συμβολή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της κατάρτισης στη μεγέθυνση έχει αναγνωρισθεί ευρύτατα και εκτιμάται ότι οι επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση παράγουν ποσοστά απόδοσης για τους ιδιώτες (ιδιωτική απόδοση) και για την κοινωνία (κοινωνική απόδοση) συγκρίσιμα με αυτά των επενδύσεων σε φυσικό κεφάλαιο. Το αυξανόμενο μερίδιο των υπηρεσιών στην οικονομία, ο ρυθμός της τεχνολογικής αλλαγής, η αυξανόμενη αναλογία γνώσεων/πληροφορίας στην αξία της παραγωγής, καθώς και η κλίμακα της οικονομικής και κοινωνικής αναδιάρθρωσης ενισχύουν τα επιχειρήματα υπέρ τέτοιων επενδύσεων. Πρόσφατη έκθεση που συντάχθηκε για λογαριασμό της Επιτροπής συμπεραίνει ότι οι επενδύσεις στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» συμβάλουν σημαντικά στην αύξηση της παραγωγικότητας και αποτελούν ελκυστική επένδυση σε σχέση με εναλλακτικές δαπάνες, τόσο σε μικροοικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Σε κοινωνικό επίπεδο

υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι υπεύθυνες για μεγάλο μέρος της συνολικής αύξησης της παραγωγικότητας. Μια εκτίμηση για τις χώρες του ΟΟΣΑ είναι ότι η αύξηση κατά ένα έτος του μέσου επιπέδου σπουδών αυξάνει υ964 την οικονομική ανάπτυξη κατά περίπου 5 % αμέσως και κατά επιπλέον ποσοστό 2.5 % μακροπρόθεσμα. Ο ΟΟΣΑ διαπίστωσε επίσης ότι η βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου είχε ως αποτέλεσμα σε αρκετές χώρες της Ε.Ε αύξηση της ετήσιας ανάπτυξης κατά μισή τουλάχιστον ποσοστιαία μονάδα κατά τη δεκαετία του 1990 σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία.

Ανταγωνιστικότητα και δυναμισμός Η ανταγωνιστικότητα και ο δυναμισμός είναι δύο πτυχές στις οποίες η Ε.Ε σήμερα υστερεί των Ηνωμένων Πολιτειών. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση πρέπει να διαδραματίσουν αποτελεσματικό ρόλο στην προσέλκυση και στη διατήρηση ταλέντων στην Ευρώπη. Το άνοιγμα της ψαλίδας όσον αφορά την παραγωγικότητα μεταξύ Ε.Ε και ΗΠΑ εξακολουθεί να διευρύνεται. Για την αναστροφή της τάσης αυτής απαιτούνται επενδύσεις όχι μόνον στην έρευνα και την ανάπτυξη και στις ΤΠΕ αλλά και στην «ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου». Υπάρχουν στοιχεία ότι οι λόγοι για τις ανεπαρκείς επιδόσεις της Ευρώπης στον τομέα αυτό υπερβαίνουν ορισμένες εμφανείς αναντιστοιχίες μεταξύ απόκτησης δεξιοτήτων και αναγκών. Έχουν τις βαθύτερες ρίζες τους στο ανεπαρκές εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού σε ηλικία εργασίας. Η Ε.Ε χρειάστηκε πολλά χρόνια για να αυξήσει τη μέση διάρκεια σχολικής φοίτησης από το 70 % του επιπέδου των ΗΠΑ το 1971 στο 87 % το 199912. Η εκροή ατόμων με υψηλό επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης από την Ευρώπη κυρίως προς τις ΗΠΑ συνεχίζεται, ιδιαίτερα στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας και η Ε.Ε θα επενδύσει 1.6 δις ευρώ μέσω του έκτου προγράμματος πλαισίου για την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος, τόσο με την καλλιέργεια της αντίληψης ότι η αυτοαπασχόληση αποτελεί επαγγελματική επιλογή όσο και με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων.

Οικονομία και κοινωνία της γνώσης Είναι γνωστό ότι η κλίμακα και η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν σημαντικούς καθοριστικούς παράγοντες τόσο για τη δημιουργία νέων γνώσεων όσο και για τη διάδοσή τους. Βασικοί παράγοντες είναι η παροχή επαρκούς αριθμού νέων επιστημόνων και μηχανικών, η ενίσχυση της έρευνας σε πανεπιστημιακό επίπεδο και η συνεχής ενημέρωση του επιστημονικού εργατικού δυναμικού, καθώς και το συνολικό εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού σε ηλικία εργασίας και η ένταξη των δραστηριοτήτων διά βίου μάθησης. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση διαδραματίζει επίσης βασικό ρόλο στην προώθηση των τεχνολογικών αλλαγών και στη διάδοση της τεχνολογίας κατά τη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης. Ο κλάδος της γνώσης εξαρτάται από την ικανότητα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ιδιαίτερα των πανεπιστημίων, να προμηθεύουν τον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας με επαρκή αριθμό ατόμων ειδικευμένων στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Επιπλέον, ενώ η καινοτομία απαιτεί δραστηριότητες έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης, εξαρτάται επίσης από την ικανότητα των κοινωνικών εταίρων η εξασφάλιση ενός εν γένει καλά εκπαιδευμένου και δημιουργικού εργατικού δυναμικού που θα την τονώσει, θα τη χρησιμοποιήσει και θα την υποστηρίξει.

Περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα ζήτησε «περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας», έθεσε στόχους όσον αφορά την απασχόληση και υπογράμμισε το ρόλο των κοινωνικών εταίρων για την επίτευξή τους. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση συμβάλλουν στο σκοπό αυτό ποικιλοτρόπως. Υπάρχουν πολύ σαφή στοιχεία που αποδεικνύουν ότι το επίπεδο σπουδών αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα που καθορίζει το ατομικό εισόδημα και τη θέση του ατόμου στην αγορά εργασίας. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ένα επιπλέον έτος φοίτησης στο σχολείο αυξάνει τις ατομικές αποδοχές κατά περίπου 6.5% σε όλη την Ευρώπη και κατά ποσοστό έως και 9 % στις χώρες με

λιγότερο συμπιεσμένη μισθολογική δομή. Όσον αφορά τη θετική σχέση μεταξύ επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και αποδοχών, η ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί το σημείο καμπής πέρα από το οποίο κάθε επιπλέον επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επιφέρει ιδιαίτερα σημαντική αύξηση της αμοιβής. Από άλλα στοιχεία προκύπτει επίσης ότι τα ποσοστά ανεργίας μειώνονται όσο μεγαλύτερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, μειώνοντας άρα και οι σχετικές κοινωνικές δαπάνες. Είναι επίσης σαφές ότι το ποσοστό απασχόλησης αυξάνεται ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο που έχει επιτευχθεί¹⁹, ακόμα και στην ομάδα των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου του χαμηλού ποσοστού απασχόλησης αυτής της ηλικιακής ομάδας στην Ε.Ε και τον ταχέως γηράσκοντα πληθυσμό μας. Το άνοιγμα της ψαλίδας μεταξύ των φύλων όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση και την σταδιοδρομία εξακολουθεί να υφίσταται και αυξάνεται με την ηλικία· η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στις κοινοτικές πολιτικές δύναται να κινητοποιήσει προς όφελος της Ευρώπης σημαντικό εργατικό δυναμικό με όλο και υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Η αύξηση της ποιότητας της εργασίας συμβάλλει στην αύξηση της απασχόλησης, της παραγωγικότητας και της κοινωνικής συνοχής. Δύο σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας της εργασίας είναι η κατάρτιση (που φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο ιδιαίτερα στην παραγωγικότητα) και η κινητικότητα (που απαιτεί την άρση των φραγμών μέσα στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας).

Κοινωνική ένταξη και ενεργή συμμετοχή του πολίτη Με την όλο και μεγαλύτερη επιβράβευση των δεξιοτήτων, η πόλωση μεταξύ των *γνωστικά πλούσιων* και των *γνωστικά φτωχών* επιβαρύνει την οικονομική και την κοινωνική συνοχή. Η πρόσβαση σε κατάρτιση που θα χρηματοδοτείται από τον εργοδότη συχνά περιορίζεται σε όσους διαθέτουν ήδη επαρκή προσόντα και ορισμένες ομάδες εγκλωβίζονται στην κατώτερη βαθμίδα της αγοράς εργασίας. Μια σημαντική πρόκληση είναι η προαγωγή της διά βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης ούτως ώστε οι αλλαγές και η αναδιάρθρωση της οικονομίας να μην έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική συνοχή. Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της πρόσφατης έρευνας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ότι η επένδυση στα άτομα αποτελεί τόσο παράγοντα ανάπτυξης, ιδιαίτερα στο σημερινό πλαίσιο της ταχείας τεχνολογικής μεταβολής, όσο και βασικό εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης PISA (Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών), που δείχνει ότι ορισμένες από τις χώρες με τις υψηλότερες μέσες επιδόσεις εμφάνιζαν επίσης τα χαμηλότερα επίπεδα ανισοτήτων μεταξύ ατόμων και σχολείων: με άλλα λόγια η βελτίωση της ποιότητας δεν συνεπάγεται περιορισμό των ευκαιριών, αλλά μάλλον το αντίθετο. Από άλλη μελέτη προκύπτει ότι η αύξηση κατά 1 % της μερίδας του εργατικού δυναμικού που έχει ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης αυξάνει κατά 6% τη μερίδα εισοδήματος των φτωχότερων δύο πέμπτων και έως και 15 % τη μερίδα εισοδήματος των φτωχότερων τριών πέμπτων,, συμβάλλοντας σε μεγαλύτερη εισοδηματική ισότητα. Τα ποσοστά αυτά αντανakλούν επίσης το γεγονός ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η κατάρτιση παράγουν κοινωνικά και οικονομικά οφέλη καλλιεργώντας τις προσωπικές και τις πολιτικές καθώς και τις επαγγελματικές ικανότητες. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που αποβλέπει στη δραστήρια συμμετοχή του πολίτη ενέχει τη δυνατότητα να αυξήσει το επίπεδο της κοινωνικής και της πολιτικής ευθύνης στην κοινωνία των πολιτών και στο χώρο εργασίας.

Περιφερειακές πολιτικές Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχεία των περιφερειακών πολιτικών, ως εργαλείο για τη μείωση των ανισοτήτων μεταξύ περισσότερο και λιγότερο αναπτυγμένων περιφερειών με την παροχή του ανθρώπινου δυναμικού που απαιτείται για την οικονομική και την κοινωνική ανάπτυξη. Η περιφερειακή και η τοπική διάσταση της μάθησης επισημάνθηκε ως ένας από τους έξι βασικούς

άξονες των στρατηγικών για τη διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και η κίνηση των πόλεων και των περιφερειών της μάθησης δείχνει το καθοριστικό χαρακτήρα που έχουν αποκτήσει η τοπική και περιφερειακή απασχόληση και ανάπτυξη. Καθώς οι περιφερειακές ανισότητες είναι σίγουρο ότι θα αυξηθούν κατά την περίοδο μετά τη διεύρυνση, ο ρόλος αυτός θα μπορούσε να αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία κατά τα προσεχή έτη. Το σχέδιο δράσης της Επιτροπής για τις δεξιότητες και την κινητικότητα έχει ήδη ζητήσει να δοθεί προσοχή στην αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό που απαιτούνται στις περιφέρειες που υστερούν.

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΚΡΑΤΩΝ ΜΕΛΩΝ,

ΣΥΝΕΛΘΟΝΤΕΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ,

ΕΧΟΝΤΑΣ ΥΠΟΨΗ:

1. Τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που εγκρίθηκαν τον Μάρτιο του 2005 (1), για την επανενεργοποίηση της Στρατηγικής της Λισαβώνας, με γνώμονα την οικονομική αύξηση και την απασχόληση, δίνοντας έμφαση στη γνώση, την καινοτομία, το ανθρώπινο δυναμικό και τη διά βίου μάθηση ως εκ των ουκ άνευ για την επίτευξη των στόχων αυτών.
2. Τις ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές της Λισαβώνας για την οικονομική αύξηση και την απασχόληση (2005-2008) (2), σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να προσαρμοσθούν τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης:
 - αυξάνοντας και εξασφαλίζοντας την ελκυστικότητα, την προσιτότητα και το ποιοτικό επίπεδό τους,
 - καλύπτοντας τις νέες ανάγκες στον τομέα της απασχόλησης, τις βασικές μελλοντικές απαιτήσεις όσον αφορά τις ικανότητες και τις δεξιότητες, βελτιώνοντας τον ορισμό και τη διαφάνεια των προσόντων, την ουσιαστική αναγνώρισή τους και την επικύρωση της άτυπης και της ανεπίσημης μάθησης.

ΥΠΕΝΘΥΜΙΖΟΥΝ ΟΤΙ:

1. Στα πλαίσια της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης, το Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, του Δεκεμβρίου 2004, ζητούσε να δοθεί έμφαση στη «διασύνδεση της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης (EEK) με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας της οικονομίας της γνώσης για ένα εργατικό δυναμικό ιδιαίτερα εξειδικευμένο», και για την ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων «με βάση κυρίως τις ικανότητες και τα αποτελέσματα της μάθησης».
2. Στα πλαίσια του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», η κοινή ενδιάμεση έκθεση 2004 (3) ζητά αυξημένη σύμπραξη (εθνική, περιφερειακή, τοπική και τομεακή) για την ανάπτυξη ευέλικτων και αποτελεσματικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης καθώς και ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων όσον αφορά το οποίο η Επιτροπή επί του παρόντος διεξάγει διαβουλεύσεις.

ΕΠΙΣΗΜΑΙΝΟΥΝ ΟΤΙ:

1. Οι όροι «δεξιότητες και ικανότητες» στα παρόντα συμπεράσματα καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται σε όλες τις μορφές και επίπεδα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των αποτελεσμάτων της επίσημης, άτυπης και ανεπίσημης μάθησης. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες συμβάλλουν στην προσωπική ολοκλήρωση, στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και στην κοινωνική συνοχή, ενώ παρέχουν βάση για οικονομική αύξηση. Συμβάλλουν επίσης στην προσαρμοστικότητα, την καινοτομία και την αύξηση του επιχειρηματικού πνεύματος.
2. Οι επιδόσεις της οικονομίας της Ε.Ε θα βελτιωθούν μέσω μεγαλύτερης παραγωγικότητας, επιχειρηματικότητας και ενσωμάτωσης των αποτελεσμάτων της έρευνας και της καινοτομίας.

ΤΟΝΙΖΟΥΝ ΟΤΙ:

1. Η αύξηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εργαζομένων βελτιώνει την παραγωγικότητα. Ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό είναι περισσότερο σε θέση να ανταποκριθεί στις μεταβολές μιας δυναμικής οικονομίας της γνώσης, ενώ άτομα με υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων και ικανοτήτων έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ενταχθούν κοινωνικά, να ολοκληρωθούν σε προσωπικό επίπεδο και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.
2. Η κοινωνία και η οικονομία της γνώσης απαιτούν το κατάλληλο επίπεδο βασικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής μόρφωσης και ηλεκτρονικών δεξιοτήτων για τους πολίτες της καθώς και την ικανότητα απόκτησης υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων και ικανοτήτων ΤΠΕ ανάλογα με τις ανάγκες.
3. Η οικονομική αύξηση ενδέχεται να μην επιτευχθεί σε περίπτωση που οι επενδύσεις στον τομέα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων περιορίζονται στους μορφωμένους. Ουσιαστικά οικονομικά οφέλη μπορούν επίσης να επιτευχθούν με τη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων και με την κάλυψη των αναγκών ανειδίκευτων και μειονεκτικών ομάδων, μεταξύ άλλων και με την καλύτερη χρησιμοποίηση των υφισταμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, λόγω χάρη, των ηλικιωμένων πολιτών.

ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΟΤΙ:

1. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποτελεί κεντρικό στοιχείο των στρατηγικών διά βίου μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν την απόκτηση βασικών ικανοτήτων και να βασίζονται σε αποτελεσματικά συστήματα γενικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, από όπου προκύπτουν άτομα που επιθυμούν να ανανεώνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους διά βίου. Θα πρέπει να προαχθεί η ισότιμη κοινωνική αναγνώριση της VET (Επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και Επιμόρφωση) και της γενικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και να προωθηθούν οι μεταξύ τους διασυνδέσεις. Ο διά βίου προσανατολισμός είναι επίσης ζωτικής σημασίας προκειμένου να υποστηριχθεί ο κάθε άνθρωπος να αποκτήσει και να ανανεώνει τις δεξιότητες και ικανότητές του.
2. Ο ρόλος των Υπουργών επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης είναι κεντρικός για την εξασφάλιση αποτελεσματικών στρατηγικών όσον αφορά τις δεξιότητες και τις ικανότητες. Προς τούτο, είναι ουσιαστικής σημασίας η στενή συνεργασία με όλα τα αρμόδια υπουργεία.
3. Στις πολιτικές στον τομέα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της κατάρτισης θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνεται μια πρωτόβουλη προσέγγιση, ούτως ώστε να προβλέπονται οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι νέες ανάγκες απασχόλησης της κοινωνίας και της οικονομίας.
4. Τα σχετικά υπουργεία θα πρέπει επομένως να επιτύχουν την ενεργό συμμετοχή των οικονομικών και κοινωνικών εταίρων και άλλων ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων φορέων στον τομέα της έρευνας, προκειμένου να προσδιορισθούν οι τομεακές ανάγκες δεξιοτήτων και

ικανοτήτων. Οι συμπράξεις αυτές μπορούν να βελτιώσουν την παραγωγικότητα, να περιορίσουν τα κενά δεξιοτήτων και να παράσχουν κίνητρα στους εργοδότες ώστε να προβαίνουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση του εργατικού τους δυναμικού.

5. Η θέσπιση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, θα πρέπει να οδηγήσει σε μεγαλύτερη διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που χρειάζεται η αγορά εργασίας, και να παρέχει τη δυνατότητα στους τομείς σε ευρωπαϊκό επίπεδο να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της κατάρτισης.

6. Οι καινοτόμες μέθοδοι παροχής διδασκαλίας, για παράδειγμα μέσω ΤΠΕ, παρέχουν τη δυνατότητα ευρύτερης συμμετοχής στη διά βίου μάθηση και μπορούν κατ' αυτόν τον τρόπο να περιορίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και να βελτιώσουν το συνδυασμό επαγγελματικού και οικογενειακού βίου. Η ευέλικτη παροχή μάθησης στους εργαζομένους μπορεί να διευκολυνθεί μέσω της καλύτερης συνεργασίας με τους παρόχους της μάθησης καθώς και μέσω της αποτελεσματικής χρήσης των υποδομών ΤΠΕ.

ΚΑΛΟΥΝ ΤΟΣΟ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ ΟΣΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. να εξετάσουν το ζήτημα των τομεακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα πλαίσια του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»,

2. να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά κοινοτικά μέσα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της κατάρτισης για τη στήριξη της ανάπτυξης τομεακών προσεγγίσεων των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε συνάρτηση αφενός με την ΕΕΚ και αφετέρου με την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

ΚΑΛΟΥΝ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ:

1. να μεριμνήσουν για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των αρμοδίων υπουργείων για την ανάπτυξη στρατηγικών όσον αφορά τις δεξιότητες και τις ικανότητες, μεταξύ άλλων κατά την εκπόνηση των ετήσιων εθνικών εκθέσεων τους στα πλαίσια της Λισσαβώνας καθώς και στα πλαίσια των εθνικών στρατηγικών τους για τη διά βίου μάθηση,

2. να καθιερώσουν συμπράξεις, σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και τομεακό επίπεδο με βασικούς ενδιαφερόμενους, μεταξύ άλλων τους εργοδότες και τις συνδικαλιστικές ενώσεις, σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες και πρακτικές. Οι συμπράξεις αυτές θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα σύστημα το οποίο θα ανταποκρίνεται στη ζήτηση, θα λαμβάνει υπόψη τις μακροπρόθεσμες ανάγκες δεξιοτήτων και ικανοτήτων, θα ενθαρρύνει τις επενδύσεις στον τομέα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων και θα καλύπτει τις ειδικές ανάγκες των μειονεκτικών ομάδων,

3. να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ παρόχων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης για την εκμετάλλευση των υφισταμένων υποδομών ΤΠΕ, προκειμένου να διευρυνθεί η συμμετοχή στη διά βίου μάθηση, και να βελτιωθεί το επίπεδο των ηλεκτρονικών δεξιοτήτων των πολιτών τους.

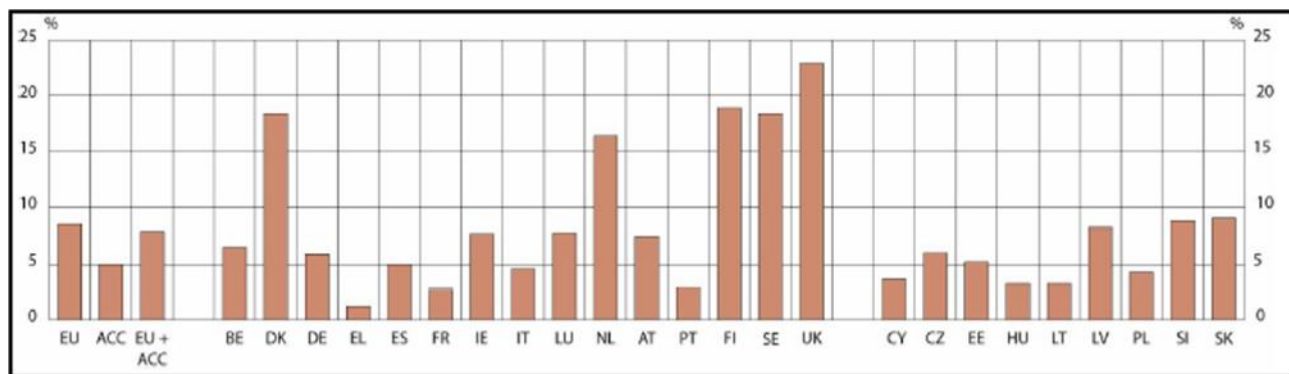
ΚΑΛΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. να δημιουργήσει το 2006 ομάδα των κρατών μελών που επιθυμούν να αναπτύξουν δραστηριότητες μάθησης από ομότιμους όσον αφορά τομεακές δεξιότητες, στα πλαίσια του Προγράμματος Εργασιών «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»,

2. να ζητήσει από το ΕΚΑΕΕ και, ανάλογα με την περίπτωση, το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, να ολοκληρώσουν κατά το 2006 μια επισκόπηση όσον αφορά διάφορες τομεακές προσεγγίσεις σχετικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες ανά την Ε.Ε καθώς και στις προσχωρούσες και τις υποψήφιες χώρες.

Τα πρόσφατα συμπεράσματα³² του Συμβουλίου, σχετικά με το ρόλο της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την προώθηση των στόχων της Λισσαβώνας

(Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αριθ. C 292/4 της 24.11.2005, σελ:1-2)



Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών που συμμετείχε στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση τέσσερις εβδομάδες πριν από την έρευνα (2002)³³

(Πηγή: Eurostat, Έρευνα εργατικού δυναμικού, 2002)

³² Εδώ περιλαμβάνεται το κυρίως σώμα του κειμένου, χωρίς τις παραπομπές και τις υποσημειώσεις, αποκλειστικά και μόνο για ενημέρωση των αναγνώστων. Το πλήρες κείμενο είναι διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/>

³³ Το μέσο ποσοστό της Ε.Ε-15 ανέρχεται στο 8,5%, δηλαδή για οποιαδήποτε περίοδο διάρκειας ενός μηνός, 8-9 στα εκατό άτομα συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης. Η μέση τάση στο σύνολο της Ε.Ε-15 υπήρξε σταθερή για τα τελευταία 4 έτη. Πρόκειται ωστόσο να μειωθεί με τη διεύρυνση καθώς ο εκτιμώμενος μέσος όρος για τις χώρες προσχώρησης το 2002 ανέρχεται στο 5,0. Σημειώνονται μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των διαφόρων χωρών. Οι τέσσερις χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις είναι το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία, η Φινλανδία και η Δανία. Σε μικρή απόσταση ακολουθούν οι Κάτω Χώρες. Το μέσο επίπεδο των χωρών με τις καλύτερες επιδόσεις είναι άνω του 20%, ενώ πολύ χαμηλότερα επίπεδα έχουν να επιδείξουν μια σειρά από κράτη μέλη και χώρες προσχώρησης.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥ³⁴

Η Lønvdal (2002) επισημαίνει πως στη μακροοικονομία θεωρούνται έγκυροι οι συσχετισμοί μεταξύ των επενδύσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και της ανταγωνιστικότητας της εθνικής οικονομίας. Γίνονται αντιληπτοί ως γεγονότα ακόμη και αν είναι δύσκολο να διαβλέψει κανείς τις άμεσες συνέπειες για την ανταγωνιστικότητα που έχει, για παράδειγμα, η αύξηση των προϋπολογισμών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επί σειρά ετών. Σε μια εταιρία ο άμεσος συσχετισμός ανάμεσα στις επενδύσεις για κατάρτιση και τα κέρδη είναι ακόμη λιγότερο σαφής. Εάν κάποιος εξετάσει τις επιπτώσεις στα καθαρά κέρδη, θα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδεχομένως πολλές εταιρίες που επενδύουν περισσότερο στην κατάρτιση για μια χρονική περίοδο από ό,τι ενδείκνυται, και άλλες που επενδύουν υπερβολικά λίγο.

Το γεγονός αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι στην εταιρία η σχέση μεταξύ κατάρτισης και ανταγωνιστικότητας είναι περισσότερο πολύπλοκη από ό,τι φαίνεται, όταν γίνεται λόγος για τις θετικές επιπτώσεις της αύξησης των επενδύσεων σε κατάρτιση. Ο απολογισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου μιας εταιρίας δεν θα κατορθώσει να συλλάβει την ουσιαστική σχέση μεταξύ κατάρτισης και παραγόντων όπως η ηγεσία και το μαθησιακό περιβάλλον. Η καλύτερα τεκμηριωμένη σχέση μεταξύ επαγγελματικών ικανοτήτων και καθαρών κερδών που γνωρίζω προέρχεται από τη βιομηχανία αυτοκινήτων. Ελάχιστα είναι τα παραγωγικά συστήματα που επιβιώνουν υπό δυσμενείς παγκόσμιες ανταγωνιστικές πιέσεις, γεγονός που συμβάλλει στη μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων από τις επενδύσεις σε επαγγελματικές ικανότητες, σε σχέση με τους περισσότερους κλάδους της βιομηχανίας. Διαπιστώθηκε ότι τα πλέον επιτυχημένα εργοστάσια είναι αυτά που μπορούν να συνδυάζουν τις κορυφαίες θεωρητικές επαγγελματικές ικανότητες με τη μάθηση που απορρέει από την επίλυση προβλημάτων κατά την παραγωγική διαδικασία, πράγμα που αποτελεί αέναη διαδικασία.

ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΟΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ

Όσο δεν θα υπάρχει ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο που να συνιστά ένα κοινό σημείο αναφοράς για την αναγνώριση των προσόντων, η ευρωπαϊκή αγορά απασχόλησης δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει με αποτελεσματικό και ευέλικτο τρόπο. Το θέμα αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις για την κοινωνία καθώς και για τη συμμετοχή των πολιτών σε αυτή : επίσης, η ισότητα των ευκαιριών στην ευρωπαϊκή αγορά απασχόλησης και η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ιθαγένειας εξαρτώνται από τις λιγότερο ή περισσότερες πραγματικές δυνατότητες που θα έχουν οι πολίτες της Ε.Ε για αναγνώριση των διπλωμάτων και πιστοποιητικών τους σε ολόκληρη την Ευρώπη. Δεδομένης της ποικιλομορφίας δομών και οργανώσεων ανά την Ευρώπη, τα μαθησιακά αποτελέσματα και ικανότητες που αποκτώνται μέσω των προγραμμάτων ή των περιόδων κατάρτισης αποτελούν σημαντικά επίπεδα αναφοράς για την περιγραφή των προσόντων. Ένα τέτοιο ευρωπαϊκό πλαίσιο θα πρέπει βεβαίως να βασίζεται σε εθνικά πλαίσια που με τη σειρά τους πρέπει να είναι συγκροτημένα και να καλύπτουν την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η αναγκαία αμοιβαία εμπιστοσύνη μπορεί να προκύψει μόνο από μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας που θα διαθέτουν τη

³⁴ Τμήμα του συγκεκριμένου κειμένου είναι προσαρμογή από το κείμενο της Η. Κ. Lønvdal (2002: 91-96), με τίτλο «Απολογισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου: μπορούμε να κάνουμε απολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου και, εάν ναι, για ποιο λόγο και με ποιο τρόπο;», που παρουσιάστηκε στη συνάντηση 'AGORA 6' του CEDEFOP, στις 24-25 Ιουνίου 1999, στη Θεσσαλονίκη, με θέμα '[Ο απολογισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου της επιχείρησης](#)'.

δέουσα συμβατότητα και αξιοπιστία ώστε να τυγχάνουν αμοιβαίας αναγνώρισης. Εν προκειμένω, το κοινό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης (στο πλαίσιο της συνέχειας που δόθηκε στη δήλωση της Κοπεγχάγης) και η «κατάρτιση συμφωνημένου συνόλου κανόνων, διαδικασιών και κατευθυντηρίων γραμμών για τη διασφάλιση της ποιότητας» (σε συσχετισμό με τη διαδικασία της Μπολόνια και ως μέρος του προγράμματος εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης) θα πρέπει να αποτελέσουν απόλυτες προτεραιότητες για την Ευρώπη.

ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΑΛΕΙΨΗ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΡΩΘΗΣΗ

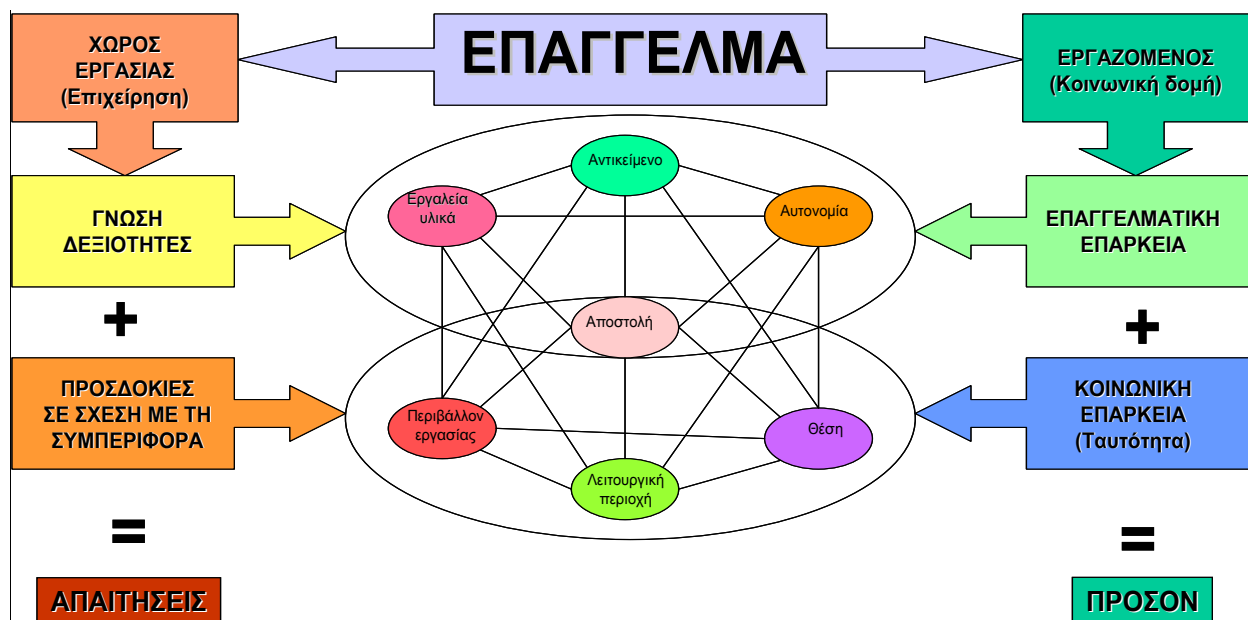
Ορισμένες από τις δράσεις που μνημονεύονται στα προηγούμενα κεφάλαια θα συμβάλουν στην διευκόλυνση της κινητικότητας, και ειδικότερα στη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων. Επί πλέον, στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια, οι Υπουργοί δεσμεύθηκαν προσφάτως να προαγάγουν την κινητικότητα, συγκεκριμένα μέσω ενεργειών που θα καθιστούν δυνατή την μεταφορά εθνικών δανείων και υποτροφιών. Παρόλα αυτά, τα διοικητικά και νομοθετικά εμπόδια στην κινητικότητα εξακολουθούν να υφίστανται, κυρίως όσον αφορά την αναγνώριση ικανοτήτων και προσόντων. Τα κράτη μέλη θα πρέπει να λάβουν τα προσήκοντα μέτρα για την εξάλειψη αυτών των εμποδίων. Επίσης, τα κράτη μέλη θα πρέπει να παράσχουν την αναγκαία χρηματοδοτική στήριξη στα πλαίσια των κοινοτικών προγραμμάτων και πέραν αυτών, και να αναπτύξουν την εικονική κινητικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η κινητικότητα για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς θα πρέπει να αυξηθεί σε όλα τα επίπεδα, ως μέρος ιδίως των κοινοτικών προγραμμάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην κινητικότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ως μέρος της εξέλιξης της σταδιοδρομίας, καθώς και των απασχολούμενων στην επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥ³⁵

Σε μια οικονομία χωρίς θέσεις εργασίας οι άνθρωποι θα αυτοαπασχολούνται, συνάπτοντας συμβάσεις παροχής υπηρεσιών μέσω πολύπλοκων δικτύων. Μια τέτοια οικονομία απέχει ακόμη πολύ, αλλά ο προάγγελος της είναι ήδη παρών με τη μορφή του αυξανόμενου αριθμού εργαζομένων με υψηλή ειδίκευση, και των οποίων οι γνώσεις δεν καθορίζονται με πιστοποιητικά. Εάν οι εμπειρογνώμονες αυτοί είναι υπάλληλοι, η διαπραγματευτική τους ισχύς τους επιτρέπει να διαδραματίζουν μείζονα ρόλο στην επιλογή της φύσης, του τόπου και της ώρας της εργασίας, στοιχεία τα οποία πρέπει κάθε φορά να τίθενται εκ νέου υπό διαπραγμάτευση με τη μορφή αποκλειστικών συμβάσεων εργασίας. Εάν είναι αυτοαπασχολούμενοι, οι ειδικευμένοι αυτοί της κοινωνίας της γνώσης συνάπτουν κατά το δοκούν συμβάσεις με διάφορους χρήστες. Καθώς οι νέες τεχνολογίες και ο ανταγωνισμός αρχίζουν να μεταβάλλουν καθοριστικά όλο και περισσότερους οικονομικούς τομείς και αγορές εργασίας, οι θεσμικές μεταβολές είναι αναπόφευκτες. Ένα χαρακτηριστικό των αγορών εργασίας, που υφίστανται τη διαδικασία αυτή, είναι ότι η αυξανόμενη σημασία για την απασχόληση των ευέλικτων εταιριών του ενός ατόμου προκαλεί αυξανόμενη ζήτηση για πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες και τη διαθεσιμότητα των ειδικευμένων αυτών εργαζομένων. Ήδη, λόγω της αυξανόμενης ζήτησης έχει αυξηθεί ο κύκλος εργασιών των επιχειρήσεων μεσιτείας, όπως είναι η Manpower Inc, και των δικτύων

³⁵ Τμήμα του συγκεκριμένου κειμένου είναι προσαρμογή από το κείμενο του K. Drake (2002: 71-80), με τίτλο «Ο απολογισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου», που παρουσιάστηκε στη συνάντηση 'AGORA 6' του CEDEFOP, στις 24-25 Ιουνίου 1999, στη Θεσσαλονίκη, με θέμα ['Ο απολογισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου της επιχείρησης'](#).

επαγγελματικών δεξιοτήτων. Η αυξανόμενη ζήτηση για το είδος αυτό της μεσιτείας αποτελεί πρόκληση, αλλά και ευκαιρία για τις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Από πλευράς προσφοράς στην αγορά εργασίας, οι ειδικοί χρειάζεται να γνωρίζουν ποιος επιθυμεί να αξιοποιήσει τις ικανότητες και τις γνώσεις τους, ενώ και οι χρήστες χρειάζεται να γνωρίζουν ποιος μπορεί να κάνει τι για αυτούς. Φαίνεται ότι ένα σημαντικό τμήμα της αναζήτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων και της ταύτισής τους με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, εργασία που παραδοσιακά αναλάμβαναν να διεκπεραιώσουν τα διοικητικά στελέχη εντός της εταιρίας, θα ανατεθεί πολύ σύντομα σε τρίτους. Στη νέα αυτή τάξη πραγμάτων, τα γραφεία ευέλικτης απασχόλησης μπορούν να διευκολύνουν τις επιχειρήσεις στην αναζήτηση των κατάλληλων συνεργατών, να λειτουργούν ως εργοδότες ή να καταρτίζουν ανθρώπους που αναζητούν εργασία, ή να ενεργούν ως μεσολαβητές για όσους συνάπτουν ελεύθερες συμβάσεις. Τίποτε δεν εμποδίζει ένα σωματείο εργαζομένων να μετατραπεί σε τέτοιο γραφείο ευρέσεως εργασίας που να ενεργεί ταυτόχρονα ως ασφαλιστικός φορέας, είτε απασχολώντας άμεσα, είτε μεσολαβώντας για να βρουν τα μέλη του εργασία. Σε μια τέτοια περίπτωση, το ενδιαφέρον του σωματείου εργαζομένων όσον αφορά τον απολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου θα αποκτούσε διαφορετικό περιεχόμενο, καθώς το σωματείο θα διαχειριζόταν πλέον απευθείας τις επενδύσεις σε επαγγελματικές ικανότητες υπαλλήλων ή «πελατών» του και την εξέλιξή τους, δευτερευόντως δε θα τους εκπροσωπούσε στο εσωτερικό της εταιρίας. Λίγες μόνο ευρωπαϊκές συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν κάνει κάποιες απόπειρες προς την κατεύθυνση αυτή. Η γαλλική νομοθεσία που διέπει τον απολογισμό κοινωνικών στοιχείων θεσπίστηκε στη δεκαετία του 1970 όταν μεσουρανούσε ο τεύλορισμός. Η μετά-τεύλορική εποχή απαιτεί μετά-τεύλορικές οργανώσεις, οι οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να προασπίζονται και να προωθούν τα συμφέροντα των ατόμων που εργάζονται σε, ή με, επιχειρήσεις στηριζόμενες στη γνώση. επιχειρήσεις στις οποίες ο παλιός διαχωρισμός εργαζομένων και κεφαλαιοκρατών και εσωτερικής και εξωτερικής αγοράς εργασίας έχει σε μεγάλο βαθμό καταρρεύσει.



ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ, ΑΠΑΙΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΟΣ

Το ευμετάβλητο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον προσφέρεται για ανθρωπολογική μελέτη. Μάλιστα, πριν εικοσιπέντε χρόνια ένας εθολόγος και ένας πολιτικός επιστήμονας (οι Η. Heclio και Α. Wildavsky) δημοσίευσαν εμπειριστατωμένη ανάλυση για τη λειτουργία της βρετανικής κυβέρνησης με τον τίτλο *Private Government of Public Money (Η ιδιωτική διαχείριση του δημόσιου χρήματος)*, στην οποία περιέγραφαν τα ήθη των διαφόρων ομάδων που παρεπιδημούν στην αγγλική δημόσια διοίκηση. Το ίδιο ακριβώς θα μπορούσε να γίνει και για το εργασιακό περιβάλλον, με την ανάλυση των ηθών των διάφορων ομάδων που το απαρτίζουν διοικητικά στελέχη, εργάτες, ενώσεις και όσων το πλαισιώνουν, δηλαδή πελατών, προμηθευτών, επενδυτών, πιστωτών, ρυθμιστών, πολιτικών και δημόσιων υπαλλήλων. Τα μέλη των διαφόρων ομάδων θα αποκάλυπταν έτσι τους στόχους τους όσον αφορά τον απολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου και τους λόγους για τους οποίους τον εγκρίνουν ή τον απορρίπτουν. Μια από τις πιο δύσκολες εργασίες των αναλυτών θα ήταν να προσδιορίσουν ποιο είναι το γενικό, δημόσιο όφελος από τον απολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου στις επιχειρήσεις. Κάθε ομάδα αναμένει ορισμένα οφέλη από τις σχετικές εκθέσεις που θα εξυπηρετούν αποκλειστικά τα συμφέροντά της, συχνά δε επιθυμεί να επιρρίψει το κόστος αλλού ή τουλάχιστον να το μοιραστεί με άλλους συμμετέχοντες. Καθώς αυξάνεται συνεχώς η προσφυγή στον απολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου, με τη μία ή την άλλη μορφή, τα αντικρουόμενα συμφέροντα των ενδιαφερομένων πιέζουν τις κυβερνήσεις να εγκαταλείψουν τη δελεαστική τους συνήθεια να θωπεύουν ορισμένες ομάδες συμφερόντων. Αντ.αυτού η κυβέρνηση πρέπει να καθορίσει ένα σύνολο πολιτικών ανταλλαγμάτων, τα οποία άλλοτε θα ελέγχουν, άλλοτε θα περιορίζουν και άλλοτε θα ενθαρρύνουν τη δημοσιοποίηση πληροφοριών για τη διαμόρφωση και τη χρήση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Τα οφέλη και το κόστος θα κατανέμονται μεταξύ των ομάδων συμφερόντων. Ο καθορισμός, και στη συνέχεια η επιδίωξη, αυτού του δημοσίου συμφέροντος βρίσκεται στο επίκεντρο της κρατικής πολιτικής για τον απολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου.

ΣΧΕΣΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια –ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και μετά– ενισχύθηκε ιδιαίτερα η τάση για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς μέσω του οποίου θα διευκολυνόταν η πρόσβαση των πολιτών των χωρών μελών για ελεύθερη διακίνηση με στόχο την εύρεση εργασίας. Υπήρξαν πολλές προτάσεις στην πορεία της δημιουργία του πλαισίου αυτού. Μία από αυτές –η οποία μάλιστα ενισχύθηκε και ερευνητικά– αφορά στην αρθρωτή (modular) οργάνωση ενός ενιαίου πλαισίου αναφοράς για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση το οποίο έμμεσα θα διευκολύνει του ευρωπαίους πολίτες να αναζητήσουν εργασία σε όποια χώρα μέλος επιθυμούν. Αν και ο όρος “πρόσβαση” συνδέεται με διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, όσον αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση και στη σχέση της με την αγορά εργασίας, αναφέρεται κυρίως στον τρόπο ή στη διαδικασία εναρμόνισης της πολιτικής και οικονομικής ενίσχυσης εκείνων των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία είναι εύκολα “αναγνωρίσιμα” στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Ειδικά σε ό,τι αφορά στην οργάνωση της αγοράς εργασίας στην Ε.Ε, το τοπίο δεν είναι ξεκάθαρο. Τόσο οι ποικιλομορφία στον τρόπο διάρθρωσης των οικονομιών των χωρών μελών παρά την άσκηση της ίδιας νομισματικής πολιτικής, όσο και οι έντονες διαφορές στον τρόπο οργάνωσης της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη δημιουργία μιας ενιαίας πλατφόρμας που θα αφορά στην δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των πολιτών των χωρών μελών στην αγορά εργασίας αλλά και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις της. Το ενδιαφέρον ειδικότερα επικεντρώνεται σε δύο βασικά σημεία:

- Στον όρο *Κανονιστικό Επάγγελμα* (regulated profession), που σημαίνει πως η πρόσβαση σε έναν επαγγελματικό χώρο εξαρτάται άμεσα από την ολοκλήρωση ενός τυπικού προγράμματος κατάρτισης το οποίο συντονίζεται από την επίσημη πολιτεία στο πλαίσιο της Ε.Ε. (Piehl, 1994: 8).
- Στη σημαντικότητα των μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (όπως PETRA, PETRA II, FORCE, Euroform, κλπ.) μέσω των οποίων δημιουργήθηκαν κάποιες υποτυπώδεις αλλά όχι αμελητέες συνθήκες για την οργάνωση ενός αρθρωτού συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. Αυτό που θεωρείται ωστόσο προϋπόθεση για τη δημιουργία αυτού του συστήματος, είναι:
 1. Η δημιουργία των ελάχιστων απαιτήσεων/στάνταρντς για την ευρωπαϊκή επαγγελματική κατάρτιση.
 2. Μία κοινώς αποδεκτή δομή -σε ευρωπαϊκό πλαίσιο που να αφορά στα επίπεδα κατάρτισης
 3. Κατηγορίες επαγγελμάτων που θα αποτελέσουν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς. (Sellin, 1994: 8).

Υπάρχουν ωστόσο τρεις βασικές ανησυχίες που αφορούν στην πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και έμμεσα και στην αγορά εργασίας στην Ε.Ε:

- Η μείωση της απαίτησης για καταρτισμένο εργατικό δυναμικό και του επιπέδου των επαγγελματικών προσόντων των ατόμων τα οποία ήδη βρίσκονται στην αγορά εργασίας.
- Η κατάρτιση των εμποδίων που αφορούν στη συμμετοχή στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση όπως ο αναλφαβητισμός, η έλλειψη αρχικών επαγγελματικών προσόντων ή η ακύρωση των ήδη υπαρχόντων, η δημιουργία μόνιμων θέσεων εργασίας ή της ημι-απασχόλησης.
- Η ευθυγράμμιση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων μέσω της παροχής ποιοτικών προγραμμάτων, ευελιξίας και απαιτούμενης χρηματοδότησης. (Lassibille & Paul, 1996: 1).

Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο συνδέεται με την πρόσβαση είναι και αυτό της εκμετάλλευσης των ήδη υπαρχόντων ερευνητικών δεδομένων, αλλά και η χρηματοδότηση καινούργιων ερευνών με την προϋπόθεση πως θα γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης από ενδιαφερόμενους τομείς της αγοράς εργασίας. Τα στοιχεία τα οποία αφορούν συνήθως στην είσοδο νέων κυρίως ατόμων στην αγορά εργασίας είναι ποικίλα και γνωστά στην αγορά εργασίας. Τα στοιχεία αυτά αφορούν: στη φύση της πρώτης εργασίας, τα απαιτούμενα προσόντα, η αβεβαιότητα, το μέγεθος και ο τύπος της επιχείρησης, η διάρκεια της πρόσβασης στην πρώτη εργασία, η πιθανότητα της εισόδου και της μονιμότητας, η καταγραφή όλων των πιθανών διεξόδων μετά το σχολείο, συνολικός χρόνος στο επάγγελμα ή στην ανεργία, σύνδεση μεταξύ των επαγγελματικών ειδικοτήτων και της αγοράς εργασίας. Για όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητη η έρευνα προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο αναφοράς μέσω του οποίου θα διευκολυνθεί η πρόσβαση (Rose & Pottier, 1996: 8).

Ένα ΑΕΙ δικαιολογεί τον τίτλο του όταν παρέχει επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υψηλού επιπέδου. Ο Barnett (1990) υποστηρίζει πως υπάρχουν έξι συνθήκες οι οποίες καθορίζουν το ρόλο ενός ΑΕΙ. Η ανώτερη και ανώτατη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχει:

- Βαθιά κατανόηση από μέρους του φοιτητή, κάποιου γνωστικού αντικειμένου.
- Ανάπτυξη κάποιας μορφής κριτικής αυτού του αντικειμένου.
- Ικανότητα για ανάπτυξη αυτής της κριτικής παρουσία τρίτων.
- Προσωπική συμμετοχή στην οργάνωση και κατεύθυνση αυτής της κριτικής (π.χ προσωπική αναζήτηση).
- Ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου και αυτογνωσίας σε βαθμό που να επιτρέπει στο φοιτητή να αξιολογήσει το έργο του, τη γνώση που του παρέχεται και την προσωπική του απόδοση.
- Ευκαιρία για προσωπική αναζήτηση μέσω της ελεύθερης έκφρασης και του διαλόγου (απαλλαγμένη από ανώφελη κατεύθυνση).

Αυτές είναι και ελάχιστες εκπαιδευτικές συνθήκες για μία διαδικασία η οποία δικαιολογεί τον τίτλο AEI (Barnett 1990: 202-203).

Πιο ειδικά τώρα σχετικά με τις συνθήκες που ισχύουν στα κράτη μέλη, αλλά και σε ορισμένες υπό ένταξη χώρες μπορεί να παρατηρήσει κανείς πως και εντός των χωρών μελών υπήρξε μια έντονη αμφισβήτηση για το εάν και κατά πόσο τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως τα Polytechnics στη Μ. Βρετανία, τα Instituts Universitaires de Technologie (IUTs) στη Γαλλία και τα Fachhochschulen στη Γερμανία –τα οποία αποτέλεσαν παράδειγμα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ελλάδα– που κάνουν την εμφάνισή τους στην Ευρώπη από το 1960 και έπειτα, μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων τους, με πιο άμεσο τρόπο απ' ό,τι τα πανεπιστήμια, δεδομένων των κοινωνικών και οικονομικών συγκυριών οι οποίες αναδιαμόρφωσαν τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και επομένως και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων στα παραπάνω ιδρύματα.

Τα βρετανικά Polytechnics για παράδειγμα ιδρύθηκαν, για να ανταποκριθούν στον αυξανόμενο αριθμό φοιτητών, που επιθυμούσε να συμμετάσχει στην –μη πανεπιστημιακή– τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η παρουσία τους στο χώρο της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ήρθε να καλύψει μια κοινωνική ανάγκη, την οποία τα πανεπιστήμια είχαν αποτύχει ως τότε, να ικανοποιήσουν. Τα ιδρύματα αυτά έσπασαν το μονοπώλιο των πανεπιστημίων και με αυτό τον τρόπο τα προκάλεσαν να αναθεωρήσουν την αντίληψή τους για τις γνώσεις. Παρ' όλα αυτά, τα πολυτεχνεία συνάντησαν δυσκολίες στο να δημιουργήσουν ένα ίδρυμα με συνοχή στην εκπαιδευτική του φιλοσοφία.

Το ίδιο, όμως, δεν συνέβη και στη Γαλλία. Εκεί, τα γαλλικά IUTs προσέλκυσαν φοιτητές και γρήγορα κέρδισαν την αναγνώριση και από παράγοντες της αγοράς εργασίας. Η μεγάλη φήμη της εξειδικευμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που παρείχαν τα IUTs στη Γαλλία, συνέβαλε καθοριστικά στην επιτυχία και την καθιέρωσή τους μέσα σε μία δεκαετία, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι και αυτά τα ιδρύματα δεν αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες (Kehm & Teichler, 1995: 407).

Όμως και για τα Fachhochschulen της Γερμανίας υπήρξαν αντίθετες απόψεις για αρκετό χρονικό διάστημα, παρά την άρτια οργάνωσή τους. Ωστόσο, το γεγονός ότι δόθηκε έμφαση στην ίδρυση ενός τμήματος του Fachhochschule στο ανατολικό τμήμα της χώρας μετά την επανένωση του 1990, φανερώνει ότι αναγνωρίζεται η αξία της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Πολιτικοί παράγοντες της Γερμανίας και εκπρόσωποι της γερμανικής αγοράς εργασίας έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ένταξη της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης μέσα στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, ως μια ξεχωριστή οντότητα (Kehm & Teichler, 1995: 407 408).

Στη δεκαετία του 1970, αυξάνεται η ζήτηση για εκπαιδευόμενο προσωπικό, κι ενώ τα πανεπιστημιακά ιδρύματα λειτουργούν με ακαδημαϊκή ανεξαρτησία και αυτονομία εκπαιδύοντας τους φοιτητές τους πάνω στα παραδοσιακά επαγγέλματα και μένοντας πιστά στο βασικό τους καθήκον, που είναι η προώθηση της γνώσης, τα μη – πανεπιστημιακά ιδρύματα επιχειρούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας με έναν πιο άμεσο τρόπο (Kehm & Teichler, 1995: 408 409).

Σε περιόδους κατά τις οποίες υπήρχε μεγάλη ζήτηση για στελέχη με υψηλά προσόντα, φοιτητές και καθηγητές είχαν τη δυνατότητα να δώσουν έμφαση στα προγράμματα σπουδών τους. Ο Williams (1995) θεωρεί ότι η πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Μ. Βρετανία έχει αποκτήσει επαγγελματικό προσανατολισμό στη δεκαετία του 1980, και όχι σε εκείνη του 1970 ή του 1960. Κατά τη δεκαετία του 1970 σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, οι φοιτητές άρχισαν να αντιδρούν στα αυξανόμενα προβλήματα επαγγελματικής αποκατάστασης, τα οποία ακολούθησαν μετά την «κρίση του πετρελαίου» το 1973. Τα πανεπιστήμια στις

περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αντιλήφθηκαν αυτές τις πιέσεις, αλλά έδωσαν έμφαση σ' αυτές στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Kehm & Teichler, 1995: 409).

Σε αυτή τη δεκαετία, ο διαχωρισμός ανάμεσα στα πανεπιστήμια και στα μη πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης έπαψε να υπάρχει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενσωματώθηκε στα προγράμματα σπουδών πολλών πανεπιστημίων, ενώ πολλά μη – πανεπιστημιακά ιδρύματα της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης άρχισαν να υιοθετούν στοιχεία των πανεπιστημίων στην προσπάθειά τους να εδραιωθούν (Kehm & Teichler, 1995: 410). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ενθαρρύνθηκαν για να αποκτήσουν έναν επαγγελματικό προσανατολισμό πολύ περισσότερο κατά τη δεκαετία του 1990. Κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας, μπορεί κανείς να παρατηρήσει μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για ζητήματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και εργασίας. Για παράδειγμα, συζητήσεις για την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνδέονται συχνά με απόψεις σχετικές με την «ποιότητα» των πτυχιούχων και τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική αποκατάσταση σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Επιπλέον, η «μαζικοποίηση» της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης αποτελεί γεγονός για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, ενώ την ίδια στιγμή εκδηλώνεται ανησυχία για τα συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά ανεργίας των πτυχιούχων (Kehm & Teichler, 1995: 413).

Προσπαθώντας κανείς να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και αγοράς εργασίας, δεν θα πρέπει να προσδοκά ότι θα καταφέρει να την προσδιορίσει άμεσα, όταν μάλιστα αγνοείται η πολυπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει. Ωστόσο, μια πληθώρα αλλαγών, όπως η ολοένα και πιο έντονη τάση διεθνοποίησης, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εργασία των γυναικών, το νέο κύμα «μαζικοποίησης» της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, η δυναμική ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών, η μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορεί να δώσει το έναυσμα για να κατανοήσει μέρος αυτής της σχέσης.

Οι Wielers & Glebbeu (1995) υποστηρίζουν ότι το αυξανόμενο επίπεδο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης των νέων φανερώνει ότι έχουν γίνει περισσότερες οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι Kivinen, Ahola και Kanhaanraa (1995) ωστόσο παρατήρησαν, ότι σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες προωθείται ως αντίδοτο της ανεργίας η «αυτό – απασχόληση» των πτυχιούχων και η δημιουργία μικρομεσαίων επιχειρήσεων μέσα από επιδοτούμενα κατά βάση προγράμματα. Συνεχίζοντας, εξέτασαν τις διάφορες μορφές της «αυτό – απασχόλησης», προκειμένου να αναλύσουν κατά πόσο είναι βιώσιμη μια τέτοια προοπτική σε κάθε χώρα. Για παράδειγμα, η «αυτό – απασχόληση» των πτυχιούχων έχει αυξηθεί σημαντικά σε Πορτογαλία, Φιλανδία και Ιρλανδία, καθώς επίσης και σε Ισπανία, Ιταλία, Βέλγιο, Ελλάδα, Νορβηγία και Αγγλία (Kehm & Teichler, 1995: 414).

Οι Hughes & O' Connell (1995) παρουσιάζοντας μια στατιστική εικόνα της επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων νέων στην Ιρλανδία μεταξύ του 1981 και του 1991, διαπιστώνουν ότι η «μαζικοποίηση» της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στην Ιρλανδία δεν ανταποκρινόταν στις αντίστοιχες απαιτήσεις της εγχώριας αγοράς εργασίας για νέους πτυχιούχους. Δηλαδή, η προσφορά των αποφοίτων από πανεπιστημιακά ιδρύματα ήταν μεγαλύτερη από τη ζήτηση της αγοράς εργασίας. Στη δεκαετία του 1980 αυτό οδήγησε σε μια αύξηση του ποσοστού των πτυχιούχων που μετανάστευσαν για να βρουν εργασία, από 8% σε 29%. Πολλοί πτυχιούχοι διέμεναν σε άλλες χώρες από έξι έως εννέα μήνες, αφότου ολοκλήρωσαν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Η μετανάστευση των πτυχιούχων πανεπιστημίου είναι υψηλότερη από εκείνη των πτυχιούχων μη πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ενώ το υψηλότερο

ποσοστό μετανάστευσης εντοπίζεται στους μηχανικούς του πολυτεχνείου και τους απόφοιτους ιατρικών σχολών. Πολύ συχνά, η μετανάστευση προσφέρεται ως εναλλακτική λύση είτε για μετέπειτα σπουδές, είτε για την ανεργία (Kehm & Teichler, 1995: 414).

Οι Aamodt & Arnesen (1995) παρουσιάζοντας τα δικά τους ευρήματα από σχετική έρευνά στη Νορβηγία για τη μετάβαση των νέων από την ανώτατη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην εργασία, διαπιστώνουν επίσης πως από το 1987 έως και το 1992, οι αριθμοί των φοιτητών στα πανεπιστήμια της χώρας αυξήθηκαν κατά 50%, ενώ αναλογικά η ανεργία για τους νέους πτυχιούχους τριπλασιάστηκε. Το πρόβλημα ανεργίας των νέων πτυχιούχων συγκρίνεται με την ομάδα ελέγχου των πτυχιούχων, οι οποίοι είχαν ήδη αποκατασταθεί επαγγελματικά στην αγορά εργασίας, προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ότι η «μαζικοποίηση» της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης χρησιμοποιείται ως προσπάθεια αντιμετώπισης της ανεργίας των νέων στη Νορβηγία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μακροπρόθεσμες ανάγκες της οικονομίας. Αν και οι Aamodt & Arnesen αναγνωρίζουν ότι τα δεδομένα τους είναι ανεπαρκή, ισχυρίζονται ωστόσο πως οι χειρότερες επαγγελματικές προοπτικές των νέων πτυχιούχων, οφείλονται στην αύξηση των εισακτέων φοιτητών στα πανεπιστήμια (Kehm & Teichler, 1995: 415).

Η de la Fuente (1995) παρουσιάζοντας αντίστοιχες επαγγελματικές προοπτικές των πτυχιούχων νέων στην Ισπανία παρατηρεί, ότι η αγορά εργασίας για τους αποφοίτους των πανεπιστημίων της χώρας έχει περιοριστεί. Τα ποσοστά ανεργίας για τις πτυχιούχους γυναίκες έχουν διπλασιαστεί σε σχέση με εκείνα των ανδρών πτυχιούχων. Πέρα, όμως, από τα προβλήματα της ανεργίας, η de la Fuente παρατηρεί ότι οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων στην Ισπανία υπο-απασχολούνται. Η ίδια καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι το υψηλό επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης δεν εγγυάται ούτε καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά ούτε και επαγγελματική σταθερότητα, παρ' όλο που οι απόφοιτοι πανεπιστημίων εξακολουθούν να βρίσκουν εργασία πιο εύκολα από αποφοίτους μη πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. (Kehm & Teichler, 1995: 415).

Για τη Φιλανδία αντίστοιχα, ο Haarakorpi (1995) εξετάζοντας παρόμοια ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία των πτυχιούχων στη χώρα του, σημειώνει ότι το 1993 το γενικότερο ποσοστό της ανεργίας άγγιξε το 18%, ενώ για τους κατόχους Μεταπτυχιακού Τίτλου σπουδών το 5% και για τους πτυχιούχους πανεπιστημίων το 7%. Για τους πολιτικούς μηχανικούς και τους αρχιτέκτονες τα ποσοστά ανεργίας είναι κατά πολύ υψηλότερα. Ωστόσο, σε σχέση με τα ευρήματα της de la Fuente για την Ισπανία, ο Haarakorpi διαπιστώνει ότι το πρόβλημα για τους πτυχιούχους νέους είναι πιο συχνά η μη μόνιμη θέση εργασίας, παρά η ανεργία. (Kehm & Teichler, 1995: 415). Συμπερασματικά, καταλήγει ότι το νέο επάγγελμα των αποφοίτων από πανεπιστημιακές σχολές είναι το «πολλαπλό επάγγελμα» -σε αντίθεση με το «κανονιστικό» καθώς επιπρόσθετα προσόντα ή δεξιότητες όχι μόνον ενδιαφέρουν τους εργοδότες, αλλά και παρουσιάζονται ως πλεονέκτημα στην αναζήτηση εργασίας. Τα πανεπιστήμια ανταποκρίνονται σε αυτό δημιουργώντας γραφεία επαγγελματικής σταδιοδρομίας και συμβουλευτικές υπηρεσίες για τους φοιτητές, αυξάνοντας και διευρύνοντας τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα (Kehm & Teichler, 1995: 415 416).

Ο Vincens (1995) παρατηρεί ότι οι κυβερνητικές αρχές της Γαλλίας εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη σχέση ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και εργασίας, κατά τη δεκαετία του '90 απ' ότι στο παρελθόν. Το ενδιαφέρον αυτό δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις δομές της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στη Γαλλία. Ακόμη, αναλύει τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων από πανεπιστημιακά ιδρύματα ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και διαπιστώνει, από τη μια μεριά, μια σαφή προτίμηση σε πανεπιστημιακά τμήματα με επαγγελματικό προσανατολισμό ενώ, απ την άλλη μεριά, και μια αύξηση των αποφοίτων από τις σχολές υψηλού κύρους (π. χ. ιατρική, νομική).

Στην απαίτηση των εργοδοτών για επιπλέον προσόντα (πρακτικής φύσεως, κοινωνικές δεξιότητες) τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αντέδρασαν με ένα σημαντικό επαναπροσανατολισμό των πτυχιών που παρέχουν (Kehm & Teichler, 1995: 416).

Η Hendrichova (1995) τέλος, συγκρίνοντας τη σχέση ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και αγοράς εργασίας στην Τσεχία πριν και μετά το 1990, διαπιστώνει πως η οικονομική στασιμότητα τη δεκαετία του 1980 επέφερε στασιμότητα και στον αριθμό των φοιτητών, ενώ μειώθηκαν οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για υψηλά εκπαιδευόμενο προσωπικό. Επιπρόσθετα, υπήρχε πάντα μια ασυμφωνία ανάμεσα στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο των σπουδών και τα πραγματικά εργασιακά καθήκοντα που θα πρέπει να ασκηθούν από τους πτυχιούχους, ενώ την ίδια στιγμή το 30% των υψηλών θέσεων εργασίας ήταν κατειλημμένο από επαγγελματίες, που δεν είχαν υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Μετά το 1989 το 1/3 του συνολικού εργατικού δυναμικού άλλαξε εργασία, και σήμερα το 20% των κατόχων πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών ιδιωτεύει. Το 1995 μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επρόκειτο να εισαγάγει δίδακτρα, ιδιωτικοποίηση ορισμένων τμημάτων της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και μια στενότερη σύνδεση μεταξύ της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας (Kehm & Teichler, 1995: 417 418).

Συμπερασματικά, κάποιος μελετητής της σχέσης ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και αγοράς εργασίας στην Ε.Ε, μπορεί να διαπιστώσει ότι σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Ευρωπαϊκής Συνόδου για την εργασία στην Ευρώπη (2001), το 24% των εργαζομένων είναι «υψηλά προσοντούχοι», ενώ το 29% οι «χαμηλά προσοντούχοι». Καθώς το μερίδιο των «χαμηλά προσοντούχων» είναι διπλάσιο από το μερίδιο των «υψηλά προσοντούχων», τα ποσοστά εργασίας για τους «υψηλά προσοντούχους» είναι πολύ μεγαλύτερα από εκείνα των «χαμηλά προσοντούχων». Βέβαια, υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών μελών. Τα μεγαλύτερα ποσοστά των «χαμηλά προσοντούχων» έχει η Πορτογαλία, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά των «υψηλά προσοντούχων» έχει η Φιλανδία. Γενικότερα, τα ποσοστά απασχόλησης-εργασίας μεγαλώνουν, όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων (European Commission, 2002: 23). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για το 2001, τα ποσοστά εργασίας για τους «υψηλά προσοντούχους» (αυτούς δηλαδή που έχουν περάσει από την τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση) άγγιξαν το 83%. Τα ποσοστά για τους «μέτρια προσοντούχους» (αυτούς δηλαδή που έχουν περάσει από την δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση) έφταναν στα 70%, ενώ λιγότερο από το 50% των «λίγο προσοντούχων» (αυτούς δηλαδή που δεν έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση) εργαζόταν. Η σπουδαιότητα της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης για την εξασφάλιση επαγγελματικών ευκαιριών φαίνεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες, παρά για τους άνδρες. Οι «χαμηλά προσοντούχες» γυναίκες παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό εργασίας κατά το έτος 2001, το οποίο φτάνει μόλις στο 37% για το σύνολο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι γυναίκες με χαμηλό επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης έχουν σημαντικές διακυμάνσεις από χώρα σε χώρα, ξεκινώντας από 58% για την Πορτογαλία και φτάνοντας στο 27% για την Ιταλία (European Commission, 2002: 23).

Οι διαθέσιμες πληροφορίες, που αφορούν στη σχέση της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης με την αγορά εργασίας στην Ευρώπη, δεν είναι σε θέση να προτείνουν κάποιο συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος της επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων. Ωστόσο, παρουσιάζουν συνοπτικά και περιεκτικά τη γενικότερη τάση που επικρατεί σήμερα αναφορικά με τη σχέση ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και αγοράς εργασίας. Μελετώντας τη σύγχρονη πραγματικότητα της κάθε ευρωπαϊκής χώρας – από τις προαναφερθείσες – διαπιστώνει κανείς, ότι εμφανίζουν κάποιους

κοινούς τόπους, οι οποίοι διαμορφώνουν μια γενική τάση που εκφράζει τον τρόπο σύνδεσης της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Μέσα από όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία, φαίνεται ότι η ανώτατη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δίνει ένα προβάδισμα στους πτυχιούχους όσον αφορά στην εύρεση εργασίας, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι εκείνη που τους εξασφαλίζει επαγγελματική αποκατάσταση. Κι αυτό γιατί την τελευταία δεκαετία παρατηρείται, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, μια «μαζικοποίηση» της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας γενικότερα της εκάστοτε χώρας. Σαν «αντίδοτο», λοιπόν, της ανεργίας άρχισαν να παρουσιάζονται οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι οποίες, στην ουσία, μεταθέτουν χρονικά την είσοδο των νέων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας, μεταθέτοντας έτσι και πρόβλημα της ανεργίας για πολλούς από αυτούς.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 4^ο

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΧΩΡΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ

Ο ΧΩΡΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΩΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μάθηση ως μια ευρεία έννοια αποσυνδεδεμένη από τη φυσική διαδικασία αναζήτησης με στόχο την επιβίωση, αλλά συνυφασμένη με διαδικασίες οι οποίες ταυτίζονται με την ανάγκη βελτίωσης του ρόλου και της θέσης μας μέσα στο χώρο εργασίας, δεν αποτελεί απλά ένα συστατικό επιτυχίας, αλλά μια πραγματικότητα που σε όλες τις εκφάνσεις της καθορίζεται από το 'τι' και το 'πώς' μαθαίνουν οι εργαζόμενοι. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, όταν γίνεται λόγος για μάθηση στο χώρο εργασίας (on-the-job learning), αυτός ο όρος να αποκτά μια εντελώς διαφορετική σημασία για τα άτομα και τον οργανισμό. Η παροχή μάθησης μέσα σε οργανισμούς (που έχουν περισσότερη ή λιγότερη σχέση με την εργασία) περνά θεωρητικά μέσα από τρεις φάσεις ή τρία στάδια: το *προμοντέρνο*, το *μοντέρνο* και το *μεταμοντέρνο*. Η **προμοντέρνα** οργανωτική μάθηση παρεχόταν από φορείς όπως η εκκλησία, τα μοναστήρια, τα πανεπιστήμια, ο στρατός ή οι συντεχνίες. Η **μοντέρνα** διαδικασία οργανωτικής μάθησης εμφανίστηκε μέσω της βιομηχανοποίησης και της μεταφοράς της «μηχανής ως μοντέλο οργάνωσής της». Αυτό το μοντέλο εστιάζει στην αποτελεσματικότητα (taylorism). Πιο πρόσφατα (από τη δεκαετία του 1980 και μετά), οι διαδικασίες μάθησης μέσα σε ένα **μεταμοντέρνο** πλαίσιο δράσης περιλαμβάνουν και τα εξής χαρακτηριστικά: οριζόντιες ιεραρχήσεις, αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων, μεγαλύτερη ρευστότητα των εργασιακών ρόλων και καθηκόντων, μαθησιακή ενδυνάμωση των εργαζομένων, δυνατότητα ανανέωσης και μηχανισμοί αυτόνομου συντονισμού. Εύκολα επομένως αντιλαμβάνεται κάποιος πως τόσο ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται η εργασία όσο και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι ρόλοι, τα καθήκοντα και οι συσχετισμοί των εργαζομένων σε ένα χώρο εργασίας, επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μάθηση (κατά βάση άτυπη) μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, ως μέρος της δια βίου αναζήτησης μέσων και τρόπων ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου και βελτίωσης της αποδοτικότητας των ρόλων και των καθηκόντων του εργατικού δυναμικού. Σε μια εποχή επομένως που η δια βίου μάθηση τίθεται ως κοινωνική προτεραιότητα, συχνά ονομάζουμε τα περιβάλλοντα εργασίας «οργανισμούς μάθησης», αν και η συνταύτιση μάθησης-εργασίας δεν είναι απολύτως διασαφηνισμένη όταν σκεφτεί κανείς πως οι στόχοι σε έναν οργανισμό τροποποιούνται ανάλογα με τη δυναμικότητα και την οικονομική του απόδοση. Οι περισσότεροι μεγάλοι οργανισμοί ωστόσο έχουν μια ποικιλία οργανωτικά υποστηριζόμενων προγραμμάτων (π.χ. BEM³⁶, CIGO³⁷) και

³⁶ Το BEM εφαρμόστηκε για να διευκολύνει την διάγνωση και την επίλυση της ανθρώπινης απόδοσης στις θέσεις εργασίας. Σύμφωνα μ' αυτό το πρόγραμμα οι τρεις κρίσιμότερες αιτίες των προβλημάτων απόδοσης είναι: α) έλλειψη πληροφοριών, β) έλλειψη πόρων, γ) έλλειψη κινήτρου, είτε στο περιβάλλον εργασίας, είτε στο ίδιο το άτομο. Στόχος του BEM (Behavioral Engineering Model) είναι η βελτίωση της απόδοσης στην εργασία. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσδιορίζει έναν μικρό αριθμό συστάσεων βάσει των οποίων θα πρέπει να οργανωθούν στρατηγικές οι οποίες με την σειρά τους θα περιορίσουν την δύναμη των ανασταλτικών παραγόντων στην μη τυπική μάθηση στο χώρο εργασίας. Οι συστάσεις αυτές είναι οι εξής:

πρακτικών (όχι απαραίτητα εκπαιδευτικών) για να αναπτύξουν τις δεξιότητες των εργαζομένων τους, με τρόπο που αποδεικνύει τη συμβατότητα μάθησης και εργασίας σε ένα χώρο που στα σύγχρονα νεοφιλελεύθερα συστήματα ταυτίζεται με την παραγωγή και την οικονομική ανταποδοτικότητα.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Μέσα στο παραπάνω γενικό πλαίσιο κάθε επάγγελμα περιλαμβάνει πιέσεις, σύνθετα προβλήματα και όλο και πιο μεγάλη αβεβαιότητα. Υπάρχει μια σειρά από επίσημες και ανεπίσημες δραστηριότητες που θα οδηγήσουν τον εργαζόμενο σε μια επαγγελματική βελτίωση αλλά και στον εμπλουτισμό των γνώσεών του. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίος ο λόγος για μάθηση στο εργασιακό περιβάλλον. Η μάθηση ωστόσο σημαίνει ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν τις πρακτικές τους εντός των κοινοτήτων στις οποίες κινούνται και εντός των οποίων αναπτύσσεται η ταυτότητά τους. Τα βασικά της χαρακτηριστικά είναι: α) ότι αφορά στον άνθρωπο στο σύνολό του, β) ότι προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και γ) ότι είναι μια συνεχής διαδικασία. Οι άνθρωποι ολοκληρώνονται και μέσω της εργασίας τους, παίρνουν και από εκεί στοιχεία για τη διαμόρφωση του περιεχομένου των γνώσεών τους αρχικά, αλλά και του χαρακτήρα - προσωπικότητάς τους εν συνεχεία, μιας και περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους σε έναν εργασιακό χώρο.

Όπως ήδη έχει διατυπωθεί πιο πάνω, σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο, το συμπεριφορικό (behavioural model) ή τεϊλοριστικό (tayloristic model), η μάθηση στο χώρο εργασίας χαρακτηρίζεται από μια στατικότητα των δράσεων και των καθηκόντων των εργαζομένων και από μια αυστηρή δομή τόσο στην παραγωγή, όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, καθώς και του κάθε ατόμου χωριστά με την εργασία του. Επιπλέον, η σταθερότητα στις σχέσεις ιεραρχίας και η έμφαση κυρίως σε συγκεκριμένες διαδικασίες που ελέγχονται από τη διεύθυνση (management), προσδίδουν μια μονοδιάστατη προοπτική στην κατάρτιση των εργαζομένων και στα αποτελέσματα αυτής. Όπως παρατήρησαν οι Tang & Cheung (1996), το τεϊλοριστικό μοντέλο αναγκαστικά εγκαταλείφθηκε λόγω των κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων, που αναφέρθηκαν και στην εισαγωγή. Οι αλλαγές αυτές είχαν αντίκτυπο στη στάση και την αυτο-εικόνα των εργαζομένων στο πλαίσιο της εργασίας τους. Τα σύγχρονα μοντέλα μάθησης στο χώρο εργασίας που προτείνονται δίνουν βαρύτητα στην άμεση αλλαγή της αυτο-εικόνας των ατόμων

-
- σωστή τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού εξετάζοντας όλες τις παραμέτρους και τα χαρακτηριστικά τόσο των εκπαιδευτών όσο και του εργασιακού/μαθησιακού περιβάλλοντος,
 - να διαμορφωθούν αρκετές κενές ώρες μάθησης και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ημερησίως,
 - να έρθουν σε επαφή με την τεχνολογία και ειδικότερα με τους Η/Υ τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές,
 - να επανεξεταστούν οι αμοιβές τους.

³⁷ Πρόκειται για το πρόγραμμα **Consulting In Groups and Organizations (CIGO)**, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δύο ετών που διδάσκεται στο πανεπιστημιακό κέντρο του Limbourg και στο πανεπιστήμιο του Luwain στο Βέλγιο. Στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη της γνώσης, των διαγνωστικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συμμετοχής προκειμένου να διευκολυνθούν, η αλλαγή σε επίπεδο ομάδας και οργανισμού και η ανάπτυξη μίας επαγγελματικής ταυτότητας. Στοχεύει στην ανάπτυξη μίας προσωπικής θεωρίας για την πρακτική σε καθένα από τους συμμετέχοντες. Γι' αυτό το επιμορφωτικό πρόγραμμα **η μάθηση είναι μία άμεση διαδικασία**. Οι αρχάριοι (συμμετέχοντες) αναλαμβάνουν την ευθύνη για την μάθηση του εαυτού τους και δίνουν οι ίδιοι τη μορφή στη διαδικασία που θα ακολουθήσουν. Με την ευθύνη αυτή συνειδητοποιούν την κατεύθυνση, στην οποία η μάθηση στοχεύει. Από την αρχή συνειδητοποιούν τι δίνουν και τι παίρνουν. Κανείς δεν ξέρει τίποτα, αλλά όλοι μαθαίνουν με την πάροδο του χρόνου. Η **ασφάλεια** είναι ένας σημαντικός παράγοντας, έτσι ώστε τα μέλη της ομάδας να μπορούν να εκφράσουν τους στόχους της εκμάθησής τους. Εξασφαλίζει ότι οι συμμετέχοντες παραμένουν ανοικτοί σε οτιδήποτε συμβαίνει στην ομάδα. Μεταξύ αυτών των αλληλεπιδράσεων, οι διαφορές μπορούν να ονομαστούν και να ερευνηθούν. Τρεις είναι οι βασικές στιγμές - σταθμοί του προγράμματος CIGO: η στιγμή του προσανατολισμού, η στιγμή της επεξεργασίας κυρίως μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης, και η στιγμή της ολοκλήρωσης η οποία πραγματοποιείται όταν κινείται ο αρχάριος - συμμετέχων μεταξύ της κοινότητας μάθησης και των άλλων κοινοτήτων μέσα σ' άλλα πλαίσια, όπως εργασία, οικογένεια, άλλες κοινωνικές οργανώσεις.

για την επίδοσή τους μέσω της δημιουργίας και προώθησης συνθηκών δια βίου μάθησης και ανάπτυξης.

Για να γίνει απόλυτα κατανοητή η σημασία της μάθησης στην εργασία και να καταδειχθεί η διαφορά από το παραδοσιακό μοντέλο παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου των Watkins & Marsick (1990) για τη μάθηση στο χώρο εργασίας. Είναι εμφανές ότι οι δύο ερευνήτριες και οι συνεργάτες τους μέσω των ερευνών τους σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, καταλήγουν σε απτά και βásiμα αποτελέσματα για την αξία της μάθησης και τη χρησιμότητά της στην εργασία του κάθε ατόμου. Τονίζεται, κατά πρώτον, ότι ο οργανισμός αποτελεί περιβάλλον μάθησης για την ανάπτυξη των εργαζομένων ως ξεχωριστές προσωπικότητες και σε σχέση με την εργασία σε ομάδες. Δεύτερον, δίνεται έμφαση στην ανάγκη για αυξημένη συμμετοχή των εργαζομένων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και σε αυτή της λύσης των προβλημάτων. Τέλος, η μάθηση και ειδικά η άτυπη (informal)³⁸ συντελεί στην κατανόηση της ταυτότητας τους ως αναπόσπαστο τμήμα της μάθησης των εκφάνσεων της εργασίας τους (Tang & Cheung, 1996: 258-262).

ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
Συμπεριφορικό (behavioural model) ή τεϊλοριστικό μοντέλο μάθησης στον οργανισμό	Μοντέλο μάθησης στον οργανισμό των Marsick & Watkins
1. Η συμπεριφορικά οριοθετημένη έμφαση στα αποτελέσματα της εργασίας που μπορούν να παρατηρηθούν, να ποσοτικοποιηθούν και να αφορούν συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς.	1. Η σχετική με την εργασία μάθηση είναι πιο παραγωγική όταν οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη διαπραγμάτευση της συμβολής τους στο μερίδιο των οργανωτικών στόχων και νορμών και αισθάνονται ότι η εργασία τους έχει προσωπικό νόημα.
2. Η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη είναι διαχωρισμένες.	2. Οι εργαζόμενοι μαθαίνουν καλύτερα τη εργασία τους, όταν η ταυτότητά τους και εξέλιξη αναγνωρίζονται ως κάτι αναπόσπαστο με αυτή τη μάθηση.
3. 'Οργανωτικό' ιδεώδες: μια 'καλο-κουρδισμένη' μηχανή, με καθαρές ιεραρχικές	3. Οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε απαραίτητη μη

³⁸ Η άτυπη μάθηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως:

- α) ένας σημαντικός τρόπος δημιουργίας εννοιών μέσα από την εμπειρία. Πολλές εμπειρίες μαζί συμβάλλουν στη λύση σύνθετων προβλημάτων,
- β) τα βήματα της μοιάζουν με τα βήματα της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος,
- γ) ευκαιρία για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα στον εργασιακό χώρο, κυρίως μέσω του ενεργού πειραματισμού ο οποίος οδηγεί στη μάθηση.

Ανασταλτικοί ωστόσο παράγοντες της άτυπης μάθησης μέσα στο χώρο εργασίας αποτελούν:

- 1) Έλλειψη χρόνου για μάθηση,
- 2) Έλλειψη εγγύτητας στους πόρους μάθησης,
- 3) Έλλειψη σημαντικών ανταμοιβών για την μάθηση.

Έτσι λοιπόν, για να δημιουργηθεί ένας ισχυρός πολιτισμός μάθησης αρχικά οι άνθρωποι πρέπει να συζητούν τα λάθη τους για να μαθαίνουν από αυτά. Επίσης, οι διάφορες οργανώσεις θα πρέπει να κάνουν αξιολογήσεις των ικανοτήτων για να προσδιορίσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για μελλοντικά καθήκοντα. Ακόμη, πρέπει οι άνθρωποι να αλληλοβοηθούνται ώστε να μαθαίνουν. Να δίνεται στο άτομο ο χρόνος να υποστηρίξει την μάθηση, να μαθαίνει δηλαδή μέσω μεθόδων όπως Η/Υ, γραφείου, ηλεκτρονικών υπαγορεύσεων μάθησης μέσα στο λογισμικό κ.α. Ανεξάρτητα από τη τάξη οι άνθρωποι να ενθαρρύνονται για να ρωτήσουν το «γιατί» (επικοινωνία, ποιότητα ιδεών). Ταυτόχρονα πρέπει να υπάρχει σεβασμός μεταξύ των ατόμων και εμπιστοσύνη. Στις διάφορες αποφάσεις να συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως τάξης και πολιτισμού.

δομές εξουσίας, με συγκεκριμένη ανάθεση εργασιών και ορθολογικά συστήματα εξουσίας.	επικεντρωμένη λήψη αποφάσεων και συνεχώς ελέγχουν πράξεις και αποτελέσματα για να διατηρούν τον οργανισμό ευέλικτο.
4. Η κατάρτιση καλύπτει τις ανάγκες των ατόμων, όχι των ομάδων.	4. Η οργάνωση της μάθησης δίνει έμφαση στον κριτικό στοχασμό (critical reflectivity).
5. Δίνεται έμφαση στην αντικειμενικότητα, τη λογική και στις βήμα προς βήμα διαδικασίες στη λύση των προβλημάτων.	5. Δίνεται έμφαση στην ομαδική εργασία, που δημιουργεί τους δικούς της στόχους και σχέσεις.
6. Η κατάρτιση συνήθως γίνεται σε τάξεις και με τυπικές ομαδικές δραστηριότητες.	6. Επίσης, δίνεται έμφαση στη άτυπη μάθηση.
7. Δίνεται έμφαση σε 'καθαρά' προβλήματα μάθησης και στην εκμετάλλευση του περιβάλλοντος εργασίας για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων.	7. Βαρύτητα δίνεται στη θέση και τη λύση των προβλημάτων.
8. Η μάθηση σχεδιάζεται σε ένα 'ελλειπτικό' μοντέλο, που μετρά τα άτομα έναντι συγκεκριμένων προερχόμενων από ειδικούς αξιών/νορμών.	8. Ο οργανισμός θεωρείται ως ένα περιβάλλον μάθησης για τη ανάπτυξη των ατόμων και σε σχέση με την εργασία σε ομάδες.

Όπως γίνεται εμφανές από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, στο παραδοσιακό μοντέλο για τις εργασιακές συνθήκες, η εργασία (working) είναι κάτι ξεχωριστό από τη μάθηση (learning). Αυτό είναι κάτι που στηρίζεται και από το γεγονός ότι η κατάρτιση στους οργανισμούς μέσω των διάφορων προγραμμάτων προωθεί το διαχωρισμό αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η κατάρτιση στο χώρο εργασίας συντελεί στη μάθηση του ατόμου, μόνο μέσα από τη διεξαγωγή συγκεκριμένων πρακτικών και μεθόδων εργασίας. Η μάθηση αυτή αποτελεί τη διαβεβαίωση ότι η κατάρτιση είναι αποτελεσματική για την καλύτερη διεξαγωγή της εργασίας. Στην πράξη όμως αυτό που διαπιστώνουν οι ερευνητές είναι ότι εργασία και μάθηση βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν και οι Stahl et.al συμβαίνουν την ίδια στιγμή (Stahl et.al, 1993: 55-56). Στον χώρο εργασίας επομένως η μάθηση δύναται να λαμβάνει καινούργια σημασία, τόσο για τον εργαζόμενο όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Ο ίδιος ο οργανισμός, μέσω και των προγραμμάτων αλλά κυρίως μέσα από τον συγκερασμό των πρακτικών εργασίας και των ευκαιριών για μάθηση που δημιουργεί, οδηγεί στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και γενικότερα αλλαγών στον τρόπο εργασίας. Μέσω των καινοτομικών λειτουργιών του οργανισμού σε θέματα εργασίας, η βελτίωση της ικανότητας μάθησης δεν περιορίζεται μόνο στο άτομο, αλλά αφορά πλέον και στον ίδιο τον οργανισμό στο σύνολό του. Δύσκολα επομένως θα μπορούσε κάποιος να διαφωνήσει με την άποψη πως τα άτομα πρέπει να αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες, να επιδιώκουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση και ειδικότερα οι ενήλικοι πρέπει να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται καθώς οι χαμηλές επιδόσεις τους στην εργασία, φθείρουν την παραγωγικότητα και την ανάπτυξη. Επιπλέον οι χαμηλές βασικές δεξιότητες έχουν αρνητικές επιδράσεις στον εργασιακό χώρο, σε διάφορες πτυχές της ζωής του ατόμου, στην απασχόληση, στην κατάρτιση, στα επαγγελματικά επιτεύγματα (Bynner & Parsons, 1997) καθώς συνδέονται και με τα μειονεκτήματα στην αγορά εργασίας. Γενικότερα υπάρχει αρνητικός αντίκτυπος στην εργασία και στις αποδοχές του εργαζομένου ο οποίος είναι πιο επιρρεπής στην ανεργία, στις κακοπληρωμένες εργασίες και έχει λιγότερες πιθανότητες και ευκαιρίες για πρόοδο και βελτίωση των συνθηκών εργασίας του. Η ανάπτυξη επομένως των δεξιοτήτων μεμονωμένων εργαζομένων έχει άμεσο όφελος για την οικονομία, υψηλότερες

αποδοχές για τον ίδιο τον εργαζόμενο, περισσότερες πιθανότητες για εύρεση εργασίας και γενικότερα οι βελτιωμένες δεξιότητες βελτιώνουν τις ζωές των ανθρώπων με πολλούς τρόπους. Πολλές πολιτικές που εφαρμόζονται από διάφορες χώρες στο θέμα αυτό, κατανοώντας το ανεπαρκές επίπεδο δεξιοτήτων του εργατικού τους δυναμικού μιας και σε πολλές οικονομίες το 1/5 του πληθυσμού διαθέτει πολύ χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων, υποστηρίζουν και χρηματοδοτούν προγράμματα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης που ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες στον εργασιακό χώρο (στην ευαισθητοποίηση αυτή συμβάλλει και η ανησυχία για τον ρόλο χωρών με αναπτυσσόμενη οικονομία οι οποίες πλέον παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παγκόσμια οικονομία). Είναι σίγουρο πως η σωστή κατάρτιση των ατόμων στον εργασιακό χώρο προσφέρει πολλά οικονομικά κέρδη³⁹.

Σε αυτό που δίνεται μεγάλη βαρύτητα, λοιπόν, είναι ο συγκερασμός εργασίας και μάθησης στον εργασιακό χώρο. Ο χώρος εργασίας γίνεται περιβάλλον μάθησης (learning environment) και εξέλιξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και γενικότερα της στάσης των ατόμων. Εξάλλου, το άτομο μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον όπου εργάζεται (DeWeerd et al., 2002: 25).

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ (ΚΥΡΙΩΣ ΑΤΥΠΗ) ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Holliday, 1994, πέντε συνθήκες του χώρου εργασίας επιδρούν στη μάθηση του ατόμου και στο πως προσλαμβάνει τις σχέσεις με τα άτομα γύρω του:

1. Εαυτός (self)- η ανάγκη του ατόμου για ένα θετικό συναίσθημα για το ίδιο ως προσωπικότητα
2. Προσωπικό νόημα (personal meaning)-η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του/της και τη μάθησή του/της

³⁹ Ο Blundell (1996) σε έρευνα που διεξήγε το 1991 σε 1600 άνδρες και 1100 γυναίκες, διαπίστωσε πως στην περίπτωση που κάποιος εργοδότης εξασφάλιζε με έξοδα της επιχείρησής του επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για τους εργαζομένους του στην εξέλιξη της εργασίας, θα έπρεπε να αυξήσει τον μισθό των ανδρών εργαζομένων, περίπου κατά μέσο όρο 3,6% για προγράμματα κατάρτισης πάνω στη εργασία και 6,6% για την εκτός χώρου εργασίας κατάρτιση. Για τις γυναίκες τα αποτελέσματα της κατάρτισης στην έρευνα αυτή ήταν 4,8% για την κατάρτιση πάνω στη εργασία και 9,6% για την εκτός χώρου εργασίας κατάρτιση. Η γενική κατάρτιση πριν από την εργασία συνήθως έχει θετική επίδραση στις αποδοχές εν γένει. Για τους άνδρες η επίδραση που έχει η κατάρτιση πριν από την εργασία στο βασικό μισθό είναι περίπου 5,7% για κατάρτιση πάνω στο επάγγελμα και 5,4% για την κατάρτιση εκτός χώρου εργασίας. Βέβαια εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι οι εκτιμήσεις αυτές αφορούν στην κατάρτιση που δεν οδηγεί σε συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα. Οι αποδοχές θα ήταν αρκετά υψηλότερες εάν ένα προσόν έχει αποκτηθεί. Τα υψηλότερα επαγγελματικά προσόντα αυξάνουν τους μισθούς των ανδρών περίπου 8% και τους γυναικείους μισθούς περίπου 10%. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η προσφορά προγραμμάτων κατάρτισης από τον εργοδότη υψηλότερες αποδοχές σε σχέση με τον εργοδότη που δεν εξασφαλίζει μαθήματα. Για παράδειγμα ένα υψηλότερο επαγγελματικό προσόν αυξάνει τους ανδρικούς μισθούς κατά περίπου 15% για μια εκτός χώρου εργασίας παρεχόμενη σειρά μαθημάτων από τον εργοδότη έναντι 8,5% εάν η σειρά μαθημάτων δεν παρέχεται από τον εργοδότη. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι το αδύνατο σημείο της έρευνας αυτής είναι ότι αφορά μια ομάδα ελεύθερων, σχετικά νέων, εργαζομένων και έτσι δεν είναι ξεκάθαρο εάν τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε άλλες ηλικιακές ομάδες. Πάντως έχει αποδειχτεί και από άλλες έρευνες ότι όταν ο εργοδότης προνοεί για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση των εργαζομένων, τότε υπάρχει μια θετική επίδραση στην αύξηση των αποδοχών, ενώ η μη – πρόνοια από τον εργοδότη δεν είχε τόσο μεγάλη επιρροή. Επιπλέον έχει αποδειχτεί για τους άνδρες ότι τα εξωτερικά μαθήματα της τρέχουσας εργασίας τους, οι μέρες κατάρτισης σε προηγούμενες δουλειές και κάθε μορφή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης σε προηγούμενες δουλειές αυξάνει τις αποδοχές ενώ για τις γυναίκες μόνο οι ημέρες επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στην τρέχουσα εργασία και τα εσωτερικά μαθήματα σε προηγούμενες δουλειές αυξάνουν σημαντικά τις αποδοχές.

3. Δράση (action)- η ικανότητα να αναπτύσσει, να εφαρμόζει και να μετρά τη χρήση των δικών του ιδεών, καθώς και των γύρω του στην εργασία, και να μαθαίνει από την εμπειρία⁴⁰.
4. Συναδελφικότητα (collegiality)- η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από και μαζί με τους συναδέλφους του με άμεσο και έμμεσο τρόπο.
5. Ενίσχυση (empowerment) - η ικανότητα του ατόμου να 'έχει την αίσθηση της απόκτησης, της αυτονομίας, του αυτό-ελέγχου και της αυτό-κατεύθυνσης όσον αφορά στις αποφάσεις και στις ενέργειες, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικασιών και αποτελεσμάτων της μάθησής τους' (Matthews, 1999: 20).

Ειδικά το περιβάλλον εργασίας ως φυσικός χώρος (κτίριο, εξοπλισμός, αίθουσες επιμόρφωσης, γραφεία, εξωτερικοί χώροι) έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι ασκεί μεγάλη επίδραση στη μαθησιακή συμπεριφορά των εργαζομένων. Περιβαλλοντικές και συμπεριφορικές μελέτες (environmental & behavioral studies) (Sundstrom, Bell, Busby & Asmus, 1996) εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ μεταβλητών του περιβάλλοντος (από την αρχιτεκτονική των κτιρίων ως τα φυσικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινότητας) με την ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως διαμορφώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κουλτούρα του οργανισμού και την κοινότητα. Ο σχεδιασμός του χώρου εργασίας μπορεί να υποστηρίξει ή να περιορίσει την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς (Kupritz, 2002: 430).



Το πλαίσιο της άτυπης μάθησης στο χώρο εργασίας.

Από κοινωνιολογική σκοπιά, η μάθηση προσλαμβάνεται ως 'η αναζήτηση για την απόκτηση πληροφοριών, για την εξάσκηση δεξιοτήτων και την κατανόηση του χώρου εργασίας'. Η μελέτη της μάθησης, λοιπόν, αφιερώνεται σε ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους μέσα σε πραγματικά εργασιακά σχήματα. Στο χώρο εργασίας, η μάθηση αποτελεί μια ενδογενή και άρρηκτα συνδεδεμένη οπτική με την κοινωνική πρακτική. Η μάθηση με άλλα λόγια σημαίνει κυρίως συμμετοχή στην κοινότητα του εργασιακού χώρου. Επιπλέον, δεν αφορά μόνο την απόκτηση

⁴⁰ Για την εμπειρική μάθηση βλέπε Kolb, D. A & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning, in C. Cooper (ed.) *Theories of group process*, London: John Wiley/ Smith, M.K. (2001) 'David A. Kolb on experiential learning', the encyclopedia of informal education, <http://www.infed.org/b-explrn.htm>

γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο, σε ολιστικό επίπεδο, το χώρο γύρω του σε σχέση και αλληλεξάρτηση με τους άλλους. Επομένως, σημασία δίνεται στη δράση του ατόμου, δηλαδή στην ικανότητά του να συσχετίζει κάθε φορά τη συγκεκριμένη πληροφορία, τις δεξιότητες και την κατανόηση της κατάστασης και να δρα με βάση την αξιολόγησή τους από τον κοινωνικό περίγυρο και το χώρο εργασίας. Η μάθηση νοείται ως μια διαδικασία που διενεργείται και υφίσταται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εργαζομένου με τον κοινωνικό περίγυρο. Αυτή η αλληλεπίδραση δίνει την απαιτούμενη ώθηση για περαιτέρω εξέλιξη σε ένα ενεργό σύστημα, όπως είναι ο εργασιακός χώρος (Rismark & Sitter, 2003: 495). Σύμφωνα με την θεωρία κοινωνικής μάθησης (social learning theory, Bandura, 1977· Kraut, 1976), η συμπεριφορά των ατόμων μεταβάλλεται από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων καθώς και από τις συνέπειες της συμπεριφοράς των ίδιων στους άλλους (Noe, 1999: 82· Blanchard-Thacker, 1999: 11-113). Επομένως, οι γνώσεις και οι δεξιότητες αλλά και η ανάλογη προσαρμογή στο περιβάλλον, που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για έναν λειτουργικό εργασιακό χώρο, αποκτώνται μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης⁴¹. Κατ' επέκταση, οι εργαζόμενοι μαθαίνουν μέσα από τις δραστηριότητές τους και τη συνεργασία στον εργασιακό χώρο (Rismark & Sitter, 2003: 495-496).

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΩΣ ΧΩΡΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σύγχρονη κοινωνία είναι 'κοινωνία της γνώσης', στην οποία η γνώση (knowledge) αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο για αύξηση της παραγωγής και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στο σύγχρονο οργανισμό. Η ανάπτυξη της νέας τεχνολογίας, οι αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία των επιχειρήσεων αλλά και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, που συντέλεσαν στον ολόένα αυξανόμενο ανταγωνισμό, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που οδήγησαν στην εξέλιξη του τομέα της γνώσης. Όροι όπως, 'οικονομία της γνώσης' (knowledge economy), 'εργασιακή γνώση' (working knowledge) και 'γνωστικός εργαζόμενος' (knowledge worker), χρησιμοποιούνται ολόένα και πιο συχνά στον τομέα της οικονομικής και επαγγελματικής έρευνας (Garrick & Clegg, 2000: 279-280). Σε μια κοινωνία γνώσης, ο εργαζόμενος που γνωρίζει (knowledge worker) είναι ένα, αν όχι το πιο σημαντικό, προσόν για έναν οργανισμό. Φυσικά, στο πλαίσιο του οικονομικού ανταγωνισμού δεν είναι επαρκής η αφομοίωση και ανάπτυξη των υπάρχουσών γνώσεων αλλά η απόκτηση νέων και η δημιουργία των συνθηκών ένταξής τους στο υπάρχον γνωστικό δυναμικό (Van Zolingen et al., 2001: 169). Ουσιαστικά, η γνώση που γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από άτομα ικανά και πρόθυμα να μαθαίνουν [κατά τις Marsick & Watkins, οι εργαζόμενοι αποτελούν το διανοητικό ανθρώπινο κεφάλαιο (intellectual capital)], καταλήγει να είναι το προϊόν σε έναν οργανισμό (Garrick & Clegg, 2000: 279).

Η βαρύτητα που δίνεται στη γνώση αφορά δύο βασικά πλεονεκτήματα που έχει, πρώτον τη *συνέχεια* και, δεύτερον, τη *δυνατότητα ανάπλασης και ανατροφοδότησης* μέσω της συνεχούς ανταλλαγής ιδεών (η γνώση προκαλεί γνώση, και αυτή άλλη γνώση κλπ.). Η διαχείριση της γνώσης (knowledge management), υπό αυτές τις συνθήκες, θεωρείται από τις πιο αναγκαίες δραστηριότητες ενός οργανισμού. Η σωστή διαχείριση της γνώσης (knowledge management), δηλαδή η συλλογή, παραγωγή, μοιρασιά, μετατροπή και χρήση της γνώσης, καθώς αποτελεί ζωτικό κομμάτι για την επιβίωση και εξέλιξη του οργανισμού⁴² (Sugarman, 1998: 87). Ένας

⁴¹ Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης του Vygotsky (1978), η μάθηση είναι μια ενδο-ψυχολογική διαδικασία που περιλαμβάνει το άτομο σε αλληλεπίδραση με τα άτομα του κοινωνικού του περιγύρου καθώς και με το φυσικό του περιβάλλον (Rismark & Sitter, 2003: 495).

⁴² Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί εκτενώς με το θέμα της διαχείρισης της γνώσης (Sprenger, 1995/ Weggeman, 1997/ Diepstraten, 1996/ Van der Spek & Srijkerket, 1995). Η διαχείριση σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα δημιουργίας της γνώσης. Όπως αναφέρουν και οι Marsick & Watkins, 1999, 'η διαχείριση της γνώσης δίνει έμφαση στο να απελευθερωθεί η δημιουργικότητα των ατόμων, έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν

οργανισμός επομένως για να θεωρηθεί οργανισμός μάθησης, απαιτείται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου θα ευνοείται η απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς και ενός συστήματος που θα προωθεί σε όλους τους εργαζόμενους τη δημιουργία κατάλληλης γνώσης⁴³ (Van Zolingen et al., 2001:169). Κατά τον Schön, η εργασιακή γνώση ουσιαστικά απορρέει από την πραγμάτωση της εργασίας και από τις σκέψεις και τις κρίσεις πάνω σε θέματα αξιών και οικονομικού περιεχομένου που αφορούν τη εργασία. Ο σύγχρονος χώρος εργασίας προωθεί το μοντέλο του κριτικού στοχασμού (critical reflection) που παράγει ανά πάσα στιγμή χρήσιμη για την εργασία και το άτομο γνώση. Ο τρόπος αυτός υποστήριξης της γνώσης δεν περιορίζεται μόνο σε καθαρά επαγγελματικό επίπεδο, αλλά ενισχύεται από την κριτική σκέψη των υπαλλήλων κάθε επιπέδου του οργανισμού. Έτσι, η εργασιακή γνώση ενυπάρχει στην εργασία και αποδίδει μέσω αυτής (Garrick & Clegg, 2000: 281).

Η έρευνα γύρω από την έννοια της γνώσης έχει να παρουσιάσει και μια άλλη διάσταση που αφορά τον επαγγελματικό χώρο. Η γνώση γίνεται κάτι πολύπλοκο όταν αναφέρεται κανείς στην εργασία. Πέρα από τον προβληματισμό για το ποιού είδους γνώση θεωρείται επαγγελματική και πως μπορεί να ταξινομηθεί σε αναγνωρίσιμες φόρμες, τίθεται το ζήτημα του πως εντοπίζεται και σε ποια μορφή η απαραίτητη γνώση. Επιπλέον, τίθενται τα εξής ζητήματα:

1. αν είναι επαρκής ή όχι η τυποποιημένη/κωδικοποιημένη γνώση (codified knowledge)⁴⁴.
2. αν μπορεί αυτή η γνώση να 'μεταφραστεί' από θεωρητική σε μια πιο πρακτική βάση, αν απαιτηθεί από την εργασία.
3. αν αυτή η γνώση αποκτηθεί, το άτομο μπορεί να ανταποκριθεί μέσω αυτής στο ρόλο που έχει αναλάβει (Stevenson, 2001: 649-650).

Η γνώση είναι μια έννοια που σχετίζεται άμεσα με το είδος της μάθησης που προωθείται στον οργανισμό. Η σύγχρονη έρευνα, ειδικά αυτή που σχετίζεται με τον οργανισμό μάθησης, έχει προχωρήσει πέρα από τα όρια που θέτει η τυπική και οργανωμένη μάθηση. Εξίσου ή μεγαλύτερη έμφαση τείνει να δοθεί στις άλλες μορφές μάθησης όπως είναι η μη τυπική (non-formal) και η

για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να βελτιώσουν την πρακτική τους, με στόχο την ικανοποίηση των πελατών'. Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν σε πέντε βασικά βήματα για την αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης, που είναι: η απόκτηση (acquiring knowledge), η εγκαθίδρυση (establishing knowledge), η διασπορά (disseminating knowledge), η ανάπτυξη (developing knowledge) και η εφαρμογή (applying knowledge) της γνώσης. Απόκτηση σημαίνει την ενσωμάτωση νέας γνώσης στον οργανισμό, που συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων-κλειδιά για τους εργαζόμενους. Η εγκαθίδρυση της γνώσης δηλώνει την προσπάθεια να γίνει η γνώση έκδηλη (explicit) και προσβάσιμη, έτσι ώστε όποιος επιθυμεί στο μέλλον να μπορεί να αποκτήσει αυτή τη γνώση. Η διασπορά σχετίζεται με τη μεταβίβαση της αναγκαίας γνώσης στα άτομα που την έχουν ανάγκη για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων τους. Η ανάπτυξη της γνώσης προϋποθέτει αλλά και ενισχύεται από την ήδη υπάρχουσα γνώση στον οργανισμό, στην οποία ενσωματώνεται. Τέλος, το τελευταίο βήμα, είναι η εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης προς όφελος του οργανισμού (Van Solingen et al., 2001: 171).]

⁴³ Σύμφωνα με έναν ορισμό, 'Η γνώση θεωρείται ένα σύνολο από οριοθετημένες εμπειρίες, αξίες, πληροφορίες και κάποια εξειδίκευση που δίνει το πλαίσιο για την αξιολόγηση και ενσωμάτωση των παραπάνω. Η γνώση αυτή προέρχεται και εφαρμόζεται σύμφωνα με το πνεύμα αυτών που γνωρίζουν. Σε έναν οργανισμό είναι εμφανές ότι η γνώση δεν εντοπίζεται μόνο σε αρχεία ή αποθήκες δεδομένων, αλλά και σε καθημερινές ασχολίες, διαδικασίες, πρακτικές και αξίες'. Η γνώση αυτή που εντοπίζεται στην καθημερινή κουλτούρα του εργασιακού χώρου θεωρείται η πιο βασική για τη σύγχρονη έρευνα. (στο <http://www.infed.org/biblio/informal-learning.htm>).

⁴⁴ η κωδικοποιημένη γνώση (codified knowledge) συντελεί στην κατανόηση των σχέσεων των ατόμων με το περιβάλλον εργασίας και μεταξύ τους. Η καταγραφή της γνώσης, υπάρχουσας και νεοαποκτηθείσας, σε κώδικες (λεκτικοί, μαθηματικοί, πακέτα κατάρτισης, εργασίες, λύσεις προβλημάτων, άσκηση κριτικής, συμμετοχή σε συζητήσεις) διευκολύνει τη λειτουργία του οργανισμού αλλά και τη μάθηση μέσω αυτής. Ωστόσο, η γνώση αυτή είναι εξαιρετικά θεωρητική, λιγότερο ευέλικτη και οριοθετημένη βάσει συγκεκριμένων συστημάτων κωδικοποίησης. Η κωδικοποιημένη γνώση δεν επαρκεί για την κατανόηση του 'γιατί' και του 'πως' οι εργαζόμενοι προσλαμβάνουν τη γνώση και μαθαίνουν (Stevenson, 2001: 648-649).] ή πρέπει να δοθεί έμφαση και στην άδηλη (tacit) γνώση που προέρχεται όχι από προγράμματα κατάρτισης ή συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες αλλά από την καθημερινή πρακτική ενασχόληση με την εργασία.

άτυπη (informal)[η σημασία των τύπων αυτών μάθησης θα διαπιστωθεί κατά την ανάλυση της έννοιας της αποτελεσματικότητας]. Η μη τυπική είναι λιγότερο εμφανής και, όπως πρεσβεύει ο Eraut, συντελεί στην παραγωγή της άδηλης (tacit) γνώσης⁴⁵.

Πρώτος ο Polanyi (1967) αναφέρθηκε στην άδηλη (tacit) γνώση. Για τον ερευνητή, 'η γνώση είναι η δραστηριότητα που περιγράφεται πιο αποτελεσματικά ως μια διαδικασία του να γνωρίζεις'. Ο ίδιος αναφέρει την άδηλη γνώση ως 'αυτό που γνωρίζουμε, αλλά δε μπορούμε να το πούμε'. Μέσω αυτού του τύπου γνώσης λαμβάνουν νόημα τα επιμέρους στοιχεία μιας δραστηριότητας. Ο άνθρωπος έχει την τάση να προσέχει το όλο και να μην δίνει τη δέουσα προσοχή στα επιμέρους, στις λεπτομέρειες. Η ουσία όμως της γνώσης βρίσκεται ακριβώς στις λεπτομέρειες, σε συνδυασμό με το σύνολο. Μόνο μέσω της συνολικής εικόνας που δίνει η άδηλη γνώση, η προσλαμβάνουσα γνώση παύει να είναι ελλιπής και ανεξήγητη (Stevenson, 2001: 652-653).

Σύμφωνα με δύο ειδικούς στο χώρο της οργανωτικής γνώσης, τους Nonaka & Takeuchi (1995), η δημιουργία της γνώσης στον οργανισμό θεωρείται μια συνεχής και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της άδηλης (tacit) και της σαφούς/εμφανούς ή εξωτερικευμένης (explicit) γνώσης. Η πρώτη είναι εξαιρετικά προσωπική, σχετική με το πλαίσιο εργασίας και γι' αυτό δύσκολο να τυποποιηθεί και να γίνει αντικείμενο έρευνας. Σε αυτήν εντάσσεται η διαίσθηση, το ένστικτο και η ενόραση ενός ατόμου σε προσωπικό επίπεδο (Ardichvili, 2002: 451-452). Είναι ο τύπος γνώσης που αποκτάται μόνο από την καθαυτή διαδικασία της εργασίας, όπου είναι ενσωματωμένος (Boreham, 2002: 206). Η δεύτερη αντίθετα μεταδίδεται με την τυπική, συστηματική, κωδικοποιημένη γλώσσα εργασίας (Van Zolingen et al., 2001:170) και τυποποιείται σε αρχεία, δεδομένα, επιστημονικές φόρμουλες κλπ. (Ardichvili, 2002: 451-452)⁴⁶.

Ένας τρόπος κατά τον οποίο η άδηλη γνώση μπορεί να γίνει εμφανής είναι μέσα από την ανεύρεση και μάθηση των αιτιών ή της λογικής που υπονοείται πίσω από τις πράξεις των ατόμων. Όταν, λοιπόν, η γνώση γίνεται εμφανής, το κάθε άτομο ξεχωριστά μπορεί να επιλέξει αν θα αλλάξει ή όχι τις θεωρίες που πρεσβεύει και πάνω στις οποίες στηρίζονται οι πράξεις του (Marsick & Watkins, 1990: 226-227). Αυτό μπορεί να συμβεί κυρίως μέσω των άτυπων μορφών μάθησης, όπως επίσης και μέσω της μάθησης διαμέσου συνεργασίας (learning through cooperation) ή μέσω πρακτικής (learning by doing), που θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί τρόποι συσσώρευσης και εφαρμογής της άδηλης γνώσης και της μάθησης. Επίσης, η άδηλη μάθηση στηρίζεται πολύ στη διάχυση της γνώσης μεταξύ οργανισμών. Η οργάνωση στρατηγικών από πλευράς διεύθυνσης και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ οργανισμών συμβάλλουν στη συσσώρευση άδηλης γνώσης και κατ' επέκταση μάθησης στον οργανισμό. Επιπλέον, ο συσχετισμός των τύπων γνώσης μεταξύ τους (άδηλη, εμφανής και κωδικοποιημένη), αλλά και η δημιουργία ενός δικτύου γνώσης στον οργανισμό αλλά και μεταξύ οργανισμών, συντελεί στην ενίσχυση της μάθησης και την αντιμετώπιση των αναγκών και απαιτήσεων (Zambarloukos & Constantelou, 2002: 242).

Όπως υποστηρίζουν οι Nonaka & Takeuchi (1995) αλλά και ο Hall (1993, 1996), επειδή η άδηλη γνώση είναι ενσωματωμένη στο ατομικό ή συλλογικό υποσυνείδητο του ατόμου, μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και άρα να διαχυθεί στα μέλη του οργανισμού και μεταξύ οργανισμών, χωρίς να χρειαστεί να γίνει εμφανής. Ωστόσο, σημειώνονται και αντιρρήσεις προς τη χρησιμότητα της άδηλης μάθησης, από τη στιγμή που δεν μπορεί να παρατηρηθεί ή να κωδικοποιηθεί. Κάποιοι ερευνητές όπως ο Hedlund, 1994, προτιμούν σε δώσουν έμφαση σε εκείνες τις οργανωτικές δομές και λειτουργίες που εγείρουν και διατηρούν τη γνώση και παρουσιάζουν απτά αποτελέσματα. Άλλοι ερευνητές όπως οι Miles & Snow, 1995, θεωρούν την ικανότητα του ατόμου ως πιο σημαντική, κάτι που στρέφει το ενδιαφέρον προς την ΑΑΔ (Harrison, 2000: 252-253).

⁴⁵ Στο <http://www.infed.org/biblio/informal-learning.htm>

⁴⁶ Στο <http://www.infed.org/biblio/informal-learning.htm>

Η μάθηση, στο πλαίσιο της ψυχολογίας ενηλίκων, σημαίνει τη μεταβολή όχι μόνο στις δεξιότητες και τη γνώση αλλά και στη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου. Ειδικά στο χώρο εργασίας παρατηρήθηκαν ριζικές αλλαγές που περιλαμβάνουν πρώτον τη στάση των εργοδοτών απέναντι στους εργαζομένους και δεύτερον, τη στάση των ίδιων των εργαζομένων απέναντι στη διεύθυνση, τους συναδέλφους και το ίδιο το αντικείμενο εργασίας. Η μετάβαση από το τεϊλοριστικό μοντέλο εργασίας στην προώθηση της συνεχούς μάθησης στην εργασία συνέβαλε στη μεταβολή της αντίληψης για τον εργαζόμενο. Το παραδοσιακό μη ανθρωποκεντρικό μοντέλο ευθύνεται για τη στάση χαμηλής αυτοεκτίμησης και ηθικού των εργαζομένων. Το νέο μοντέλο δίνει όλη τη βαρύτητα στον εργαζόμενο και την αξία του, τον εμπιστεύεται για την ανάπτυξη της παράγωγής και τη συνέχεια στην επιτυχία. Ο εργαζόμενος πλέον αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα εξέλιξης και επιβίωσης ενός οργανισμού στη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία. Οι αλλαγές στο σύγχρονο οργανισμό παραχώρησαν σημαντική θέση στους παράγοντες επιτυχίας που συντελούν στην απόκτηση της ανάλογης συμπεριφοράς, όπως είναι οι ανθρώπινες αξίες, οι νέοι τρόποι κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η αφοσίωση, τα όρια στην εξυπηρέτηση, η ανάληψη ρίσκου, η ανεπηρέαστη σκέψη, η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μερών του οργανισμού καθώς και με εξωτερικούς φορείς και η δημιουργικότητα (Tang & Cheung, 1996: 260).

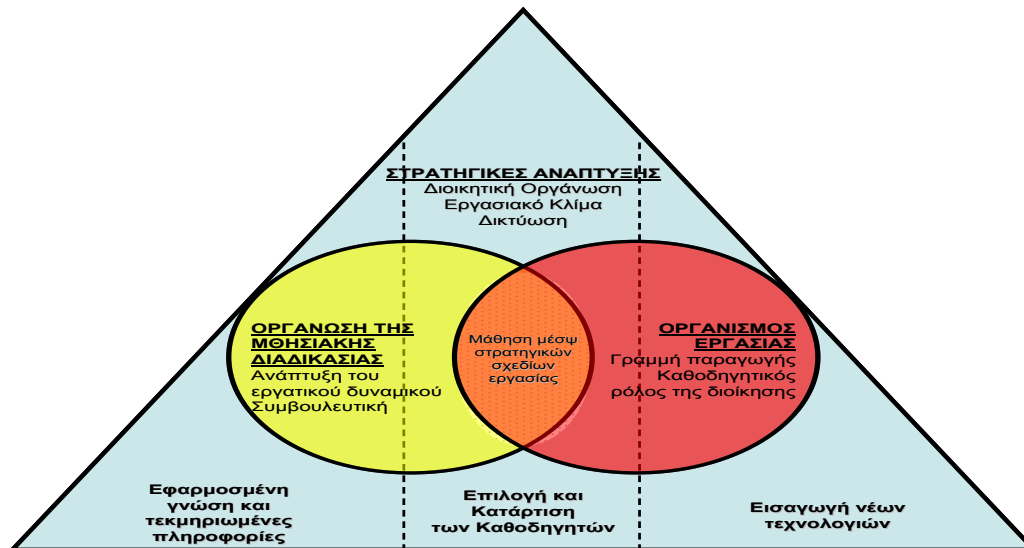
Η αλλαγή και μορφοποίηση των στάσεων ενός ατόμου έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές. Όλοι συμφωνούν ότι 'οι στάσεις αποτελούν αντικείμενο μάθησης' και ότι 'προδιαθέτουν το άτομο στο να αντιδράσει με συγκεκριμένη συμπεριφορά'. Στις στάσεις περιλαμβάνονται τα ιδανικά, οι προκαταλήψεις και τα πιστεύω του ατόμου. Οι στάσεις περιέχουν στοιχεία γνωστικά (αντιλήψεις), συναισθηματικά (συναισθήματα) και σχετικά με ενέργειες (πως δρα το άτομο όταν έχει μια συγκεκριμένη στάση). Η ανάπτυξη των στάσεων επηρεάζεται από το περιβάλλον όπου ζει και εργάζεται το άτομο και από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η εμπειρία και η επικοινωνία που έχει με άτομα του κοινωνικού του κύκλου (Kidd, 1978: 115· Noe, 1999: 79-80).

Ο ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τις Marsick & Watkins, ένας οργανισμός για να αποτελέσει περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να προσδιορίζεται από τις εξής συνθήκες:

1. Να συνδέεται ο οργανισμός με το περιβάλλον εργασίας-μάθησης.
2. Να προωθείται η συζήτηση, η ομαδικότητα στη μάθηση και η συνεργασία.
3. Να ενισχύονται οι εργαζόμενοι προς ένα συλλογικό όραμα.
4. Να αναπτύσσονται συστήματα καταγραφής και καταμερισμού της μάθησης.
5. Να δημιουργούνται συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για όλους τους εργαζόμενους.

Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι υφίστανται νέες συνθήκες στο χώρο εργασίας, συνθήκες που δίνουν τη δυνατότητα από τη μια ενίσχυσης των εργαζομένων σε θέματα αυτο-μάθησης και από την άλλη συμβολής τους ως άτομα που μαθαίνουν στην εξέλιξη του οργανισμού (J. Kirby et al., 2003: 31-33).



Ενσωμάτωση μάθησης και εργασίας στον οργανισμό.

Το περιβάλλον μάθησης στην ουσία αποτελεί ένα σύστημα που καθορίζεται από πολλά και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία. Αρχικά, ένα τέτοιο περιβάλλον οριοθετείται σε γενικό πλαίσιο από κάποια χαρακτηριστικά που προωθούν τη μάθηση και παρουσιάζονται διαγραμματικά παρακάτω. Με άλλα λόγια, το περιβάλλον μάθησης πρέπει να προωθεί τη μάθηση, δηλαδή την απόκτηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (skills), γνώσεων (knowledge) και συμπεριφορών/στάσεων (behavior/attitude) του κάθε εργαζόμενου. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο τη μάθηση σε τυπικό επίπεδο αλλά κυρίως σε μη τυπικό (κατεξοχήν σχετικό με το περιβάλλον μάθησης).

Σύμφωνα με την παγκόσμια εγκυκλοπαίδεια της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης ενηλίκων, ένα περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να έχει στοιχεία από τους εξής τύπους περιβαλλόντων, που έχει να παρουσιάσει η έρευνα:

1. Το περιβάλλον επικοινωνίας (communication environments), όπου οι ενδιαφερόμενοι παίρνουν μέρος ως ενεργά μέλη σε συζητήσεις με το να θέτουν στόχους, να λύνουν προβλήματα, να χειρίζονται πληροφορίες και κριτήρια επιτυχίας.
2. Το περιβάλλον μετάδοσης πληροφοριών (information transmission environments), όπου γίνεται η παροχή και η αναγκαία ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών.
3. Το περιβάλλον λύσης προβλημάτων (problem-solving environments), όπου οι ενδιαφερόμενοι ασχολούνται με συγκεκριμένα προβλήματα και ειδικά σχέδια (projects).
4. Το περιβάλλον κατάρτισης (training environments), όπου μέσω συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών οι ενδιαφερόμενοι βελτιώνουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες.
5. Το περιβάλλον της αξιολόγησης παρουσίασης (evaluative performance environments), όπου οι ενδιαφερόμενοι παρουσιάζουν κάτι μπροστά σε κοινό.
6. Το περιβάλλον της αποστήθισης και των τεστ (recitation and testing environments), όπου παρουσιάζουν την ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα.

Ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία και από τους έξι τύπους (Collins et.al., 1996: 389-390). Ένα περιβάλλον εργασίας που θεωρείται περιβάλλον μάθησης οφείλει να προάγει αυτό που ορίζει, δηλαδή τη μάθηση. Η μάθηση συνίσταται από δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές. Η μάθηση, σύμφωνα με τους ερευνητές, σημαίνει τη συνεχή βελτίωση του ατόμου όσον αφορά τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του όπως αυτές ορίζονται από το χώρο εργασίας του.

Παρόλο που είναι κοινά αποδεκτό ότι η σύγχρονη κοινωνία είναι 'κοινωνία της γνώσης', οι απαιτήσεις στο σύγχρονο εργασιακό χώρο δεν περιορίζονται στην απόκτηση μόνο των

απαιτούμενων γνώσεων. Η μετάβαση από το παραδοσιακό στο σύγχρονο μοντέλο συνεχούς μάθησης στην εργασία προωθεί ολοένα και πιο νέες δεξιότητες για τους εργαζόμενους. Στόχος είναι φυσικά η ανάπτυξη των οργανισμών, η επίτευξη της ποιότητας στα προϊόντα και η ανταπόκριση στις ανάγκες του πελάτη-καταναλωτή. Κύριο μέλημα για τους εκπαιδευτές ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί η συνεχής και επιτυχής κατάρτιση των εργαζομένων στις νέες δεξιότητες που απαιτούνται. Το αποτέλεσμα εγγυάται την ευελιξία του εργαζομένου στα θέματα εργασίας για τα οποία είτε είναι άμεσα υπεύθυνος είτε σε άλλα που καλείται να σχηματίσει και να εκφέρει την άποψή του. Σταδιακά, ο εργαζόμενος γίνεται γνώστης νέων καταστάσεων και μαθαίνει να σκέφτεται για τον οργανισμό (Onstenk, 1992: 137-138).

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εργαζόμενοι αφορούν τη φυσική ή την πνευματική ενίσχυσή του πρέπει να γίνουν αντικείμενο μάθησης μέσω συνδυασμένων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, που έχουν συνοχή και συγκεκριμένη σειρά εκτέλεσης. Στο χώρο εργασίας όπου οι αλλαγές είναι σημαντικές και χαρακτηρίζονται από διάρκεια, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων συντελεί στην άμεση αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, οι προς απόκτηση δεξιότητες θα ενισχύσουν τη μαθησιακή διάσταση του ατόμου, με στόχο την επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος με επιτυχία (Lovell, 1988: 74).

Σύμφωνα με τους ερευνητές οι δεξιότητες στο σύγχρονο εργασιακό χώρο δεν είναι μόνο οι βασικές, όπως η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση. Υπάρχουν ολόκληροι κατάλογοι με τις απαιτούμενες νέες δεξιότητες όπως είναι η προσαρμοστικότητα (adaptability), η δημιουργική σκέψη (creative thinking), η ομαδική αποτελεσματικότητα (group effectiveness) και η πιο βασική η μάθηση του πώς να μαθαίνεις (learning how to learn) (Tuijnman-Van der Kamp, 1992: 9-12). Μια άρτια κατηγοριοποίηση αποτελεί αυτή της Λευκής Βίβλου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την Κατάρτιση. Σύμφωνα με αυτή, λοιπόν, το ιδανικό και το ενδεδειγμένο για το χώρο εργασίας είναι ένας ισορροπημένος συνδυασμός των τριών ειδών δεξιοτήτων, των βασικών, των τεχνικών και των κοινωνικών. Οι βασικές δεξιότητες είναι αυτές της γραφής, της ανάγνωσης και της αρίθμησης, όπου οικοδομώνται οι μετέπειτα δεξιότητες για το κάθε άτομο ξεχωριστά. Οι απόκτηση των τεχνικών δεξιοτήτων συντελεί στην ομαλότερη ταύτιση του εργαζομένου με το επάγγελμα που θα κάνει ή κάνει ήδη. Ένα μέρος αυτών μπορεί να αποκτηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και ένα μέρος στην επιχείρηση όπου εργάζεται. Κάποιες δεξιότητες ονομάζονται δεξιότητες κορμού, που είναι απαραίτητες στην περίπτωση αλλαγής επαγγέλματος. Υπάρχουν και οι εξειδικευμένες δεξιότητες που αφορούν κάθε επάγγελμα ξεχωριστά. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρονται ως ικανότητες περισσότερο αφορούν τόσο το ατομικό όσο και το συλλογικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο είναι η αυτονομία, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η επιδίωξη της ποιότητας στην εργασία και σε συλλογικό επίπεδο, η ομαδική εργασία και η ικανότητα συνεργασίας. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται στο χώρο εργασίας και από προσωπικές πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της κατάρτισης (Λευκή Βίβλος, 1995: 15-16).

Σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο, αυτό του χώρου της καθημερινής εργασίας, αρκετοί ερευνητές σε ευρωπαϊκό και μη πλαίσιο, κατέληξαν σε τρεις τρόπους αναγνώρισης και καταχώρησης των απαιτούμενων στο χώρο εργασίας δεξιοτήτων. Όλοι συμφωνούν ότι το σημαντικότερο στοιχείο σε μια κατηγοριοποίηση τέτοιων πολύπλοκων δεδομένων είναι να εντάσσονται πάντοτε στο πλαίσιο της εργασίας και της σχέσης εργαζομένου-εργασίας. Στην αντίθετη περίπτωση, το πρόβλημα που προκύπτει είναι ένα σύνολο από στοιχεία, απαιτούμενα ή μη, πολύ θεωρητικά χωρίς πρακτικό αντίκρισμα, που αντί να συμβάλλουν στην κατανόηση του πεδίου προκαλούν σύγχυση στην μεταβίβαση προσόντων στην αγορά εργασίας. Ο πρώτος τρόπος είναι ο αντικειμενικός τρόπος (objective), ο οποίος δίνει έμφαση στο περιεχόμενο της εργασίας Σε αυτή

την περίπτωση προωθείται κυρίως η ανάλυση των δραστηριοτήτων εργασίας. Επίσης, δίνεται η ανάλογη βαρύτητα στην αυτονομία του εργαζομένου. Πριν την απόκτηση μιας τέτοιας δεξιότητας προϋποτίθεται η ταξινόμηση συγκεκριμένων εργασιών, αποδεικνύεται η σημασία της συγκεκριμένης δεξιότητας για τη εργασία που έχει προγραμματιστεί και, τέλος, σχεδιάζονται όλες οι λεπτομέρειες και ιδιαιτερότητες που μπορεί να προκύψουν.

Ο δεύτερος είναι ο υποκειμενικός τρόπος (subjective), που έχει ως πρωταρχικό μέλημα τον εργαζόμενο. Οι δεξιότητες αυτής της κατηγορίας χωρίζονται σε τρεις υποκατηγορίες, στις βασικές (basic skills), στις πυρηνικές (core skills) και στα προσόντα-κλειδιά (key qualifications). Οι τρεις ομάδες περιέχουν σχεδόν όλες τις δεξιότητες που ζητούν ή πρέπει να αποκτήσουν ανάλογα με το επίπεδο της εργασίας τους. Σε αντίθεση με τον αντικειμενικό τρόπο, αυτή η κατηγορία έχει τη μεγαλύτερη σχέση με την οργανωτική μάθηση και την κουλτούρα της εργασίας. Επιπλέον, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο άτομο-εργαζόμενο ως 'φέροντα' τις δεξιότητες και τα απαιτούμενα προσόντα. Τέλος, ενώ ο πρώτος τρόπος προωθεί την αυτονομία, ο υποκειμενικός τρόπος εμβαθύνει σε θέματα συμπεριφορών, στάσεων και κινήτρων.

Και ο τρίτος αφορά στη δραστηριότητα (activity) και συσχετίζει τον εργαζόμενο με την εργασία. Η τρίτη κατηγορία βασίζεται στην αντίληψη ότι οι δεξιότητες πρέπει να αντιμετωπίζονται σε σχέση με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ωστόσο, οι δραστηριότητες δεν πρέπει να περιορίζονται στη συγκεκριμένη κάθε φορά εργασία (task) που πρέπει να διεξαχθεί, αλλά να λαμβάνεται υπόψη και ό,τι άλλο σχετίζεται με αυτές, όπως η διαχείριση της εργασίας, το κοινωνικό πλαίσιο, τα μέσα για την διεκπεραίωσή της καθώς και τα κίνητρα ενασχόλησης (Onstenk, 1992: 139-140).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

Οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό ενθαρρύνονται για να αναπτύξουν τις προσωπικές τους σχέσεις με την οργάνωση κι αυτό που προκύπτει είναι ότι οι συνεισφορές τους στην οργάνωση αναγνωρίζονται, εκτιμώνται και ανταμείβονται. Οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό είναι η αληθινή πηγή προστιθέμενης αξίας. Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ του υπαλλήλου και της οργάνωσης: Οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό συμφωνούν να επενδύσουν το χρόνο και την προσπάθειά τους, να προαγάγουν τους οργανωτικούς στόχους σε αντάλλαγμα της οργανωτικής δέσμευσης για να τους μεταχειριστούν δίκαια και με σεβασμό. Οι Uchitelle και Klein-Feld υποστηρίζουν ότι η κοινωνική σύμβαση μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων έχει ακυρωθεί αποτελεσματικά. Είναι αμφισβητήσιμο ότι, ενώ οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις εμφανίζουν να παράγουν τα ευνοϊκά αποτελέσματα βραχυπρόθεσμα, είναι πιθανώς καταδικασμένοι μακροπρόθεσμα.

Σε μια έρευνα για τη συμπεριφορά υπαλλήλων αποδείχθηκε ότι οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό είναι ικανοποιημένοι με το περιβάλλον εργασίας. Επίσης, φάνηκε ότι υπήρξαν ευκαιρίες για βελτίωση, δηλαδή οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό θέλησαν πιο ανοιχτά τα κανάλια της επικοινωνίας με τη διαχείριση. Έτσι, θεώρησαν ότι μια καλή επικοινωνία θα έκανε καλύτερη την ομαδική εργασία αλλά και συνεργασία. Η «επένδυση σε ανθρώπους» ενθαρρύνει τους διευθυντές μιας εταιρίας να εστιάσουν σε ευκαιρίες μάθησης, ώστε να διευθύνουν σωστά μέσα από αυτές τις οργανώσεις. Οι διευθυντές πρέπει να σιγουρευτούν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η ανάπτυξη είναι το κλειδί για οργανωτική μάθηση και ανάπτυξης των εργαζομένων. Η «επένδυση σε ανθρώπους» είναι διαδεδομένη σε Αυστραλία και Ευρώπη.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ (ΑΑΔ)

Ο τομέας της πρακτικής και της έρευνας στο χώρο της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού (ΑΑΔ) δίνει έμφαση σε τρεις σημαντικές περιοχές στην οργάνωση των εργασιακών χώρων: α) κατάρτιση και ανάπτυξη, β) σταδιοδρομία ανάπτυξης, γ) οργανωτική ανάπτυξη. Αυτό έμμεσα

σημαίνει μεταξύ άλλων⁴⁷ πως ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις ανάγκες και την εμπειρία των ανθρώπων που ήδη εργάζονται και λειτουργούν στους χώρους αυτούς. Η βιωσιμότητα της ιδέας της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού ωστόσο, δεν είναι δυνατή χωρίς σαφείς στρατηγικές για τον καθορισμό και την κατασκευή συγκεκριμένων μαθησιακών πρακτικών μέσα στον εργασιακό χώρο⁴⁸. Η υπάρχουσα κριτική της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, της διαχείρισης και της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης εργασιακών χώρων έχει ανοίξει σημαντικές περιοχές για την αντίσταση στις υποταγές ελέγχου. Το να ακολουθούμε μια κρίσιμη πρακτική μέσα στα οργανωτικά πλαίσια είναι ιδιαίτερα δύσκολο.

⁴⁷ Σταδιακά οι οργανισμοί καθώς αναπτύσσονται αυξάνουν τον ανταγωνισμό προσελκύοντας κυρίως «πελάτες» παγκόσμιας κλίμακας. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν παγκόσμιες πηγές ανθρώπινων πόρων, κεφάλαιο, τεχνολογία, εγκαταστάσεις, πόρους και πρώτες ύλες. Για να είναι επιτυχής η υπηρεσία των παγκόσμιων ανθρώπινων πόρων θα πρέπει διαρκώς να προσαρμόζεται σε ισορροπία μεταξύ της δυνατής ένωσης του πολιτισμού και των τοπικών πολιτισμικών διαφορών. Οι επιτυχείς παγκόσμιοι οργανισμοί θα πρέπει επίσης να αναπτύξουν στρατηγικές για να παρέχουν γνώση στο δυναμικό τους. Η Α.Α.Δ. χρειάζεται να δουλέψει μέσα στον οργανισμό ώστε να διευκολύνει να μοιράζονται η γνώση και η καινοτομία. Οι παρακάτω ρόλοι είναι κάποιοι από τους οποίους οι επιστήμονες του πεδίου ήδη χρησιμοποιούν, ωστόσο αυτό πρέπει να εξαπλωθεί για να μεγεθύνουν τη παγκοσμιοποίηση :

- Προετοιμασία υπαλλήλων για θέσεις σε χώρες του εξωτερικού η οποία θα περιέχει διαπολιτισμική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και γλωσσομάθεια.
- Οικοδόμηση παγκόσμιων ομάδων που θα τονίζουν τη δυνατότητα εργασίας πέρα από ώρα και απόσταση.
- Δημιουργία συστημάτων για διαρκή βελτίωση της ποιότητας ώστε να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των παγκόσμιων πολιτών.
- Ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων επικοινωνίας.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων στον τρόπο που μαθαίνουμε μέσα από ενεργητικές διαδικασίες μάθησης.
- Οικοδόμηση δυνατοτήτων για γνώσεις management και τεχνολογικών συστημάτων.

⁴⁸ Μεγάλο μέρος του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού στερείται βασικών και απαραίτητων δεξιοτήτων για να μπορεί να λειτουργεί σε ένα σύγχρονο εργασιακό χώρο. Η Α.Α.Δ. τόσο στα αναπτυγμένα όσο και στα υπό ανάπτυξη κράτη μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα, μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης για επάρκεια που θα γεμίσει τα «κενά» που δημιουργούνται. Κάποιες από αυτές τις μεθόδους είναι και οι ακόλουθες :

- Ενδυνάμωση των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε ένα εύρος θεμάτων ανεξάρτητα από κοινωνική θέση, ηλικία, φύλο, φυλή ή θρησκεία.
- Δημιουργία ενός ευέλικτου και προσαρμοστικού εργατικού δυναμικού, αποτελούμενο από διάφορες ηλικίες που έχει τις δυνατότητες να ανταποκριθεί στα αυξανόμενα προβλήματα και τις επερχόμενες αλλαγές λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, τις αλλαγές στο περιβάλλον, κλπ.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 5^ο

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικά βήματα στο χώρο της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης στην Ελλάδα: νέοι θεσμοί, καινοτόμα προγράμματα, ενεργότερη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, προσέγγιση των σχημάτων πιστοποίησης προς τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, εκσυγχρονισμός περιεχομένων σπουδών κ.ά.

Βέβαια πολλά μένουν ακόμη να γίνουν, και προσδοκείται ότι θα γίνουν, με στόχο την εναρμόνιση του ελληνικού συστήματος επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης με τα αντίστοιχα των χωρών της Ε.Ε, και με τη στήριξη των νέων επιχειρησιακών προγραμμάτων των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας (ΚΠΣ)

Σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1975⁴⁹ η Ελλάδα είναι κοινοβουλευτική προεδρευόμενη δημοκρατία. Είναι πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1981. Διαιρείται διοικητικά σε 13

1.1.1 ⁴⁹ Σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την κατάρτιση το Σύνταγμά μας (Μέρος Δεύτερο: Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, Άρθρο 16) προβλέπει τα παρακάτω:

1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.
2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.
3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.
4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.
5. Η ανώτατη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους. Συγχώνευση ή κατάτμηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να γίνει και κατά παρέκκλιση από κάθε αντίθετη διάταξη, όπως νόμος ορίζει. Ειδικός νόμος ορίζει όσα αφορούν τους φοιτητικούς συλλόγους και τη συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτούς.
6. Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι δημόσιοι λειτουργοί. Το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό τους επιτελεί επίσης δημόσιο λειτουργήμα, με τις προϋποθέσεις που νόμος ορίζει. Τα σχετικά με την κατάσταση όλων αυτών των προσώπων καθορίζονται από τους οργανισμούς των οικείων ιδρυμάτων. Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν μπορούν να παυθούν προτού λήξει σύμφωνα με το νόμο ο χρόνος υπηρεσίας τους παρά μόνο με τις ουσιαστικές προϋποθέσεις που προβλέπονται στο άρθρο 88 παράγραφος 4 και ύστερα από απόφαση συμβουλίου που αποτελείται κατά πλειοψηφία από ανώτατους δικαστικούς λειτουργούς, όπως νόμος ορίζει. Νόμος ορίζει το όριο της ηλικίας των καθηγητών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων· εωσότου εκδοθεί ο νόμος αυτός οι καθηγητές που υπηρετούν αποχωρούν αυτοδικαίως μόλις λήξει το ακαδημαϊκό έτος μέσα στο οποίο συμπληρώνουν το εξηκοστό έβδομο έτος της ηλικίας τους.
7. Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές.

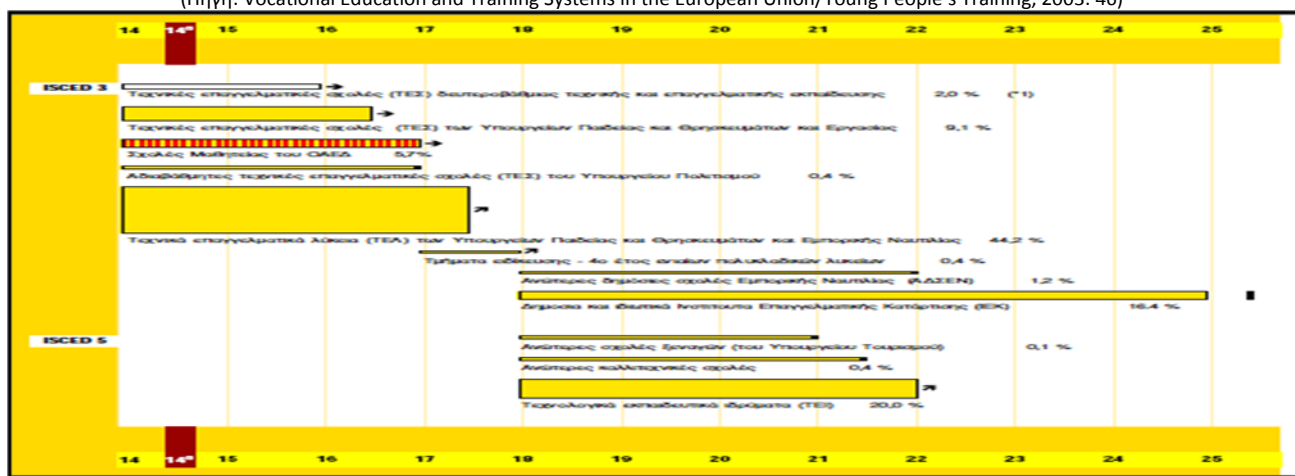
περιφέρειες με περιορισμένη πολιτική και οικονομική αυτοτέλεια και σε 52 νομούς. Οι διοικητικές αρμοδιότητες κατανέμονται σε τέσσερα επίπεδα εξουσίας: κεντρικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό.

Όσον αφορά την επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ), η χάραξη πολιτικής και η έγκριση προγραμμάτων σπουδών γίνονται κεντρικά, κυρίως από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) και το Υπουργείο Απασχόλησης (ΥΠΕΚΑ), ενώ η διοίκηση και η προσφορά επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ελέγχονται από τις περιφέρειες και τις νομαρχίες.

Η ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση χαρακτηριζόταν ανέκαθεν από εντονότατη ζήτηση για γενική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και κατ' επέκταση για πανεπιστημιακές σπουδές. Η επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είχε μικρή απήχηση στους νέους. Σήμερα η κατάσταση δεν είναι πολύ διαφορετική.

Τύποι προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα

(Πηγή: Vocational Education and Training Systems in the European Union/Young People's Training, 2003: 46)



Το εργατικό δυναμικό και η απασχόληση στην Ελλάδα

(Πηγή CEDEFOP/Βρετάκου & Ρουσέας, 2002: 8)

8. Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους. Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται.

9. Ο αθλητισμός τελεί υπό την προστασία και την ανώτατη εποπτεία του Κράτους. Το Κράτος επιχορηγεί και ελέγχει τις ενώσεις των αθλητικών σωματείων κάθε είδους, όπως νόμος ορίζει. Νόμος ορίζει επίσης τη διάθεση των ενισχύσεων που παρέχονται κάθε φορά στις επιχορηγούμενες ενώσεις σύμφωνα με τον προορισμό τους.

Ενεργός πληθυσμός	8 954 100 άτομα	
<i>Table 3</i>		
Απασχολούμενοι	4 362 000 άτομα	
Ποσοστό απασχόλησης	48,7% (ΕΕ-15: 64%)	
Άνεργοι	444 700 άτομα	
Ποσοστό ανεργίας	10,2 %	(ΕΕ-15: 7,6 %)
Ποσοστό ανεργίας ανδρών	6,7 %	(ΕΕ-15: 6,5 %)
Ποσοστό ανεργίας γυναικών	15,4 %	(ΕΕ-15: 8,9 %)
Ποσοστό ανεργίας 15-24 ετών	28,1 %	(ΕΕ-15: 15,2 %)
Μερική απασχόληση	4,1 %	(ΕΕ-15: 17,9 %)
Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 2001 (β' τρίμηνο) / Statistics in focus (EUROSTAT)		

Η επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εξακολουθεί να θεωρείται από τους νέους διέξοδος ανάγκης παρά τις συνεχείς προσπάθειες της πολιτείας να την αναδείξει σε εναλλακτική λύση ισότιμη προς τη γενική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και παρά την ύπαρξη ερευνητικών στοιχείων που εμφανίζουν τους αποφοίτους της να συναντούν μικρότερες δυσκολίες στην εύρεση απασχόλησης από ό,τι οι απόφοιτοι της γενικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

Ανάλυση της απασχόλησης κατά τομέα οικονομικής δραστηριότητας

(Πηγή CEDEFOP/Βρετάνου & Ρουσέας, 2002: 8)

Γεωργία	16,0 %	(ΕΕ-15: 4,3 %)
Βιομηχανία	22,8 %	(ΕΕ-15: 26,5 %)
Υπηρεσίες	61,2 %	(ΕΕ-15: 69,2 %)
Πηγή: ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 2001 (β' τρίμηνο) / Statistics in focus (EUROSTAT)		

Την τελευταία δεκαετία ωστόσο πραγματοποιήθηκαν αρκετές σημαντικές μεταρρυθμίσεις της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, οι οποίες υλοποιήθηκαν και με τη συνεργασία του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου:

- Με το **Νόμο 2009/1992** δημιουργήθηκε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (ΕΣΣΕΕΚ). Στόχος ήταν η εξασφάλιση ευελιξίας στην προσφορά ειδικοτήτων κατάρτισης και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης κατάρτισης. με την εισαγωγή μιας εθνικά σταθμισμένης διαδικασίας για την πιστοποίηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Με τον ίδιο νόμο δρομολογήθηκαν αλλαγές στο μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο:
 1. Συγκροτήθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) για την ίδρυση και εποπτεία των ΙΕΚ και για την πιστοποίηση όλων των σχημάτων τυπικής κατάρτισης.
 2. Ιδρύθηκαν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
 - Με τους **Νόμους 2525/97** και **2640/98** αναδιαρθρώθηκε ο ανώτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, με την επιβολή σημαντικών αλλαγών στην επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του επιπέδου αυτού. Συγκεκριμένα, καταργήθηκαν οι παλαιοί τύποι Λυκείου, δηλαδή το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ) και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ) καθώς και οι Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και στη θέση τους αναπτύχθηκαν:
 1. το Ενιαίο Λύκειο, με πρόγραμμα σπουδών απαλλαγμένο εντελώς επαγγελματικών στοιχείων.

2. Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) με δύο κύκλους σπουδών και δύο επίπεδα πιστοποίησης.
- Με το σχετικά πιο πρόσφατο **Νόμο 3191/2003** οργανώθηκε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.), αλλά και με τον ακόμη πιο πρόσφατο **Νόμο 3369/2005** καθορίζονται οι δομές Δια βίου Μάθησης καθώς και ο επίσης πρόσφατος **Νόμος 3385/2005** επαναπροσδιορίζεται ο χρόνος εργασίας.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Τα δύο καθ' ύλη αρμόδια υπουργεία για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη χώρα μας είναι το [Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων](#) (ΥΠΑΙΘ) και το Υπουργείο Απασχόλησης. Οι πόροι για τη χρηματοδότηση της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στην Ελλάδα αντλούνται από τον Γενικό Προϋπολογισμό του κράτους και από τους ιδιώτες καταναλωτές. Η διάθεση του μεγαλύτερου μέρους της δημόσιας δαπάνης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (τρέχουσες δαπάνες – πλην της συντήρησης των σχολείων, που ανέλαβαν οι Δήμοι, και της οικοδόμησης σχολικών κτιρίων που ανέλαβαν οι Νομαρχίες – και δαπάνες επενδύσεων) γίνεται απευθείας από την κεντρική κυβέρνηση στα σχολεία χωρίς τη μεσολάβηση των περιφερειακών ή τοπικών αρχών (συγκεντρωτικό μοντέλο). Το 1998 η συνολική δημόσια δαπάνη (εγχώρια δαπάνη συν εισροές από την Ε.Ε) για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ανήλθε στο 3,7% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ). Η δαπάνη αυτή υπολείπεται αρκετά του μέσου όρου της αντίστοιχης δαπάνης των κρατών του ΟΟΣΑ (5,3%) καθώς και των χωρών της Ε.Ε-15 (5%).

Στην Ελλάδα, παρόλο που και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχεται δωρεάν, η ιδιωτική δαπάνη για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (δίδακτρα φροντιστηρίων, ιδιωτικών σχολείων, ιδιωτικών ΙΕΚ κτλ.) εκτιμάται ότι ξεπερνά το 40% της δημόσιας δαπάνης. Η συνολική δημόσια δαπάνη για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αναλυθεί τόσο κατά επίπεδο επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια-τριτοβάθμια) όσο και στις επιμέρους συνιστώσες του κάθε επιπέδου (π.χ. γενική και τεχνική-επαγγελματική), επειδή η ΕΣΥΕ έχει σταματήσει από τις αρχές της δεκαετίας του 90 τη συλλογή οικονομικών απολογιστικών στοιχείων. Επίσης τα προϋπολογιστικά στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου

Παιδείας είναι δύσκολο να αναλυθούν στις διαστάσεις που προαναφέρθηκαν, λόγω της πανσπερμίας των διαφόρων προγραμμάτων και των αλληλοεπικαλύψεων που διαπιστώνονται μεταξύ τους. Όμως, διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά τη δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι πραγματικές δημόσιες δαπάνες δεν ξεπερνούσαν το 0,2% του ΑΕΠ το 1994.

Δαπάνες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα

(Πηγή CEDEFOP/Βρετάκου & Ρουσέας, 2002: 33)

Έτος	Συνολικές δαπάνες (εκατομμύρια ΕΥΡΩ)	Τακτικές δαπάνες (°)	%	Επενδυτικές δαπάνες	%	Συνολικές δαπάνες % του (ΑΕΠ)
1996	2824,8	2679,5	94,9	145,3	5,1	3,2
1997	3586,2	3291,6	91,8	294,6	8,2	3,7
1998	3924,6	3657,3	93,2	267,3	6,8	3,7
1999 (°)	4201,1	3909,6	93,1	291,5	6,9	3,7
2000 (°)	4579,5	4259,1	93,0	320,4	7,0	3,8

°) Μικροί διδακτικοί – διοικητικοί προσωπικοί και λειτουργικές δαπάνες
 °) Προσωρινά στοιχεία
 Πηγή: ΓΓ ΕΣΥΕ – Δ/ση Εθνικών Λογισμίων

Περισσότερο σαφής είναι η εικόνα των παρακάτω, σχετικών με επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΕΠ) των Υπουργείων Εργασίας και Παιδείας. Τα προγράμματα αυτά, των οποίων οι στόχοι εναρμονίζονται με τις κατευθυντήριες γραμμές του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόλησης (ΕΣΔΑ), συγχρηματοδοτούνται στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) από την Ε.Ε (75%) και από την ελληνική κυβέρνηση (25%)

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ (2000-2006) το Υπουργείο Παιδείας διαχειρίζεται το ΕΠ "επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση" συνολικής προϋπολογιζόμενης δαπάνης €2.485 εκατομμυρίων. Το 61,7% αυτής της χρηματοδότησης αφορά τα μέτρα του άξονα προτεραιότητας "Πρώθηση και βελτίωση της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης". Στο μέτρο μάλιστα "Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση" του παραπάνω άξονα, με ωφελούμενους κυρίως τους μαθητές των ΤΕΕ και τους σπουδαστές των ΙΕΚ, διατίθεται το 22,3% της συνολικής προϋπολογιζόμενης δαπάνης του ΕΠ. Για το αντίστοιχο ΕΠ του Υπουργείου Παιδείας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ (1994-1999), δεν υπάρχουν ακόμα απολογιστικά στοιχεία. Επισημαίνεται όμως ότι μεγάλο μέρος των κονδυλίων του ΕΠ διατέθηκε για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998 (δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου και των ΤΕΕ στη θέση των ΓΕΛ, ΤΕΛ, ΤΕΣ).

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

Στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ (1994-1999) το σύνολο των πόρων δημόσιας δαπάνης που διατέθηκαν για δράσεις προώθησης της απασχόλησης και συνεχιζόμενης κατάρτισης ανήλθε σε 2 060 εκατομμύρια ΕΥΡΩ. Οι δράσεις αυτές υλοποιήθηκαν κυρίως με τα ΕΠ "Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση της Απασχόλησης" και "Καταπολέμηση του Αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας" του Υπουργείου Απασχόλησης. Στο πλαίσιο αυτών των ΕΠ καταρτίστηκαν 200.000 άνεργοι και 350.000 εργαζόμενοι.

Στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ (2000-2006) το Υπουργείο Εργασίας διαχειρίζεται το ΕΠ "Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση" συνολικής προϋπολογιζόμενης δαπάνης €1.999 εκατομμυρίων. Καθ' όλη την προγραμματική περίοδο αυτού του ΕΠ υπολογίζεται να καταρτιστούν 125 000 άνεργοι (το 34% περίπου του συνόλου των ανέργων) και περισσότεροι από 200 000 εργαζόμενοι.

ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Στο χώρο της αρχικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης⁵⁰ επιτελικό όργανο είναι το [Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων](#) (ΥΠΑΙΘ), το οποίο χρησιμοποιεί για τη χάραξη και εφαρμογή της σχετικής πολιτικής του τα παρακάτω όργανα:

⁵⁰ Βάσει του Άρθρου 7 του Νόμου 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003), επισημαίνονται και τα παρακάτω:

1. Αποστολή του Συστήματος Αρχικής επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ3) είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης για την απόκτηση από τους καταρτιζόμενους βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού.
2. Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, βασικές λειτουργίες του Συστήματος Αρχικής επαγγελματικής Κατάρτισης είναι:
 - α. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις που ζητούνται από την αγορά εργασίας και οδηγούν στην απόκτηση των προσόντων που αντιστοιχούν στις προδιαγραφές των ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων αυτών.
 - β. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ικανότητας και δυνατότητας των δομών και φορέων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης να ανταποκριθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την αποστολή τους και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν.
 - γ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της συμβατότητας τους προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις για τις οποίες σχεδιάστηκαν.
 - δ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση των προγραμμάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης εκπαιδευτών και των εκπαιδευτών της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης.

- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο](#) (ΠΙ). Γνωμοδοτικό επιστημονικό-παιδαγωγικό όργανο, υπεύθυνο στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (γενικής και επαγγελματικής) για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας, το σχεδιασμό και σύνταξη ωρολογίων προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, εργαστηριακά εγχειρίδια, οδηγίες διδασκαλίας, οπτικοακουστικά μέσα) και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Φέρει την ευθύνη για την εφαρμογή των προγραμμάτων γενικής και επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, σε συνεργασία με τους σχετικούς περιφερειακούς και νομαρχιακούς φορείς της (Διευθύνσεις και Γραφεία Δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης).
- [Οργανισμός Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης](#) (ΟΕΕΚ). Αυτόνομος οργανισμός υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ με εκτελεστική και οικονομική αρμοδιότητα για την τυπική μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση. Συγκεκριμένα ο ΟΕΕΚ:
 1. Σχεδιάζει, οργανώνει, εποπτεύει και εφαρμόζει τα προγράμματα σπουδών των ΙΕΚ
 2. Πιστοποιεί επαγγελματικά προσόντα που αντιστοιχούν στις ειδικότητες και εξειδικεύσεις των τυπικών επαγγελματικών επιπέδων της οδηγίας 92/51/ΕΟΚ, η οποία αφορά πτυχία και διπλώματα επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης.

Το διοικητικό συμβούλιο του ΟΕΕΚ περιλαμβάνει τους κοινωνικούς εταίρους χωρίς όμως αριθμητικά απόλυτα τριμερή σύνθεση. Σε νομαρχιακό επίπεδο ο ΟΕΕΚ έχει συστήσει Τριμερείς Συμβουλευτικές Επιτροπές (ΤΣΕ), οι οποίες γνωμοδοτούν πάνω σε θέματα που αφορούν στη σύνδεση της παρεχόμενης κατάρτισης στο νομό με την τοπική αγορά εργασίας.

ε. Η υλοποίηση των προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με βάση το σχεδιασμό, την οργάνωση, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση τους.

στ. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των φορέων, δομών και προγραμμάτων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης.

3. Οι λειτουργίες του Συστήματος Αρχικής επαγγελματικής Κατάρτισης καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Οργανισμού επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) και των δημόσιων Ινστιτούτων επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) που λειτουργεί ο Ο.Ε.Ε.Κ., τις δραστηριότητες των Ι.Ε.Κ. που λειτουργεί η εταιρεία «επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Α.Ε.» του Ο.Α.Ε.Δ., του Ι.Ε.Κ. του Εθνικού Κέντρου Άμεσης Βοήθειας (Ε.Κ.Α.Β.), το οποίο εποπτεύεται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, των Ι.Ε.Κ. του Οργανισμού Τουριστικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (Ο.Τ.Ε.Κ.), που εποπτεύονται από το Υπουργείο Ανάπτυξης και τις δραστηριότητες των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ., που εποπτεύονται από τον Ο.Ε.Ε.Κ.. Ειδικότερα, ο Ο.Ε.Ε.Κ. είναι ο επιτελικός φορέας για το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της λειτουργίας του Συστήματος Σ3.

Ο Ο.Ε.Ε.Κ. συνεργάζεται με την αρμόδια για τα θέματα της Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για τη σύνδεση της Αρχικής επαγγελματικής Κατάρτισης με την Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο Ο.Ε.Ε.Κ. συνεργάζεται με το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) για τη σύνδεση της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης, ιδίως δε για τη διαμόρφωση κοινών κανόνων και αρχών σε ζητήματα πιστοποίησης δομών, φορέων, προγραμμάτων κατάρτισης και πιστοποίησης εκπαιδευτών.

4. Το Σύστημα Σ3 παρέχει προς τα υπόλοιπα Συστήματα τις ακόλουθες υπηρεσίες:

α. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ2, Σ4, Σ5 και Σ6 του άρθρου 4, σχετικά με τις ειδικότητες και τα προγράμματα σπουδών που σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί το Σύστημα Αρχικής επαγγελματικής Κατάρτισης.

β. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ1 και Σ6 του άρθρου 4 για τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των αποφοίτων της Αρχικής επαγγελματικής Κατάρτισης.

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (ΤΕΕ)⁵¹

Οι απόφοιτοι της υποχρεωτικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης οι οποίοι δε συνεχίζουν γενικές σπουδές στο Ενιαίο Λύκειο αλλά ούτε επιθυμούν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας ως ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό, μπορούν να αποκτήσουν επαγγελματικά προσόντα

⁵¹ Βάσει του Άρθρου 6 του Νόμου 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003), προβλέπεται ότι,

1. Αποστολή του Συστήματος Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (Σ2) είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών, στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, που αποβλέπουν στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με τις βασικές τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των αποφοίτων της.

2. Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, βασικές λειτουργίες του Συστήματος Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης είναι:

α. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, που αντιστοιχούν προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις που ζητούνται από την αγορά εργασίας και οδηγούν στην απόκτηση των προσόντων που αντιστοιχούν στις προδιαγραφές των ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων αυτών.

β. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ικανότητας και δυνατότητας των δομών και φορέων της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης να ανταποκριθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την αποστολή τους και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν.

γ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της συμβατότητας τους προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις για τις οποίες σχεδιάστηκαν.

δ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση των προγραμμάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης εκπαιδευτών και των εκπαιδευτών της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

ε. Η εφαρμογή των προγραμμάτων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης με βάση το σχεδιασμό, την οργάνωση, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση τους.

στ. Η αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι απόφοιτοι σε σχέση προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων τους.

ζ. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των φορέων, δομών και προγραμμάτων της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

3. Οι λειτουργίες του Συστήματος Σ2 καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των δημόσιων και ιδιωτικών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τις δραστηριότητες των Τ.Ε.Ε. που εποπτεύονται από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, το Υπουργείο Ανάπτυξης και το Υπουργείο Γεωργίας, τις δραστηριότητες των Τ.Ε.Ε. του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), καθώς και τις δραστηριότητες του Οργανισμού επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.). Ειδικότερα:

α. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Ο.) είναι ο επιτελικός φορέας για το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της λειτουργίας του Συστήματος Σ2, διαμορφώνοντας τις πολιτικές και τους κανόνες για την Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και εποπτεύοντας την εφαρμογή τους. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων πιστοποιεί τα επαγγελματικά προσόντα των αποφοίτων της Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης που αντιστοιχούν στις ειδικότητες και εξειδικεύσεις των τυπικών επαγγελματικών επιπέδων, όπως εξειδικεύονται από την εφαρμογή της Οδηγίας 92/51/ Ε.Ο.Κ., όπως ενσωματώθηκε στο εθνικό δίκαιο με το π.δ. 231/1998, όπως ισχύει.

β. Η απόδοση ισοτιμιών των τίτλων σπουδών σχολών επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και επαγγελματικής κατάρτισης του εξωτερικού και των καταργημένων ελληνικών σχολών του επιπέδου της δευτεροβάθμιας Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, η γνωμοδότηση προς τις αρμόδιες αρχές που χορηγούν την άδεια άσκησης επαγγέλματος περί της αναγνώρισης τίτλων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και επαγγελματικής κατάρτισης και ο καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων τίτλων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και επαγγελματικής κατάρτισης ανά ειδικότητα και επίπεδο κατάρτισης, όπου αυτά απαιτούνται, γίνεται σύμφωνα μετά οριζόμενα στην περ. γ' της παρ. 3 του άρθρου 9 του παρόντος.

4. Το Σύστημα Σ2 παρέχει προς τα υπόλοιπα Συστήματα τις ακόλουθες υπηρεσίες:

α. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ3, Σ4, Σ5 και Σ6 του άρθρου 4 σχετικά με τις ειδικότητες και τα προγράμματα σπουδών που σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί το Σύστημα Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

β. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ1 και Σ6 του άρθρου 4 για τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των αποφοίτων της Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.

επιλέγοντας μία από τις ακόλουθες κατευθύνσεις επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης;

- **Σχολική επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα ΤΕΕ⁵²** του ΥΠΕΠΘ και άλλων υπουργείων,
- **Εναλλασσόμενη επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα ΤΕΕ Μαθητείας** του ΟΑΕΔ (Υπουργείο Απασχόλησης),
- **Μονοετή (μεταγυμνασιακή) αρχική επαγγελματική κατάρτιση** σε ειδικότητες ενταγμένες στα ΙΕΚ.

Οι απόφοιτοι του Ενιαίου Λυκείου και των ΤΕΕ οι οποίοι δε συνεχίζουν σπουδές στην τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΑΕΙ, ΤΕΙ) αλλά ούτε επιθυμούν να εισέλθουν άμεσα στην αγορά εργασίας, μπορούν να αποκτήσουν επαγγελματικά προσόντα ή να συμπληρώσουν τα προσόντα που ήδη διαθέτουν ακολουθώντας το δρόμο της αρχικής μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης στα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ και σε σχολές διαφόρων υπουργείων.

Οι απόφοιτοι όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων γενικής και επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης που έχουν συμπληρώσει τα 18 τους χρόνια, εργαζόμενοι ή άνεργοι, έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε προγράμματα άτυπης συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε πιστοποιημένες (ΚΕΚ) ή μη δομές παροχής επαγγελματικής κατάρτισης.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη **σχολική αρχική επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση** (ΤΕΕ ΥΠΕΠΘ), αυτή παρέχεται στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) που εποπτεύονται από τους παρακάτω φορείς:

- Υπουργείο Παιδείας (448 ΤΕΕ),
- Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας (49 ΤΕΕ),
- Υπουργείο Γεωργίας (12 ΤΕΕ),
- Υπουργείο Ανάπτυξης (8 ΤΕΕ), και
- Ιδιωτικά (85) ΤΕΕ.

Κατανομή μαθητών δημοσίων ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ (Α' και Β' κύκλου) κατά τομέα σπουδών (σχολικό έτος 2000-01)

(Πηγή CEDEFOP/Βρετάκου & Ρουσέας, 2002: 24)

Τομείς ΤΕΕ	Μαθητικό δυναμικό	%
Μηχανολογικός	26 329	21,3
Υγείας και Πρόνοιας	18 591	15,0
Οικονομίας και διοίκησης	17 250	13,9
Πληροφορικής-δακτύων Η/Υ	16 611	14,4
Ηλεκτρολογικός	13 974	11,3
Αισθητικής-κομμωτικής	11 238	9,1
Ηλεκτρονικός	7 964	6,4
Καλλιτεχνικών εφαρμογών	3 698	3,0
Τομέας κατασκευών	3 396	2,7
Γεωπονίας τροφίμων και περιβάλλοντος	3 265	2,6
Ναυτικός και ναυτιλιακός	599	0,5
Αργυροχρυσοχοΐας – ορολογιοποιΐας	579	0,5
Χημικών εργαστηριακών εφαρμογών	277	0,2
Κλωστοϋφαντουργίας	64	0,1
Σύνολο	123 835	100,0

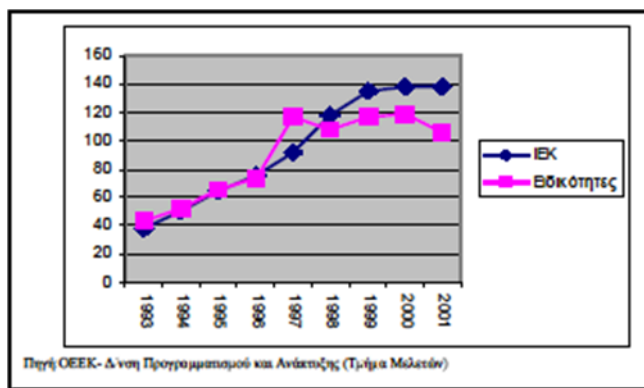
Πηγή: ΥΠΕΠΘ- Δ/νση σπουδών Β'θμιας Εκπαίδευσης (Τμήμα Β' - ΤΕΕ)

⁵² Στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) μπορούν να φοιτήσουν αγόρια και κορίτσια που είναι απόφοιτοι του Γυμνασίου. Η εγγραφή στον πρώτο κύκλο γίνεται χωρίς εξετάσεις, με δήλωση που καταθέτουν οι μαθητές στη Διεύθυνση του Γυμνασίου από το οποίο αποφοίτησαν. Η εγγραφή στο δεύτερο κύκλο γίνεται με την προσκόμιση του πτυχίου του πρώτου κύκλου. Στα ΤΕΕ δεν υπάρχει οριοθέτηση περιοχής που μπορούν οι μαθητές να φοιτήσουν, δεδομένου ότι η λειτουργία τομέων και ειδικοτήτων των ΤΕΕ εξαρτάται από τη ζήτηση εκ μέρους των μαθητών. Ετσι δεν λειτουργούν σε όλες τις περιοχές όλες οι ειδικότητες των ΤΕΕ, αλλά κάθε μαθητής επιλέγει σχολείο ανάλογα με τον τομέα και την ειδικότητα που επιθυμεί (Eurydice, 2003).

Στα ΤΕΕ λειτουργούν 14 τομείς, οι οποίοι αναπτύσσονται σε 42 επιμέρους ειδικότητες. Ο αριθμός των τομέων και ειδικοτήτων σε κάθε ΤΕΕ εξαρτάται από τις τοπικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και ανάγκες, τον αριθμό και τις προτιμήσεις των μαθητών. Τα ΤΕΕ λειτουργούν σε δύο αυτοτελείς επάλληλους κύκλους, έναν α΄ κύκλο διετή και έναν β΄ μονοετή. Η ανάπτυξη και η έγκριση των προγραμμάτων σπουδών ελέγχονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η συμμετοχή των άλλων κοινωνικών εταίρων (ενώσεων εργοδοτών και εργαζομένων) στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών είναι μόνο έμμεση, εφόσον ζητείται απλώς και μόνο η γνώμη τους κατά τον καθορισμό της περιγραφής επαγγέλματος.



Η δομή του προγράμματος σπουδών χαρακτηρίζεται από τον περιορισμένο αριθμό μαθημάτων γενικής παιδείας και την ενίσχυση των εργαστηριακών μαθημάτων. Ωστόσο η συνιστώσα των μαθημάτων γενικής παιδείας (π.χ. ελληνική και αγγλική γλώσσα, ιστορία, φυσική, χημεία κτλ.)



δεν είναι αμελητέα, εφόσον καλύπτει ποσοστό 41% και 30% του ωρολογίου προγράμματος αντίστοιχα στην Α΄ και Β΄ τάξη του α΄ κύκλου, και 24% στον β΄ κύκλο. Τα εργαστηριακά μαθήματα γίνονται στα 180 σχολικά εργαστήρια εντός των ΤΕΕ. Επειδή αυτά δεν επαρκούν, κυρίως στις μεγάλες αστικές περιοχές, οι ανάγκες καλύπτονται και από 114 Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (ΣΕΚ), το καθένα από τα οποία εξυπηρετεί περισσότερα από τρία ΤΕΕ.

Σε ό,τι έχει ωστόσο σχέση με την Εναλλασσόμενη (ΤΕΕ ΟΑΕΔ), αυτή παρέχεται στα 52 ΤΕΕ Μαθητείας του ΟΑΕΔ (Υπουργείο Απασχόλησης), τα οποία λειτουργούν παράλληλα και ισότιμα με τα ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ σε δύο επάλληλους αυτοτελείς κύκλους, έναν τριετή (α΄ κύκλος) και έναν μονοετή (β΄ κύκλος). Στο πρώτο έτος φοίτησης του α΄ κύκλου οι μαθητές βρίσκονται αποκλειστικά στο σχολείο. Στο δεύτερο και τρίτο έτος παράλληλα με τη σχολική φοίτηση (θεωρία-εργαστήριο) εργάζονται τέσσερις ημέρες την εβδομάδα για 6-8 ώρες την ημέρα σε κάποια σχετική με την ειδικότητά τους επιχείρηση, ενώ μία ημέρα και δύο απογεύματα παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ο α΄ κύκλος στα ΤΕΕ του ΟΑΕΔ διαρκεί τρία χρόνια, δηλαδή έναν χρόνο περισσότερο από τα ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ. Για την εργασία τους στην επιχείρηση οι μαθητές συνάπτουν σύμβαση μαθητείας και λαμβάνουν αμοιβή. Στον β΄ κύκλο η φοίτηση είναι και πάλι αποκλειστικά σχολική. Στα ΤΕΕ του ΟΑΕΔ προσφέρονται οι ίδιες ειδικότητες με τα ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ και ακολουθούνται τα ίδια ακριβώς προγράμματα σπουδών. Το πλεονέκτημα της εργασιακής εμπειρίας δε διαφοροποιεί τα τυπικά προσόντα και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων τους έναντι εκείνων των ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ, όμως τους προσφέρει ένα ποιοτικό συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας.

ΜΕΤΑ-ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (ΙΕΚ)

Αυτή παρέχεται στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) ως εξής:

- στα 138 ΙΕΚ του [ΟΕΕΚ](#),
- στα 34 ΙΕΚ του [ΟΑΕΔ](#), και

- σε 41 ιδιωτικά ΙΕΚ που εποπτεύονται από τον ΟΕΕΚ.

Η διάρκεια σπουδών είναι 2-4 εξάμηνα⁵³. Για τους αποφοίτους ΤΕΕ που συνεχίζουν σπουδές στην ίδια ειδικότητα, πρόκειται ουσιαστικά για συμπληρωματική αρχική κατάρτιση, επειδή κατοχυρώνοντας αρκετά μαθήματα που πήραν στο ΤΕΕ αποκτούν το δικαίωμα να φοιτήσουν απευθείας στο 3ο εξάμηνο.

Τα προγράμματα σπουδών, σε σύγκριση με εκείνα των ΤΕΕ, είναι πιο επαγγελματικοποιημένα και συμβατά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σχεδιάζονται και συντάσσονται από επιτροπές ειδικών με τριμερή σύνθεση (πολιτεία, εργοδότες, εργαζόμενοι) και εγκρίνονται επίσημα με τη μορφή του ευρωπαϊκού θεσμού του «κανονισμού κατάρτισης», ο οποίος ενημερώνεται σε τακτά διαστήματα. Οι σπουδαστές είναι στην πλειονότητά τους απόφοιτοι λυκείου ηλικίας 20-30 ετών. Οι καταρτιζόμενοι παρακολουθούν υποχρεωτικά θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά μαθήματα, και λαμβάνουν βεβαίωση επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία τους δίνει το δικαίωμα να συμμετάσχουν σε τελικές εξετάσεις πιστοποίησης⁵⁴. Στα ΙΕΚ λειτουργούν 110 ειδικότητες, οι οποίες ταξινομούνται σε 14 βασικούς τομείς (βλέπε το σχετικό πίνακα).

⁵³ Τα διάφορα τμήματα των Ινστιτούτων επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) δέχονται αποφοίτους του Γυμνασίου (μόνο για ορισμένες ειδικότητες) και αποφοίτους όλων των τύπων του Λυκείου. Στους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων παρέχεται αρχική κατάρτιση, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας ενώ στους αποφοίτους των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ) δίνεται η ευκαιρία να συμπληρώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις. Η κατάρτιση διαρκεί τέσσερα (4) εξάμηνα για τους καταρτιζόμενους που είναι κάτοχοι Απολυτηρίου Λυκείου. Για τους αποφοίτους των ΤΕΛ που συνεχίζουν την εξειδίκευση στον ίδιο τομέα που είχαν στο ΤΕΛ, η κατάρτιση διαρκεί δύο (2) εξάμηνα και για τους αποφοίτους των τμημάτων ειδίκευσης του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ), που συνεχίζουν στην ίδια ειδικότητα που είχαν στο ΕΠΛ, η κατάρτιση διαρκεί ένα (1) εξάμηνο. Για τους αποφοίτους του Γυμνασίου η κατάρτιση διαρκεί δύο (2) εξάμηνα. Κάθε έτος κατάρτισης αποτελείται από δύο (2) αυτοτελή εξάμηνα, το χειμερινό και το εαρινό. Η διάρκεια του κάθε εξαμήνου είναι δεκατέσσερις (14) πλήρεις εβδομάδες κατάρτισης. Η κατάρτιση στα δημόσια ΙΕΚ πραγματοποιείται κυρίως τις απογευματινές ώρες. Η κατάρτιση περιλαμβάνει μαθήματα: θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά (με ταυτόχρονη θεωρητική κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων). Η διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας, όλων των μαθημάτων, καθορίζεται σε 45'. Η διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων ή του εργαστηριακού μέρους των μικτών μαθημάτων είναι δυνατόν να γίνει συνεχόμενη, μέχρι τρεις (3) ώρες. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική για όλα τα μαθήματα, θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική. Προβλέπεται και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και η ειδική αγγλική ορολογία, κατά περίπτωση (Eurydice, 2003).

⁵⁴ Η αξιολόγηση των καταρτιζομένων χωρίζεται σε δύο φάσεις: αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της κατάρτισης και αξιολόγηση μετά το πέρας αυτής.

1. *Αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της κατάρτισης:*

Για όλα τα μαθήματα -κάθε εξαμήνου κατάρτισης πραγματοποιείται μια εξέταση προόδου, μεταξύ της 8ης και 10ης εβδομάδας κατάρτισης. Στο τέλος κάθε εξαμήνου προβλέπεται τελική εξέταση, σε κάθε μάθημα, με τη μορφή διαγωνίσματος. Ο τελικός βαθμός του κάθε μαθήματος υπολογίζεται με βάση το ΜΟ της προόδου και του τελικού διαγωνίσματος, σε βαθμολογική κλίμακα από το ένα (1) έως το είκοσι (20). Η αξιολόγηση, στη φάση αυτή της κατάρτισης, γίνεται από το διδάσκοντα του κάθε μαθήματος.

2. *Αξιολόγηση μετά το πέρας της κατάρτισης:*

Στο τέλος του συνόλου της κατάρτισης και αφού έχουν προηγηθεί κανονικά οι εξετάσεις αξιολόγησης, κατά μάθημα, οι καταρτιζόμενοι εξετάζονται από ειδική Επιτροπή Πιστοποίησης η οποία συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Διοικητικού Συμβουλίου του Οργανισμού επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Οι εξετάσεις πιστοποίησης είναι κοινές για τα δημόσια και τα ιδιωτικά Ινστιτούτα επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) (Eurydice, 2003).

Σπουδαστικό δυναμικό των ΙΕΚ του ΟΕΕΚ (Α' Εξάμηνο 2001)

(Πηγή CEDEFOP/Βρετάκου & Ρουσέας, 2002: 22)

Τομείς ΙΕΚ	Σπουδαστικό δυναμικό	%
Χρηματοπιστωτικών και διοικητικών υπηρεσιών	9 769	32,1
Υγείας υγείας-αισθητικής-κοινωνικών υπηρεσιών	4 628	15,2
Πληροφορικής-τηλεπικοινωνιών-δικτύων	4 529	14,9
Ηλεκτρολογίας-μηχανολογίας- ηλεκτρονικών	3 453	11,3
Εφαρμοσμένων τεχνών	2 456	8,1
Τουρισμού-μεταφορών	2 178	7,2
Δομικών και συναφών κατασκευών	949	3,1
Επικοινωνίας και μέσων μαζικής ενημέρωσης	875	2,9
Τροφίμων και ποτών	778	2,6
Γεωτεχνικός	494	1,6
Ενδυσης και υπόδησης	187	0,6
Πολιτισμού-αθλητισμού	167	0,6
Χημικής βιομηχανίας	12	0,1
Ενέργειας-περιβάλλοντος	0	0
Σύνολο	30 475	100,00

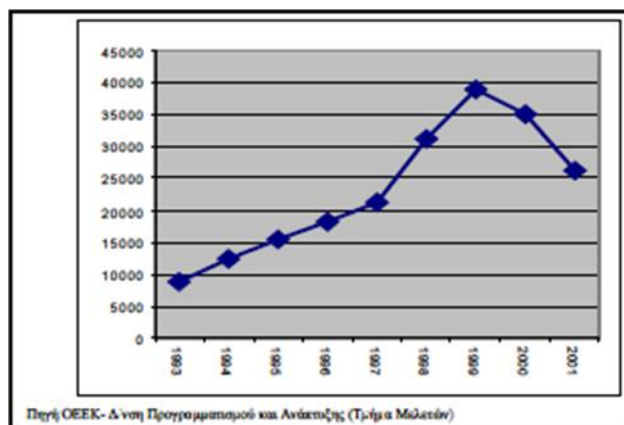
Πηγή ΟΕΕΚ- Δ'νη Προγραμματισμού και Ανάπτυξης (Τμήμα Μελετών)

Η εισαγωγή στα ΙΕΚ, στα οποία η αναλογία εισαγομένων-υποψηφίων είναι 7:10, γίνεται με βάση κριτήρια που αφορούν κυρίως τη βαθμολογία του τίτλου σπουδών αλλά και την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία στην ειδικότητα και κοινωνικά κριτήρια. Μεταδευτεροβάθμια αρχική επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται και σε σχολές διαφόρων υπουργείων (Ανάπτυξης, Εθνικής Άμυνας, Πολιτισμού, Εμπορικής Ναυτιλίας.

Στα διαγράμματα παρουσιάζεται η εξέλιξη του αριθμού των ΙΕΚ του ΟΕΕΚ και των ειδικοτήτων τους για τα έτη 1993-2001 καθώς και η εξέλιξη του σπουδαστικού δυναμικού. Την τελευταία δεκαετία ωστόσο, είναι εμφανής η ανάπτυξη του θεσμού, η οποία σχετίζεται τόσο με την αυξημένη ζήτηση των ειδικοτήτων που προσφέρει όσο και με την προσπάθεια του ΟΕΕΚ να επεκταθεί σε περισσότερα διαμερίσματα της Ελλάδας. Η μείωση στο τέλος αυτής της περιόδου του αριθμού των ειδικοτήτων οφείλεται στην προσπάθεια του ΟΕΕΚ να λάβει υπόψη τους περιφερειακούς και τοπικούς όρους ανάπτυξης και να αποφύγει τη δημιουργία κορεσμού επαγγελμάτων. Η εμφανής πτώση του σπουδαστικού δυναμικού στα ΙΕΚ σχετίζεται με την αυξημένη εισαγωγή αποφοίτων δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης στα ΤΕΙ.

Όσον αφορά την αναλογία δυναμικού δημόσιων ΙΕΚ και ιδιωτικών, το β' εξάμηνο του 2000 από τους 46 174 σπουδαστές των ΙΕΚ, 76% ήταν στα δημόσια ΙΕΚ και 24% στα ιδιωτικά. Στο σύνολο των σπουδαστών των δημοσίων ΙΕΚ το 8% φοιτά σε ΙΕΚ του ΟΑΕΔ (στοιχεία 2000-01).

Τα τελευταία χρόνια αρχίζει να διαφαίνεται σαφής ανοδική τάση του μαθητικού δυναμικού των επαγγελματικών σχολείων και αντίστοιχα μείωση του πληθυσμού των σχολείων γενικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Η εξέλιξη αυτή σχετίζεται απόλυτα με τη μεταρρύθμιση του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης το 1997-98, και αναμένεται να συνεχιστεί.



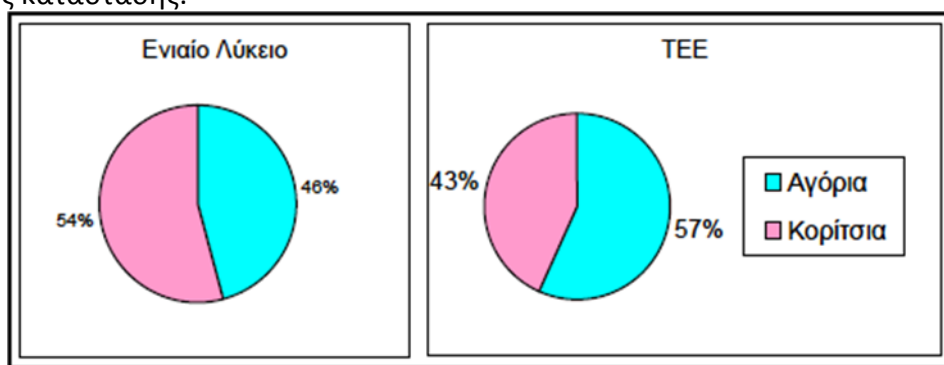
Κατανομή μαθητών στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης

(Πηγή CEDEFOP/Βρετάκου & Ρουσέας, 2002: 25)

Σχολ. Έτος	Σύνολο	Ενιαίο Λύκειο	%	ΤΕΕ ^(*)	%
1998-99	393 201	292 039	74,3	101 162	25,7
1999-00	371 162	252 644	68,1	118 518	31,9
2000-01	381 497	247 835	65,0	133 662	35,0

^(*) Στη θεμελιώδη-διευκρινιστική, εφαρμογή-επαγγελματική εκπαίδευση
^(*) Αθροιστικά στα ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ και στα ΤΕΕ του ΟΑΕΔ
 Πηγή: ΥΠΕΠΘ-ΔΠΠΕ Τμ. Εσχ. Έρευνών & Στατιστικής

Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια υπερτερούν αριθμητικά στη γενική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ τα αγόρια στην επαγγελματική. Στο διάγραμμα φαίνεται η περιορισμένη, μέχρι σήμερα, εφαρμογή εναλλασσόμενης επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, η οποία οφείλεται κυρίως στη μικρή προσφορά θέσεων μαθητείας από τις επιχειρήσεις. Ο ΟΑΕΔ, διαπιστώνοντας ότι το πρόβλημα σχετίζεται με έλλειψη ενημέρωσης των κοινωνικών εταίρων για τους στόχους των ΤΕΕ μαθητείας, έχει ήδη δρομολογήσει ενέργειες για τη βελτίωση της κατάστασης.

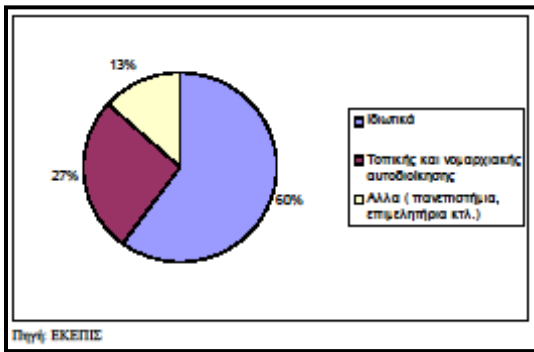


ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (ΣΕΕΚ)

Στο χώρο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης⁵⁵ που παρέχεται από φορείς εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, επιτελικό όργανο είναι το Υπουργείο Απασχόλησης, το οποίο ασκεί πολιτική κυρίως μέσα από τα παρακάτω όργανα:

⁵⁵ Βάσει του Άρθρου 8, του Νόμου 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003), επισημαίνονται και τα εξής:

1. Αποστολή του Συστήματος Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ4), στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων για την κατάρτιση ή επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία συμπληρώνει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα Συστήματα επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχους την ένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη.
2. Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, βασικές λειτουργίες του Συστήματος Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης είναι:
 - α. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις που ζητούνται από την αγορά εργασίας και οδηγούν στην απόκτηση των προσόντων, που αντιστοιχούν στις προδιαγραφές των ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων αυτών.
 - β. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ικανότητας και δυνατότητας των δομών και φορέων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης να ανταποκριθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την αποστολή τους και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν.
 - γ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της συμβατότητας τους προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις για τις οποίες σχεδιάστηκαν.
 - δ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση των προγραμμάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης εκπαιδευτών και των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.



- Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ). Είναι αρμόδιο για την πιστοποίηση:

1. Φορέων παροχής συνεχιζόμενης κατάρτισης (ΚΕΚ)
2. Προγραμμάτων και επαγγελματικών προσόντων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς,
3. Εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης (δημιουργία μητρώου εκπαιδευτών)

- [Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού](#)

(ΟΑΕΔ). Είναι ο σημαντικότερος θεσμός δευτεροβάθμιας εναλλασσόμενης επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Με πρόσφατη μεταρρύθμιση (Νόμος 2956/2001) και για λόγους μεγαλύτερης ευελιξίας και αποτελεσματικότητας ο ΟΑΕΔ εκχώρησε μέρος των δραστηριοτήτων του στις εξής τρεις ανώνυμες εταιρείες, οι οποίες λειτουργούν υπό την εποπτεία του:

1. “Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική-Πληροφορική ΑΕ” με έργο τη διερεύνηση των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ανθρώπινο δυναμικό,
2. “Υπηρεσίες Υποστήριξης Ανθρώπινου Δυναμικού ΑΕ” με έργο την εξατομικευμένη παρέμβαση στον άνεργο (συμβουλευτική-επαγγελματικός προσανατολισμός) μέσω των Κέντρων Προώθησης Απασχόλησης (ΚΠΑ), και
3. “Επαγγελματική Κατάρτιση ΑΕ” με έργο το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης μέσω των ΙΕΚ και των ΚΕΚ.
4. Σημαντικές δραστηριότητες, όπως η τοποθέτηση ανέργων, η ασφάλιση ανεργίας, η μαθητεία κ.ά παραμένουν στον ΟΑΕΔ.

ΚΕΝΤΡΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΚΕΚ)

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση **105127/8-1-01**, οργανώθηκε και το «Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΚΕΚ)». Οι ιδιωτικοί

ε. Η υλοποίηση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με βάση το σχεδιασμό, την οργάνωση, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση τους.

στ. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των φορέων, δομών και προγραμμάτων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

3. Οι λειτουργίες του Συστήματος Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΥΠ.Ε.ΚΑ), τις δραστηριότητες του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) και τις δραστηριότητες των δομών παροχής Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης. Ειδικότερα, το Υπουργείο Απασχόλησης (ΥΠ.Ε.Κ.Α.) είναι ο επιτελικός φορέας για το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της λειτουργίας του Συστήματος Σ4 διαμορφώνοντας τις πολιτικές και τους κανόνες για τη Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Σ.Ε.Κ.). Το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. διατυπώνει γνώμη προς το Υπουργείο Απασχόλησης (ΥΠ.Ε.Κ.Α.) για τη διαμόρφωση πολιτικών και κανόνων για τη Σ. Ε. Κ., ιδίως σε ζητήματα πιστοποίησης δομών, φορέων, προγραμμάτων κατάρτισης και πιστοποίησης εκπαιδευτών και μεριμνά για την εφαρμογή τους. Το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. συνεργάζεται με τον Ο.Ε.Ε.Κ. για τη σύνδεση Αρχικής και Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης, ιδίως δε για τη διαμόρφωση κοινών προτάσεων προς το ΥΠ.Ε.Κ.Α. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την καθιέρωση κοινών κανόνων και αρχών σε ζητήματα πιστοποίησης δομών, φορέων, προγραμμάτων κατάρτισης και πιστοποίησης εκπαιδευτών.

Οι δομές Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης, που πιστοποιούνται από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα Σ.Ε.Κ..

4. Το Σύστημα Σ4 παρέχει προς τα υπόλοιπα Συστήματα τις ακόλουθες υπηρεσίες:

α. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ2, Σ3, Σ5 και Σ6 του άρθρου 4 σχετικά με τις εξειδικεύσεις και τα προγράμματα κατάρτισης που σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί το Σύστημα Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης.

β. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ1 και Σ6 του άρθρου 4 για τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων στα πλαίσια της Σ. Ε. Κ.

(κερδοσκοπικοί ή μη) και δημόσιοι φορείς παροχής συνεχιζόμενης κατάρτισης οι οποίοι αξιολογούνται θετικά από το ΕΚΕΠΙΣ, πιστοποιούνται ως Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και εξασφαλίζουν χρηματοδότηση από εθνικούς (Υπουργείο Απασχόλησης) και κοινοτικούς πόρους (Ευρωπαϊκά ταμεία ΕΚΤ και ΕΤΠΑ). Τα ΚΕΚ σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης για εργαζόμενους και άνεργους, αποφοίτους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, σε πολλούς τομείς (περιβάλλον, υγεία, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, γεωργία, οικονομία, υπηρεσίες, κτλ.). Τα γενικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ενός φορέα ως ΚΕΚ είναι:

1. η εμπειρία του στη διοργάνωση προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων
2. το προσωπικό του, και
3. οι κτιριακές του υποδομές

Για την περίοδο 2001-2003 έχουν πιστοποιηθεί 283 φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης οι οποίοι διαθέτουν 35 000 θέσεις κατάρτισης σε 577 ΚΕΚ σε όλη τη χώρα. Η πλειονότητα αυτών των ΚΕΚ είναι ιδιωτικά (βλέπε το διάγραμμα). Επιπλέον έχουν πιστοποιηθεί 36 ΚΕΚ για άτομα με αναπηρίες και 4 εξειδικευμένα ΚΕΚ για άτομα υπό απεξάρτηση ή απεξαρτηθέντα. Τα 40 αυτά ΚΕΚ τα λειτουργούν κυρίως οργανισμοί πρόνοιας. Πολύ σύντομα θα λειτουργήσει σύστημα αξιολόγησης των ΚΕΚ.

ΔΟΜΕΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΤΟΥ ΟΑΕΔ

Ο ΟΑΕΔ διαθέτει 52 κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, μη πιστοποιημένα από το ΕΚΕΠΙΣ, στα οποία παρέχεται συνεχιζόμενη κατάρτιση για εργαζόμενους και ανέργους και τα οποία απορροφούν το μεγαλύτερο μέρος των διατιθέμενων από το ΥΠΕΚΑ σχετικών κονδυλίων. Η συμμετοχή των ανέργων στα προγράμματα αυτά πραγματοποιείται μέσω των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ). Στο εξής ο προγραμματισμός και η υλοποίηση της συνεχιζόμενης κατάρτισης από τον ΟΑΕΔ θα γίνεται μέσω της εταιρείας “Επαγγελματική Κατάρτιση ΑΕ”. Τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης του ΟΑΕΔ περιλαμβάνουν:

- Συνεχιζόμενη κατάρτιση ανέργων. Πρόκειται για κατάρτιση 50-1200 ωρών που απευθύνεται σε άνεργους άνω των 16 ετών, κατά προτίμηση επιδοτούμενους. Πραγματοποιείται στα κέντρα κατάρτισης του ΟΑΕΔ και για ορισμένες ειδικότητες δεν απαιτείται απολυτήριο γυμνασίου. Τα δύο τελευταία έτη λειτουργούν πιλοτικά και προγράμματα εναλλασσόμενης κατάρτισης για νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας ή για άτομα που επιθυμούν να αλλάξουν επάγγελμα. Η κατάρτιση σ’ αυτά περιλαμβάνει θεωρητικό μέρος στα κέντρα κατάρτισης του ΟΑΕΔ και πρακτική άσκηση σε επιδοτούμενες από τον ΟΑΕΔ επιχειρήσεις.
- Επαγγελματική κατάρτιση ανέργων στα μεγάλα τεχνικά έργα. Πραγματοποιείται σε συνεργασία με ιδιωτικά ΚΕΚ.
- Επαγγελματική κατάρτιση αυτοαπασχολούμενων. Πραγματοποιείται στα κέντρα κατάρτισης του ΟΑΕΔ.
- Επαγγελματική κατάρτιση ανέργων στα πλαίσια των ολοκληρωμένων παρεμβάσεων που γίνονται σε νομούς με οξυμένο πρόβλημα ανεργίας. Περιλαμβάνουν «πακέτο» επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτισης και απασχόλησης.
- Επαγγελματική κατάρτιση εργαζομένων σε επιχειρήσεις σε όλη την Ελλάδα, με πόρους του Λογαριασμού για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ). Το έτος 2000 έλαβαν μέρος σε προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από πόρους της εργοδοτικής εισφοράς 0,45% 107 972 εργαζόμενοι.

ΑΛΛΕΣ ΔΟΜΕΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Δομές συνεχιζόμενης κατάρτισης μη πιστοποιημένες από το ΕΚΕΠΙΣ διαθέτουν εκτός από τον ΟΑΕΔ και οι παρακάτω φορείς:

1. Το Υπουργείο Ανάπτυξης μέσω των Σχολών Τουριστικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης
2. Το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας μέσω των Κέντρων Επιμόρφωσης Στελεχών Εμπορικού Ναυτικού
3. Το Υπουργείο Γεωργίας μέσω του Οργανισμού ΔΗΜΗΤΡΑ και των Κέντρων Γεωργικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης
4. Το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας μέσω των νοσηλευτικών του ιδρυμάτων και των ιδρυμάτων κοινωνικής πρόνοιας
5. Η Γενική Γραμματεία επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ), η οποία εκτός από επαγγελματική κατάρτιση σε πιστοποιημένο ΚΕΚ, προσφέρει και προγράμματα βασικών δεξιοτήτων και νέων βασικών δεξιοτήτων, συμβουλευτικής, πολιτισμού, κ.ά.

Σε νομαρχιακό επίπεδο συνεχιζόμενη κατάρτιση αλλά και προγράμματα ευρύτερης επιμόρφωσης ενηλίκων παρέχονται από τις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ). Η ΓΓΕΕ είναι ο αρμόδιος φορέας του ΥΠΕΠΘ στον οποίο υπάγονται ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση, σε ολόκληρη τη χώρα και για τον απόδημο ελληνισμό, ενεργειών που αφορούν τη διά βίου μάθηση. Στη ΓΓΕΕ υπάγεται και το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ⁵⁶

⁵⁶ Βάσει του Άρθρου 9, του Νόμου 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003), επισημαίνεται ότι:

1. Αποστολή του Συστήματος Πιστοποίησης της επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων (Σ5) είναι ο προσδιορισμός και καθορισμός επαγγελματικών υποχρεώσεων και δικαιωμάτων ανά ειδικότητα και εξειδίκευση, η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων ανεξάρτητα του τρόπου απόκτησης τους και ο προσδιορισμός της αντιστοιχίας των επαγγελματικών τίτλων.
2. Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, βασικές λειτουργίες του Συστήματος Πιστοποίησης της επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων είναι:
 - α. Ο προσδιορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση, όπου απαιτείται, και ο καθορισμός των όρων για την απόκτηση τους.
 - β. Ο προσδιορισμός διαδικασιών απόκτησης των αναγκαίων ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που οδηγεί στη διατύπωση εναλλακτικών διαδρομών μάθησης, μέσω επαγγελματικής κατάρτισης ή και επαγγελματικής εμπειρίας.
 - γ. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι σε σχέση προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, ως προϋπόθεση για την απονομή του τίτλου αντίστοιχων ειδικοτήτων ή εξειδικεύσεων και επαγγελματικού επιπέδου.
 - δ. Η αξιολόγηση και πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων, δηλαδή των γενικών και ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση κάθε επαγγέλματος, ειδικότητας ή εξειδίκευσης και η σύνδεση της με τη διαδικασία απονομής άδειας άσκησης επαγγέλματος, όπου αυτή απαιτείται, για κάθε ενδιαφερόμενο, ανεξάρτητα του τρόπου απόκτησης των προσόντων αυτών.
 - ε. Η αξιολόγηση επαγγελματικών τίτλων που έχουν αποκτηθεί σε άλλες χώρες και ο προσδιορισμός της αντιστοιχίας τους προς επαγγελματικούς τίτλους που αποκτώνται στην Ελλάδα μέσω της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης και του Συστήματος Πιστοποίησης της επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων.
 - στ. Η κατάρτιση Μητρώου επαγγελματιών, ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων για τα οποία μπορεί να γίνεται πιστοποίηση των προσόντων κατά τις διατάξεις του παρόντος.
3. Οι λειτουργίες του Συστήματος Σ5 καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Οργανισμού επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) και του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.). Ειδικότερα:
 - α. Ο Ο.Ε.Ε.Κ. πιστοποιεί επαγγελματικά προσόντα που αποκτήθηκαν σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και αντιστοιχούν στις ειδικότητες και εξειδικεύσεις των τυπικών επαγγελματικών επιπέδων, όπως διαπιστώνονται, ανά

επάγγελμα, από την αντίστοιχη εφαρμογή της Οδηγίας 92/51/ΕΟΚ, όπως ενσωματώθηκε στο Εθνικό Δίκαιο με το π.δ. 231/1998 όπως ισχύει.

Παράλληλα, ο Ο.Ε.Ε.Κ. πιστοποιεί την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των αποφοίτων όλων των δημόσιων και ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. και απονέμει τίτλους επαγγελματικής κατάρτισης, κατά τις διατάξεις του Ν. 2009/1992.

β. Το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. πιστοποιεί επαγγελματικά προσόντα -πέραν των τυπικών επαγγελματικών επιπέδων που καλύπτει ο Ο.Ε.Ε.Κ. που απαιτούνται με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τις ανάγκες επαγγελματικών κλάδων και τις ιδιαίτερες ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και τα οποία έχουν προκύψει μετά από συμφωνία εργαζομένων και εργοδοτών.

γ. Ο Ο.Ε.Ε.Κ. μετά θεσμοθετημένα όργανα του, την Επιτροπή Ισοτιμιών, το Συμβούλιο επαγγελματικής Αναγνώρισης Τίτλων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (Σ.Ε.Α.Τ.Ε.Κ.) και την Επιτροπή Καθορισμού Επαγγελματικών Δικαιωμάτων (Ε.Ε.Κ.Ε.Δ.) μεριμνά, για την απόδοση ισοτιμιών των τίτλων σπουδών σχολών επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και επαγγελματικής κατάρτισης του εξωτερικού και των καταργημένων ελληνικών σχολών του επιπέδου της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, γνωμοδοτεί προς τις αρμόδιες αρχές που χορηγούν την άδεια άσκησης επαγγέλματος περί της αναγνώρισης τίτλων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και επαγγελματικής κατάρτισης και γνωμοδοτεί για τον καθορισμό στο πλαίσιο της διάταξης της παρ.3 του άρθρου 6 του Ν. 2009/1992, των επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων τίτλων επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και επαγγελματικής κατάρτισης ανά ειδικότητα και επίπεδο κατάρτισης, όπου αυτά απαιτούνται.

4. Το Σύστημα Σ5 παρέχει προς τα υπόλοιπα Συστήματα τις ακόλουθες υπηρεσίες:

α. Πληροφόρηση του Συστήματος Σ6 του άρθρου 4 σχετικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα ανά ειδικότητα και εξειδίκευση.

β. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ3 και Σ4 του άρθρου 4 σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι ως προς τις προδιαγραφές των προγραμμάτων κατάρτισης, ως προϋπόθεσης για την απονομή του τίτλου σπουδών αντίστοιχης ειδικότητας ή εξειδίκευσης.

γ. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ3 και Σ4 του άρθρου 4 σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων για κάθε ενδιαφερόμενο, ανεξάρτητα του τρόπου απόκτησης των προσόντων αυτών.

δ. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ2, Σ3, Σ4 και Σ6 του άρθρου 4 για τη μεθοδολογία απόκτησης των αναγκαίων ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που οδηγεί στη διατύπωση εναλλακτικών διαδρομών μάθησης.

5. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν στην εξασφάλιση των μέσων και των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του Συστήματος Σ5, ιδίως δε:

α. Στη βελτίωση των δομών, διαδικασιών και μέσων για τον καθορισμό των επαγγελματικών υποχρεώσεων και δικαιωμάτων ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση, όπου αυτά απαιτούνται, και στον καθορισμό των όρων για την απόκτηση τους.

β. Στη βελτίωση των δομών, διαδικασιών και μέσων για την αξιολόγηση και πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι σε σχέση προς τις προδιαγραφές των προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, ως προϋπόθεσης για την απονομή του τίτλου σπουδών αντίστοιχης ειδικότητας ή εξειδίκευσης.

γ. Στη βελτίωση των δομών, διαδικασιών και μέσων για την αναγνώριση των επαγγελματικών τίτλων που έχουν αποκτηθεί σε άλλες χώρες και τον προσδιορισμό της αντιστοιχίας τους προς τις ειδικότητες και επαγγελματικούς τίτλους που αποκτώνται στην Ελλάδα μέσω της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης και του συστήματος πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων.

6. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και στο πλαίσιο της πολιτικής που διαμορφώνεται από το Εθνικό Συμβούλιο της παρ. 2 του άρθρου 11 του παρόντος, μπορεί να διαπιστεύονται και να εντάσσονται στο Σύστημα Σ5 ως φορείς πιστοποίησης και άλλα νομικά πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου και φορείς των Κοινωνικών Εταίρων που υπογράφουν την Εθνική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας (ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΕΣΕΕ, ΓΣΕΒΕΕ) και δεν παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή Κατάρτιση. Με την ίδια ή όμοια απόφαση καθορίζονται οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, οι διασυνδέσεις τους με τον Ο.Ε.Ε.Κ. και το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια που σχετίζεται μετά ανωτέρω θέματα.

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Γεωργίας καθορίζεται ο φορέας πιστοποίησης του «Πράσινου Πιστοποιητικού» του άρθρου 12 του Ν. 2520/ 1997 (ΦΕΚ173Α').

Η πιστοποίηση για τους αποφοίτους α' και β' κύκλου των **ΤΕΕ** γίνεται με εξετάσεις μέσα στη σχολική μονάδα. Για τον α' κύκλο οι εξετάσεις είναι με κοινά θέματα σε επίπεδο νομού, ενώ για τον β' κύκλο σε εθνικό επίπεδο. Αποκτώνται τα παρακάτω πιστοποιητικά:

1. Πτυχίο α' κύκλου ΤΕΕ, ισότιμο με το πτυχίο των παλαιών Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (ΤΕΣ) (ISCED 2)
2. Πτυχίο β' κύκλου ΤΕΕ, ισότιμο με το πτυχίο του παλαιού Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου (ΤΕΛ) (ISCED 3)

Το σύστημα πιστοποίησης της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης εξακολουθεί να παρουσιάζει αδυναμίες διότι βασίζεται κυρίως στο χρόνο σπουδών (time-based) και όχι στην επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων (competence-based), ενώ δεν είναι σταθμισμένο σε εθνικό επίπεδο με βάση πρότυπα επαγγελματικά περιεχόμενα και λειτουργεί χωρίς τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων.

Η πιστοποίηση για τους αποφοίτους των **ΙΕΚ** γίνεται με εξετάσεις εθνικές για το θεωρητικό μέρος, και περιφερειακές, με συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, για το πρακτικό. Αποκτάται Δίπλωμα επαγγελματικής κατάρτισης ΙΕΚ της οδηγίας 92/51/ΕΟΚ. Μετά τη μεταρρύθμιση του 1992 το σύστημα πιστοποίησης πλησίασε πολύ τα άλλα ευρωπαϊκά συστήματα⁵⁷. Είναι ενιαίο, σταθμισμένο σε εθνικό επίπεδο και συνδεδεμένο με πρότυπα επαγγελματικά περιεχόμενα που καθορίζονται από τριμερείς επιτροπές (κανονισμοί κατάρτισης). Επίσης λειτουργεί με τριμερή συμμετοχή. Συγκεκριμένα οι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν στην επιτροπή επιλογής εξεταστικών θεμάτων θεωρητικού μέρους και αποτελούν τα 2/3 των εξεταστών του πρακτικού μέρους. Όσον αφορά την πιστοποίηση της μονοετούς μεταγυμνασιακής κατάρτισης, γίνεται με

7. Με προεδρικό διάταγμα μετά από πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ορίζονται για τα συστήματα που εφαρμόζονται από τον Ο.Ε.Ε.Κ., το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. και τους φορείς της παραγράφου 6 οι ενιαίες αρχές, οι γενικοί κανόνες και τα όργανα των συστημάτων πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων, ανεξαρτήτως του τρόπου που αποκτήθηκαν.

8. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού μπορεί να ορίζονται οι ειδικοί κανόνες και η διαδικασία πιστοποίησης και συγκροτούνται τα όργανα πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων, κατά επάγγελμα ή ομάδα ομοειδών επαγγελμάτων ή ειδικοτήτων ή εξειδικεύσεων, καθώς και τα ειδικότερα και λεπτομερειακού χαρακτήρα σχετικά θέματα.

⁵⁷ Οι καταρτιζόμενοι που ολοκληρώνουν την κατάρτισή τους, λαμβάνουν Βεβαίωση επαγγελματικής Κατάρτισης. Η Βεβαίωση αυτή τους δίνει το δικαίωμα να συμμετέχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης για την απόκτηση Διπλώματος επαγγελματικής Κατάρτισης. Οι εξετάσεις περιλαμβάνουν πρακτικό και θεωρητικό μέρος και οι απόφοιτοι των δημόσιων και των ιδιωτικών Ινστιτούτων επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) εξετάζονται σε κοινά θέματα, σε όλη την Ελλάδα. Με Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, καθιερώθηκε το Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης επαγγελματικής Κατάρτισης. Ο Οργανισμός επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) ως υπεύθυνος της διεξαγωγής της πιστοποίησης του συστήματος και με τη συνδρομή της Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής Πιστοποίησης επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΕΠΕΚ), στην οποία συμμετέχουν οι κοινωνικοί εταίροι, πραγματοποιεί εξετάσεις πιστοποίησης επαγγελματικής κατάρτισης -σε εθνικό επίπεδο δύο φορές το χρόνο.

Ισχύουν οι ακόλουθοι τίτλοι επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, οι οποίοι χωρίζονται σε τέσσερα επίπεδα:

- Πιστοποιητικό επαγγελματικής Κατάρτισης, επιπέδου 1.
- Πτυχίο επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης, επιπέδου 2.
- Πτυχίο επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, επιπέδου 3.
- Δίπλωμα επαγγελματικής Κατάρτισης, επιπέδου μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής Κατάρτισης.

Οι παραπάνω τίτλοι και τα επαγγελματικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτούς κλιμακώνονται, με βάση το επίπεδο βασικής ή προαιρετικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, το οποίο παρακολούθησαν οι καταρτιζόμενοι, αλλά και το χρόνο φοίτησής τους στα ΙΕΚ. Π.χ. το πιστοποιητικό της πρώτης κατηγορίας χορηγείται σε αποφοίτους του Γυμνασίου που παρακολούθησαν δύο (2) εξάμηνα στο ΙΕΚ. Το Δίπλωμα επαγγελματικής Κατάρτισης Επιπέδου μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής Κατάρτισης χορηγείται, μετά από κατάρτιση τεσσάρων (4) εξαμήνων, στους αποφοίτους του Λυκείου και ΤΕΕ που δεν ακολούθησαν την ίδια ειδικότητα κτλ.

τον ίδιο τρόπο και καταλήγει σε Πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης ΙΕΚ (πιστοποιητικό της οδηγίας 92/51/ΕΟΚ).

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Η εθνική πολιτική ασκείται από το **Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων** (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Τεχνικής Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Τομέας ΣΕΠ) και το **Υπουργείο Απασχόλησης** (ΟΑΕΔ Διεύθυνση Επαγγελματικού Προσανατολισμού) με συντονιστή το **Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού** (ΕΚΕΠ). Το ΕΚΕΠ είναι επιτελικό όργανο της πολιτείας το οποίο εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ και το ΥΠΕΚΑ και αποσκοπεί στην εναρμόνιση του περιεχομένου και των κατευθύνσεων της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τις απαιτήσεις εργοδοτών και εργαζομένων. Αντίστοιχα εφαρμόζονται δύο σχήματα επαγγελματικού προσανατολισμού⁵⁸:

⁵⁸ Βάσει του Άρθρου 10, του Νόμου 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003), επισημαίνεται ότι:

1. Αποστολή του Συστήματος Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας (Σ6) είναι η συμβουλευτική, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η σύνδεση με την απασχόληση των εκπαιδευομένων ή καταρτιζομένων, των αποφοίτων της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και γενικότερα του ανθρώπινου δυναμικού.

2. Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, βασικές λειτουργίες του Συστήματος Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας είναι:

α. Η ενημέρωση των ενδιαφερομένων για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή κατάρτιση και των γονέων τους για τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης, η διερεύνηση των προσόντων, ικανοτήτων και κλίσεων των ενδιαφερομένων και η συμβουλευτική υποστήριξη τους στην επιλογή της κατάλληλης ειδικότητας ή εξειδίκευσης και του κατάλληλου προγράμματος σπουδών (συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός).

β. Η υποστήριξη της σύνδεσης των εκπαιδευομένων, των καταρτιζομένων και των αποφοίτων με την αγορά εργασίας και η παρακολούθηση της απασχολησιμότητάς τους.

γ. Η υποστήριξη των ανέργων για την ένταξη ή επανένταξη τους στην αγορά εργασίας, καθώς και των ήδη εργαζόμενων για την πρόληψη της ανεργίας.

3. Οι λειτουργίες του Συστήματος Σ6 καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.) που εποπτεύεται από τα Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΥΠ.Ε.ΚΑ), τις δραστηριότητες των αρμόδιων υπηρεσιών και οργάνων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, τις δραστηριότητες του Ο.Α.Ε.Δ. μέσω των αρμόδιων υπηρεσιών και εποπτευόμενων φορέων του και τις δραστηριότητες του Ο.Ε.Ε.Κ. μέσω των αρμόδιων υπηρεσιών και οργάνων του. Ειδικότερα, το Ε.Κ.Ε.Π. είναι ο επιτελικός φορέας για το σχεδιασμό και την παρακολούθηση λειτουργίας του Συστήματος Σ6, εισηγείται τη διαμόρφωση των πολιτικών και των κανόνων για τη συμβουλευτική, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και στο Υπουργείο Απασχόλησης (ΥΠ.Ε.Κ.Α.) και εποπτεύει την εφαρμογή τους.

4. Το Σύστημα Σ6 στα πλαίσια του Ε.Σ.Σ.Ε.Κ.Α. παρέχει προς τα υπόλοιπα Συστήματα τις ακόλουθες υπηρεσίες:

α. Υποστήριξη των δομών των Συστημάτων Σ2, Σ3 και Σ4 του άρθρου 4 για την ανάπτυξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και τη διαμόρφωση των κανόνων και διαδικασιών σύνδεσης των δομών αυτών με την αγορά εργασίας.

β. Πληροφόρηση των Συστημάτων Σ2, Σ3 και Σ4 του άρθρου 4 για τα συμπεράσματα τα σχετικά με την απασχολησιμότητα των αποφοίτων της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης.

5. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ρυθμίζονται όλα τα θέματα που αφορούν στην εξασφάλιση των μέσων και των προϋποθέσεων για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του Συστήματος Σ6, ιδίως δε:

α. Στο σχεδιασμό και ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας με τη λειτουργία δομών για την παροχή των σχετικών υπηρεσιών.

β. Στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του Εθνικού Δικτύου Ενημέρωσης και Πληροφόρησης όλων των ενδιαφερόμενων φορέων και προσώπων για τις δυνατότητες της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης, τους σχετικούς όρους και προϋποθέσεις.

1. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) στο πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ. Το σχήμα είναι ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ΄ τάξης του γυμνασίου και της Α΄ τάξης του ενιαίου λυκείου, ενώ στο δημοτικό υπάρχει ως διάχυση και ενσωμάτωση στοιχείων οδηγτικής στα διδακτικά βιβλία.

2. Στα ΤΕΕ παρέχονται στοιχεία επαγγελματικού προσανατολισμού:

- στην Α΄ τάξη του α΄ κύκλου ως μέρος του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον»
- στο πλαίσιο εκδηλώσεων που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές ή αποφοίτους των ΤΕΕ με τον κόσμο της αγοράς εργασίας (επιχειρήσεις, δημόσιους οργανισμούς, υπηρεσίες κτλ.)

Σε 200 μέχρι στιγμής γυμνάσια λειτουργεί Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ) για τις ανάγκες σε πληροφόρηση και συμβουλευτική των μαθητών όχι μόνο της συγκεκριμένης αλλά και των γειτονικών σχολικών μονάδων. Στα ΓΡΑΣΕΠ αποσπώνται καθηγητές δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, οι οποίοι έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση 520 ωρών, ονομάζονται «καθηγητές-σύμβουλοι» και είναι ταυτόχρονα υπεύθυνοι για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων ΣΕΠ στην τάξη. Στις έδρες των νομών λειτουργούν 68 Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) τα οποία απευθύνονται κυρίως σε νέους έως 25 ετών αλλά και σε κάθε άλλο ενδιαφερόμενο. Τα ΚΕΣΥΠ στελεχώνονται επίσης με καθηγητές δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, τους «υπευθύνους ΣΕΠ», οι οποίοι έχουν λάβει σχετική κατάρτιση μεταπτυχιακού επιπέδου 1000 ωρών, και τους «ειδικούς πληροφόρησης» οι οποίοι έχουν λάβει κατάρτιση 900 ωρών στην τεκμηρίωση πληροφοριακού υλικού.

Ο Επαγγελματικός προσανατολισμός στο πλαίσιο του **Υπουργείου Απασχόλησης**, παρέχεται για μαθητές μαθητείας, ενήλικους εργαζόμενους και άνεργους από τον ΟΑΕΔ μέσω των «Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης» (ΚΠΑ) και των «Κέντρων Επαγγελματικού Προσανατολισμού». Τα ΚΠΑ παρέχουν επιπροσθέτως και συμβουλευτική αναζήτησης. Το ΕΚΕΠ είναι επιτελικό όργανο της πολιτείας το οποίο εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ και το ΥΠΕΚΑ και αποσκοπεί στην εναρμόνιση του περιεχομένου και των κατευθύνσεων της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τις απαιτήσεις εργοδοτών και εργαζομένων.

Στα **ΙΕΚ** ο επαγγελματικός προσανατολισμός παρέχεται μέσω των Κέντρων Σταδιοδρομίας του ΟΕΕΚ, ενώ στην **τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση** μέσω των «Γραφείων Διασύνδεσης» των ΑΕΙ και ΤΕΙ.

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΤΕΕ, ανάλογα με το επίπεδο της βασικής του επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, ανήκει σε τρεις κατηγορίες:

γ. Στην ανάπτυξη και εφαρμογή μεθοδολογιών συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού και δράσεων σύνδεσης της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας.

δ. Στο σχεδιασμό και εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης, πιστοποίησης και παρακολούθησης των φορέων που παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και αξιολόγησης και πιστοποίησης των στελεχών που παρέχουν τις υπηρεσίες αυτές.

ε. Στον καθορισμό των κανόνων και διαδικασιών σύνδεσης των Γραφείων Διασύνδεσης και των Κέντρων Σταδιοδρομίας που λειτουργούν δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς με τα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (Κ.Π.Α.), με στόχο τη διευκόλυνση του έργου τους και την ενίσχυση της απασχόλησης.

6. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, και στο πλαίσιο της πολιτικής που διαμορφώνεται από το Εθνικό Συμβούλιο της παραγράφου 2 του άρθρου 11 του παρόντος, μπορεί να ορίζονται και άλλα νομικά πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου που εντάσσονται στο Σύστημα Σ6, οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν και οι διασυνδέσεις τους με τους φορείς της παραγράφου 3 του παρόντος άρθρου.

1. Απόφοιτοι ΑΕΙ: Διδάσκουν συνήθως μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας θεωρητικού περιεχομένου.
2. Απόφοιτοι ΤΕΙ και απόφοιτοι τμημάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ: Διδάσκουν συνήθως τεχνολογικά μαθήματα που συνδυάζουν θεωρία και εργαστήριο.
3. Απόφοιτοι ανώτερου κύκλου δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης: Λειτουργούν ως εκπαιδευτές στα εργαστήρια.

Οι διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παλαιότερα διορίζονταν σε μόνιμες οργανικές θέσεις από «επετηρίδα» στην οποία εγγράφονταν με βάση την ημερομηνία απόκτησης του πτυχίου τους. Σήμερα διορίζονται με διαγωνισμό που διενεργείται κάθε δύο χρόνια σε εθνικό επίπεδο από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) και ένα ποσοστό από επετηρίδα σε συνδυασμό με διδακτική προϋπηρεσία ως αναπληρωτές. Για τους διδάσκοντες τεχνικά ή επαγγελματικά μαθήματα καθώς και για τους εκπαιδευτές των εργαστηρίων είναι απαραίτητο ένα πρόσθετο πτυχίο 12-μηνιαίας παιδαγωγικής επιμόρφωσης από το ΓΤΠΜ της ΑΣΠΑΙΤΕ, το οποίο μπορεί να αποκτηθεί και μετά την επιτυχία στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ. Η εισαγωγή στο ΓΤΠΜ γίνεται με μοριοδότηση, όπου κριτήρια είναι ο βαθμός πτυχίου και γνώσης ξένης γλώσσας, η επαγγελματική εμπειρία και μια συνέντευξη. Εκτός από αυτή την υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση, που αφορά αποκλειστικά τους διδάσκοντες τεχνικά-επαγγελματικά μαθήματα στα ΤΕΕ, προσφέρεται ποικιλία προγραμμάτων παιδαγωγικής επιμόρφωσης στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΚ με φορείς υλοποίησης την ΑΣΠΑΙΤΕ, τα 16 Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) προγράμματα 40-100 ωρών για όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης), τα πανεπιστήμια, όπως π.χ. το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης που λειτουργεί πιλοτικά προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κτλ. Από το εθνικό πρόγραμμα «Η Κοινωνία της Πληροφορίας» του ΕΠΕΑΕΚ έχει καλυφθεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πληροφορική.

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΩΝ ΙΕΚ

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΙΕΚ ανήκει σε δύο κατηγορίες:

1. Εξειδικευμένοι έμπειροι επαγγελματίες που απασχολούνται σε καθημερινή βάση στο επάγγελμά τους με κανονικό ωράριο και τις απογευματινές ώρες διδάσκουν στα ΙΕΚ ως εκπαιδευτές
2. Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης οι οποίοι διδάσκουν μαθήματα της ειδικότητάς τους (που διδάσκουν τα γενικά μαθήματα)

Οι εκπαιδευτές προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι για ένα εξάμηνο. Η έλλειψη μονιμότητας εξασφαλίζει στο σύστημα ευελιξία, διότι διευκολύνει την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτών για κάθε μάθημα ξεχωριστά καθώς και την κατάργηση προγραμμάτων κατάρτισης σε περιπτώσεις κορεσμού ορισμένων επαγγελμάτων σε τοπικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτές των ΙΕΚ στο μέλλον θα καταχωρούνται σε μητρώο εκπαιδευτών ανάλογα με τα προσόντα και την ειδικότητά τους. Προϋπόθεση εγγραφής στο μητρώο θα είναι η συμπλήρωση ταχύρυθμου προγράμματος παιδαγωγικής επιμόρφωσης του ΟΕΕΚ ή πτυχίο ΓΤΠΜ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΩΝ ΚΕΚ

Το ΕΚΕΠΙΣ, για να καλύψει τις ανάγκες των πιστοποιούμενων από αυτό ΚΕΚ σε διδακτικό προσωπικό, έχει δημιουργήσει μητρώο εκπαιδευτών ΚΕΚ. Σ' αυτό εγγράφονται:

1. Ως εκπαιδευτές θεωρητικού μέρους, πτυχιούχοι τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης όλων των ειδικοτήτων
2. Ως εκπαιδευτές πρακτικού μέρους, απόφοιτοι πρωτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης έως και απόφοιτοι ΙΕΚ, και

3. Ως εκπαιδευτές βασικών δεξιοτήτων στην πληροφορική, πτυχιούχοι τμημάτων πληροφορικής τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Προϋπόθεση για την εγγραφή στο μητρώο αποτελεί η πρόσφατη επαγγελματική εμπειρία στο αντικείμενο σπουδών και η διδακτική εμπειρία σε ενήλικες. Όλοι οι εκπαιδευτές, εκτός από τους αποφοίτους της ΑΣΠΑΙΤΕ και το διδακτικό προσωπικό των ΑΕΙ και ΤΕΙ, πρέπει να έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης εκπαιδευτών.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Ο προβληματισμός που υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα και οι στόχοι που διατυπώνονται στο χώρο της απασχόλησης και στο χώρο της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, ακολουθούν τις τάσεις που επικρατούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δηλαδή την προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες μεταξύ άλλων αναπτύσσουν το ανθρώπινο δυναμικό, βελτιώνουν την απασχολησιμότητα των νέων και καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Πίσω από κάθε στόχο βρίσκεται κάποια σχετική οδηγία, μνημόνιο ή πρωτοβουλία οργάνων της Ε.Ε και πίσω από τα περισσότερα προτεινόμενα μέτρα βρίσκονται σχετικές κατευθυντήριες γραμμές της Ε.Ε και ανάλογη χρηματοδότηση.

Τα κενά και οι αλληλοεπικαλύψεις που διαπιστώθηκαν στο σύστημα επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης κατά την εφαρμογή του Α' Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση και που οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη συντονισμού των φορέων της και στην αναποτελεσματικότητα των δομών της, εκτιμάται ότι θα διορθωθούν σε μεγάλο βαθμό με τη δημιουργία του «Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης με την Απασχόληση» (ΕΣΣΕΕΚΑ), το οποίο θα λειτουργεί στη βάση της τριμερούς και ισότιμης εκπροσώπησης της πολιτείας, των εργοδοτών και των εργαζομένων. Εκτός από την ουσιαστική σύνδεση της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης με την κατάρτιση, αλλά και των δύο με την απασχόληση, βασικός άξονας του σχετικού νομοσχεδίου είναι η εξασφάλιση συνοχής ανάμεσα σε όλα τα συστήματα παροχής επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης και η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων ανεξάρτητα από τον τρόπο απόκτησής τους.

Όσον αφορά τα επιμέρους συστήματα, διαγράφονται οι παρακάτω προοπτικές:

- Στη σχολική δευτεροβάθμια επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σχεδιάζεται αναχωροθέτηση τομέων και ειδικοτήτων σύμφωνα με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε περιοχής. Στόχος είναι να αποκτήσει κάθε ΤΕΕ τη δική του ταυτότητα, διαφοροποιούμενο μέσω των ειδικοτήτων που προσφέρει.
- Η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (νομοθετικώς κατοχυρωμένα επαγγέλματα) για περιορισμό των δευτεροβάθμιων τίτλων σπουδών στα επίπεδα επαγγελματικής κατάρτισης 1 και 2, είναι πιθανό να ανοίξει το δρόμο για σύμπτυξη των 2 κύκλων (α' και β') των ΤΕΕ σε έναν κύκλο που θα αντιστοιχεί στο ευρωπαϊκό επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης 2. Αυτό θα λύσει και το πρόβλημα της διαβάθμισης των ΙΕΚ, το δίπλωμα των οποίων θα αντιστοιχεί πλέον στο ευρωπαϊκό επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης 3.
- ΟΑΕΔ με τη νέα δομή του (μετά την εκχώρηση των δραστηριοτήτων του σε 3 ανώνυμες εταιρείες), στοχεύει να εισέλθει δυναμικά στο ανταγωνιστικό πεδίο της ελεύθερης αγοράς του συστήματος απασχόλησης. Η παροχή υπηρεσιών προς τους ανέργους, αλλά και τις επιχειρήσεις, θα γίνεται στο εξής σε εξατομικευμένη βάση. Παράλληλα θα ενισχυθεί η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στη χάραξη πολιτικής και στη διοίκηση. Τέλος, θα περιοριστεί σημαντικά η επιδοματική πολιτική απασχόλησης, με στόχο κυρίως την αντιμετώπιση της διαρθρωτικής ανεργίας.

- Στο χώρο της εναλλασσόμενης επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (μαθητεία) οι προσπάθειές του ΟΑΕΔ θα στραφούν σε ενημερωτική εκστρατεία προς τους κοινωνικούς εταίρους για εξασφάλιση περισσότερων θέσεων μαθητείας και στη λήψη μέτρων για τη ποιοτική βελτίωση της πρακτικής άσκησης.
- Με το σταδιακό άνοιγμα της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης σε όλους τους αποφοίτους του ενιαίου λυκείου (από τους κύριους άξονες της μεταρρύθμισης 1997-98), ο ΟΕΕΚ προσανατολίζεται σε άνοιγμα των ΙΕΚ και σε άλλες ομάδες του πληθυσμού π.χ. διαρρέοντες η απόφοιτους της τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, στρατιώτες κτλ. καθώς και επανακατάρτιση επαγγελματιών και εξ αποστάσεως κατάρτιση.
- Η πιστοποίηση φορέων ως ΚΕΚ από το ΕΚΕΠΙΣ, η ίδρυση των «σχολείων δεύτερης ευκαιρίας» , η εισαγωγή νέου μοντέλου πιστοποίησης στη μεταδευτεροβάθμια αρχική επαγγελματική κατάρτιση (ΙΕΚ), η αξιοκρατική επιλογή των εκπαιδευτικών μέσω του ΑΣΕΠ, η εκπόνηση πλήθους νέων προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων κ.ά. αναγνωρίζονται ως θετικά βήματα που έγιναν στο χώρο της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης. Πολλοί πιστεύουν ότι οι προοπτικές είναι ευοίωνες. Δε λείπουν όμως και εκείνοι που αντιμετωπίζουν εξαγγελόμενα μέτρα και νέα νομοσχέδια με σκεπτικισμό και επιφύλαξη ενθουσιάζονται παρόμοιες απόπειρες στο παρελθόν, που είτε έμειναν στα χαρτιά είτε ατόνησαν μετά από σύντομη εφαρμογή. Για τους τελευταίους, προϋπόθεση για την άρση των δυσλειτουργιών στο χώρο της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης είναι η ριζική αναδιάρθρωση του συστήματος (αποκέντρωση, αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα, ενιαίο σύστημα πιστοποίησης, ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα στάδια λήψης αποφάσεων, κτλ.).

ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

- Νόμος 2009/1992 *Εθνικό σύστημα Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*
- Νόμος 2083/1992 *Ιδρυτικός Νόμος Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)*
- Νόμος 2525/1997 *Ενιαίο Λύκειο, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και άλλες διατάξεις*
- Νόμος 2552/1997 *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)*
- Νόμος 2640/1998 *Δευτεροβάθμια Τεχνικο-Επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*
- Νόμος 2916/2001 *Διάρθρωση της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής*
- Νόμος 2956/2001 *Αναδιάρθρωση ΟΑΕΔ και άλλες διατάξεις*
- Νόμος 3027/2002 *Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού σχολικών κτιρίων, ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και άλλες διατάξεις*
- Νόμος 2621/1998 *Σχολή Γονέων*
- Νόμος 3191/2003 *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.)*
- Νόμος 3369/2005 *Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*
- Νόμος 3385/2005 *επαναπροσδιορίζεται ο χρόνος εργασίας*
- Νόμος 3404/2005 *Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και λοιπές διατάξεις*
- Σύνταγμα της Ελλάδας (αναθεωρημένο ΦΕΚ 85 Α' /18.4.2001)
- ΦΕΚ 1593/17.11.2005 – Υπουργική Απόφαση για το Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων
- ΦΕΚ 1821/23.12.2005 – Υπουργική Απόφαση για το Σύστημα Πιστοποίησης Στελεχών Σ.Υ.Υ

- ΦΕΚ 230/21.2.2005 – Υπουργική Απόφαση για το Σύστημα Πιστοποίησης Κ.Ε.Κ
- ΦΕΚ 231/21.2.2005 – Υπουργική Απόφαση για το Σύστημα Πιστοποίησης Εξειδικευμένων Κ.Ε.Κ
- Υπουργική Απόφαση 5852/22.10.2001 για το Σύστημα Πιστοποίησης Εξειδικευμένων Κ.Ε.Κ απεξαρτημένων ατόμων ή ατόμων υπό απεξάρτηση
- Υπουργική Απόφαση 111384/13.5.2003 για το Σύστημα Παρακολούθησης & Αξιολόγησης των Κ.Ε.Κ

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- **ΑΕΙ** = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
- **ΑΕΠ** = Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
- **ΑΣΕΠ** = Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
- **ΑΣΕΤΕΜ** = Ανωτέρα Σχολή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Τεχνολόγων Μηχανικών
- **ΑΣΠΑΙΤΕ** = Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης
- **ΓΓΕΕ** = Γενική Γραμματεία επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Ενηλίκων
- **ΓΕΛ** = Γενικό Λύκειο
- **ΓΣΕΕ** = Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος
- **ΓΡΑΣΕΠ** = Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- **ΓΤΠΜ** = Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων
- **ΔΙΚΑΤΣΑ** = Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών Αλλοδαπής
- **ΕΑΠ** = Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Ε.Ε** = Ευρωπαϊκή Ένωση
- **ΕΕΕΕΚ** = Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης
- **ΕΕΚ** = Επαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- **ΕΚΕΠ** = Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- **ΕΚΕΠΙΣ** = Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης
- **ΕΚΛΑ** = Ειδικός Κοινός Λογαριασμός Ανεργίας
- **ΕΚΤ** = Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
- **ΕΛΠΕΚΕ** = Ειδικός Λογαριασμός Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης
- **ΕΟΚ** = Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
- **ΕΠ** = Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
- **ΕΠΑ** = Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης
- **ΕΠΕΑΕΚ** = Επιχειρησιακό Πρόγραμμα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
- **ΕΠΛ** = Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο
- **ΕΣΔΑ** = Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση
- **ΕΣΣΕΚ** = Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης
- **ΕΣΣΕΕΚΑ** = Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
- **ΕΣΥΕ** = Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
- **ΕΤΠΑ** = Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης
- **ΙΔΕΚΕ** = Ινστιτούτο Διαρκούς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Ενηλίκων
- **ΙΕΚ** = Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
- **ΚΕΕ** = Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- **ΚΕΚ** = Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης

- **ΚΕΣΥΠ** = Κέντρο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Νομαρχιακό)
- **ΚΔΑΥ** = Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες)
- **ΚΠΑ** = Κέντρο Προώθησης της Απασχόλησης
- **ΚΠΣ** = Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
- **ΛΑΕΚ** = Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση
- **ΝΕΛΕ** = Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
- **ΟΑΕΔ** = Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
- **ΟΟΣΑ** = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
- **ΟΕΕΚ** = Οργανισμός Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης
- **ΠΑΤΕΣ** = Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή
- **ΠΕΚ** = Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
- **ΠΙ** = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- **ΣΕΚ** = Σχολικό Εργαστηριακό Κέντρο
- **ΑΣΠΑΙΤΕ (ΣΕΛΕΤΕ)** = Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδύσεως
- **ΣΕΠ** = Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
- **ΤΕΕ** = Τεχνικό-Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
- **ΤΕΙ** = Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
- **ΤΕΛ** = Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο
- **ΤΕΣ** = Τεχνική-Επαγγελματική Σχολή
- **ΤΣΕ** = Τριμερής Συμβουλευτική Επιτροπή
- **ΥΠΕΚΑ** = Υπουργείο Απασχόλησης
- **ΥΠΑΙΘ** = Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΩΝ ΔΟΜΩΝ ΚΑΙ ΦΟΡΕΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ)

Μητροπόλεως 15, 101 85 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 25 20 01 Fax: (30) 21 03 24 82 64

Internet: <http://www.minedu.gov.gr/>

Υπουργείο Απασχόλησης

Πειραιώς 40, 101 82 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 05 29 50 01

Internet: <http://www.labor-ministry.gr>

Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (ΑΣΠΑΙΤΕ) (πρώην ΣΕΛΕΤΕ)

141 21 Ν. Ηράκλειο, Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 02 82 32 46 Fax: (30) 21 02 82 10 94

Internet: <http://www.aspete.gr/>

Γενική Γραμματεία επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ)

Αχαρνών 417, 111 43 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 02 53 03 91 Fax: (30) 21 02 51 61 11

Internet: <http://www.gsae.edu.gr>

Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών Αλλοδαπής (ΔΙΚΑΤΣΑ)

Μεσογείων 223, 11525 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 06 75 63 62, 21 06 75 63 68

Internet: <http://www.dikatsa.gr>

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ)

Λυκούργου 14-16, 10 166 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 28 95 37 Fax: (30) 21 03 24 94 s61

Internet: <http://www.statistics.gr>

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔ)

Πειραιώς 211 και Θράκης 2, 177 78 Ταύρος, Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 49 62 00 Fax: (30) 21 03 42 80 49

Internet: <http://www.ekdd.gr>

Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Παρασίου 1, 10 440 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 08 23 36 69 Fax: (30) 21 08 23 37 72

Internet: <http://www.ekep.gr>

Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ)

Π. Ράλλη 83-85, 182 33 Ρέντης, Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 42 82 40-44 Fax: (30) 21 03 42 81 38

Internet: <http://www.ekepis.gr>

Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική-Πληροφορική ΑΕ (ΕΠΑ)

Κ. Παλαμά 6-8, 111 41 Γαλάτσι, Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 02 12 07 00 Fax: (30) 21 02 28 51 22

Internet: <http://www.epa.gr>

Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας

Πιττακού 2 & Περιάνδρου, 105 58 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 27 80 09-11

Internet: <http://www.epeaek.gr>

Ειδική Υπηρεσία Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων ΕΚΤ του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικών Ασφαλίσεων

Αγησιλάου 23-25, 10437, Αθήνα

Τηλ: (30) 21 05 27 14 00 Fax: (30) 21 05 27 14 20

Internet: <http://www.labor-ministry.gr>

Ινστιτούτο Διαρκούς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Μητροπόλεως 60, 105 63 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 31 49 31-5 Fax: (30) 21 03 31 49 30

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)

Αδριανού 91, 105 56 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 03 31 54 95-8 Fax: (30) 21 03 25 73 36

Internet: <http://www.kee.gr>

Μονάδα Οργάνωσης και Διαχείρισης του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης Α.Ε. (ΜΟΔ)

Μιχαλακοπούλου 103, 115 27 Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 07 70 05 15, Fax: (30) 21 07 70 05 02

Internet: <http://www.mou.gr>

Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ)

Εθν. Αντιστάσεως 8, 17456 Άλιμος, Αθήνα

Τηλ.: (30) 21 09 98 97 92 Fax: (30) 21 09 98 97 95

Internet: <http://www.oaed.gr>

Οργανισμός Επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ)

Λεωφ. Εθνικής Αντιστάσεως 41, 142 34 Νέα Ιωνία, Αθήνα
Τηλ.: (30) 21 09 71 75 11 – 9717986 Fax: (30) 21 09 25 01 36
Internet: <http://www.oEEK.gr>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) Τμήμα ΤΕΕ

Μεσογείων 396, 153 41 Αγία Παρασκευή Αττικής
Τηλ.: (30) 21 06 00 38 06 Fax: (30) 21 06 00 38 05
Internet: <http://www.pi-schools.gr>

Βιοτεχνικό Επιμελητήριο Αθήνας (ΒΕΑ)

Ακαδημίας 18, 106 71 Αθήνα
Τηλ.: (30) 21 03 68 07 00 Fax: (30) 21 03 61 47 26
Internet: <http://www.vea.gr>

Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ)

Πατησίων 69, 104 34 Αθήνα
Τηλ.: (30) 21 08 83 46 11-19 Fax: (30) 21 08 20 21 86-7
Internet: <http://www.gsee.gr>

Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων (Ε.Ε.Δ.Ε)

Ιωνίας 200 και Ιακωβάτων, 111 44 Αθήνα
Τηλ.: (30) 21 02 11 20 00 Fax: (30) 21 02 11 20 20-1
Internet: <http://www.eede.gr>

Ινστιτούτο Βιομηχανικής και Επαγγελματικής Επιμόρφωσης (ΙΒΕΠΕ)

Λιοσίων 143 & Θειρσίου 6, 10445 Αθήνα
Τηλ.: (30) 21 08 25 78 00 Fax: (30) 21 08 81 13 60
Internet: <http://www.ivepe.gr>

Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (ΙΝΕ)

Εμμ. Μπενάκη 71Α, 106 81 Αθήνα
Τηλ: (30) 21 03 32 77 10-11, Fax: (30) 21 03 30 44 52
Internet: <http://www.inegsee.gr>

Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών (ΣΕΒ)

Ξενοφώντος 5, 105 57 Αθήνα
Τηλ.: (30) 21 03 23 73 25 Fax: (30) 21 03 22 29 29
Internet: <http://www.fgi.org.gr>

Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ)

Καραγιώργη Σερβίας 4, 102 48 Αθήνα
Τηλ. : (30) 21 03 29 12 00 Fax. : (30) 21 03 22 61 85
Internet: <http://www.tee.gr>

ΆΛΛΕΣ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

<http://www.acci.gr> = ΕΜΠΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΟ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

<http://www.acsmi.gr> = ΒΙΟΤΕΧΝΙΚΟ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

<http://www.cedefop.gr> = ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

<http://www.central.tee.gr> = ΤΕΧΝΙΚΟ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΕΛΛΑΔΑΣ (ΤΕΕ)

<http://www.culture.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

<http://www.ekepis.gr> = ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ (ΕΚΕΠΙΣ)

<http://www.geotee.gr> = ΓΕΩΤΕΧΝΙΚΟ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΕΛΛΑΔΑΣ (ΓΕΩ.Τ.Ε.Ε.)

<http://www.gsae.edu.gr> = ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

<http://www.gspa.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ, ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ

<http://www.labor-ministry.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ
<http://www.lifelonglearning.gr> = ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
<http://www.minagric.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΓΕΩΡΓΙΑΣ
<http://www.ministryofjustice.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ
<http://www.mod.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΑΜΥΝΑΣ
<http://www.oaed.gr> = ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ (Ο.Α.Ε.Δ.)
<http://www.oe-e.gr> = ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΕΛΛΑΔΑΣ (ΟΕΕ)
<http://www.oEEK.gr> = ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
<http://www.ose.gr> = ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΣΙΔΗΡΟΔΡΟΜΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ (Ο.Σ.Ε.)
<http://www.ote.gr> = ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ (Ο.Τ.Ε.)
<http://www.pi-schools.gr> = ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
<http://www.polites.gr> = ΟΔΗΓΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ
<http://www.yen.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΜΠΟΡΙΚΗΣ ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ
<http://www.yme.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ
<http://www.ypan.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
<http://www.ypepth.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
<http://www.yyp.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
<http://www.eommex.gr> = ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΙΚΡΩΝ ΜΕΣΑΙΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ (Ε.Ο.Μ.Μ.Ε.Χ.)
<http://www.eieorg.gr> = ΕΘΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
<http://www.epa.gr> = ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ – ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ Α.Ε. (Π.Α.Ε.Π. Α.Ε.)
<http://www.inegsee.gr> = ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ = ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ
<http://www.ine.otoe.gr> = ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΤΡΑΠΕΖΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ
<http://www.omed.gr> = ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΙΤΗΣΙΑΣ
<http://www.eede.gr> = ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΕΩΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (Ε.Ε.Δ.Ε.)
<http://www.ste.edu.gr> = ΣΧΟΛΗ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ
<http://www.ydt.gr> = ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΤΑΞΗΣ
<http://www.eap.gr> = ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (Ε.Α.Π.)
<http://www.eurydice.org> = ΕΥΡΥΔΙΚΗ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
<http://www.epeaek.gr> = ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Τύποι και δομή, ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης, υποδομή και ομάδες αναφοράς

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 6^ο

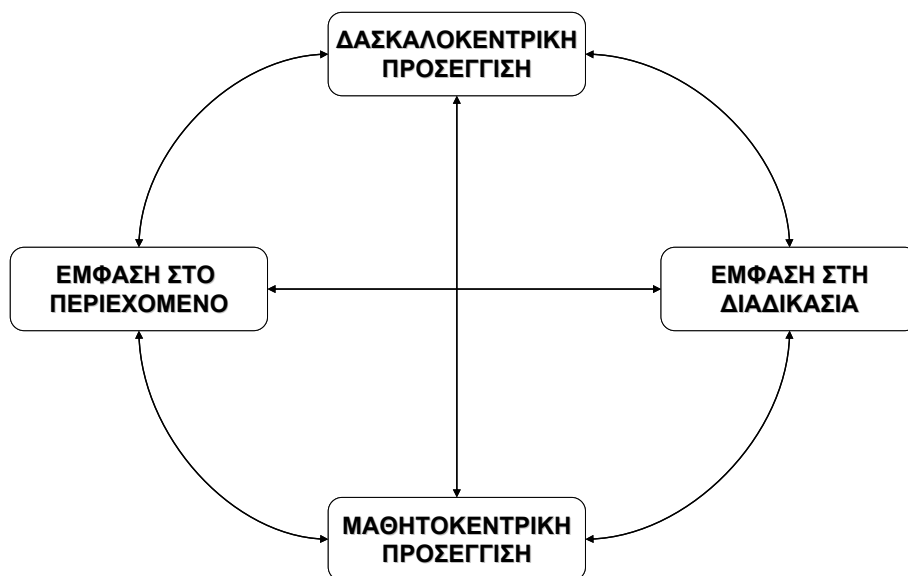
ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΒΑΣΙΚΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΟΥΣ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά τους διάφορους τύπους προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (προγράμματα μικρής και μεγάλης διάρκειας, προγράμματα εξειδίκευσης, προγράμματα πρακτικής άσκησης, εναλλασσόμενα προγράμματα, κλπ) η οργάνωση ενός προγράμματος επαγγελματικής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και κατάρτισης, απαιτεί εξειδικευμένο σχεδιασμό και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ομάδα των συμμετεχόντων και από τις επιμέρους μαθησιακές ανάγκες τους.

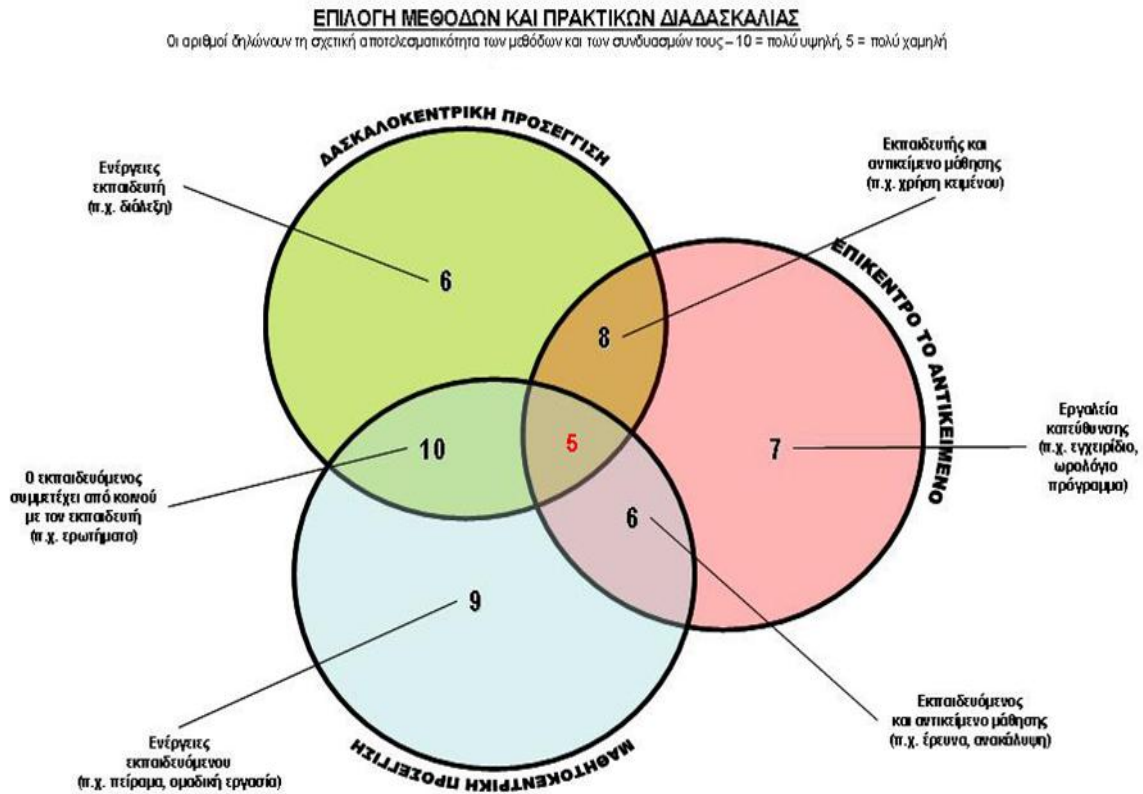
Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι αποφασιστικός σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό ενός προγράμματος και για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής πριν εμπλακεί στο σχεδιασμό ενός προγράμματος θα πρέπει να κατανοήσει τόσο τις ανάγκες των συμμετεχόντων όσο και τη φιλοσοφία σχεδιασμού του προγράμματος στο οποίο θα συμμετέχει. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο ποτέ για το σχεδιασθέν προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν είναι υπεύθυνος ένας μόνο εκπαιδευτής και για το λόγο αυτό απαραίτητος είναι και ο συντονισμός τους.



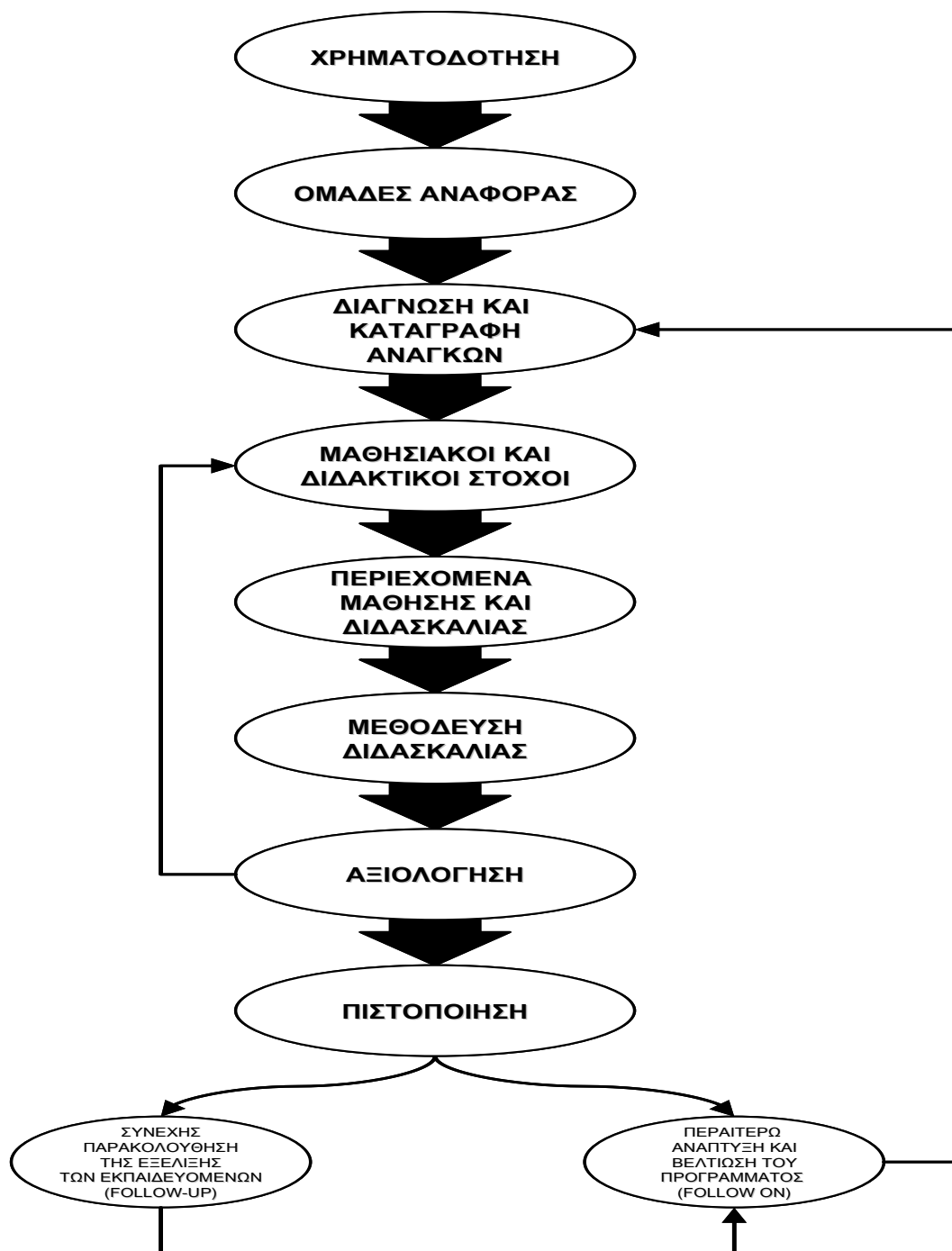
Τα βήματα σχεδιασμού ενός τέτοιου προγράμματος είναι επίσης καθοριστικά για την επιτυχημένη έκβασή του. Ο C. O' Houle (1972) πρότεινε το σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων με βασικό άξονα την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους σε σχέση με τις κοινωνικές απαιτήσεις (βλέπε το παρακάτω σχήμα).

Τόσο η τοποθέτηση των στόχων ενός προγράμματος όσο και η αποτίμηση της μάθησης που έχει επιτευχθεί από μέρους των συμμετεχόντων σε σχέση με τους στόχους αυτούς είναι μία διαρκής και απαιτητική διαδικασία η οποία ωστόσο θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να διορθωθούν πιθανές αδυναμίες ή να βελτιωθεί το πρόγραμμα εν γένει κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσής του.

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην παραπάνω διαδικασία είναι πάνω από ασημαντική –αν όχι καταλυτική– μιας και ο συνδυασμός επιμέρους στοιχείων που θα διευκολύνουν την επιτυχημένη ολοκλήρωση ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό και στην αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευομένων.



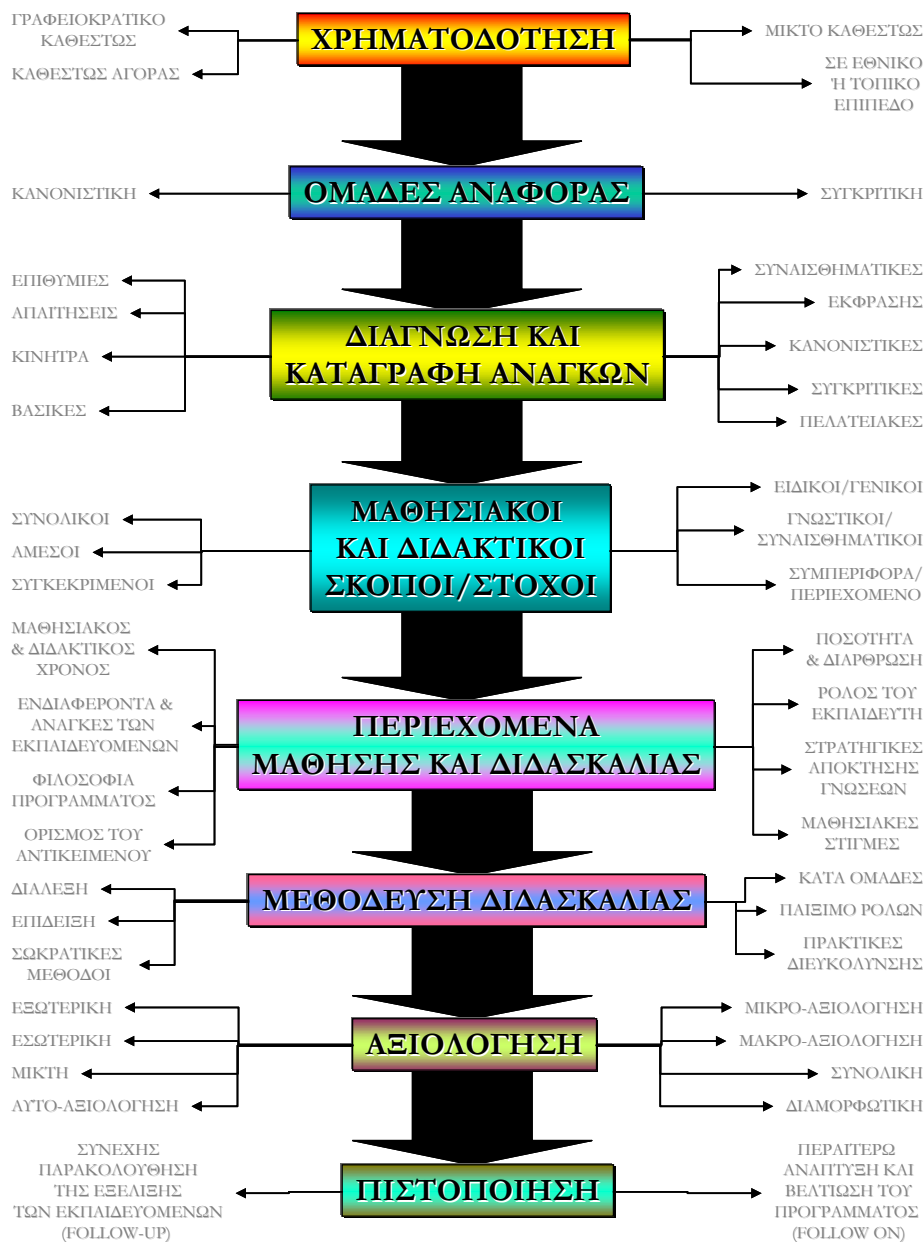
Στο παραπάνω σχήμα φαίνεται ο βαθμός συσχέτισης της προσέγγισης που θα υιοθετήσει ένας εκπαιδευτής με τον τρόπο απόκτησης νέας γνώσης. Ο συνδυασμός και των τριών τρόπων προσέγγισης από μέρος του εκπαιδευτή θα έχει πιθανότατα μικρό αποτέλεσμα λόγω κυρίως της δυσκολίας συντονισμού των επιμέρους στοιχείων που αντιστοιχούν στην κάθε προσέγγιση. Ο συνδυασμός ωστόσο τουλάχιστον δύο προσεγγίσεων είναι πιθανότατα και περισσότερο επιτυχημένος ιδιαίτερα μάλιστα εάν εμπλέκονται και οι καταρτιζόμενοι στη διαδικασία.



Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει συνήθως τα παρακάτω δομικά στοιχεία (βλέπε το παραπάνω σχήμα):

- Φορέα ή πηγή χρηματοδότησης που συνήθως εξασφαλίζει και τις υλικοτεχνικές υποδομές για τη διεκπεραίωση του προγράμματος.
- Ομάδα αναφοράς, που συνήθως βέβαια ταυτίζεται με την ομάδα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και της οποίας τις ανάγκες θα πρέπει να καλύψει το πρόγραμμα.
- Διάγνωση και καταγραφή αναγκών, που ίσως είναι και το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο. Πρόκειται για μία διαδικασία απαιτητική μεν απαραίτητη δε για την επιτυχία ενός προγράμματος, η οποία γίνεται όχι μόνο πριν την έναρξή του, αλλά καθ'όλη τη διάρκειά του.
- Μαθησιακοί και διδακτικοί σκοποί και στόχοι που απορρέουν από τη διάγνωση και καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευομένων.

- Περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας που θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος.
- Μεθόδευση της διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και ανάγκες των εκπαιδευομένων και θα προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή τους.
- Τρόπους αξιολόγησης όχι μόνο του προγράμματος συνολικά αλλά και των επιμέρους διαδικασιών και δραστηριοτήτων, του εκπαιδευτή και φυσικά των εκπαιδευομένων.



**ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ**

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 7^ο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΥΠΟΔΟΜΗΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.

ΚΑΘΕΣΤΩΤΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ⁵⁹.

ΤΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ

Η κατανομή των οικονομικών πόρων καθορίζεται σε μεγάλο ποσοστό από τους οικονομικούς δείκτες δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται οι τιμές της αγοράς όσον αφορά στα δίδακτρα, το κόστος διδασκαλίας και τις εγγραφές. Με τον τρόπο αυτό το μεγαλύτερο μέρος των χρημάτων που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη των προγραμμάτων, δίνεται από τον «ευεργετούμενο» δηλαδή τον εκπαιδευόμενο στον «προμηθευτή» δηλαδή τον εκπαιδευτή. Αυτό συμβαίνει διότι η τυπική διαδικασία στην περίπτωση αυτή σχετίζεται με την μισθοδοσία των διδασκόντων. Έτσι ο «δυνατός» στην περίπτωση αυτή είναι εκείνος ο οποίος μπορεί και να επωφεληθεί από το πρόγραμμα αλλά και να πληρώσει γι' αυτό.

ΤΟ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Εδώ η κατανομή των χρημάτων εξαρτάται από τον τρόπο φορολογίας νομικών και φυσικών προσώπων. Εδώ δεν τίθεται ζήτημα «ευεργετούμενου» και «ευεργετημένου» αλλά η χρηματοδότηση εξαρτάται από άλλους παράγοντες όπως η διαμονή σε μία συγκεκριμένη περιοχή όπου ευνοείται η χαμηλή φορολογία, το φορολογητέο εισόδημα, το σύνολο των εξόδων, ο τύπος της εργασίας ή της επιχείρησης η οποία προσφέρει το πρόγραμμα, κλπ. Εδώ το πάνω χέρι το έχουν αυτοί οι οποίοι ελέγχουν την κατανομή και τις δαπάνες των φόρων, είτε άμεσα είτε με βάση συγκεκριμένους νόμους και κανονισμούς.

ΤΟ ΜΙΚΤΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

Εδώ η χρηματοδότηση είναι το αποτέλεσμα τόσο των τιμών της αγοράς όσο και του τρόπου φορολογίας. Μερικές φορές συμβαίνει να εκπαιδεύονται όσοι διαθέτουν τα χρήματα και μπορούν να πληρώσουν. Άλλες φορές οργανώνονται προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες και ανεξάρτητα από τη δυνατότητα κάποιων να πληρώσουν.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

- Η δημιουργία των προϋποθέσεων για τον καθορισμό της επαγγελματικής επάρκειας (υπάρχουν δύο τρόποι: η απόκτηση επαγγελματικής πείρας, η πιστοποίηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης)
- Η δομή και η οργάνωση του εργασιακού οργανισμού ή της επιχείρησης (εδώ τίθεται και το ερώτημα υψηλά προσόντα ή χαμηλοί μισθοί;)
- Παραγωγή και μάθηση (περισσότερη ενεργή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα και εκμετάλλευση της ευφυΐας στο έπακρο).
- Τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (εδώ μπαίνουν και οι μεγάλοι χρηματοδότες καθώς και η ανάγκη για καλύτερη γνώση του χώρου εργασίας).

⁵⁹ Προσαρμογή από Drake & Germe, 1995: 118 κ.εξ.

- Το νομοθετικό/θεσμικό πλαίσιο (εδώ υπάρχει σύγχυση μεταξύ του ορισμού που δίνεται για το τι είναι πολιτική για την ανεργία/εργασία και το τι είναι η πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση).
- Το περιβάλλον στο οποίο γίνεται η κατάρτιση.
- Ο τύπος του προγράμματος
- Η επαγγελματική θέση των συμμετεχόντων
- Άλλοι κοινωνικοί δείκτες (φύλο, ηλικία, προηγούμενη συμμετοχή σε πρόγραμμα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης/κατάρτισης, ατομικός δείκτης παραγωγικότητας).

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ ΣΕ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΚΕΚ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ.



ΑΠΟΦΑΣΙΣ

Αριθ. Οικ. 110327

Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ).

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ -
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 1 παρ. 2α του Ν. 2469/1997 (Φ.Ε.Κ. 38Α/14.3.1997) το οποίο αντικατέστησε το πρώτο εδάφιο της παρ. 2 του άρθρου 29Α του Ν. 1558/1985 (Φ.Ε.Κ. 137Α/1985) όπως αυτό συμπληρώθηκε με το άρθρο 27 του Ν. 2081/1992 (Φ.Ε.Κ. 154Α/1992).
2. Την υπ' αριθμ. Υ1/10.3.2004 απόφαση του Πρωθυπουργού «Μεταβολή τίτλων Υπουργικών και καθημερινών της σειράς τέρης των Υπουργείων» (Φ.Ε.Κ. 513Β/10.3.2004).
3. Τις διατάξεις του Π.Δ. 368/1989 «Οργανισμός Υπουργείου Εργασίας» (Φ.Ε.Κ. 163Α/16.6.1989) όπως ισχύει.
4. Το Π.Δ. 178/2000 (Φ.Ε.Κ. 165 Α/14.7.2000) «Οργανισμός του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας».
5. Το Π.Δ. 81/20.3.2002 (Φ.Ε.Κ. 57 τ. Α/21.3.2002) «Συγχώνευση των Υπουργείων Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών στο Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών».
6. Την υπ' αριθμ. 106956/863/Α0006, 15.7.2003 (Φ.Ε.Κ. 985Β/16.7.2003) κοινή απόφαση του Υπουργού και του Υπουργού Οικονομίας και Οικονομικών «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στους Υπουργούς Οικονομίας και Οικονομικών», όπως τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 1070915/952/Α0006 31.7.2003 (Φ.Ε.Κ. 1073Β/18.2003) και την κοινή απόφαση του Υπουργού και του Υπουργού Οικονομίας και Οικονομικών με αριθμό 14650/ΔΙΟΕ85 (Φ.Ε.Κ. 519Β/17.3.2004 «Καθορισμός αρμοδιοτήτων του Υπουργού Οικονομίας και Οικονομικών».
7. Τις διατάξεις του άρθρου 13 του Ν. 2150/1993 «Εθνικό κοινότυπο Εργασίας και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 98Α).
8. Τις διατάξεις του άρθρου 18 παρ. 3 & 4 του Ν. 2224/1994 «Ρύθμιση θεμάτων Εργασίας, συνδικαλιστικών δικαιωμάτων κ.λπ.» (Φ.Ε.Κ. 112Α).
9. Την υπ' αριθμ. Ε2000/3405/28.11.2000 απόφαση σχετικά με την Έγκριση Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για τις Κοινωνικές Διαρθρωτικές Παρεμβάσεις στις περιφέρειες

που υπάγονται στον Στόχο 1 στην Ελλάδα και ειδικότερα το Κεφ. 4 παρ. 3.1. περί αρμοδιότητας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, για τον συντονισμό των παρεμβάσεων που συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ στον τομέα της απασχόλησης.

10. Τις Αποφάσεις της Ε.Ε. με τις οποίες εγκρίθηκαν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του ΚΤΣ 2000 - 2006, που αμπερεύουν πόρους ΕΚΤ, και την απόφαση της Ευρ. Επιτροπής Ε (2001) 38/9.3.2001 που εγκρίνει το Ε.Π. «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση».

11. Το συμπλήρωμα προγραμματισμού του Ε.Π. «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» όπως εγκρίθηκε με την απόφαση της 4ης Επιτροπής Παρακολούθησης της 8.11.2004.

12. Το Ν. 2860/2000 «Διαχείριση, παρακολούθηση και Έλεγχος του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 251Α/14.11.2000) όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 17 του Ν. 3193/2003 (Φ.Ε.Κ. 266 Α/20.11.2003) και την παρ. 2 του άρθρου 15 του Ν. 3260/2004 (Φ.Ε.Κ. Α' 15/16.8.2004).

13. Το Ν. 2874/2000 «Προώθηση στην απασχόληση και άλλες διατάξεις», άρθρο 3 (Φ.Ε.Κ. 286Α/29.12.2000).

14. Την με αρ. 10790/16.3.2001 Κ.Υ.Α. (Φ.Ε.Κ. 599/τ. Β/21.5.2001), περί σύστασης και λειτουργίας της Ειδικής Υπηρεσίας Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων ΕΚΤ όπως τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 1906/19/19.11.2003 (Φ.Ε.Κ. 1700 Β/19.11.2003) όμοια Απόφαση.

15. Τις διατάξεις του άρθρου 22 του Ν. 2469/1997 (Φ.Ε.Κ. 38Α/14.3.1997) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το άρθρο 21 παρ. 5 του Ν. 2539/1998, με το άρθρο 23 παρ. 2 του Ν. 2819/2000 (Φ.Ε.Κ. 944/13.3.2000) και με το άρθρο 34 του Ν. 2874/2000 (Φ.Ε.Κ. 286Α/29.12.2000).

16. Τις διατάξεις του Π.Δ. 67 (Φ.Ε.Κ. 61Α/21.4.1997) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει.

17. Τον με αριθμ. 1260/1999 Κανονισμό του Συμβουλίου της 21.6.1999 «Περί γενικών διατάξεων για το Διαρθρωτικό Ταμείο».

18. Τον Κανονισμό 1159/2000 της Επιτροπής της 30.5.2000 για τις δράσεις πληροφόρησης και δημοσιότητας που πρέπει να αναλάβουν τα κράτη μέλη σχετικά με τις παρεμβάσεις των Διαρθρωτικών Ταμείων.

19. Τον Κανονισμό 1784/99 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12.7.1999 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

[Κάντε διπλό κλικ επάνω στο κείμενο για να ανοίξει το ΦΕΚ](#)

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 8^ο

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ, ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΜΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ, ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΕ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Ο ρόλος της «δύναμης» ή του κινήτρου που βρίσκεται πίσω από τη συμμετοχή των ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και η σύνδεση του με τη μάθηση εν γένει, αποτελεί για όσους ασχολούνται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, αλλά και πρακτικά με το πεδίο μελέτης που αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, το μεγαλύτερο ίσως κεφάλαιο στην κατανόηση τόσο των ενδογενών όσο και των εξωγενών «μηχανισμών» που καθορίζουν το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας ενήλικος ενεργοποιείται, για να πετύχει την ικανοποίηση των μαθησιακών του αναγκών, μέσα από συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού, μη τυπικού ή και άτυπου χαρακτήρα⁶⁰.

Ο όρος κίνητρο⁶¹ στην περίπτωση αυτή φυσικά δεν συνδέεται άμεσα με τον όρο ανάγκη αλλά ούτε και με τον όρο μάθηση ενηλίκων εν γένει⁶². Εάν τον απομονώσουμε και τον οριοθετήσουμε μέσα στο πλαίσιο της ψυχολογικής του κατά κύριο λόγο ερμηνείας –εφόσον συνδέεται άμεσα με την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς ενός οργανισμού για να πετύχει την ικανοποίηση διαφόρων αναγκών του– θα μπορούσαμε να τον ερμηνεύσουμε ως την «κινητήρια δύναμη» που ωθεί όλους τους ζωντανούς οργανισμούς να πετύχουν ένα στόχο. Πρόκειται δηλαδή για την έμφυτη δυνατότητα που διαθέτει κάθε οργανισμός να κινητοποιείται, να αντιδρά, γενικά να συμπεριφέρεται όταν δέχεται ένα εσωτερικό ή εξωτερικό (από το περιβάλλον) ερέθισμα. Το ερέθισμα προκαλεί τη δημιουργία μιας ανάγκης που μετατρέπεται (ανάλογα με την εμπειρία, τις ικανότητες αλλά και τις προσδοκίες του ατόμου) σε σύλληψη και διαμόρφωση ενός στόχου. Το άτομο θέτει το στόχο αυτό στον εαυτό του και επιδιώκει να τον επιτύχει. Ο ρόλος της «κινητήριας δύναμης» τελειώνει τη στιγμή που η συμπεριφορά του ατόμου προσανατολίζεται προς αυτό το

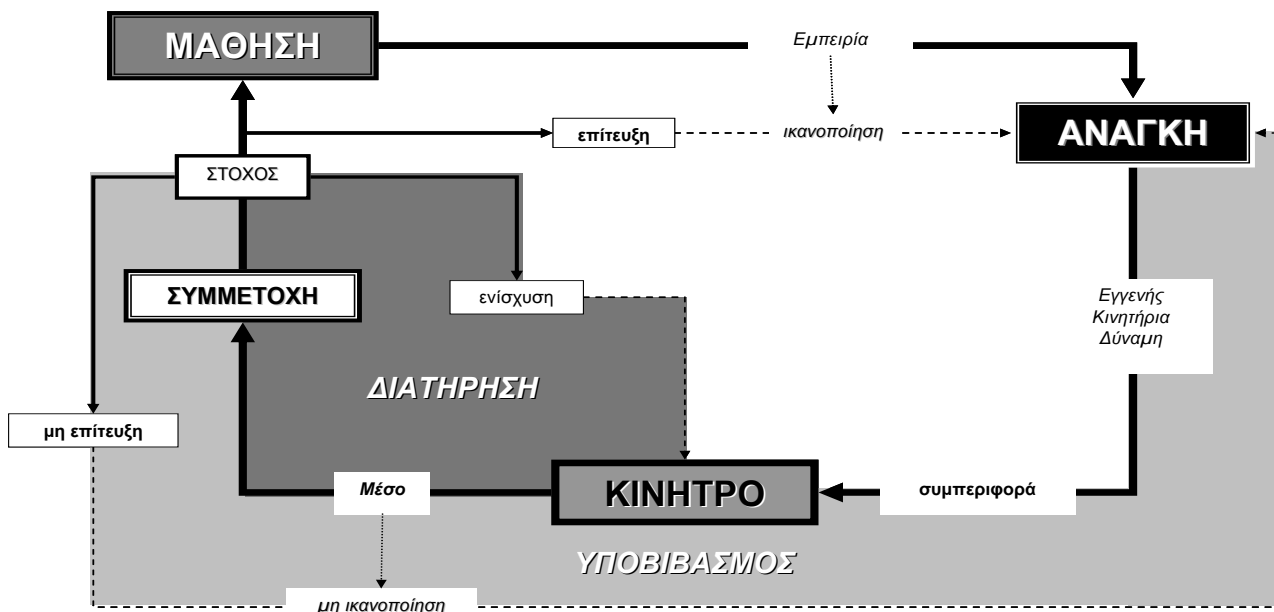
⁶⁰ Οι Houtkoop & Van Der Kamp (1992) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή καθώς και η εμμονή στη μάθηση εξαρτώνται αρχικά από το κίνητρο, και στη συνέχεια από βασικές ικανότητες (key competences) όπως αυτή της μάθησης, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύουν το εγγενές πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα κίνητρο δημιουργείται (δηλαδή την ανάγκη για μάθηση).

⁶¹ Σύμφωνα με τον Kidd (1978: 102), οι ορισμοί που δίνονται για το τί είναι κίνητρο περιλαμβάνουν και τους εξής:

- Κίνητρο είναι μια στάση ή αντίληψη του ατόμου που το οδηγεί σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και στην αναζήτηση συγκεκριμένων στόχων.
- Άλλο κίνητρο και άλλο παρόρμηση. Η παρόρμηση σχετίζεται με την ικανοποίηση βιολογικών αναγκών ενώ το κίνητρο συνδέεται με τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τους σκοπούς.
- Κίνητρο είναι συνήθως ο όρος που χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις σχέσεις που έχει ένας οργανισμός με το περιβάλλον του.

⁶² Τουλάχιστον ως συνειδητή διαδικασία «ενσωμάτωσης» εμπειριών, ερεθισμάτων, πληροφοριών, κλπ. με στόχο την ανάπτυξη ή/και βελτίωση προσωπικών, επαγγελματικών, κοινωνικών, κλπ. δεξιοτήτων.

στόχο και μετατρέπεται σε μέσο για την πραγματοποίησή του. Με άλλα λόγια το κίνητρο, είναι μια ψυχική διαδικασία που δημιουργεί ή οδηγεί σε μια ορισμένη συμπεριφορά ή τροποποιεί την υπάρχουσα συμπεριφορά (Νασιάκου, 1982: 90-91).



Η κινητήρια εγγενής δύναμη πηγάζει από τις ανθρώπινες ανάγκες και εκδηλώνεται με την αναζήτηση μεγάλης ποικιλίας «αντικειμένων», διαφορετικών ως προς τα χαρακτηριστικά τους αλλά όμοιων ως προς τη λειτουργία τους. Τα «αντικείμενα» αυτά καλούνται κίνητρα. Κίνητρο λοιπόν ονομάζεται μια αποκτημένη από τη μάθηση (την εμπειρία) μορφή (συμπεριφορά) που παίρνει η ανάγκη⁶³. Είναι ένας τρόπος, ένα μέσο αναζήτησης τρόπων ικανοποίησης των αναγκών και είναι διαφορετικός κάθε φορά για το κάθε άτομο (π.χ. συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Το κίνητρο συνδέεται άμεσα με το μέσο για την ικανοποίηση μιας ανάγκης. Ωστόσο εάν το μέσο ή κάποιο στοιχείο του το οποίο έχει σχετιστεί με το κίνητρο οδηγήσει στη μη ικανοποίηση μιας ανάγκης (υποβιβασμός του κινήτρου), τότε η αλληλουχία «σπάει» με αποτέλεσμα να έχουμε νέα έναρξη της διαδικασίας με τη δημιουργία ενός νέου κινήτρου για την ικανοποίηση της ανάγκης. Στην περίπτωση όμως που ο στόχος ενισχύεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τότε έχουμε τη διατήρηση του κινήτρου και έτσι η σύνδεση του κινήτρου με το μέσο (συμμετοχή) παρατείνεται.

Εάν τώρα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τον όρο κίνητρο με τον όρο μάθηση ενηλίκων θα μπορούσαμε να πούμε πως κίνητρο για μάθηση είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης. Τα άτομα διατηρούν εσωτερικά κίνητρα, όταν η μάθηση και η επίτευξη της είναι αυτός καθ' αυτός ο στόχος⁶⁴. Το κίνητρο για μάθηση είναι μια εγγενής τάση των ανθρώπων που μεγεθύνεται και προάγεται από ποιοτικές υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις και ευκαιρίες για προσωπική επιλογή και υπευθυνότητα όσον αφορά στη μάθηση. Με τον όρο κίνητρο για μάθηση επομένως εννοούμε συνήθως την διαδικασία εκείνη η οποία μπορεί να

⁶³ Είναι με άλλα λόγια η μορφή που παίρνει ο βασικός προσανατολισμός της συμπεριφοράς. Η διαφορά ανάμεσα στην κινητήρια δύναμη και τα κίνητρα είναι ότι τα κίνητρα μαθαίνονται, ενώ ο δυναμισμός της συμπεριφοράς είναι εγγενής (Νασιάκου, 1982: 91).

⁶⁴ Γενικότερα λέμε πως ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μια μαθησιακή δραστηριότητα, αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή και όχι για να πετύχει κάποια εξωτερική αμοιβή.

οδηγήσει ένα ενήλικο κατά βάση άτομο να ικανοποιήσει συνειδητά και υπεύθυνα μία πολύ συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη του (Lovell, 1987: 109).

Στο χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων ωστόσο ο συσχετισμός μεταξύ κινήτρων και μαθησιακών αναγκών θα ήταν ελλιπέστατος εάν δεν τον συνδέαμε και με τον όρο *συμμετοχή*. Στη βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς δύο τύπους κινήτρων σε ό,τι αφορά στην εμπλοκή σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα *κίνητρα μάθησης* και τα *κίνητρα συμμετοχής*. Αν και ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο παραπάνω «τύπων» κινήτρων δεν είναι σαφής στη βιβλιογραφία, είναι αρκετά εμφανές πως οι δύο τύποι διαφοροποιούνται στο βαθμό που τα πρώτα (κίνητρα μάθησης) συνδέονται με το *στόχο*, δηλαδή την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης, ενώ τα δεύτερα (κίνητρα συμμετοχής) με το *μέσο* το οποίο θα οδηγήσει το άτομο στην επίτευξη αυτού του στόχου (στην προκειμένη περίπτωση μια συνειδητά οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα ή μία συνειδητά επιλεγμένη μαθησιακή δραστηριότητα) και στην αλλαγή της υπάρχουσας συμπεριφοράς ή ενδεχομένως στην εκδήλωση μιας νέας⁶⁵.

Ένα απλουστευτικό επομένως μοντέλο που εξηγεί τη σχέση μεταξύ κινήτρων και μάθησης στους ενηλίκους, θα υποστήριζε πως όταν υπάρχει μια μαθησιακή ανάγκη, αυτή θα οδηγήσει στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, η οποία θα στηρίζεται στην ήδη αποκτημένη εμπειρία και η οποία με τη σειρά της θα αποτελέσει το κίνητρο, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει το άτομο να συμμετέχει στην κατάλληλη δραστηριότητα ή στο μέσο εκείνο το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει στην απόκτηση μιας νέας εμπειρίας και στην επίτευξη του στόχου για μάθηση⁶⁶.

Τα κίνητρα συμμετοχής ωστόσο δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτουν με τα κίνητρα μάθησης. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αυτό το οποίο γίνεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα δεν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στους λόγους για τους οποίους κάποιοι ενήλικοι συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα ή τη μαθησιακή δραστηριότητα. Η βασική έννοια στην περίπτωση διαφοροποίησης των δύο τύπων κινήτρων, είναι τόσο η «ανάγκη», δηλαδή η «εγγενής κινητήρια δύναμη» και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιδρά ως μέσο εξωτερίκευσης ενός κινήτρου, όσο και οι παράγοντες (ενδογενείς και εξωγενείς) οι οποίοι ενδεχομένως να οδηγήσουν στην ικανοποίηση ή στη μη-ικανοποίησή της και έτσι με τον τρόπο αυτό να οδηγήσουν στον επαναπροσδιορισμό του κινήτρου και ενδεχομένως και του μέσου με το οποίο θα επιτευχθεί ο στόχος, που στην περίπτωση αυτή μπορεί να μην είναι η συμμετοχή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλά η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία εν γένει, μέσω της απόκτησης νέων εμπειριών, με περιεχόμενο το οποίο ο ίδιος ο συμμετέχων θα αναζητήσει εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου (μαθησιακή αυτο-διαχείριση).

⁶⁵ Ωστόσο ακόμη και αυτή η ερμηνεία είναι ελλιπέστατη εάν σκεφτεί κάποιος το ενδεχόμενο εμπλοκής ενηλίκων σε διαδικασίες αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης, στις οποίες τα όρια μεταξύ της ανάγκης και του στόχου μάθησης δεν είναι σαφή (βλέπε σχετικά την αναφορά στην έρευνα του Tough στην υποσημείωση 15).

⁶⁶ Εάν ωστόσο αυτή η διαδικασία για κάποιο λόγο οδηγήσει στον υποβιβασμό του κινήτρου, τότε η δραστηριότητα θα πρέπει να ενισχυθεί ώστε να μπορεί να επαναληφθεί στο μέλλον. Πρόκειται για τις έννοιες του «υποβιβασμού» – ή αλλιώς ικανοποίηση μιας ανάγκης– και «θετική ενίσχυση». Ο ρόλος δηλαδή των κινήτρων είναι διττός. Από τη μια σχετίζονται με τις διαδικασίες της καθοδήγησης και της επιλογής (τρόπων ή μέσων για ικανοποίησης μιας ανάγκης) και από την άλλη παίζουν ρόλο ενισχυτικό (του μέσου με το οποίο ικανοποιήθηκε αυτή η ανάγκη) (βλέπε Kidd, 1978.). Αυτή η ενίσχυση η οποία προκύπτει από τον υποβιβασμό του κινήτρου, οδηγεί σταδιακά στη μάθηση (βλέπε Lovell, 1987).

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΜΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ

Ο ρόλος της «δύναμης» ή του κινήτρου που βρίσκεται πίσω από τη συμμετοχή των ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και η σύνδεση του με τη μάθηση εν γένει, αποτελεί για όσους ασχολούνται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, αλλά και πρακτικά με το πεδίο μελέτης που αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, το μεγαλύτερο ίσως κεφάλαιο στην κατανόηση τόσο των ενδογενών όσο και των εξωγενών «μηχανισμών» που καθορίζουν το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας ενήλικος ενεργοποιείται, για να πετύχει την ικανοποίηση των μαθησιακών του αναγκών, μέσα από συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού, μη τυπικού ή και άτυπου χαρακτήρα⁶⁷.

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις σε αυτόν ειδικά το χώρο μελέτης –δηλαδή για το ποιος συμμετέχει σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού και μη τυπικού χαρακτήρα ή μαθησιακές δραστηριότητες άτυπου χαρακτήρα– είναι ποικίλες. Η Cross (1981: 79) υποστηρίζει πως το ενήλικο «μαθητικό δυναμικό», θα μπορούσε να ειπωθεί ως μια πυραμίδα⁶⁸ στη βάση της οποίας βρίσκονται εκείνοι οι ενήλικοι οι οποίοι είναι σε θέση να *αυτο-διαχειριστούν τη μάθηση*, μία κατηγορία η οποία κατά κάποιο τρόπο περιλαμβάνει δυνητικά τον καθένα από εμάς. Μια μικρότερη ομάδα στο μέσο της πυραμίδας, (η οποία κατά την Cross υπολογίζεται περίπου στο ένα τρίτο του ενήλικου πληθυσμού), συμμετέχει σε κάποιας μορφής οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα *σε τακτά χρονικά διαστήματα*, ενώ η κορυφή της πυραμίδας αποτελείται από ένα μικρό ποσοστό ενηλίκων οι οποίοι επιθυμούν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (κυρίως τυπικού ή μη τυπικού χαρακτήρα) οι οποίες οργανώνονται από κάποιο *επίσημα αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα*.

Πέρα ωστόσο από οποιαδήποτε γενική τυπολογία –όσο χρήσιμη και αν είναι αυτή– το βασικό ερώτημα, δηλαδή ‘ποιοι ενήλικοι επιλέγουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες’ παραμένει. Πρόκειται για ένα ερώτημα το οποίο για την Cross (1981: 96) δεν μπορεί να

⁶⁷ Οι Houtkoop & Van Der Kamp (1992) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή καθώς και η εμμονή στη μάθηση εξαρτώνται αρχικά από το *κίνητρο*, και στη συνέχεια από *βασικές ικανότητες* (key competences) όπως αυτή της μάθησης, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύουν το εγγενές πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα κίνητρο δημιουργείται (δηλαδή την ανάγκη για μάθηση).

⁶⁸ Η Cross (1981: 79-80) επισημαίνει πως σε πολλές έρευνες ιδιαίτερα στις Η.Π.Α, αυτού του είδους η ταξινόμηση των ενηλίκων καταρτιζόμενων συσχετίζεται με αντίστοιχες ταξινομίες που αφορούν στην κοινωνική τους προέλευση. Ωστόσο όπως η ίδια υποστηρίζει, επειδή πολλοί ερευνητές οι οποίοι περιγράφουν το ενήλικο «μαθητικό» δυναμικό χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον δημογραφικούς δείκτες, πολλοί πέφτουν στην παγίδα (trap) όπως λέει χαρακτηριστικά, να πιστεύουν πως προκειμένου να βρουν μία λύση στο πρόβλημα της προσφοράς ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της συμμετοχής όσο το δυνατό περισσότερων ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, λαμβάνουν υπόψη τους αποκλειστικά και μόνο τέτοιου τύπου μεταβλητές, οι οποίες ωστόσο είναι μόνο έμμεσα και ενδεχομένως ελάχιστα σχετικές με τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες των ενηλίκων. Όπως σημειώνει, ενώ είναι εύκολο να συγκεντρώσουμε δημογραφικά στοιχεία τα οποία αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, εισόδημα, ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση, κλπ), τέτοιου είδους περιγραφές αποτελούν κατά προσέγγιση μόνο το 10% της διακύμανσης η οποία σχετίζεται με τη συμμετοχή. Η ίδια θεωρεί πως θα ήταν το ίδιο εύκολο για τους ερευνητές στο χώρο αυτό να περιγράψουν τους ενήλικους «μαθητές» με τρόπο που είναι περισσότερο σχετικός με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: π.χ. ποια ήταν η εκπαιδευτική τους εμπειρία στο σχολείο, πως σκέφτονται το σχολείο, πως αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές τους εμπειρίες εκτός σχολείου, ποια είναι η σημερινή τους κοινωνική ή επαγγελματική κατάσταση και πως θα μπορούσε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να τους βοηθήσει, κλπ.

απαντηθεί οριστικά⁶⁹, ασχέτως της μεθόδου ή των μεθόδων με τις οποίες οι ερευνητές επιλέγουν να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο ζήτημα με στόχο να προσδιορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά και να περιγράψουν τους ενήλικους συμμετέχοντες. Πριν την παρουσίαση των βασικότερων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, θα ήταν ίσως εξαιρετικά χρήσιμο, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι παράγοντες συμμετοχής, να αναρωτηθούμε στο σημείο αυτό ποιοι ενήλικοι δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μιας και συνήθως είναι αυτοί οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη “ανάγκη” από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η κατανόηση των παραγόντων εκείνων ο οποίοι εμποδίζουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή πολλών ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δεν αποτελεί μόνο ένα ερευνητικό ζήτημα αλλά και ζήτημα ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στην πρόσβαση των ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές είναι πολύ πιο δύσκολο να εντοπίσουμε εκείνους τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή από εκείνους που την ενισχύουν (Cross, 1981: 97).

⁶⁹ Ανεξαρτήτως του τρόπου έρευνας και των προτεινόμενων κατηγοριοποιήσεων των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η Cross (1981) υποστηρίζει πως δεν υπάρχει αλλά και ούτε πρόκειται να βρεθεί ποτέ κάποια ειδική «φόρμουλα» ή «συνταγή» η οποία να ερμηνεύει επαρκώς και με αξιοπιστία τη συμμετοχή των ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εξαιτίας των διαφοροποιητικών παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία (τύπος προγράμματος, τρόπος μάθησης, προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία, κλπ.).

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ
ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Κόστος συμμετοχής (βιβλία, δίδακτρα, κλπ.) • Ανυπαρξία ελεύθερου χρόνου • Οικογενειακές ευθύνες • Επαγγελματικές υποχρεώσεις • Ανυπαρξία παιδικού σταθμού • Ανυπαρξία μεταφορικού μέσου • Ανυπαρξία αναγνωστηρίου • Οικογένεια/φίλοι έχουν αντίθετη άποψη
ΘΕΣΜΙΚΕΣ ή ΔΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν επιθυμούν το σχολείο με πλήρες ωράριο • Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι μικρός/μεγάλος • Τα μαθήματα οργανώνονται σε μέρες και ώρες που δεν εξυπηρετούν • Δεν υπάρχουν πληροφορίες για το τι προσφέρεται • Αυστηρότητα με τις παρουσίες • Δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα μαθήματα • Γραφειοκρατία και όροι συμμετοχής (επιλογή, κλπ.) • Δεν ικανοποιούν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στο πρόγραμμα • Δεν υπάρχει πιστοποίηση
ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΘΕΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Φόβος πως βρίσκονται εκτός ορίου ηλικίας (πολύ μεγάλοι σε ηλικία κλπ.) • Έλλειψη αυτοπεποίθησης λόγω χαμηλής βαθμολογίας στο σχολείο • Δεν υπάρχει αρκετή διάθεση ή ενέργεια για συμμετοχή • Δεν βρίσκουν τη μελέτη διασκεδαστική • Έχουν κουραστεί από το σχολείο και τη νοοτροπία στη σχολική αίθουσα • Δεν ξέρουν τι θέλουν να μάθουν ή που θα τους οδηγήσει αυτό που θα μάθουν (έλλειψη στόχων) • Φοβούνται πως μπορεί να φανούν υπερβολικά φιλόδοξοι στους φίλους τους

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται μερικές από τις συνθήκες εκείνες οι οποίες δυσκολεύουν τη συμμετοχή. Οι πιο πολλές από αυτές κατά ορισμένους ερευνητές όπως οι Carp, Peterson & Roelfs (1974), είναι κατά κύριο λόγο θεσμικές και συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης των ιδρυμάτων τα οποία οργανώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα⁷⁰.

⁷⁰ Ο Cropley (1977) ωστόσο υποστηρίζει πως σε ό,τι έχει σχέση με το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, οι συνθήκες μη-συμμετοχής είναι μάλλον διάθεσης. Όπως σημειώνει (σελ: 76) το περισσότερο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, καθώς ωριμάζει ηλικιακά, αισθάνεται πως απομακρύνεται κατά κάποιο τρόπο από την καθημερινή πρακτική ρουτίνα του επαγγέλματός του και πως καταναλώνει για το λόγο αυτό πιο πολύ χρόνο στη διευθέτηση διοικητικών ζητημάτων και επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών. Το αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής είναι να αισθάνονται αποκομμένοι από εκείνες τις διαδικασίες που θα τους ενίσχυαν τη δυνατότητα ενημέρωσης και βελτίωσης των δεξιοτήτων τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί ακόμη, όπως διαπιστώνει, να είναι υπεύθυνοι για κατωτέρους τους οι οποίοι είναι πιο καταρτισμένοι και καλύτερα ενημερωμένοι από τους ίδιους. Το πρόβλημα αυτό υποδηλώνει πως ένα μέρος της διαδικασίας συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, θα πρέπει να περιλαμβάνει και ζητήματα που θα αφορούν την επανεξέταση των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων, αλλά και μεταξύ των εργαζομένων και των οργανισμών στους οποίους εργάζονται. Ο Dubin (1972) σημειώνει επίσης πως υπάρχει και ένας ακόμη παράγοντας στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε. Υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως η υψηλή

Παρά τις όποιες προσεγγίσεις όμως φαίνεται πως δεν υπάρχει, ακόμη τουλάχιστον, ένα σαφές συναινετικά δομημένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να εξηγεί με επάρκεια τις συνθήκες εκείνες οι οποίες ενισχύουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Crowther (2002: 480):

“Παρά την κατανόηση της ανάγκης για αύξηση της συμμετοχής, έχουμε μάλλον σχετική άγνοια για το πώς αυτή επιτυγχάνεται. Μπορεί περαιτέρω έρευνα να βοηθήσει στην οριοθέτηση της σημαντικής αυτής παραμέτρου στη μάθηση ενηλίκων, ή μήπως απλά θα επιβεβαιώσει την άγνοιά μας για το θέμα; Μήπως τελικά χρειάζεται να δούμε το ζήτημα αυτό από μία άλλη, ανανεωμένη οπτική; Εφόσον η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι καταφατική τότε αυτό που χρειαζόμαστε είναι μια συστηματική διερεύνηση όλων των θεωριών, υποθέσεων και αντιλήψεων που αφορούν τόσο στην ίδια την έννοια της συμμετοχής, όσο και στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Κάτι περισσότερο από μία απλή βιβλιογραφική έρευνα ή έναν απλό επαναπροσδιορισμό της έννοιας συμμετέχων/ουσα είναι απαραίτητα, διότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις μένουν εντός του κυρίαρχου διαλόγου επιβεβαιώνοντας την άποψη πως πρόκειται για ένα ζήτημα ή πρόβλημα για το οποίο θα πρέπει να αναλάβουν δράση τόσο οι περισσότεροι ενημερωμένοι εκπαιδευτές (trainers) όσο και οι θεσμοθέτες [...]. Αυτό από μόνο του φυσικά δε σημαίνει πως θα υποβιβαστεί η αξία των προσπαθειών που καταβάλλονται από εκπαιδευτές και θεσμοθέτες, αλλά σημαίνει την ανάγκη για αναγνώριση και προσδιορισμό των ορίων του πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετείται το συγκεκριμένο ζήτημα της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διότι οι παράγοντες συμμετοχής διαφέρουν σημαντικά από ομάδα σε ομάδα, σε διαφορετικές ηλικίες με διαφορετική εμπειρία ζωής και διότι οι ενήλικοι/λικες συμμετέχοντες/ουσες δεν έχουν μόνο έναν αλλά πολλαπλούς λόγους για συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.” [απόδοση από την αγγλική δική μου]

Πιο συγκεκριμένα τώρα και σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους κάποιοι ενήλικοι επιλέγουν να συμμετέχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η έρευνα διεξάγεται κυρίως μέσω της χρήσης τεχνικών συλλογής δεδομένων τα οποία αναλύονται κατά περίπτωση ποσοτικά ή ποιοτικά. Μέχρι περίπου και τη δεκαετία του 1980 όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και η Cross (1981), οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνταν ήταν: (1) οι συνεντεύξεις (δομημένες ή και σε βάθος) οι οποίες αναλύονταν είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά, (2) η συλλογή δεδομένων μέσω της χρήσης σταθμισμένης κλίμακας κινήτρων και η στατιστική ανάλυση τους (δηλαδή παραγόντων, μεταβλητών ή ομοειδών στοιχείων), (3) η επισκόπηση μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου (ή τηλεφωνικά κυρίως για έρευνες που γίνονται σε εθνικό επίπεδο) και

εξειδίκευση ενδεχομένως να μειώσει την ικανότητα πολλών ενηλίκων να προσαρμόζονται στις συνεχείς αλλαγές. Αυτό συμβαίνει διότι όπως ισχυρίζεται από τη μία πλευρά η πολύ υψηλή εξειδίκευση οδηγεί σε μία διαρκή και στενή δέσμευση σε μία επαγγελματική δραστηριότητα ή αντίληψη τόσο περιορισμένη ως προς το περιεχόμενό της, ώστε η παραμικρή αλλαγή στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους καθιστά τις δεξιότητές τους παρωχημένες. Από την άλλη πλευρά η παραπάνω θέση συνδυάζεται άμεσα με την γενικότερη αντίληψη πως η συστηματική και υπερβολική εξειδίκευση, καθιστά δυσκολότερη τη μετέπειτα μάθηση. Για το συγκεκριμένο θέμα χαρακτηριστική είναι επίσης και η αντίληψη της Brew (1993: 88) η οποία μιλά για την ανάγκη μιας διαδικασίας από-μάθησης (unlearning) όχι υπό την έννοια της «λήθης» της ήδη υπάρχουσας γνώσης ή της απόρριψης των ήδη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων, αλλά υπό την έννοια της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή των δεξιοτήτων μας σε νέες συνθήκες (εργασιακές, κοινωνικές, μαθησιακές, κλπ.).

η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων⁷¹. Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα υπάρχουν και έρευνες στις οποίες χρησιμοποιείται και η σύζευξη των δύο παραδειγμάτων ανάλυσης⁷².

Παρά τα διαφορετικά πολλές φορές συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ερευνητές με τη χρήση των παραπάνω τρόπων συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων τους, στην αγγλο-αμερικάνικη τουλάχιστον βιβλιογραφία, υπάρχει όπως υποστηρίζει η Cross (1981) αρκετή συνάφεια ώστε να είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τους σημαντικότερους παράγοντες συμμετοχής⁷³. Το κατά πόσο φυσικά οι έρευνες που έγιναν και γίνονται στο συγκεκριμένο χώρο

⁷¹ Είναι χαρακτηριστικός ο διαχωρισμός που έχει κάνει η Cross (1981) η οποία εντάσσει στις μεθόδους έρευνας και τον έλεγχο υποθέσεων (οι οποίες προκύπτουν κατά κύριο λόγο από προηγούμενες έρευνες) ως ξεχωριστή μέθοδο αν και στην ουσία πρόκειται για στόχο διαφόρων ερευνών οι οποίες χρησιμοποιούν το ποσοτικό παράδειγμα ανάλυσης δεδομένων.

⁷² Όπως για παράδειγμα η εθνογραφική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα χρήση βιογραφικών κειμένων (life histories) η οποία ειδικά από τη δεκαετία του 1990 και μετά χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές στο χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων (κυρίως ευρωπαϊούς), και ειδικότερα σε ό,τι αφορά ζητήματα μάθησης και συμμετοχής σε σχέση με το φύλο (βλέπε Winterton, 2004), αλλά και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών (προσωπικών, κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, κλπ.) των ενηλίκων συμμετεχόντων και τη μελέτη των κινήτρων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (βλέπε Alheit, 1992 & 1995, Tippelt & Ranyr, 2004, Sadownik, 2004), αλλά και για την κατανόηση της μάθησης εν γένει ως μεταβατικής ή μετασχηματιστικής διαδικασίας (βλέπε Stroobants, Jans, & Wildermeersch, 2001). Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που η συγκεκριμένη μέθοδος δεν χρησιμοποιείται με σύστημα και σε σχέση με τους τρόπους ανάλυσης που προβλέπονται (δηλαδή τη συγκριτική ανάλυση του βιογραφικού υλικού με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα, την παρουσίαση τμημάτων του βιογραφικού υλικού σε αντιπαράβολή με την ανάλυση ενός θέματος και τη θεματική ανάλυση να βρίσκεται σε δεύτερο πλάνο), αλλά με την χρήση «βολικών» τρόπων ανάλυσης οι οποίοι ενδεχομένως φέρνουν στο επίκεντρο την ατομική βιογραφία ή περίπτωση ακόμη και με την απουσία σύγκρισης, αλλά δεν δημιουργούν ένα δυναμικό πλαίσιο ανάλυσης όπως θα περίμενε κάποιος από τέτοιου είδους αναλύσεις (βλέπε de Boulay & Williams, 1984: 255-256). Χαρακτηριστικό παράδειγμα εθνογραφικής μεθόδου με τη χρήση βιογραφικών κειμένων αλλά χωρίς τη χρήση συγκρίσιμων μονάδων, αλλά σε σχέση με τη δημιουργία ενός θεματικού πλαισίου ανάλυσης με τέσσερις αλληλοσυνδεόμενες μεταβλητές (προσαρμογή, ανάπτυξη, διάκριση και αντίσταση) είναι αυτό των Stroobants, Jans, & Wildermeersch (2001), οι οποίοι μελετούν τον τρόπο με τον οποίο εργαζόμενες γυναίκες αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στη ζωή τους (μεταβάσεις) σε σχέση με ατομικές μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με εκπαιδευτικές πρακτικές μη-τυπικού χαρακτήρα στο χώρο εργασίας. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί ωστόσο είναι πως η χρήση βιογραφικών κειμένων (life histories) στην έρευνα στο χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων εν γένει, έχει τις δικές τις επιστημολογικές βάσεις και σχετίζεται πολύ περισσότερο με τη μελέτη που αφορά στο στοχασμό (reflection) και στον τρόπο με τον οποίο αυτός επιδρά στη μετασχηματιστική μάθηση (transformative learning) ενηλίκων (βλέπε Dominicé, 1990). Αφορά δηλαδή στον τρόπο ή στις συνθήκες μάθησης ενόσω οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ήδη σε μία εκπαιδευτική ή μαθησιακή δραστηριότητα και για το λόγο αυτό δεν περιλαμβάνεται στις τέσσερις βασικές μεθόδους έρευνας που αφορούν άμεσα στους λόγους ή στα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες. Ένας άλλος επίσης λόγος μη συμπερίληψης της συγκεκριμένης μεθόδου είναι το ότι δεν έχει ακόμη καθιερωθεί με τον ίδιο τρόπο όπως οι άλλες μέθοδοι και βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση, γεγονός που δεν την καθιστά και κατηγοροποιήσιμη. Ωστόσο, ένα βασικό ερώτημα παραμένει για το εάν και κατά πόσο θα μπορούσε η συγκεκριμένη μέθοδος να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη εκείνων των κινήτρων ή των παραγόντων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, που μεταβάλλονται ή μετασχηματίζονται σταδιακά, εξαιτίας συναισθημάτων, εμπειριών, ταυτόχρονων μεταβάσεων ή καθοριστικών συμβάντων που ενδέχεται να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας (μιας και τα κίνητρα ή οι παράγοντες αυτοί δεν μπορούν να είναι ούτε άμεσα εκφρασμένοι από τους συμμετέχοντες, αλλά ούτε και εύκολα αναγνωρίσιμοι ή ταυτοποιήσιμοι από τους ερευνητές, διότι διαμορφώνονται σταδιακά και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας).

⁷³ Η McGivney (1993) υποστηρίζει πως η έρευνα στο χώρο των κινήτρων συμμετοχής έχει συνδεθεί κυρίως με τη χρήση μεθόδων που αφορούν στην ανάλυση παραγόντων (factor analysis) –δηλαδή την υποδιαίρεση ενός αριθμού απαντήσεων (ή μεταβλητών) που δίνονται από τους συμμετέχοντες σε κατηγορίες– και στην ανάλυση ομοειδών χαρακτηριστικών (cluster analysis) –δηλαδή την ομαδοποίηση όλων των απαντήσεων σε κατηγορίες ανάλογα με την ομοιότητά τους. Ωστόσο μία ευρύτερη κατηγοροποίηση των προσδοκιών ή για τους ίδιους των οφελών της συμμετοχής, γίνεται από τους Beder & Valentine (1987) οι οποίοι κάνουν τον πολύ γνωστό διαχωρισμό σε εξωτερικά οφέλη (extrinsic) –όπως για παράδειγμα είναι η εξέλιξη στο χώρο εργασίας– και σε εσωτερικά οφέλη (intrinsic) –όπως για παράδειγμα η βελτίωση της προσωπικής ζωής.

απαντούν επαρκώς στα ερωτήματα που αφορούν στη γενικότερη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη μάθηση –δηλαδή τον μαθησιακό τους προσανατολισμό ο οποίος εμμέσως τους οδηγεί στην αναζήτηση εκπαιδευτικών ευκαιριών με στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη– είναι ένα ζήτημα που απαιτεί περαιτέρω μελέτη και ενδεχομένως και τη χρήση ή την επινόηση νέων μεθοδολογικών εργαλείων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΗΟΥΛΕ			
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ...	ΟΙ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ...	Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ...	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ...
ΤΟΝ ΣΤΟΧΟ Ή ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ →	Επίτευξη/αντιμετώπιση προβλήματος →	Την απόκτηση όσο το δυνατό περισσότερης γνώσης σε συγκεκριμένες περιοχές	→ Ο στόχος συνήθως επιτυγχάνεται
ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ →	Ενδιαφέρον για το αντικείμενο →	Τη μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου	→ Η μάθηση συνεχίζεται στο ίδιο ή σε παρόμοιο γνωστικό αντικείμενο
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ →	Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη (συνήθως απροσδιόριστες)	→ Την ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα	→ Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα

Πιο αναλυτικά και σε σχέση με τη χρήση συνεντεύξεων, ο πιο χαρακτηριστικός ίσως εκπρόσωπος είναι ο Cyril O. Houle (1961). Ο Houle χρησιμοποιώντας τα δεδομένα είκοσι δύο (22) συνεντεύξεων με άνδρες και γυναίκες, καταλήγει στη δημιουργία μίας γενικής τυπολογίας με τρεις διαφορετικούς τύπους ενήλικων συμμετεχόντων σε σχέση όμως με τον τρόπο που αυτοί προσανατολίζονται στη μάθηση και όχι σε σχέση με τους παράγοντες ή τα κίνητρα συμμετοχής τους σε αυτή. Αυτό που ενδιέφερε μάλλον τον Houle δεν ήταν το μέγεθος ή η επίδραση των κινήτρων σε κάθε περίπτωση αλλά το να εξηγήσει για πιο λόγο οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες ήταν τόσο δραστήριοι, μιας και όπως ο ίδιος σημειώνει χαρακτηριστικά «*ήταν τόσο καταφανώς εμπλεκόμενοι σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε ήταν άμεσος και προφανής ο τρόπος ένταξής του σε κατηγορίες*» (1961: 13) [απόδοση από την αγγλική δική μου].

Οι ομάδες (clusters) ή τύποι συμμετεχόντων στις οποίες κατάληξε ο Houle σε σχέση με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση είναι οι εξής:

1. *Προσανατολισμένοι στο στόχο ή στο τελικό αποτέλεσμα (goal-oriented)*. Η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων ενδιαφέρεται κυρίως να ικανοποιήσει συγκεκριμένους στόχους όπως π.χ. να μπορούν να μιλούν μπροστά σε κοινό ή να είναι σε θέση να επιλύουν οικογενειακά προβλήματα, κλπ. Ο Houle ειδικά για αυτή την κατηγορία λέει χαρακτηριστικά πως αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μία σειρά επεισοδίων, καθένα από τα οποία ξεκινά με την διαπίστωση μιας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος. Η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων δεν περιορίζεται σε ένα μόνο πρόγραμμα ή στη χρήση μιας διδακτικής μεθόδου αλλά επιλέγουν ό,τι θεωρούν πως θα τους βοηθήσει να επιτύχουν το στόχο τους.

2. *Προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία (learning-oriented)*. Πρόκειται για εκείνη την κατηγορία που ο Houle ονομάζει «*άπληστους μαθητές*». Συνήθως στην κατηγορία αυτή

εντάσσονται όσοι συμμετέχοντες δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο αλλά συμμετέχουν απλά και μόνο γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν για χάρη της μάθησης και μόνο. Κατά τον Houle η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται από μια έντονη επιθυμία να μαθαίνει και να αναπτύσσεται και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι συστηματική και συνεχής.

3. *Προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (activity-oriented)*. Η κατηγορία αυτή αφορά όσους συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα όχι για να λύσουν απαραίτητα ένα πρόβλημα ή για να αναπτύξουν κάποια δεξιότητα, αλλά για χάρη της δραστηριότητας και μόνο. Αυτό που κατά τον Houle χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων είναι το ότι δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη μελέτη, δηλαδή δεν διαβάζουν, απλά συμμετέχουν για να ξεφύγουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή την εργασία ή ενδεχομένως όπως ο ίδιος σημειώνει, για να κοινωνικοποιηθούν ή ακόμη και για να βρουν σύντροφο.

Παρά το γεγονός πως η συγκεκριμένη τυπολογία δεν είναι γενικεύσιμη, παραμένει ακόμη και σήμερα μία από τις χρησιμότερες και πιο σημαντικές προσπάθειες κατηγοροποίησης των χαρακτηριστικών των ενήλικων συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με έντονες επιδράσεις ακόμη και στον τρόπο οργάνωσης μαθησιακών θεωριών (π.χ. όπως αυτή των Kolb & Fry, 1975). Η επίδρασή της είναι επίσης προφανής τόσο σε τυπολογίες όπως αυτές του Sheffield (1964)⁷⁴ ή του Manninen (2004)⁷⁵ όσο και σε έρευνες όπως αυτή του Tough (1968) σε σχέση με την ανάληψη και συνέχιση δραστηριοτήτων αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης⁷⁶, αλλά και στην οργάνωση ενός πλαισίου δράσης για τον στοχαζόμενο εκπαιδευτή⁷⁷.

⁷⁴ Πρόκειται για μία κλίμακα προσανατολισμού του ενήλικου καταρτιζόμενου (Continuing Learning Orientation Index). Ο Sheffield (1964) έχοντας ως βάση την τυπολογία του Houle, οργανώνει μία κλίμακα προσανατολισμού η οποία αποτελείται από πέντε στοιχεία: 1. Προσανατολισμός σε προσωπικό στόχο (personal-goal orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη ξεκάθαρων προσωπικών στόχων, 2. Προσανατολισμός σε κοινωνικό στόχο (societal-goal orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την κοινότητα μέσα στην οποία δρά ο συμμετέχων, 3. Προσανατολισμός σε μια επιθυμητή δραστηριότητα (desire-activity orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, 4. Προσανατολισμός σε μια αναγκαία δραστηριότητα (need-activity orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση αναγκών που κατά κύριο λόγο σχετίζονται με την εργασία, και 5. Προσανατολισμός στη μάθηση (learning orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες για χάρη της ίδιας της μάθησης.

⁷⁵ Ο Manninen (2004) αν και δεν χρησιμοποιεί με άμεσο τρόπο την τυπολογία του Houle στην έρευνά του που αφορά στη συμμετοχή κατώτερων ανειδίκευτων υπαλλήλων (low skilled workers) σε μαθησιακές δραστηριότητες, δημιουργεί ωστόσο ένα πλαίσιο αναμφίβολα επηρεασμένο από τη συγκεκριμένη τυπολογία. Πιο συγκεκριμένα η δημιουργία του DCA (Dynamic Concept Analysis), προκύπτει από ένα ευρηματικό συνδυασμό τόσο της τυπολογίας του Houle, όσο και από το μοντέλο Προσδοκία-Σθένους του Rubenson, αλλά και σε θεμελιώδεις παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή και οι οποίοι προκύπτουν από τη συσχέτιση των παρακάτω παραμέτρων: άτομο, κοινωνία, εργασία, κατάρτιση. Το αποτέλεσμα της χρήσης αυτού του πλαισίου, τον οδηγεί στη δημιουργία ενός τρόπου ανάλυσης 215 θεματικών συνεντεύξεων, που παράγει δύο διαφορετικές συνθετικές προσεγγίσεις (conceptual models) τα οποία ερμηνεύουν τα κίνητρα για συμμετοχή (άλλοτε ισχυρά και άλλοτε ασθενή) σε σχέση με έννοιες ή μεταβλητές όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, ο τρόπος κατάρτισης, ο τύπος εργασίας, οι μαθησιακές εμπειρίες του παρελθόντος, αξίες και στάσεις, δυνατότητα πληροφόρησης και ευκαιρίες πρόσβασης, κλπ.

⁷⁶ Στη συγκεκριμένη έρευνα ο Tough (1968) όπως και ο Houle, χρησιμοποιεί συνεντεύξεις σε δείγμα 35 συμμετεχόντων για να κατανοήσει τα κίνητρα όσων εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης (self-directed learning). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαίωσαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την έρευνα του Houle, και ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με την ωφελμιστική θα λέγαμε επιθυμία για χρήση ή εφαρμογή της γνώσης ή της δεξιότητας που αποκτούν μέσω της μάθησης (learning oriented). Ωστόσο ο Tough (1968), επισημαίνει και την ύπαρξη τριών διαφορετικών προτύπων μάθησης (learning patterns). Το πρώτο σχετίζεται με την *επίγνωση* της απόκτησης νέας γνώσης. Το δεύτερο με την *περιέργεια* και ενδεχομένως τη δημιουργία ενός διλήμματος για το τί θα ήταν χρήσιμο να μάθει κάποιος, και το τρίτο, για το οποίο ο Tough διατηρεί επιφυλάξεις,

Η τυπολογία του Houle αποτέλεσε επίσης το έναυσμα για την οργάνωση εμπειρικών μελετών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες ξεκινούν με τη χρήση ενός σταθμισμένου ψυχομετρικού εργαλείου και στη συνέχεια οργανώνουν τα εμπειρικά δεδομένα με βάση τη στατιστική ανάλυση παραγόντων ή ομάδων ομοειδών χαρακτηριστικών⁷⁸ ή με κάποια άλλη τεχνική, στοχεύοντας στον περιορισμό του αριθμού των απαντήσεων σε υπο-ομάδες. Συνήθως στις μελέτες αυτές χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση παραλλαγές⁷⁹ της Κλίμακας Συμμετοχής στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

αφορά στην αρχική επιθυμία για μάθηση χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης. Η απόφαση για το τί θα αποτελέσει αντικείμενο μάθησης έρχεται στη διαδικασία εμπλοκής στη μάθηση.

⁷⁷ Η Cranton (1994: 124), σημειώνει χαρακτηριστικά πως απόρροια αυτής της τυπολογίας είναι το πλαίσιο δράσης που προτείνει ο ίδιος ο Houle (1980) και το οποίο περιλαμβάνει *καθοδήγηση* (instruction) η οποία είναι προσανατολισμένη στο αντικείμενο μάθησης (subject-centered), *αναζήτηση* (inquiry) η οποία απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων (collaborative), και *εκτέλεση* (performance) η οποία σχετίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων (skills-oriented). Σημαντική επίσης ήταν η επίδραση της περιπτώσιακής μελέτης του Houle και στην ανάπτυξη μιας γενικότερης αντίληψης για τη μάθηση στους ενήλικους με τη δημιουργία διαφορετικών τύπων μάθησης όπως για παράδειγμα μάθηση *προσανατολισμένη στην απόκτηση τεχνικών ή πρακτικών δεξιοτήτων και στην επίλυση προβλημάτων* (subject-oriented adult learning), τύπος μάθησης που αν και κατά την Cranton (1994: 11) έχει θετικιστική (positivist) βάση, εμπίπτει στην τεχνική κατηγορία γνώσης του Habermas και στο οργανοκρατικό (instrumental) πεδίο μάθησης του Mezirow, αλλά και τη μάθηση η οποία είναι *προσανατολισμένη στην ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση* (consumer-oriented adult learning) και η οποία δεν εμπίπτει με την ίδια ευκολία ούτε στο θετικιστικό αλλά ούτε και στο δομικό (constructivist) παράδειγμα, αλλά ούτε και στο οργανοκρατικό, πρακτικό ή χειραφετητικό πεδίο μάθησης (σελ: 13).

⁷⁸ Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό μία πολύ πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο 2001-2003 από τους Toppelt & Barz στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου (LMU). Η συγκεκριμένη έρευνα η οποία αξιοποιεί πλήρως τη στατιστική ανάλυση, αφορά στη μελέτη κοινωνικών και τοπικών διαφορών στα ενδιαφέροντα και στη συμπεριφορά των ενηλίκων σε σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Γερμανία (Social and Regional Differences in Interests and Behaviour Regarding Further Education), σε σχέση με παράγοντες όπως η κοινωνική προέλευση των συμμετεχόντων, το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα και ο τόπος καταγωγής (regional origins) όπως για παράδειγμα διαφορές ανατολής-δύσης ή βορρά-νότου ή αστική-ημιαστική ή αγροτική περιοχή, κλπ. στη συγκεκριμένη έρευνα οι Toppelt & Barz αφού διεξήγαν περί τις 3,000 τηλεφωνικές συνεντεύξεις, 160 συνεντεύξεις σε σχέση με ένα πρόβλημα που έθεσαν στους συνεντευξιζόμενους (problem-centered interviews), και 16 συζητήσεις σε ομάδες, κατέληξαν στη δημιουργία ενός ευρύτατου πλαισίου αντιπροσώπευσης των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με βάση όμως μία χαρακτηριστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα εντάχθηκαν σε κοινωνικές ομάδες/κοινωνικά περιβάλλοντα (social milieus) όπως π.χ τους παραδοσιακούς (traditionals), τους υλιστές (materialists) ή τη νέα μεσαία τάξη (new middle class), σε συνάρτηση όμως με παραμέτρους όπως το κοινωνικό τους υπόβαθρο (social status) – υψηλό, μεσαίο, χαμηλό, και τις αξίες που αντιπροσωπεύουν (basic values) – παραδοσιακές (αίσθηση του χρέους και του καθήκοντος), μοντέρνες (καταναλωτική ευχαρίστηση και υλιστικοί στόχοι) και εναλλακτικές. Στα αποτελέσματα της έρευνάς τους οι Toppelt & Barz επισημαίνουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων με θετική προδιάθεση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (12,3%), προέρχεται από όσους είναι κοινωνικά και οικονομικά αποκατεστημένοι (well-established), με υψηλό κοινωνικό υπόβαθρο και «μοντέρνες» ως επί το πλείστον αξίες, ενώ αυτοί με το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής (5,4%) είναι όσοι προέρχονται από το περιβάλλον των ανώτερων συντηρητικών (upper conservatives), με υψηλό επίσης κοινωνικό υπόβαθρο αλλά με παραδοσιακές αξίες (βλέπε σχετικά Toppelt & Panyr, 2004).

⁷⁹ Όπως επισημαίνουν οι Blunt & Young (2002: 300) η χρήση της κλίμακας παραγόντων συνεχίζεται με την ανάπτυξη νέων ψυχομετρικών τεχνικών όπως το AACES (Adult Attitudes towards Continuing Education Scale). Η συγκεκριμένη κλίμακα η οποία αποτελείται από 22 κατηγορίες, παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τους Darkenwald & Hayes (1988), οι οποίοι τη χρησιμοποίησαν σε εμπειρική μελέτη τους και σε δείγμα 275 συμμετεχόντων σε περίοδο 12 μηνών, και έκτοτε έχει αξιοποιηθεί από πολλούς ερευνητές όπως οι Rachal & Sargent (1995) αλλά και οι Blunt & Young (2002) οι οποίοι χρησιμοποίησαν την ίδια κλίμακα σε δείγμα 458 συμμετεχόντων (240 άνδρες και 218 γυναίκες) σε ένα Καναδικό πανεπιστήμιο καθώς και άλλους φορείς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων, με στόχο να αποδείξουν πως η συγκεκριμένη κλίμακα και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε αρχικά (σε υψηλόβαθμους εργαζόμενους σε επιχειρήσεις) είναι ανεπαρκής σε σχέση με τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων της. Για το λόγο αυτό καταλήγουν στην οργάνωση μιας νέας ανανεωμένης κλίμακας (Revised Adult Attitudes towards Continuing Education Scale – RAACES), με 9 μόνο κατηγορίες που περιλαμβάνουν όμως

(Educational Participation Scale) του Boshier (1971), ή η Κλίμακα Παραγόντων Συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Reasons for Educational Participation Scale) του Burgess (1971). Με βάση αυτές τις κλίμακες γίνεται μία αρχική ομαδοποίηση των ομοειδών δεδομένων και στη συνέχεια αυτά εντάσσονται σε κατηγορίες παραγόντων αντίστοιχα, που επιδρούν στη συμμετοχή ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ Ι ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ικανοποίηση της ανάγκης για προσωπική επαφή</i> - <i>Για την ανάπτυξη φιλίας</i> - <i>Για γνωριμία με άτομα του αντίθετου φύλου</i>
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΙΙ ΕΞΩΘΕΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Συμμόρφωση με τις οδηγίες κάποιου άλλου</i> - <i>Εκτέλεση των προσδοκιών κάποιου με εξουσία</i> - <i>Συμμόρφωση με τις υποδείξεις της εξουσίας</i>
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΙΙΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΝΟΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο</i> - <i>Προετοιμασία για συμμετοχή στα κοινά</i> - <i>Ανάπτυξη των δυνατοτήτων για συμμετοχή σε κοινωνική εργασία</i>
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΙV ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ/ΑΝΕΛΙΞΗ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Υψηλότερο κύρος στην εργασία</i> - <i>Εξασφάλιση επαγγελματικής ανόδου</i> - <i>Αντιμετώπιση του υψηλού και συνεχιζόμενου ανταγωνισμού</i>
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ V ΑΠΟΔΡΑΣΗ/ΔΙΕΓΕΡΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ανακούφιση από την ανία</i> - <i>Αλλαγή από τη μονοτονία και την πλήξη του σπιτιού και της εργασίας</i> - <i>Παροχή αντιθέσεων και εναλλαγή στον τρόπο ζωής</i>
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ VI ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Μάθηση για τη μάθηση</i> - <i>Αναζήτηση καινούργιας γνώσης</i> - <i>Ικανοποίηση της περιέργειας</i>

Η ανάλυση παραγόντων συμμετοχής αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους Morstain & Smart (1974) οι οποίοι δημιούργησαν τη δική τους Κλίμακα Συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Educational Participation Scale - EPS) στην οποία τα δεδομένα ομαδοποιούνται σε έξι βασικές κατηγορίες παραγόντων, και η οποία κλίμακα παρουσιάζει με επάρκεια τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και άλλες παρόμοιες έρευνες⁸⁰. Η συγκεκριμένη κλίμακα εκτείνεται προς και εν μέρει επιβεβαιώνει τις υποκειμενικές παρατηρήσεις του Houle. Ωστόσο οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν μιας και ο Houle κατηγοροποιεί *τύπους συμμετεχόντων* ενώ οι Morstain & Smart κατηγοροποιούν ομάδες παραγόντων συμμετοχής.

Σε σχέση με την επισκόπηση είναι αξιοσημείωτο πως αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μορφή έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο. Ωστόσο και ενώ τα δεδομένα στην περίπτωση αυτή συλλέγονται είτε με τηλεφωνική είτε με προσωπική επικοινωνία, η ανάλυσή τους διαφέρει

μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών, και οι οποίες επιβεβαιώνουν όπως σημειώνουν οι ερευνητές άλλες, σύγχρονες με τη δική τους μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι στάσεις των ενηλίκων απέναντι στη Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι πολύ πιο σημαντικός παράγοντας προβλεψιμότητας της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (σελ: 312).

⁸⁰ Όπως αυτή του Armstrong (1971) που αφορά στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών ενηλίκων μαθητών στο πανεπιστήμιο του Τορόντο (βλέπε σχετικά Cross, 1981: 65-66).

σημαντικά από τις συνεντεύξεις σε βάθος κι αυτό γιατί συνήθως τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν από έναν κατάλογο προκαθορισμένων παραγόντων συμμετοχής. Επίσης ενώ στην επισκόπηση τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνήθως αριθμητικά με τη μορφή ποσοστών που σχετίζονται με τη συχνότητα παρουσίας κάποιου παράγοντα, στις συνεντεύξεις η ανάλυση των υποκειμενικών εντυπώσεων έχει κατά κύριο λόγο αφηγηματική μορφή⁸¹. Μία από τις χαρακτηριστικότερες μελέτες επισκόπησης είναι αυτή των Carp, Peterson & Roelfs (1974) οι οποίοι χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο επέλεξαν προκαθορισμένους παράγοντες που θεώρησαν πως επιδρούν στη συμμετοχή. Οι παράγοντες αυτοί ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από τη σχετική έρευνα στους παράγοντες συμμετοχής⁸² του Burgess (1971). Με βάση αυτή την ταξινόμηση οι Carp, Peterson & Roelfs κατέληξαν στη δική τους έρευνα –η οποία γινόταν ανά τριετία σε εθνικό επίπεδο υπό την εποπτεία εθνικής αρχής (Commission on Non-traditional Study – CNS) και διήρκεσε από το 1969 έως και το 1978– σε επτά ομάδες παραγόντων που είναι οι εξής:

1. επιθυμία για γνώση,
2. επιθυμία επίτευξης προσωπικών στόχων,
3. επιθυμία επίτευξης κοινωνικών στόχων,
4. επιθυμία επίτευξης θρησκευτικών/πνευματικών στόχων,
5. επιθυμία απόδρασης,
6. επιθυμία συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες/κοινά,
7. επιθυμία συμμόρφωσης με τυπικές ανάγκες/απαιτήσεις.

Αν και ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας έχει εγγενείς δυσκολίες στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, φαίνεται πως είναι ενδεχομένως και ο μόνος για την παρατήρηση των τάσεων στη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά έρευνες οι οποίες γίνονται σε εθνικό επίπεδο ή έρευνες που απαιτούν μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων.

Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο υποθέσεων που προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες, η πιο γνωστή⁸³ έρευνα στο συγκεκριμένο χώρο παραμένει αυτή των Aslanian & Brickell (1980), οι

⁸¹ Η Cross (1981: 88) θεωρεί πως δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ερευνητές οι οποίοι εγκαταλείπουν την χρήση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων για χάρη της ποσοτικής ανάλυσης. Η ίδια θεωρεί πως ενώ είναι γνωστό πως η συνεισφορά της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων στο συγκεκριμένο χώρο μελέτης είναι αμφίβολη, όλο και περισσότεροι ερευνητές τη χρησιμοποιούν αγνοώντας το γεγονός του ότι η κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, απαιτεί ποικιλία στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

⁸² Οι παράγοντες αυτοί οι οποίοι έφτασαν σε αριθμό τους 5.773, μειώθηκαν στη συνέχεια στους 70 και ταξινομήθηκαν αρχικά από τον Burgess σε οκτώ βασικές ομάδες (clusters).

⁸³ Χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν και άλλες αξιόλογες και πολύ πιο πρόσφατες έρευνες. Αναφέρω εδώ χαρακτηριστικά αυτή των Bourgeois & Vandamme (2004), οι οποίοι ελέγχουν την υπόθεση του κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται μία εκπαιδευτική δραστηριότητα ως ωφέλιμη, αποτελεί έναν ισχυρό μεσολαβητικό παράγοντα (συντελεστή) συμμετοχής σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα (perceived instrumentality ή PI), αλλά και συντελεστή διατήρησης της συγκεκριμένης αντίληψης στο μέλλον (Geneva Study και Louvain Studies). Με τη χρήση συνεντεύξεων και σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση –η οποία έχει τις βάσεις της στη θεωρία προσδοκία-σθένους του Rubenson– οι ερευνητές καταλήγουν πως ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται μία εκπαιδευτική δραστηριότητα ως ωφέλιμη, εξαρτάται τόσο από εξωγενείς (open instrumentality - ανοιχτή μεσολάβηση) όσο και από ενδογενείς (closed instrumentality – κλειστή μεσολάβηση) μεσολαβητικούς παράγοντες. Ωστόσο αποφεύγουν να γενικεύσουν τα συμπεράσματά τους –παρά το γεγονός πως η έρευνά τους έγινε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και με διαφορετικό κάθε φορά δείγμα επιβεβαιώνοντας την υπόθεσή τους– διότι θεωρούν πως *πρώτον* οι δύο αυτοί παράγοντες αντίληψης (μεσολαβητές) δεν αποτελούν χωριστές κατηγορίες, αλλά θα πρέπει να ειπωθούν «διαλεκτικά» όπως λένε χαρακτηριστικά, *δεύτερον* διότι η εξωγενής αντίληψη του κατά πόσο είναι ωφέλιμη μια δραστηριότητα (open instrumentality) μπορεί να είναι χρήσιμη στον εντοπισμό κινήτρων συμμετοχής μόνο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (βλέπε σχετικά Bourgeois & Vandamme, 2004: 45-46), *τρίτον* διότι στην πορεία της έρευνας αποκαλύφθηκαν και άλλα εξωγενή (exogenous) κίνητρα συμμετοχής που δεν είχαν προβλέψει και για το λόγο αυτό δεν μπόρεσαν να κατηγοροποιήσουν, και *τέταρτον* διότι στην περίπτωση

οποίοι μελέτησαν το κατά πόσο οι διάφορες μεταβάσεις⁸⁴ (όπως για παράδειγμα η αλλαγή εργασίας, ο γάμος, ο θάνατος ή η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, η γέννηση παιδιών και η συνταξιοδότηση⁸⁵) σχετίζονται με την αναζήτηση νέας μάθησης από τους ενήλικους. Η συγκεκριμένη έρευνα η οποία περιγράφει αλλά και ερμηνεύει τους πιο βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία μετάβασης των ενηλίκων και πως αυτοί οι παράγοντες τους ωθούν την αναζήτηση νέας μάθησης και στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελεί ενδεχομένως ένα από τα επαρκέστερα παραδείγματα οργάνωσης και χρήσης της υπόθεσης. Η ανάλυση των δεδομένων τους που συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις κατέληξε σε θεωρία η οποία παρουσιάζεται λίγο πιο αναλυτικά στο επόμενο μέρος. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο το ότι οι ίδιοι οι Aslanian & Brickell (1980) μεταξύ άλλων και πέρα από την αρχική τους υπόθεση, σημειώνουν (σελ: 162) πως κατέφυγαν και στην δημιουργία των κατάλληλων ερωτημάτων και τεχνικών, μέσω των οποίων απέσπασαν ουσιαστικά τα «εναύσματα» (trigger events) τα οποία οδήγησαν τους συμμετέχοντες στην έρευνά τους, στη μάθηση.

Σε γενικές γραμμές και σε ό,τι έχει σχέση με την έρευνα που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο τη μάθηση, το αξιοσημείωτο είναι πως οι περισσότεροι ενήλικοι δεν έχουν έναν αλλά περισσότερους λόγους ή κίνητρα για συμμετοχή και ότι τα κίνητρα αυτά διαφέρουν σημαντικά από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα αλλά και μεταξύ ομάδων συμμετεχόντων οι οποίες θεωρούνται ομοειδείς (π.χ. επαγγελματίες ή εργάτες ή φοιτητές). Στη συνέχεια θα εξηγήσω ορισμένες από εκείνες τις θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες δεν περιγράφουν απλά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά τη συνδέουν άμεσα με συγκεκριμένους παράγοντες δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς για ένα ζήτημα που αποτελεί ίσως και το σημείο τριβής μεταξύ θεωρίας και πράξης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Οι θεωρίες⁸⁶ που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, χωρίζονται κατά την McGivney (1993: 24-28) σε δύο κατηγορίες: στις *θεωρίες*

εντοπισμού των στόχων που σχετίζονταν άμεσα με τις προσωπικές επιθυμίες των συμμετεχόντων (self-related goals), το μοντέλο ιεράρχησης που χρησιμοποίησαν για την καταγραφή των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων αντίληψης (μεσολαβητών) δεν ήταν επαρκές για να τους βοηθήσει στην κατηγοροποίηση τους, με αποτέλεσμα να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως οι προσωπικοί στόχοι (self-related goals) θα πρέπει να αποτελέσουν μία τελείως ξεχωριστή κατηγορία.

⁸⁴ Ο όρος μετάβαση (transition) αναφέρεται στο συνεχές «πέρασμα» από ένα σημείο σε ένα άλλο, ή από μία κατάσταση σε μία άλλη, εξαιτίας κρίσιμων συνήθως γεγονότων ή συμβάντων τα οποία καθορίζουν τη στιγμή έναρξης και λήξης του «περάσματος»..

⁸⁵ Πρόκειται ουσιαστικά για την υιοθέτηση της συμπεριφορικής προσέγγισης του Neugarten (1968) που αφορά στην οργάνωση κύκλων ζωής (life cycles), και στο κατά πόσο αυτού του τύπου η προσέγγιση και η μετάβαση από έναν κύκλο ζωής (π.χ. γάμος) σε έναν άλλο (π.χ. μητρότητα) σχετίζεται με κύκλους μάθησης (learning cycles).

⁸⁶ Η εμφανής έλλειψη θεωρίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων έχει οδηγήσει κατά καιρούς σε μία σκληρή κριτική από τους πιο πιστούς της υποστηρικτές. Η Cross (1981: 111-112) υποστηρίζει πως είναι μάλλον απίθανο να υπάρξει μία ενιαία θεωρία στο χώρο αλλά είναι περισσότερο πιθανό να υπάρξουν στο μέλλον πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη διαδικασία μάθησης στους ενήλικους. Συνδέοντας την παραπάνω αντίληψη με την ευρύτερη ανάγκη για κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης των ενηλίκων, οι Hobson & Welbourne (1998: 72) σημειώνουν επιπλέον πως η ανάπτυξη των ενηλίκων δεν προσδιορίζεται μέσα από συγκεκριμένες θεωρίες, αλλά μέσα από μία «συρραφή» (collage) θεωριών, η οποία επιχειρεί να καταγράψει τα βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων με το πλαίσιο των εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων οι οποίες επιδρούν στη ζωή τους. Καταλήγουν υποστηρίζοντας πως μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει επίσης να διερευνά και τον τρόπο εξέλιξης των εννοιών (concepts) οι οποίες χρησιμοποιούνται, ώστε να επιτευχθεί μια περισσότερο

συμμετοχής (*participation theories*) οι οποίες εξηγούν την περιπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των αιτιών που οδηγούν τον ενήλικο στη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή δραστηριότητα⁸⁷, και στις *συνθετικές θεωρίες (composite theories)* ή μοντέλα που ενσωματώνουν κατά κύριο λόγο πολλά στοιχεία των θεωριών συμμετοχής με στόχο να δείξουν το πώς διαφορετικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν στη ζωή των ενηλίκων για να οδηγήσουν στην ετοιμότητα (ή επιθυμία) για συμμετοχή (κινητρότητα)⁸⁸. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες από τις θεωρίες και συνθετικές προσεγγίσεις που αφορούν στην ερμηνεία των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

A. Θεωρίες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΔΥΝΑΜΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ (*Force-Field Analysis*)

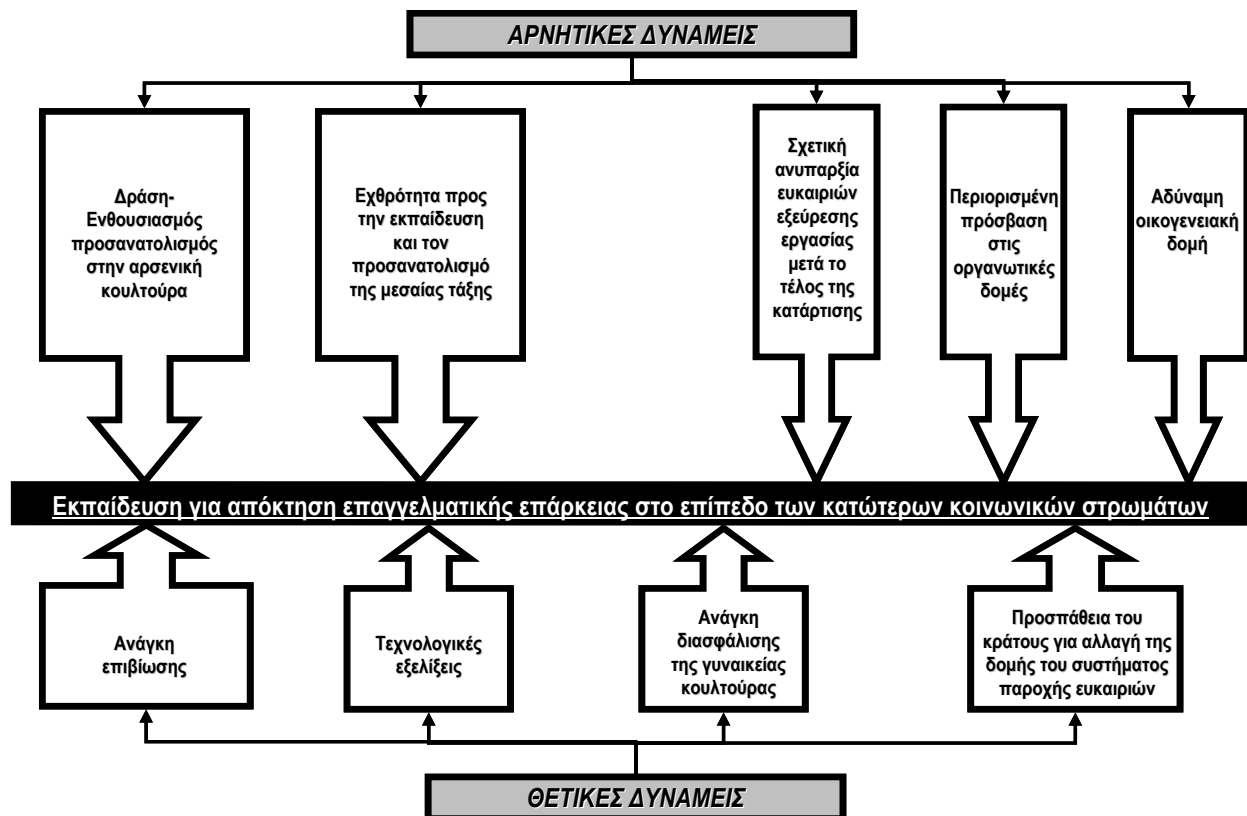
Πρόκειται για μια θεωρία η οποία είναι γνωστή και ως Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών - Needs Hierarchy Theory γιατί στηρίζεται στην αντίστοιχη θεωρία του Maslow. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία της οποίας υποστηρικτής ήταν ο Miller (1967), η κοινωνικο-οικονομική θέση και η συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται αναπόφευκτα. Όπως υποστηρίζει υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων σε σχέση με το τί ελπίζουν και με το τί επιθυμούν να κερδίσουν από τη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Miller επιχειρηματολογεί υπέρ της παραπάνω θέσης στηριζόμενος στη βασική στρατηγική της χρήσης θετικών και αρνητικών δυνάμεων που χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά από τον Lewin⁸⁹. Το βασικότερο σημείο της επιχειρηματολογίας του είναι η σύνδεσή τους (δηλαδή αρνητικών και θετικών δυνάμεων) με στόχο τη δημιουργία μιας ισχυρής κινητήριας δύναμης που ερμηνεύει και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων.

ισορροπημένη (*balanced*) (*sic*) προσέγγιση της ανάπτυξης αλλά και της μάθησης ενηλίκων η οποία δεν θα αντιπαρέρχεται τις ήδη παραδεδομένες αντιλήψεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο χώρο (pp. 73-74).

⁸⁷ Οι περισσότερες από αυτές τις θεωρίες υποστηρίζουν πως η συμμετοχή συνεπάγεται την αλληλεπίδραση εξωτερικών (*external*) δηλαδή περιβαλλοντικών, περιστασιακών παραγόντων και εσωτερικών (*internal*) παραγόντων οι οποίοι ως επί το πλείστον συνδέονται με τη διάθεση ή τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (McGivney, 1993: 24).

⁸⁸ Με τον όρο «κινητρότητα» αναφέρομαι σε μια γενική προδιάθεση που οδηγεί σε μια κατάσταση ετοιμότητας. Η ετοιμότητα κατευθύνεται από τους στόχους που θέτει το άτομο ή από τα οφέλη που προσδοκά να αποκομίσει.

⁸⁹ Τα κίνητρα κατά τον Lewin είναι παρωθητικές δυνάμεις που χαρακτηρίζονται: α) από *σθένος*, θετικό ή αρνητικό, ανάλογα με το αν τα αντικείμενα-στόχοι, έλκουν ή απωθούν το άτομο, β) από *απόσταση* δηλαδή διάστημα ανάμεσα στο άτομο και στο στόχο του. Η δύναμη κινήτρου είναι ανάλογη του σθένους αλλά αντιστρόφως ανάλογη της απόστασης. Αυτό σημαίνει πως όσο πιο μεγάλη είναι η απόσταση που χωρίζει το άτομο από το στόχο, τόσο μικρότερο είναι το κίνητρο προς αυτόν. Η απόσταση ωστόσο δεν είναι χωρική αλλά ψυχολογική, γιατί εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το αντικείμενο-στόχο, γ) από *ένταση*, η οποία σχετίζεται με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προθέσεις του ατόμου αλλά και το πόσο ισχυρές είναι αυτές. Η ένταση έχει τη δυνατότητα να εισάγει σθένος στο περιβάλλον (βλέπε σχετικά Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 119).

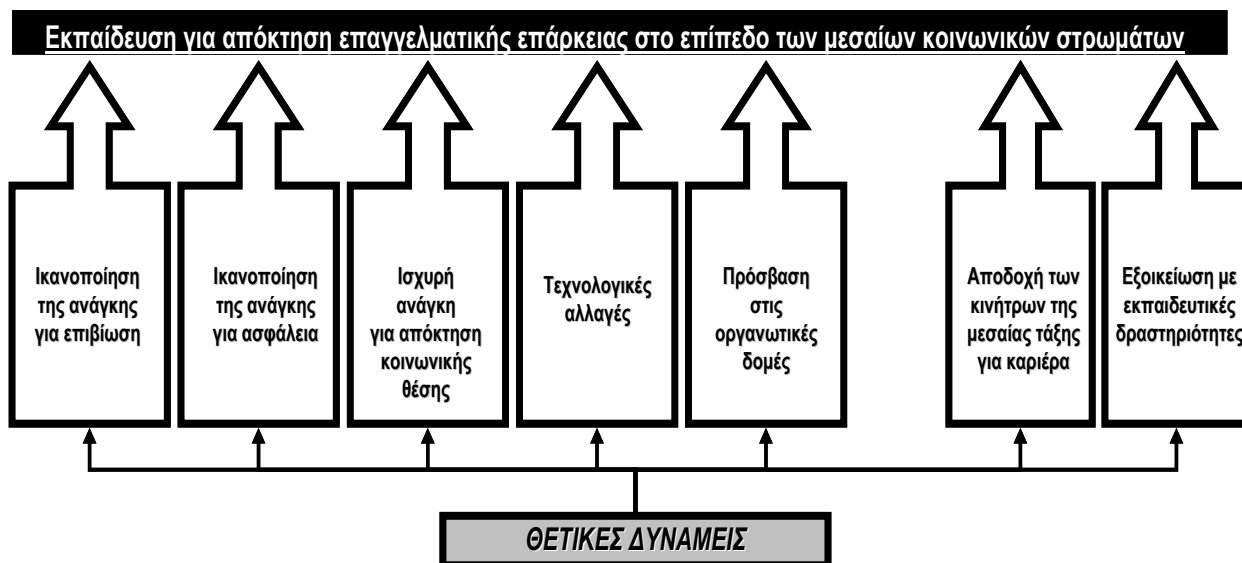


Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για απόκτηση επαγγελματικής επάρκειας στο επίπεδο των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων κατά τον Miller (1967: 21). Η διαφοροποίηση στο σχήμα (μήκος και πλάτος) των δυνάμεων αντιστοιχεί στις κατηγορίες σθένος-απόσταση-ένταση του Lewin. Όσο μεγαλύτερο το μήκος τόσο μεγαλύτερη η απόσταση από τον στόχο. Όσο μεγαλύτερο το πλάτος τόσο μεγαλύτερη η ένταση. Στις θετικές δυνάμεις το σθένος είναι υψηλό ενώ στις αρνητικές χαμηλό.

Κατά τον Miller (1967) τα μέλη των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (τα οποία ο ίδιος προσδιορίζει σε σχέση με το οικονομικό τους εισόδημα και το μορφωτικό τους επίπεδο) ενδιαφέρονται περισσότερο για προγράμματα τα οποία θα ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες επιβίωσης, σε αντίθεση με τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία έχουν ικανοποιήσει τις βασικές τους ανάγκες και ενδιαφέρονται περισσότερο να συμμετέχουν σε προγράμματα τα οποία συνδέονται με την αυτο-ολοκλήρωση και την κοινωνική επιτυχία. Από την άλλη τα μεσαία κοινωνικά συστήματα όπως υποστηρίζει, είναι και οι καλύτεροι πελάτες εκπαιδευτικών προγραμμάτων διότι όπως ο ίδιος θεωρεί το σύστημα αξιών τους δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική κινητικότητα και στην κοινωνική θέση ενώ επιθυμούν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών μέσα στην οικογένεια παρά μέσα στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Ταυτόχρονα υποστηρίζει πως οι στρατηγικές προώθησης στην αγορά (marketing) ενός προγράμματος επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων είναι πιο πιθανό να προσελκύσουν ή να βρουν απήχηση στα μεσαία κοινωνικά στρώματα διότι οι θετικές δυνάμεις κινήτρων είναι ήδη παρούσες. Αντίθετα μια τέτοια στρατηγική δεν θα προσελκύσει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Στη θεωρία του ο Miller ενσωματώνει βασική κοινωνιολογική έρευνα στην προσπάθειά του να απομονώσει και να αναγνωρίσει τις θετικές και αρνητικές δυνάμεις που επηρεάζουν τα κίνητρα συμμετοχής με βάση την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα το μοντέλο του εξυπηρετεί και ερμηνεύει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό αντίστοιχα ερευνητικά

αποτελέσματα για τη συμμετοχή ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εν γένει.



Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για απόκτηση επαγγελματικής επάρκειας στο επίπεδο των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων κατά τον Miller (1967: 23).

Στη συγκεκριμένη θεωρία ωστόσο, τόσο η συμμετοχή –όσο και η μη-συμμετοχή– εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο ο ενήλικος είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε μία σειρά πρωτογενών (βασικών κατά την ιεράρχηση αναγκών του Maslow) και δευτερογενών αναγκών καθώς και στην επίδραση θετικών και αρνητικών δυνάμεων. Για παράδειγμα καθώς η κοινωνικο-οικονομική θέση κάποιου βελτιώνεται, οι βασικές πρωτογενείς του ανάγκες ικανοποιούνται ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο ένα επόμενο επίπεδο αναγκών που θα πρέπει με τη σειρά τους να ικανοποιηθούν. Έτσι οι αρνητικές δυνάμεις εξασθενούν σταδιακά σε σχέση με τις θετικές. Αυτή η εξέλιξη συμβάλλει σημαντικά στη συμμετοχή του ενήλικου σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΥΤΙΣΗΣ (Congruence Model)

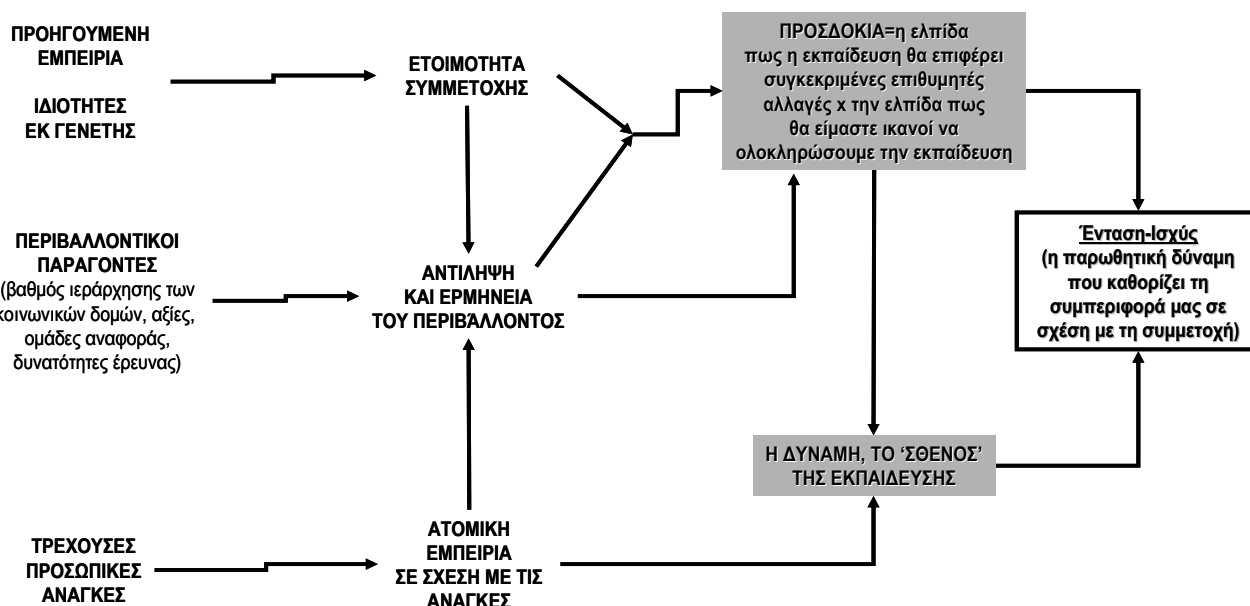
Για τον Boshier (1971) το κίνητρο μάθησης είναι μία λειτουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Τόσο η συμμετοχή όσο και η εγκατάλειψη ενός προγράμματος επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων, μπορούν να γίνουν ευκολότερα κατανοητές ως λειτουργίες που συνδέονται με τη διαφοροποίηση που πιθανότατα υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο ο συμμετέχων αντιλαμβάνεται ή προσδιορίζει τον εαυτό του και στο ρόλο που παίζουν οι υπόλοιποι παράγοντες (κυρίως άλλοι άνθρωποι) που καθορίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει μεγάλος αριθμός πιθανών δυσαρμονιών λειτουργεί προσθετικά και ανασταλτικά για πολλούς υποψήφιους μαθητές. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ασυμφωνιών τόσο μεγαλύτερο και το ποσοστό μη συμμετοχής ή εγκατάλειψης του προγράμματος.

Ο Boshier, παρά το γεγονός πως δεν επιβεβαίωσε με έρευνα την παραπάνω άποψη του για τους μη συμμετέχοντες, υποστηρίζει πως η εγκατάλειψη ενός προγράμματος από κάποιον συμμετέχοντα –όπως και η μη συμμετοχή– σχετίζεται άμεσα με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και δικαιολογείται από το χαμηλό αυτο-συναίσθημα αλλά και από τη δυσαρμονία του τρόπου ζωής μεταξύ των κατώτερων και των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Για τον ίδιο ωστόσο το συνταίριασμα ανάμεσα στο συμμετέχοντα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σημαντικό.

Όπως υποστηρίζει ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων -ιδιαίτερα όσοι εν γένει δεν είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους, μπορεί να προβάλλουν τη δυσαρέσκειά τους μέσα στο πρόγραμμα και να το εγκαταλείψουν. Αυτοί όπως πιστεύει ο Boshier, θα έκαναν το ίδιο σε οποιοδήποτε περιβάλλον γιατί έχουν τέτοια προδιάθεση. Η συμμετοχή όπως χαρακτηριστικά σημειώνει, είναι πιθανό να έρθει ως αποτέλεσμα της συνταύτισης της αντίληψης που έχει ο ενήλικος για τον εαυτό του (αυτό-αντίληψη) με τον τύπο του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (άλλοι συμμετέχοντες, εκπαιδευτές, κλπ.).

3. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ «ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ-ΣΘΕΝΟΣ»⁹⁰ (Expectancy-Valence Paradigm)

Για τον Rubenson (1977) οι ενήλικοι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες πιστεύουν πως είναι σε θέση να μάθουν, αλλά και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της μάθησης τα οποία θεωρούν πως θα πρέπει να σχετίζονται με τις προσωπικές τους ανάγκες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κατάστασης κατά την οποία κάποιος προσδοκά ή ελπίζει σε κάτι (expectancy) και του 'σθένους' ή της δύναμης εκείνης που αποδίδουμε στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η οποία εξαρτάται από τα αναμενόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής μας σε αυτήν (valence)⁹¹.



Το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία-Σθένος» του Rubenson (1977: 35). Πρόκειται ουσιαστικά για τη δημιουργία ενός ΣΕΜΙΝΑΡΙΟτικού τύπου βάσει του οποίου καθορίζεται η ένταση ή η ισχύς της παρωθητικής δύναμης ή του κινήτρου για συμμετοχή. Ο τύπος αυτός ($e_1 \times e_2 / V$) καθορίζεται

⁹⁰ Η συγκεκριμένη θεωρία αποδίδεται από τον ίδιο τον Rubenson (1977) με τον όρο 'expectancy-valence paradigm', όρο τον οποίο χρησιμοποιεί και η Cross (1981: 115) όταν αναφέρεται σε αυτή τη θεωρία. Η McGivney (1993: 25) ωστόσο την ονομάζει 'force-field theory' (θεωρία δυναμικών πεδίων), όρος ο οποίος αναφέρεται στην προσέγγιση του Miller (force field analysis), ενώ ο Manninen (2004: 202) την ονομάζει «μοντέλο» (expectancy-valence model). Εδώ χρησιμοποιείται η πρώτη ερμηνεία της για την απόδοση των συγκεκριμένων όρων.

⁹¹ Ο Rubenson οργάνωσε το συγκεκριμένο παράδειγμα με την πεποίθηση πως μπορεί να εξελιχθεί σε θεωρία επιλογής στελεχών προσωπικού (theory of recruitment). Η δική του προσέγγιση που ενδεχομένως να είναι και η πιο ενδιαφέρουσα σε σχέση με τις υπόλοιπες, είναι τροποποίηση παλαιότερης εργασίας του Vroom, ο οποίος το 1964 προσπάθησε να εξηγήσει τα κίνητρα και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εργαζομένων για την εργασία τους (βλέπε σχετικά Cross, 1981: 116). Ωστόσο η προσέγγιση του Rubenson έχει ερείσματα και σε ψυχολογικές θεωρίες κινήτρων (όπως π.χ. αυτές των Lewin, Tolman και Atkinson), οι οποίες εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά σε σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου του ατόμου και της αποκτημένης εμπειρίας του, και του εξωτερικού περιβάλλοντος όπως το ίδιο το άτομο το αντιλαμβάνεται. Με βάση αυτή την αντίληψη ο Rubenson καταλήγει πως η τελική δύναμη (the resultant strength) ή ώθηση που κινητοποιεί το άτομο είναι ο συνδυασμός θετικών και αρνητικών δυνάμεων οι οποίες υπάρχουν τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον του.

από την ελπίδα (expectancy) πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα οδηγήσει σε συγκεκριμένες αλλαγές τις οποίες επιθυμεί το άτομο (e1) πολλαπλασιαζόμενες με την ελπίδα πως το άτομο θα είναι σε θέση να συμμετέχει στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (e2), διαιρούμενες από έναν συντελεστή ο οποίος είναι το σύνολο των τιμών (valence) που το ίδιο το άτομο αντιστοιχεί στις διαφορετικές αναμενόμενες συνέπειες της συμμετοχής του (V) στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (θετικές, π.χ +1, +2, κλπ. αρνητικές, π.χ. -1, -2, κλπ. και ουδέτερες, π.χ 0).

Συγκεκριμένα, η προσδοκία (expectancy) έχει δύο συστατικά στοιχεία (components). Το πρώτο αναφέρεται στην ελπίδα της προσωπικής επιτυχίας μέσω της συμμετοχής σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, και το δεύτερο αναφέρεται στην ελπίδα πως η επιτυχία της συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα έχει θετικά αποτελέσματα⁹². Το σθένος αναφέρεται κυρίως στην ίδια την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στη δύναμή της σε σχέση με τον τρόπο που επηρεάζει το ίδιο το άτομο (με τρόπο αρνητικό, θετικό ή και ουδέτερο)⁹³. Ο Rubenson υποστηρίζει πως τόσο η προσδοκία όσο και το σθένος καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες του ενήλικου, καθώς και από το κοινωνικό του περιβάλλον αλλά και από τις προσωπικές του μαθησιακές ανάγκες.

Επίσης, αν και επιστρατεύει παλαιότερες έρευνες για να ερμηνεύσει τους παράγοντες συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει «α-ιστορική» προσέγγιση. Ενδιαφέρεται δηλαδή για το παρόν στη ζωή των ατόμων που μελετά, αλλά το παρόν ως ένα πλαίσιο που θα πρέπει να κατανοηθεί ως το αποτέλεσμα των στοιχείων, των εμπειριών του παρελθόντος και τα οποία συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοσμοθεωρίας τους. Χρησιμοποιεί όμως έναν πολύ μεγάλο αριθμό μικρότερων υποθέσεων στην προσέγγισή του, γεγονός που κάνει δύσκολη την ερμηνεία πολλών συστατικών στοιχείων του παραδείγματός του. Το παράδειγμά του ωστόσο είναι χρήσιμο διότι παρότι περίπλοκο στρέφεται από τις καθαρά δημογραφικές μεταβλητές όπως φύλο, ηλικία, κοινωνική ομάδα κλπ. σε περισσότερο εξατομικευμένες μεταβλητές όπως εμπειρία, προσδοκία, επίδραση κοινωνικών ομάδων κλπ. Ωστόσο δίνει μικρή έμφαση σε αυτό που άλλοι ερευνητές θεωρούν εμπόδια στη συμμετοχή⁹⁴ η αντίληψη των οποίων θεμελιώνεται επίσης στη θεωρία του Πεδίου του Lewin⁹⁵.

4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ (Life Transitions Theory)

Πολλές ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η απόφαση κάποιου ενήλικου να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα συνδέεται πολύ συχνά με αλλαγές μικρής ή μεγάλης κλίμακας στη

⁹² Τα δύο παραπάνω συστατικά στοιχεία λειτουργούν ως πολλαπλάσιο το ένα του άλλου. Εάν ένα από αυτά έχει τιμή μηδέν, δηλαδή στην περίπτωση που το ίδιο το άτομο δεν θεωρεί τον εαυτό του ικανό να συμμετέχει με επιτυχία ή εάν θεωρεί πως δεν θα υπάρξει κάποιου είδους επιθυμητή ανταμοιβή από τη συμμετοχή του, τότε η τελική ισχύς είναι μηδενική και δεν υφίσταται κίνητρο για συμμετοχή.

⁹³ Για παράδειγμα η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερο μισθό ή σε καλύτερες αποδοχές, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να σημαίνει και διάθεση λιγότερου χρόνου στην οικογένεια. Το σθένος στην περίπτωση αυτή (όρος δανεισμένος από τη χημεία) είναι το αλγεβρικό σύνολο ή ο συντελεστής των τιμών που το ίδιο το άτομο αντιστοιχεί στις διαφορετικές αναμενόμενες συνέπειες της συμμετοχής του στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (θετικές, αρνητικές και ουδέτερες).

⁹⁴ Πρόκειται για τα λεγόμενα 'έξωτερικά εμπόδια' για τα οποία υπάρχει ιδιαίτερος σκεπτικισμός από σύγχρονους ερευνητές.

⁹⁵ Πρόκειται ουσιαστικά για την αντίληψη πως η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντός του. με βάση αυτή τη θεωρία ο Lewin χρησιμοποιεί τον όρο «χώρος ζωής» ο οποίος είναι κατά βάση ψυχολογικός και περιέχει διάφορες περιοχές και όρια μεταξύ τους, τα όρια αντιπροσωπεύουν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται ανάμεσα στο άτομο που βρίσκεται σε ένα σημείο του χώρου, και στην περιοχή στην οποία θέλει να κινηθεί. Τα όρια αυτά διαφέρουν ως προς τη διαπερατότητά τους, δηλαδή το πόσο εύκολα το πόσο εύκολα μπορεί κανείς να περάσει από τη μια περιοχή στην άλλη (βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 117).

ζωή του (μεταβάσεις). Η έρευνα των Aslanian & Brickell (1980) έδειξε πως σε ένα ευρύ δείγμα Αμερικανών ενηλίκων που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φάνηκε έντονα πως μάθαιναν διότι η ζωή τους άλλαζε με κάποιο τρόπο σε ποσοστό άνω του 80 τοις εκατό. Προηγούμενες παρόμοιες μελέτες όπως αυτές των Tough (1968), Perry (1970), Haninghurst (1972), πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι Aslanian & Brickell, έδειξαν πως το ποσοστό των συμμετεχόντων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίοι έζησαν κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στη ζωή τους, όπως για παράδειγμα κάποιο διαζύγιο ή πένθος, είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού που συμμετέχει σε αντίστοιχες δραστηριότητες.

5. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΑΝΑΦΟΡΑΣ (*Reference Group Theory*)

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ενήλικοι συνήθως ταυτίζονται με την κοινωνική ή πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν –‘κανονιστική’ ομάδα αναφοράς (normative reference group-NRG)– ή με κάποια άλλη ομάδα στην οποία δεν ανήκουν αλλά επιθυμούν να ανήκουν –‘συγκριτική’ ομάδα αναφοράς (comparative reference group-CRG). Συνήθως οι ενήλικοι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανήκουν στην κανονιστική ομάδα αναφοράς η οποία είναι και θετικά προδιατεθειμένη στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι Darkenwald & Merriam (1982) αναφέρονται σε αυτό το φαινόμενο της θετικής προδιάθεσης χρησιμοποιώντας τον όρο ‘πίεση για μάθηση’ (learning press). Ωστόσο υπάρχουν και ενήλικοι οι οποίοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα μίας ομάδας στην οποία δεν ανήκουν. Στην περίπτωση αυτή η συγκριτική ομάδα αναφοράς εκπροσωπεί το αντίθετο από αυτό το οποίο βιώνει ο συμμετέχων δημιουργώντας αυτό που ο Gooderham (1987) ονομάζει ‘αίσθημα σχετικής αποστέρησης’ (sense of relative deprivation). Η γενικότερη αντίληψη στην περίπτωση αυτή είναι πως τα άτομα που φιλοδοξούν να ανέλθουν κοινωνικά, χρησιμοποιούν τις αξίες, τα κριτήρια και τη νοοτροπία μιας συγκριτικής ομάδας αναφοράς, με στόχο να αξιολογήσουν η και να αλλάξουν την κοινωνικο-οικονομική τους θέση⁹⁶. Σύμφωνα ωστόσο με τη θεωρία των ομάδων αναφοράς, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την παρούσα κοινωνική κατάσταση ενός ενήλικου, αποτελούν και πολύ πιο καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής από συγκριτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την περίοδο πριν τη ενηλικίωση.

6. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ (*Social Participation Theory*)

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να εξηγηθεί εν γένει σε σχέση με την κοινωνική συμμετοχή (social participation) (Courtney, 1981). Ο Cookson (1986) υποστηρίζει πως οι θεωρίες που ερμηνεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων αναφέρονται αποκλειστικά στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δίνοντας μια ιδιαίτερα ‘περιορισμένη ψυχολογική αντίληψη της πραγματικότητας’ η οποία αποκλείει μια περισσότερο ολιστική θεώρηση του φαινομένου. Ο ίδιος θεωρεί πως η έρευνα για τη συμμετοχή των ενηλίκων θα πρέπει να συμπεριλάβει τη μελέτη της ευρύτερης κοινωνικής τους συμπεριφοράς, διότι όπως οι περισσότερες μορφές κοινωνικής συμμετοχής, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συνδέεται με παράγοντες όπως η επαγγελματική κατάσταση και το εισόδημα των συμμετεχόντων που καθορίζουν και τη θέση τους στην κοινωνία (Cookson, 1987). Παρά τα γεγονότα του ότι μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και ο τόπος διαμονής έχουν κάποιο μερίδιο στην επιλογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την αντίληψη για την αξία του εαυτού και τις δυνατότητες του, καθιστώντας

⁹⁶ Οι συγκριτικές ομάδες αναφοράς (CRGs) προέρχονται συνήθως από τα ΜΜΕ, την τοπική κοινωνία, τους συναδέλφους, κλπ. αλλά σύμφωνα με τον Gooderham, το πιο δυνατό παράδειγμα είναι αυτό που συμβαίνει πολλές φορές σε γάμους με γυναίκες συζύγους να επιθυμούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να μπορούν να συμβαδίσουν με τους περισσότερο απαιτητικούς άνδρες συζύγους τους.

τις παραπάνω μεταβλητές περισσότερο ως διαμεσολαβητικούς (mediated) παρά κανονιστικούς παράγοντες (Courtney, 1992).

B. Συνθετικές προσεγγίσεις (ερμηνευτικά μοντέλα) κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

1. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ (Recruitment Paradigm)

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση (η οποία στηρίζεται στη θεωρία Προσδοκία-Σθένος), ο Rubenson (1979) υποστηρίζει πως υπάρχουν τρεις ομάδες μεταβλητών με την εξής σειρά σημαντικότητας: 1. *Προσωπικές μεταβλητές* (προηγούμενες εμπειρίες, προσωπικά χαρακτηριστικά, άμεσες ανάγκες) και *περιβαλλοντικοί παράγοντες* (άσκηση ελέγχου, ομάδες αναφοράς, εκπαιδευτικές ευκαιρίες).

2. *Ένεργη προετοιμασία* (active preparedness) (αντίληψη και ερμηνεία του περιβάλλοντος και των ατομικών αναγκών). 3. Η *διακριτή αξία* μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σθένος) και η δυνατότητα συμμετοχής σε αυτήν με στόχο κάποιο *άμεσο όφελος* (προσδοκία).

2. ΤΑ ΠΡΟΣΔΟΚΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ (Anticipated Benefits Model)

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση του Tough (1979) προτείνεται η ύπαρξη πέντε σταδίων τα οποία σχετίζονται με τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα στάδια αυτά συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένα οφέλη τα οποία περιμένουν οι ενήλικοι από τη συμμετοχή τους. Σε γενικές γραμμές αμέσως μετά (1) την *εμπλοκή* σε κάποιο πρόγραμμα ή μαθησιακή διαδικασία παρατηρείται (2) *εξασφάλιση* της γνώσης ή των δεξιοτήτων για (3) *εφαρμογή* της γνώσης με στόχο (4) την *υλική ανταμοιβή* όπως για παράδειγμα η προαγωγή ή (5) την *ηθική ή συμβολική ανταμοιβή* όπως για παράδειγμα κάποια πιστοποιητικό σπουδών ή πτυχίο κλπ. Ο Tough (1979) υποστηρίζει επιπλέον πως για κάθε στάδιο τα αναμενόμενα οφέλη, κατηγοροποιούνται με βάση τρεις βασικές κατηγορίες συναισθημάτων. Αυτές της *ευχαρίστησης* (για παράδειγμα ευτυχία, ικανοποίηση, αίσθηση ευφορίας, κλπ.), της *αυτο-πεποίθησης* (αύξηση της εκτίμησης για τον εαυτό μας, αίσθηση σιγουριάς και εμπιστοσύνης σε ό,τι κάνουμε κλπ.) και μία κατηγορία που την ονομάζει *άλλα/διάφορα* (όπως για παράδειγμα οι άλλοι εκτιμούν το συμμετέχοντα περισσότερο από πριν, τον επαινούν, κλπ.).

3. Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΝΟΪΚΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΩΝ (Combination of Favourable Circumstances)

Οι Γάλλοι ερευνητές De Montlibert (1973) και Hedoux (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού αλλά και της αλληλεπίδρασης συγκεκριμένων «ευνοϊκών» γεγονότων και συνθηκών. Ο De Montlibert (1973) θεωρεί πως μόνον όσοι ενήλικοι είχαν μακρόχρονη αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, διαθέτουν πλεονεκτική επαγγελματική θέση και περιβάλλον που τους ενίσχυε συνεχώς για το πόσο σημαντική είναι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για το μέλλον τους, κατορθώνουν να «σπάσουν» τη λογική που οδηγεί σε ανισότητες που αφορούν στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο Hedoux (1981) συμπληρώνει στην παραπάνω θέση δύο ακόμη συνθήκες που ευνοούν τη συμμετοχή: τη *δυνατότητα κοινωνικής ανόδου* (dynamic of upward social mobility) μέσω της συμμετοχής που συνδέεται άμεσα με την προσδοκία για μελλοντική αλλαγή, αλλά και τη *δυνατότητα εμπλοκής* (involvement) σε ένα μεγάλο αριθμό κοινωνικών δραστηριοτήτων στο μέλλον. Θεωρεί ωστόσο πως η συμμετοχή –ταυτόχρονα με τις παραπάνω συνθήκες που την ευνοούν– μπορεί να συμβεί μόνο εάν ο ενήλικος:

1. αντιληφθεί την ανάγκη για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση/κατάρτιση στον κοινωνικό ή επαγγελματικό χώρο στον οποίο δραστηριοποιείται,
2. γνωρίζει ότι οι δραστηριότητες που προσφέρονται θα ανταποκριθούν σε αυτή την ανάγκη,
3. είναι σε θέση να προετοιμάσει ένα μελλοντικό σχέδιο μάθησης (future learning project) το οποίο συνεπάγεται και κάποιο βαθμό προσδοκίας αλλά και ελέγχου για το τί προσδοκά στο μέλλον,
4. διαθέτει αρκετή κοινωνική αυτονομία αλλά και ελεύθερο χρόνο για να συμμετέχει,

5. διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαδικασίας μάθησης μέσα σε ομάδα (group-learning situation).

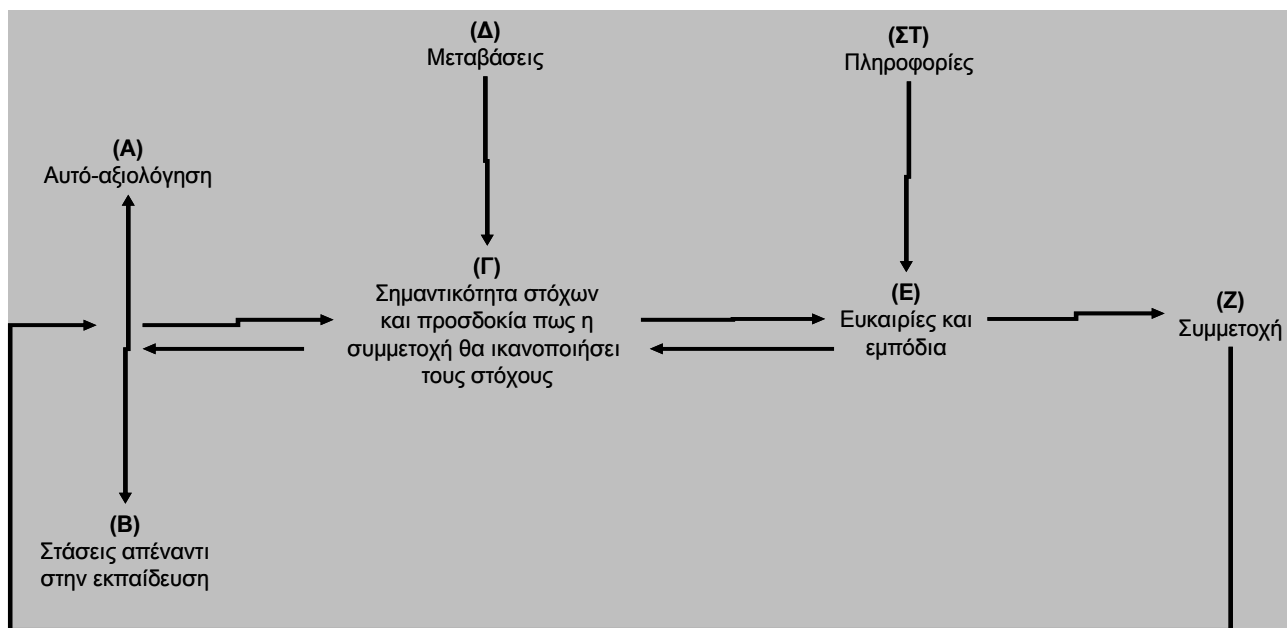
4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΨΥΧΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ (Psycho-Social Interaction Model)

Πρόκειται για μια προσέγγιση παρόμοια με αυτή του Rubenson (βλ. το Παράδειγμα Ομαδοποίησης Μεταβλητών), κατά την οποία ένας αριθμός παραγόντων επιδρούν τόσο στη συμμετοχή όσο και στη μη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Για τους Darkenwald & Valentine (1985) οι οποίοι υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

1. πρώιμα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά.
2. αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και κοινωνικοποίηση.
3. κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.
4. 'πίεση για μάθηση' [learning press] (ο βαθμός στον οποίο το κοινωνικό ή το εργασιακό περιβάλλον απαιτεί ή ενθαρρύνει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση).
5. αξιολόγηση της χρησιμότητας της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων.
6. ετοιμότητα συμμετοχής.
7. ιδιαίτερα ερεθίσματα.
8. εμπόδια στη συμμετοχή.

5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ «ΑΛΥΣΙΔΑΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ» (C.O.R - Chain Of Response Model)

Πρόκειται για την προσπάθεια δημιουργίας ενός συνθετικού μοντέλου ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής το οποίο στηρίζεται στα προηγούμενα παραδείγματα. Προϋποθέτει πως η συμμετοχή είναι από μόνη της μία μαθησιακή διαδικασία η οποία δεν προσδιορίζεται από μία μονοσήμαντη δράση, αλλά είναι το αποτέλεσμα μίας αλυσίδας αντιδράσεων κάθε μία από τις οποίες στηρίζεται στην αξιολόγηση της εκάστοτε θέσης του ατόμου στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κινείται. Η αντίληψη πως η συμπεριφορά είναι ένα συνεχώς «μεταλλασσόμενο» σύστημα γεγονότων παρά μία γραμμική σειρά γεγονότων βρίσκεται σε συμφωνία με τη λεγόμενη 'ριζοσπαστική θεωρητική αναθεώρηση' η οποία λαμβάνει χώρα στην ψυχολογία των κινήτρων τα τελευταία χρόνια. Οι δυνάμεις που καθορίζουν τη συμμετοχή σε μία εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία για ενηλίκους, ξεκινά από το ίδιο το άτομο, και απλώνεται σταδιακά επηρεάζοντας, και τις εξωτερικές συνθήκες συμμετοχής, παρά το γεγονός πως πρέπει να γίνει κατανοητή -όπως και σε κάθε διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης- η αμφίδρομη πορεία των παραπάνω δυνάμεων. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνονται στοιχεία από πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις με στόχο την περιγραφή μιας διαδικασίας η οποία αποτελείται από επτά στάδια και η οποία ξεκινά από το ίδιο το άτομο και καταλήγει σε εξωτερικούς παράγοντες επίδρασης.



Αλυσίδα αντιδράσεων (Chain-of-Response: COR)
Μοντέλο κατανόησης της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες

Τα επτά στάδια περιγράφονται ως οι κρίκοι μιας αλυσίδας. Όσο πιο θετική είναι η μαθησιακή εμπειρία ενός ενηλίκου σε κάθε στάδιο, τόσο πιο πιθανό να καταλήξει στο τελικό στάδιο (δηλαδή την απόφαση να συμμετέχει σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα) ολοκληρώνοντας την αλυσίδα. Τα στάδια είναι τα εξής:

1. Αυτό-αξιολόγηση,
2. Στάσεις απέναντι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση,
3. Σημαντικότητα στόχων και προσδοκία πως η συμμετοχή θα ικανοποιήσει τους στόχους,
4. Μεταβάσεις,
5. Ευκαιρίες και εμπόδια,
6. Πληροφόρηση σχετικά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
7. Απόφαση συμμετοχής.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και η ίδια η Cross (1981: 130), ο σκοπός μιας τέτοιας θεωρητικής προσέγγισης με τέτοιο εύρος παραγόντων επίδρασης στη συμμετοχή δεν είναι τόσο η εξήγηση ή η πρόβλεψη, όσο η οργάνωση της σκέψης και της έρευνας γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Η γενική χρησιμότητα ενός τέτοιου θεωρητικού «μοντέλου» μπορεί να κριθεί από τη δυνατότητά του να διευκολύνει στην κατανόηση της ήδη υπάρχουσας έρευνας, αλλά πολύ περισσότερο από τη δυνατότητά του να οδηγήσει στην οργάνωση νέας έρευνας με άμεσο πρακτικό στόχο φυσικά, τη βελτίωση της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η σύντομη παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών και η σε αδρές γραμμές περιγραφή των χαρακτηριστικότερων θεωριών και συνθετικών προσεγγίσεων στο ζήτημα που αφορά τη συμμετοχή ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (έτσι όπως τουλάχιστον παρουσιάζεται στην αγγλική και αμερικάνικη βιβλιογραφία), να δημιουργεί ενδεχομένως αρκετά ερωτήματα τόσο για την αξιοπιστία όσο και για τη χρησιμότητα πολλών προσεγγίσεων. Ωστόσο, η

μέχρι σήμερα συσσωρευμένη γνώση στο συγκεκριμένο χώρο⁹⁷ μας έχει βοηθήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό να κατανοήσουμε πως η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσδιορίζεται κυρίως μέσω της «σημασιοδότησης» τεσσάρων βασικών εννοιών οι οποίες παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα τόσο στην έρευνα όσο και στις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν· αυτών της *αλληλεπίδρασης*, της *αυτοπεποίθησης*, της *μετάβασης* και της *προσδοκίας*.

Σε ό,τι αφορά στην *αλληλεπίδραση* (interaction) οι περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές που παρουσιάστηκαν, χρησιμοποιούν κάποιο παράδειγμα από έρευνες πεδίου –ιδιαιτέρα από τη σχετική έρευνα του Kurt Lewin– για να επιχειρηματολογήσουν πως η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ορισμένων θετικών και αρνητικών πιέσεων ή δυνάμεων (π.χ. Miller, Boshier, Darkenwald & Merriam). Οι πιο πολλοί –αν όχι όλοι– οι θεωρητικοί ωστόσο πιστεύουν πως οι δυνάμεις αυτές δεν είναι ανεξέλεγκτες και πως το ίδιο το άτομο έχει πάντα κάποια επιρροή ή ασκεί κάποιο έλεγχο της πορείας του στη ζωή απορρίπτοντας έτσι εν μέρει τόσο τη Φροϋδική αντίληψη πως το άτομο είναι ‘αιχμάλωτο’ του υποσυνείδητου του όσο και τη Σκιννερική άποψη πως το άτομο εξαρτάται από τη στάση του απέναντι στη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές τόσο στις θεωρίες του Rubenson και του Boshier όσο και στις συνθετικές προσεγγίσεις των de Montlibert και Hedoux, της Cross, των Darkenwald & Valentine, αλλά και του Tough.

Σε σχέση με την *αυτοπεποίθηση* (self-esteem) θεωρητικοί όπως οι Miller, Rubenson και Boshier επιμένουν στην άποψη πως μερικοί «τύποι» –χαρακτηρολογικά– ενηλίκων δύσκολα μπορούν να ενδιαφερθούν για κάποιο πρόγραμμα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης διότι απλά έχουν χαμηλό αυτο-συναίσθημα. Η αντίληψη πως όσοι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση αποτυγχάνουν εύκολα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία στοχεύει στη μάθηση τρόπων για την επιτυχή αντιμετώπιση μίας κρίσιμης κατάστασης (κάτι για το οποίο πολλοί πιστεύουν πως είναι και ο σκοπός της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης), αποτέλεσε και τη βασική υπόθεση έρευνας αρκετών ερευνητών που είχαν ως αντικείμενό τους την μελέτη των κινήτρων όπως στους De Montlibert και Hedoux αλλά και στον Cookson. Η υπόθεση αυτή υπάρχει επίσης και σε θεωρητικούς όπως ο Miller (αν και σε αυτόν είναι λιγότερο εμφανής) ο οποίος όμως υποστηρίζει πως η έλλειψη κινήτρου επιτυχίας αποτελεί και χαρακτηριστικό των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όλοι ωστόσο οι θεωρητικοί χρησιμοποιούν λίγο-πολύ κάποια προηγούμενη θεωρία ή κάποια υπόθεση που αναφέρεται σε συγκεκριμένη ομάδα ατόμων με τους Miller και Rubenson να θεωρούν πως οι λιγότερο σχετικοί με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενήλικι μπορεί να πειστούν να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι μέσω κάποιας στρατηγικής «μάρκετινγκ», αλλά μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες που ήδη συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα. Έντονη είναι και η

⁹⁷ Η υπάρχουσα γνώση σχετικά με το συνδυασμό των ενδογενών παραγόντων που επιδρούν στη δημιουργία κινήτρων (και με τους οποίους συνδέεται ως επί το πλείστον η ψυχολογία), και εξωγενών επιδράσεων που επιδρούν στη συμμετοχή και στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βιβλιογραφία που αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, δημιουργεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την κατανόηση εν γένει των σχέσεων μεταξύ παραγόντων συμμετοχής και κινήτρων μάθησης. Όπως σημειώνουν για παράδειγμα οι Phares & Lamiell (1977: 133), οι ψυχολόγοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μελέτη των παραγόντων οι οποίοι οδηγούν στην αύξηση ή στη μείωση της αυτοπεποίθησης, παρά για την επίδραση αυτής της αύξησης ή μείωσης στην ανθρώπινη συμπεριφορά εν γένει. Από την άλλη ωστόσο, οι εκπαιδευτές (trainers) δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της επίδρασης της αύξησης ή μείωσης της αυτοπεποίθησης στη συμμετοχή ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και όχι για τους παράγοντες που οδηγούν στην αύξηση ή μείωσή της. Η συνεργασία μεταξύ ψυχολόγων και ειδικών στο χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης ενηλίκων επομένως, θα μπορούσε να μας δώσει μια πληρέστερη και πιο συνεκτική εικόνα σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής.

χρήση της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow στις εργασίες ορισμένων οι οποίοι αποδέχονται τη βασική θέση του πως υπάρχει κάποια ανώτερη ανάγκη για επιτυχία και αυτο-ολοκλήρωση η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν ικανοποιηθούν κάποιες βασικότερες ανάγκες όπως αυτή της ασφάλειας και της αυτοπεποίθησης.

Σε ό,τι έχει σχέση με την έννοια της *μετάβασης* (transition), θα πρέπει να σημειωθεί πως πρόκειται για ένα εξαιρετικά σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία κατανόησης των παραγόντων συμμετοχής εν γένει. Για την Cross (1981) οι μετάβαση είναι μία περίοδος αλλαγής η οποία επιδρά πολλαπλά στον κύκλο ζωής των συμμετεχόντων. Η μετάβαση όμως μπορεί να ερμηνευθεί και ως ένας διαρκής κύκλος (σπειροειδής) εξέλιξης μαθησιακών συμβάντων (learning events), τα οποία χαρακτηρίζονται από γνωστικές και συναισθηματικές εναλλαγές όπως υποστήριξαν οι Aslanian & Brickell. Οι εναλλαγές αυτές αναφέρονται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη σχέση μας με το χωροχρόνο εν γένει αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους μέσα σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Stroobants, Jans, & Wildermeersch (2001: 117) η μετάβαση γίνεται αισθητή όταν αντιμετωπίζουμε συνήθως απρόβλεπτες αλλαγές στη δυναμική σχέση μεταξύ της πορείας μας στη ζωή και του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούμε (κοινωνικό, οικογενειακό, επαγγελματικό, κλπ.). Αυτό σταδιακά μας οδηγεί όπως υποστήριξαν οι Aslanian & Brickell, στην ανάγκη να (μάθουμε να) περιμένουμε, να χειριζόμαστε και να αναδιοργανώνουμε τα στοιχεία της αλλαγής. Η ανάγκη αυτή δημιουργεί το έναυσμα για μία διαρκή, συνεχή διαδικασία κατασκευής εννοιών, επιλογής αποφάσεων, ανάληψης υποχρεώσεων και αντιμετώπισης των αλλαγών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο εν γένει. Πρόκειται για μία δια βίου διαδικασία ανάπτυξης της υποκειμενικότητας και του εαυτού μέσω της διαμόρφωσης της βιογραφίας μας σε συνδυασμό με την (ανα)δόμηση (re-construction) και τη αναδιαμόρφωση (transformation) του περιβάλλοντός μας, στην οποία συνήθως αναφερόμαστε ως μεταβατική μάθηση (transitional learning)⁹⁸.

Σε ό,τι αφορά τέλος στην *προσδοκία* (expectation), για τους περισσότερους θεωρητικούς η χρήση της ταυτίζεται με τις έννοιες της συμφωνίας και της δυσαρμονίας. Θεωρητικοί όπως ο Boshier για παράδειγμα ή ο Miller αλλά και οι Darkenwald & Merriam, στηρίζονται στην α/συμφωνία μεταξύ των αξιών στις διάφορες κοινωνικές τάξεις ή ομάδες αναφοράς και στις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πιο πολλοί ωστόσο υποστηρίζουν πως η προσδοκία του ατόμου για επιβράβευση ή για ενσωμάτωση σε μία συγκριτική ομάδα αναφοράς, είναι μία σημαντική μεταβλητή στη μελέτη των παραγόντων συμμετοχής. Ο Rubenson ωστόσο είναι αυτός που μελέτησε και ανέπτυξε σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι υπόλοιποι το ρόλο ο οποίος καθορίζει την προσδοκία ή καλύτερα η κατάσταση αναμονής κατά την οποία το άτομο ελπίζει και προσδοκά την αλλαγή μέσω της συμμετοχής του σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (expectancy). Για θεωρητικούς όπως ο Rubenson αυτή η σχέση αντανακλάται ουσιαστικά στο θεωρητικό του παράδειγμα στο οποίο προβλέπεται κάποιου είδους συμφωνία (ή και ασυμφωνία ενδεχομένως) μεταξύ συμμετοχής και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, αντίληψη που φαίνεται πως επηρεάζει σε κάποιο βαθμό και τις προσεγγίσεις άλλων θεωρητικών όπως αυτές των Gooderham, των De Montlibert και Hedoux, αλλά και της Cross.

⁹⁸ Η μετάβαση οργανώνεται χωροχρονικά ως εκείνη η κατάσταση στην οποία εμπλέκονται εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος με τις προσδοκίες για το μέλλον. Πρόκειται για μία διαρκή ανακύκλωση της οικολογίας του εαυτού μας (ecology of self, βλέπε Hornmuth, 1986). Είναι μία διαδικασία 'διάβασης', 'περάσματος' ή 'παγιδέματος' σε μία χωρο-χρονική εικόνα όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ανθρωπολόγοι (π.χ. Van Genneper, 1960), το οποίο θέτει τα όρια μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση, ταυτόχρονα όμως καθορίζεται και από παράγοντες όπως η σχέση των φοιτητών με τους άλλους ή ο προσδιορισμός και η σημασία της εργασίας, οι οποίοι τους οδηγούν σε μελλοντικές αλλαγές. Γίνεται αντιληπτή ως η αλλαγή που στοχεύει στην σταθερότητα και αντίστροφα. Αυτό της δίνει ένα χαρακτήρα αντιφατικό γιατί κάθε φορά που το άτομο αντιλαμβάνονται πως κάτι αλλάζει στη ζωή του επιθυμεί τη σταθερότητα. Και κάθε φορά που αντιλαμβάνεται πως έχει κατακτήσει τη σταθερότητα επιθυμεί την αλλαγή.

Πέρα από τη σημαντικότητα των παραγόντων που ενισχύουν ή εμποδίζουν πολλές φορές τη συμμετοχή, υπάρχει μεγάλη διασπορά παραγόντων και αυτό που δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την κατανόησή τους είναι η έλλειψη μιας συστηματοποιημένης κατηγοροποίησης η οποία θα μας επέτρεπε να κατανοήσουμε τις ψυχολογικές παραμέτρους (κίνητρα) συμμετοχής, αλλά και να προβλέψουμε –σε κάποιο βαθμό φυσικά– τη συμμετοχή των ενηλίκων σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτό εν μέρει οφείλεται και στο γεγονός πως πολλές από τις υπάρχουσες σχετικές θεωρίες χαρακτηρίζονται από ασυμβατότητα διότι δίνουν διαφορετικές εκτιμήσεις για τον τρόπο με τον οποίο εσωτερικές διεργασίες (κατά βάση μαθησιακές ανάγκες) και κοινωνικοί παράγοντες εμπλέκονται στη γνωστική ανάπτυξη των ενηλίκων και φυσικά στην ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Όπως σημειώνουν οι Blunt & Yang (2002) μέσα στο ευρύ πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης, η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνεχίζει να αποτελεί το πεδίο που προσελκύει το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών στο χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης των ενηλίκων. Πολλοί είναι οι ερευνητές που επιμένουν στη συστηματοποίηση των παραγόντων που επιδρούν έμμεσα ή άμεσα στην απόφαση πολλών ενηλίκων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ή μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά ακόμη περισσότεροι είναι και όσοι δίνουν έμφαση στη συνθετική επίδραση δομικών, πολιτισμικών, κοινωνικο-οικονομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών στην κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής. Ωστόσο, σχεδόν όλες οι προσεγγίσεις αποτελούν παραλλαγές μίας βασικής ‘αθροιστικής τοποθέτησης’ (accumulation thesis) σύμφωνα με την οποία δίνουν προτεραιότητα στην *επίδραση της προηγούμενης συμπεριφοράς των ενηλίκων* σχετικά με το κατά πόσο θα αποφασίσουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο μέλλον. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Tuijhman (1991), ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής ενηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι η προηγούμενη συμμετοχή τους σε αυτή. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως ακόμη και σε αυτή την περίπτωση οι συσχετισμοί είναι σχετικά αδύναμοι.

Η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων δεν είναι δυνατό να ερμηνευθεί χωρίς να αναλυθούν και συνυπολογιστούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη συσσώρευση εκπαιδευτικών και μαθησιακών εμπειριών εν γένει (Tuijhman, 1991: 283). Αυτό που χρειάζεται να μελετηθεί περισσότερο είναι η ανάγκη δημιουργίας ενός αναλυτικού μοντέλου το οποίο θα μας δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα όλους εκείνους του παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, τόσο σε σχέση με το μέγεθος όσο και σε σχέση με το ρόλο των παραγόντων αυτών (Gorard, Rees & Fevre, 1999: 518). Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαλεκτική διαδικασία μεταξύ αυτού που μαθαίνεται (προϊόν μάθησης) και αυτού που μας οδηγεί στη μάθηση (κίνητρο) όπως σημειώνει η Little (2003: 446). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κίνητρο για μάθηση μπορεί να σημαίνει τουλάχιστον δύο πράγματα: κατά την πρώτη ερμηνεία η μάθηση είναι τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα. Το ερώτημα που αφορά στα κίνητρα είναι το ποιοι στόχοι, ποιες προσδοκίες και ποιες δράσεις ενεργοποιούν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης. Κατά την ερμηνεία αυτή το κίνητρο προηγείται και η μάθηση έπεται. Σύμφωνα με τη δεύτερη ερμηνεία η διαδικασία μάθησης είναι αυτή που οδηγεί στην ενεργοποίηση των παραγόντων εκείνων που δημιουργούν το κίνητρο για μάθηση και για μελλοντική μάθηση. Κατά την ερμηνεία αυτή η μάθηση προηγείται και το κίνητρο έπεται. Η διαδικασία μάθησης ενεργοποιεί το κίνητρο για συνεχή μάθηση. Πέρα όμως από αυτού του είδους τις ερμηνείες θα πρέπει επιπλέον να λάβουμε υπόψη μας και το ότι τα κίνητρα όπως και η μάθηση από τη στιγμή που ενεργοποιούνται δεν παραμένουν αναλλοίωτα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, διάθεσης, κλπ.) αλλά ανάλογα και με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων και τις προηγούμενες εμπειρίες τους (μαθησιακές, εκπαιδευτικές, κλπ.). Ένα τέτοιο διευρυμένο πλαίσιο ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής όσο

περίπλοκο και αν φαίνεται, δημιουργεί ένα ακόμη επίπεδο αναφοράς για την οργάνωση μιας συνολικής θεωρητικής προσέγγισης σε ένα ζήτημα που αποτελεί ενδεχομένως και το πιο σημαντικό στο χώρο της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης των ενηλίκων, τόσο θεωρητικά όσο και στην πράξη.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 9^ο

ΟΜΑΔΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ-ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΝΑΓΚΩΝ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΤΙ ΟΝΟΜΑΖΟΥΜΕ ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ;

Υπάρχει η αντίληψη πως ομάδα αναφοράς είναι αυτή στην οποία τα ίδια τα άτομα αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, ότι δηλαδή ανήκουν εκεί (κανονιστική ομάδα αναφοράς-NRG). Υπάρχει επίσης και η άποψη πως πρόκειται για τη ομάδα εκείνη στην οποία τα ίδια άτομα επιδιώκουν να ανήκουν (συγκριτική ομάδα αναφοράς-CRG) (Mc Givney, 1993:25). Σε κάθε περίπτωση όμως για ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης –πολύ περισσότερο για τους εκπαιδευτές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ομάδα αναφοράς είναι η ομάδα των συμμετεχόντων ανεξάρτητα από το που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως ανήκουν ή επιδιώκουν να ανήκουν. Αυτό φυσικά στο μέτρο που δεν επηρεάζει τους στόχους του προγράμματος (για τι υπάρχει για παράδειγμα περίπτωση η συγκριτική ομάδα αναφοράς να αποτελέσει και στόχο ενός προγράμματος στην περίπτωση που ταυτίζεται με τα κίνητρα ή τις ανάγκες των συμμετεχόντων). Κάθε ομάδα αναφοράς είναι διαφορετική χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει πως αυτό επιδρά μόνιμα και στο γενικό σκοπό ενός προγράμματος που επαναλαμβάνεται (π.χ. αλφαριθμητισμός). Η ομάδα αναφοράς είναι εκείνη η ομάδα ατόμων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της οποίας τα μέλη μπορεί να διαθέτουν διαφορετικά κίνητρα συμμετοχής αλλά και την κοινή προσδοκία πως οι ανάγκες τους –όποιες κι αν είναι αυτές– θα ικανοποιηθούν στο βαθμό όμως που θα ανταποκριθούν και στο γενικό σκοπό του προγράμματος. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην περίπτωση αυτή είναι καταλυτικός.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ‘ΑΝΑΓΚΩΝ’ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ: ΜΕΡΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΕΠΑΝΩ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΗ

Πρόκειται για ένα μεγάλο κεφάλαιο στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Υπάρχουν πάρα πολλές απόψεις και θεωρήσεις για το τι είναι ‘ανάγκη’ και πως ή αν ή γιατί συνδέεται με την οργάνωση προγραμμάτων Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης. Το κατά πόσο μία ανάγκη αναγνωρίζεται ως ανάγκη και όχι ως επιθυμία φυσικά είναι κάτι που έχει τη βάση του στην ψυχολογία. Ποιος είναι λοιπόν ο χαρακτήρας μιας ανάγκης και πως διαφοροποιείται από την επιθυμία; Κατά πόσο μια ανάγκη μπορεί επηρεάσει την επιλογή συγκεκριμένων στόχων σε ένα πρόγραμμα; Υπάρχουν δυο τύποι αναγκών που συνδέονται με τα προγράμματα Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης:

- Ανάγκη είναι η αίσθηση πως ο συμμετέχοντας δεν έχει κάποιες πληροφορίες ή γνώσεις ή κάποια δεξιότητα που υποτίθεται πως θα’ πρεπε να έχει, ή που θα’ πρεπε να έχει διότι τις διαθέτει ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού πληθυσμού.
- Ανάγκη είναι η αίσθηση μίας ανισόρροπης τάσης –για παράδειγμα, όταν δεν έχουμε φάει ή όταν δεν έχουμε γνωρίσει συναισθήματα αγάπης ή όταν δεν έχουμε κάποια φιλοσοφία για τη ζωή μας. (Kidd, οπ.π. σελ:272).

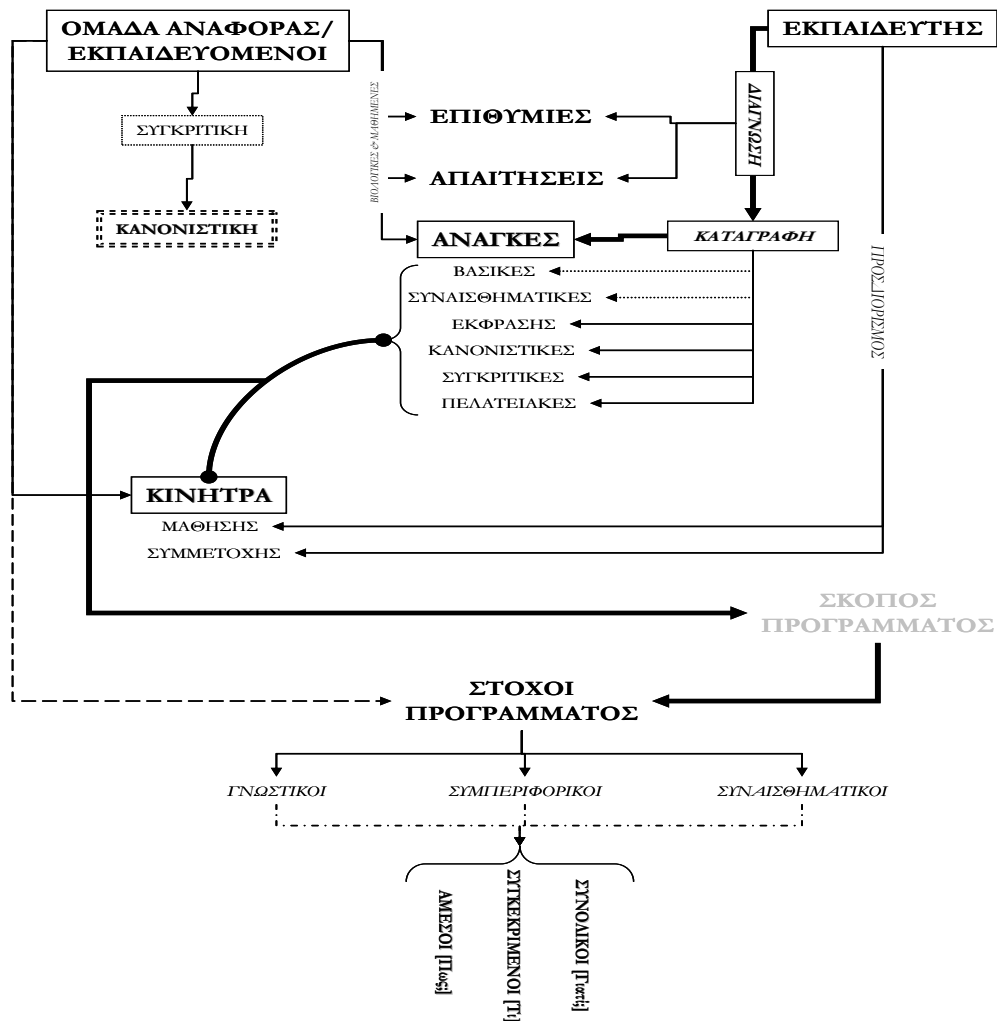
Σε όλες πάντως τις περιπτώσεις ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι απαιτητικός. Δεν είναι κάθε ανάγκη και μαθησιακή ανάγκη ούτε κάθε ανάγκη των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα είναι στόχος του ίδιου του προγράμματος. Είναι σημαντικό να μπορεί να διαχωρίσει ο εκπαιδευτής –πολλοί είναι

οι εκπαιδευτές που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες λόγω της δυσκολίας αυτής το τι είναι ανάγκη και το τι δεν είναι ανάγκη στο πλαίσιο ενός προγράμματος αλλά να κάνει και τους συμμετέχοντες να το κατανοήσουν. Έτσι από την διάγνωση των αναγκών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα μέχρι την καταγραφή των αναγκών στις οποίες θα ανταποκριθεί το πρόγραμμα, υπάρχει πολύ μεγάλη απόσταση. Αυτά είναι ορισμένα σημεία πάνω στα οποία μπορούμε να σκεφτούμε για τη διάγνωση και την καταγραφή αναγκών (κυρίως μαθησιακών) σε ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης:

1. Πρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός των αναγκών. Υπάρχουν διάφοροι τύποι αναγκών. Υπάρχουν βιολογικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις στο ποιες είναι οι ανάγκες (π.χ. Maslow, 1943&1970). Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πάνω στο τι είναι η ανάγκη (π.χ. Monette, 1979). Χαρακτηριστική είναι η κατηγοροποίηση του Monette, η οποία στηρίζεται σε προσεγγίσεις άλλων θεωρητικών όπως οι Knowles, Dewey, Lindeman, Tyler, κ.α. Ο Monette κάνει τον παρακάτω διαχωρισμό μεταξύ των αναγκών:

- Βασικές ανθρώπινες ανάγκες
 - Συναισθηματικές ανάγκες και ανάγκη έκφρασης
 - Κανονιστικές ανάγκες
 - Συγκριτικές ανάγκες
2. Οι Sheridan & Shannon(1979), στηριζόμενοι στην εργασία του Bradshaw(1974) κατέληξαν σε μία παρόμοια κατηγοροποίηση των αναγκών. Συγκεκριμένα:
- Κανονιστικές ανάγκες (normative needs): Είναι αυτό που ο ειδικός ή ο επαγγελματίας αναγνωρίζει ως ανάγκη σε κάποια συγκεκριμένη περίσταση.
 - Συναισθηματικές ανάγκες (felt needs): Εδώ η ανάγκη ισοδυναμεί με την επιθυμία.
 - Ανάγκη έκφρασης (expressed needs): Πρόκειται για συναισθηματική ανάγκη η οποία παίρνει τη μορφή δράσης.
 - Συγκριτικές ανάγκες (comparative needs): Η προσμέτρηση μιας ανάγκης η οποία γίνεται μέσω της μελέτης των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ομάδων οι οποίες λαμβάνουν υπηρεσίες.
 - Πελατειακές ανάγκες (client needs): Είναι αυτό που ο πελάτης ή ο χρήστης των υπηρεσιών ερμηνεύει ως αναγκαίο να γίνει από τη μεριά του επαγγελματία. (Long, 1983:191).
3. Σε σχέση με την προηγούμενη κατηγοροποίηση, ο Monette (1979) καταλήγει στα παρακάτω 8 συμπεράσματα:
- Υπάρχει γενική ομοφωνία στη βιβλιογραφία πως οι συναισθηματικές ανάγκες ή επιθυμίες εν γένει είναι ανεπαρκείς για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.
 - Οι εντεταλμένες ανάγκες (όσες δηλαδή γίνονται κατά παραγγελία) είναι επίσης ανεπαρκείς.
 - Οι διάφοροι τύποι αναγκών δεν είναι έννοιες χωρίς αξία ή περιεχόμενο και γι' αυτό επιδέχονται κριτικής. Ο εκπαιδευτής μπορεί να ασκήσει κριτική στις ανάγκες αυτές ως προς την αξία τους.
 - Παρότι η ανάγκη για τη χρήση συγκεκριμένης γλώσσας (ως μέσο) χρησιμοποιείται πρακτικά τόσο ως σλόγκαν όσο και ως μέσο επικοινωνίας για την ανάπτυξη ενός προγράμματος είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός της χρήσης της για τις δύο περιπτώσεις.
 - Η ανάγκη μπορεί να ερμηνευθεί από τη μεριά του εκπαιδευτή λόγω του έντονου συσχετισμού της με την επιθυμία, ως θέληση, ως ένα είδος εσωτερικής επιθυμίας. Έτσι ο όρος ανάγκη μετατρέπεται αυτόματα σε κίνητρο.
 - Ο όρος ανάγκη (εκτός ίσως σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται ως σλόγκαν), υποδηλώνει πάντοτε περισσότερο ή λιγότερο άμεσα, κάποιο μέτρο ή βαθμό συσχέτισης ή κάποια κοινωνική κανονικότητα βάσει της οποίας προσμετράται η ανάγκη

- Η συζήτηση γύρω από τις ανάγκες περιστρέφεται γύρω από τεχνολογικά και επιστημονικά ερωτήματα. Σπάνια ή σχεδόν καθόλου σχετίζεται με φιλοσοφικά ερωτήματα με αναφορές στην οντολογία, την επιστημολογία, κλπ.
- Οι ανάγκες θα πρέπει να ειδικωθούν σε σχέση με τη φιλοσοφία του οργανισμού που χρηματοδοτεί ένα πρόγραμμα και ο οποίος ουσιαστικά θέτει τους στόχους (Long, 1983:186).
- 4. Η διάγνωση των αναγκών των συμμετεχόντων πρέπει να γίνεται σε σχέση με μία κατάσταση στην οποία παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα ή ανεπάρκεια
- 5. Η διάγνωση των αναγκών γίνεται με βάση κάποια προϋπάρχουσα νόρμα ή κάποιο κανονιστικό πλαίσιο (standard) το οποίο θα έχει δημιουργηθεί γι' αυτό το σκοπό
- 6. Θα πρέπει να έχει προηγηθεί η δυνατότητα ύπαρξης κάποιας λύσης στο πρόβλημα ή στην ανεπάρκεια
- 7. Αυτή ακριβώς η λύση θα πρέπει να αποτελεί και την ανάγκη του προγράμματος
- 8. Από τη στιγμή που κάποια ανεπάρκεια εκδηλωθεί/διαγνωσθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτή από μόνη της συνιστά και εκπαιδευτική ανάγκη (Lawson, 1979:38).
- 9. Μιας και ο όρος ανάγκη είναι πολυδιάστατος, για εκπαιδευτές όπως οι Kempfer και Knowles οι σημαντικότερες και πιο αξιόπιστες πηγές αναζήτησης στοιχείων που βοηθούν στη διάγνωση και καταγραφή αναγκών σε σχέση με ένα πρόγραμμα είναι οι παρακάτω:
 - Τοπική αυτοδιοίκηση
 - Συμβουλευτικές επιτροπές
 - Επαγγελματίες ειδικοί
 - Ερωτηματολόγια
 - Θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηριζόμενες από δημογραφικά και άλλα στοιχεία
 - Γνώση του κοινωνικού γίνεσθαι
 - Χρηματοδότες (Long, 1983:194-195).



10. Πρακτικά ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε μία ή σε περισσότερες από τις παρακάτω θέσεις:

- Αποδέχεται τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων για να σχεδιάσει το πρόγραμμα
- Αποδέχεται τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων για να σχεδιάσει τη μαθησιακή εμπειρία, αλλά βάζοντας προτεραιότητες σε σχέση με το ποια ανάγκη θα ικανοποιηθεί πρώτη αφού πρώτα κάνει κάποια επιλογή μεταξύ των αναγκών.
- Απορρίπτει τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων με βάση ένα διαφορετικό σύστημα αξιών το οποίο ο ίδιος χρησιμοποιεί για να οργανώσει το πρόγραμμα έτσι όπως επιθυμεί εκείνος.
- Ξεκινά από το ίδιο σημείο εκκίνησης όπως και ο Freire, δηλαδή ξεκινά από τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων τις οποίες τοποθετεί μέσα σε ένα καλά οργανωμένο φιλοσοφικό πλαίσιο.
- Κάνει ένα συνδυασμό όλων των προηγούμενων ή δεν κάνει κανέναν απολύτως συνδυασμό και κατασκευάζει μία τελείως νέα διαδικασία διάγνωσης και καταγραφής (Long, 1983:186).

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

**Στοχοθεσία και μεθόδευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
αξιολόγηση, πιστοποίηση και ζητήματα διασφάλισης ποιότητας**

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 10^ο

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΕΙΔΗ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

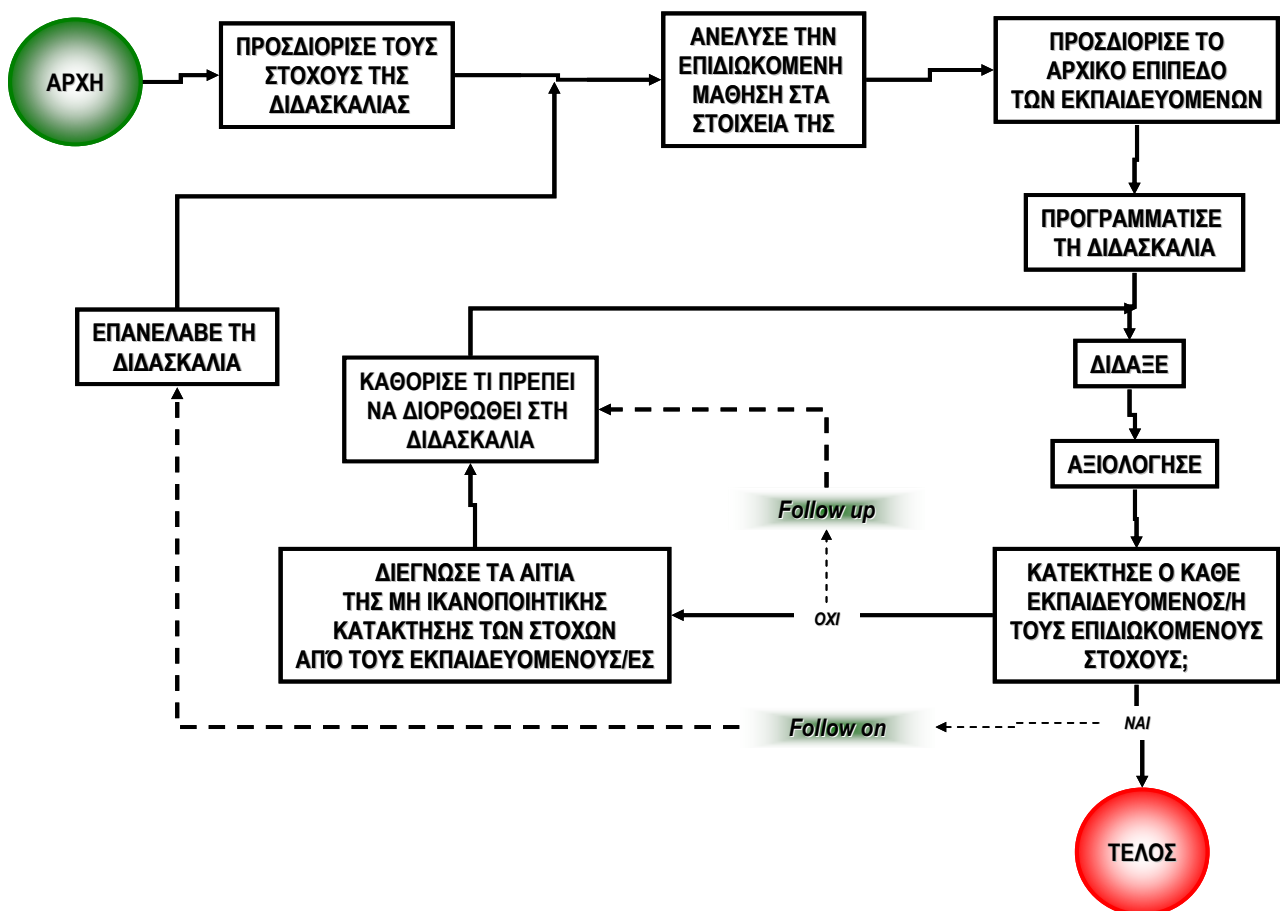
Είναι γενικώς αποδεκτό πως οι σκοποί είναι φιλοσοφικές προτάσεις με ευρύ περιεχόμενο ενώ οι στόχοι είναι περισσότερο συγκεκριμένοι και με μικρή χρονική διάρκεια (Jarvis, 1985: 58). Υπάρχουν διάφορα επίπεδα στόχων τα οποία περιγράφονται ως εξής:



1. **Συνολικοί στόχοι**, είναι αυτοί οι γενικοί στόχοι πίσω από κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον Rogers (1985:79) η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι οργανωμένη μάθηση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι μπορούν να τοποθετηθούν όχι μόνο σε σχέση με το τι επιθυμούν οι καταρτιζόμενοι αλλά και σε σχέση με το τι εξυπηρετεί τον εκπαιδευτή πολλές φορές. Οι συνολικοί στόχοι μπορεί να προέρχονται και από τις δύο πλευρές, και είναι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος οι οποίοι διατρέχουν όλο το πρόγραμμα. Αποτελούνται από εκείνα τα γενικά ιδεώδη –όπως καλύτερη ποιότητα ζωής, δικαιότερη κοινωνία, κλπ.στα οποία στοχεύουμε ακόμη και όταν δεν επιτυγχάνονται ποτέ μέσα σε ένα πρόγραμμα, αλλά μας βοηθούν σε μικροκλίμακα να δούμε κατά πόσο έχουν επιτευχθεί από

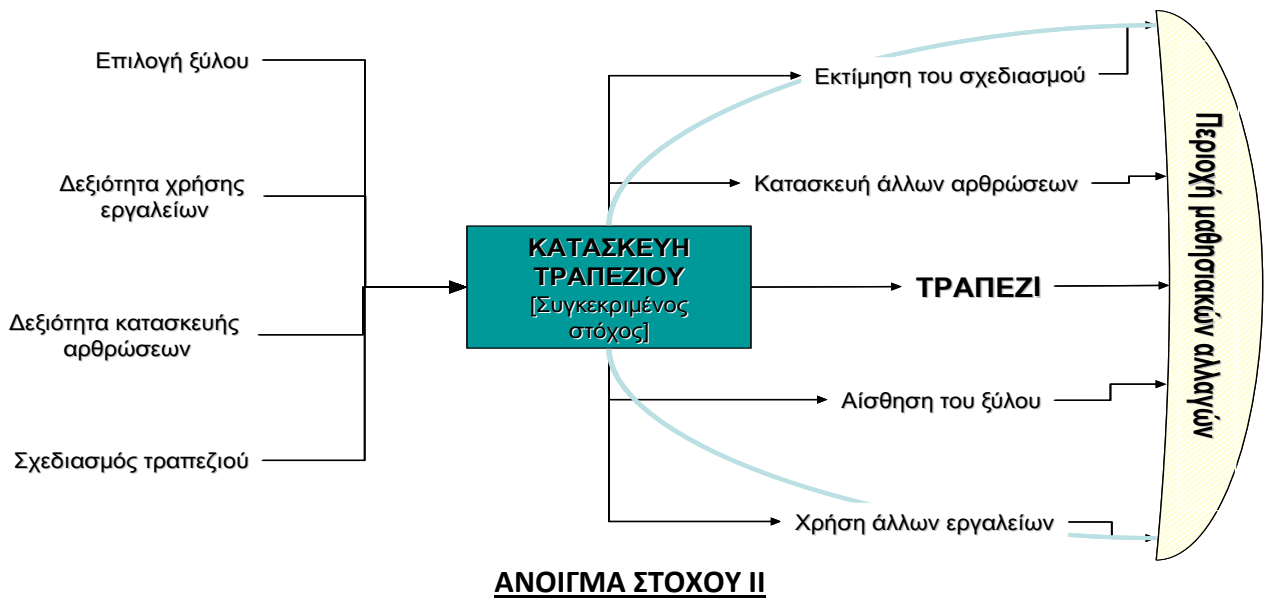
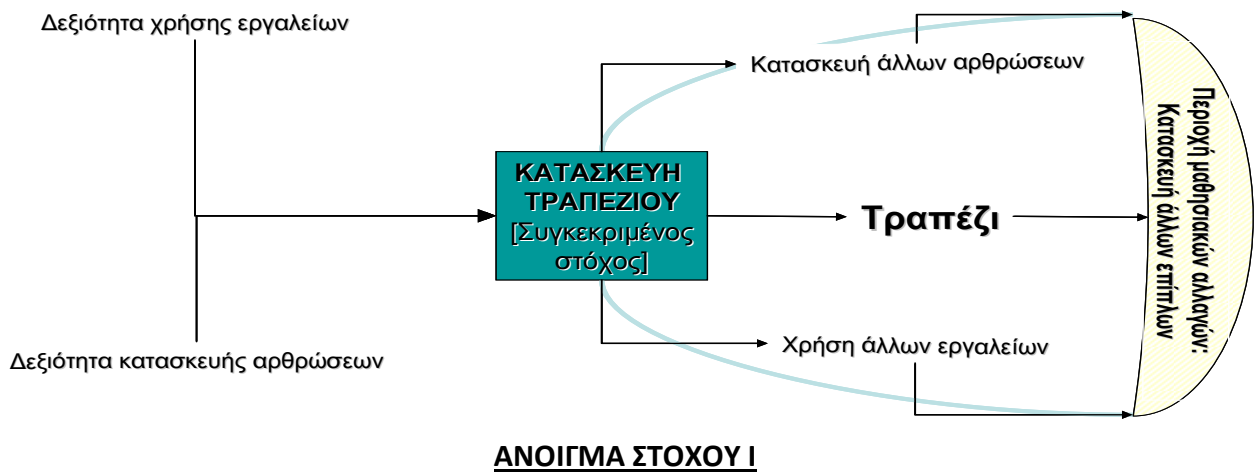
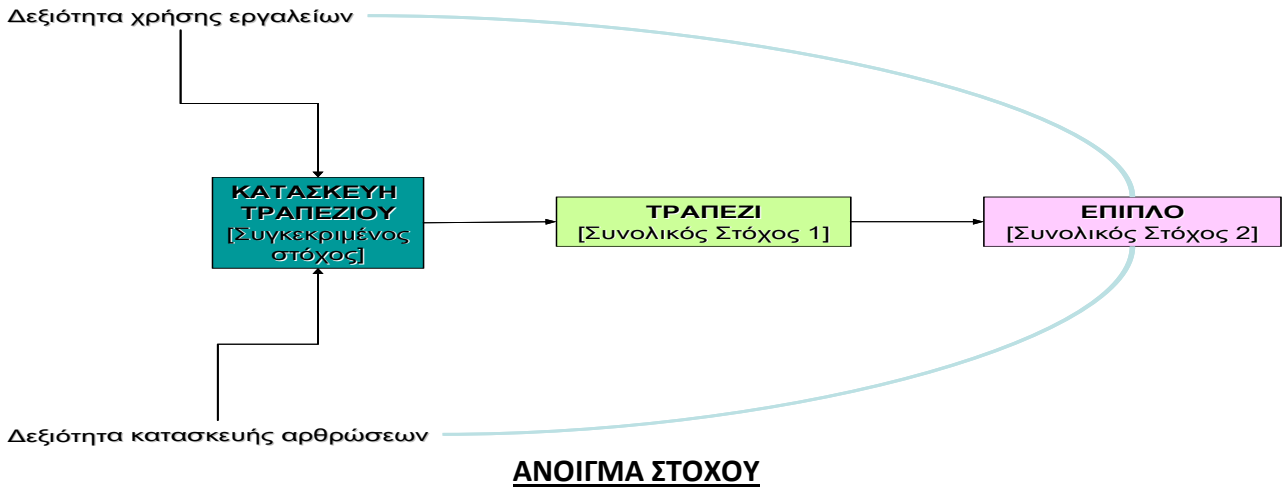
εμάς που συμμετέχουμε (π.χ. γιατί θέλω να συμμετέχω σε πρόγραμμα Συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευση και κατάρτισης;).

2. **Συγκεκριμένοι στόχοι**, είναι εκείνοι οι στόχοι που τους θέτουμε συνειδητά για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα (π.χ. Ποιος είναι ο σκοπός αυτού του μέρους της διδασκαλίας;).
3. **Άμεσοι στόχοι**, είναι εκείνοι οι στόχοι τους οποίους θέτουμε προκειμένου να «σπάσουμε» για διευκόλυνση του συγκεκριμένου στόχους σε δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. Με ποιο τρόπο μπορώ να βοηθήσω τους καταρτιζόμενους να επιτύχουν αυτό το συγκεκριμένο στόχο;)



Για τον Eisner υπάρχουν δύο τύποι στόχων: αυτοί που σχετίζονται με τη συμπεριφορά (behavioural) και αυτοί που σχετίζονται με την έκφραση (expressive). Οι στόχοι γενικώς και σε όλα τα επίπεδα συνοδεύονται τόσο από έκφραση κάποιας συμπεριφοράς όσο και αλλαγές στη συμπεριφορά. Αυτό δεν συμβαίνει με απλό και εύληπτο τρόπο. Αυτό που οφείλει ο εκπαιδευτής να κάνει δεν είναι μόνο να θέσει το τι ελπίζει ή περιμένει να μάθουν οι καταρτιζόμενοι, αλλά κυρίως το **πλαίσιο** μέσα στο οποίο θα εφαρμοσθεί αυτό το τι στη πράξη καθώς και το επίπεδο, το **βαθμό** στον οποίο μπορούν να το εφαρμόσουν με επιτυχία.

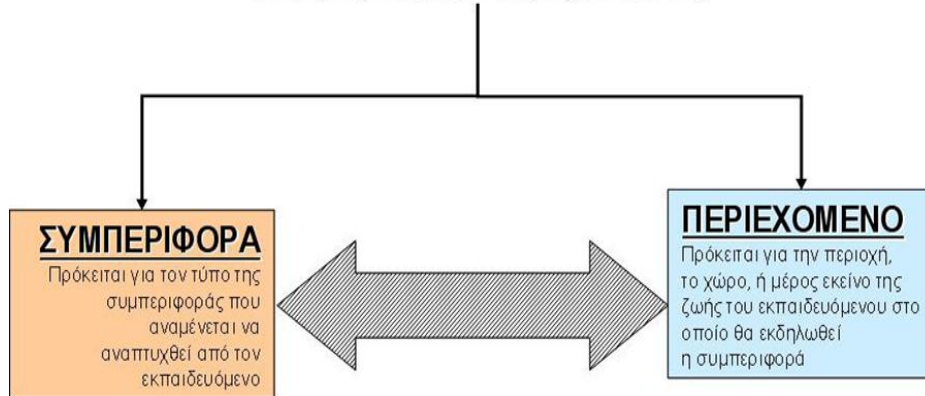
Για την Rogers (1989:99), ο σκοπός περιγράφει τους ευσεβείς πόθους των εκπαιδευτών για το τι θέλουν από τους καταρτιζόμενους. Οι στόχοι είναι πιο συγκεκριμένοι και ακριβείς τόσο στη σύλληψη όσο και στη σύνταξή τους διότι αναφέρονται στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας με το να περιγράφουν το τι είναι σε θέση να κάνει ο καταρτιζόμενος μετά το τέλος του προγράμματος.



ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΜΕΡΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

ΣΤΟΧΟΙ

Για τον Tyler ο διαχωρισμός των στόχων σε γενικούς και ειδικούς δεν εξυπηρετεί σε τίποτα. Ο ίδιος κάνει το δικό του διαχωρισμό, με βάση το σχεδιασμό. Έτσι, επιλέγει δύο μόνο διαστάσεις των στόχων οι οποίες δεν έχουν σχέση με το εύρος τους αλλά με την ποιότητά σχεδιασμού τους



Τυπολογία στόχων κατά Tyler

- Η χρήση μαθησιακών στόχων στην πράξη μπορεί να αντιπαρέρχεται σε πολύ μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή αντίληψη περί διδασκαλίας. Προϋποθέτει ένα πολύ καλά οργανωμένο σχέδιο δράσης για το οποίο ο εκπαιδευτής είναι άμεσα υπεύθυνος.

ΣΚΟΠΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΣΤΟΧΟΙ

Μαθησιακοί
Αξιολόγησης
της επίδοσης
εκπαιδευόμενων

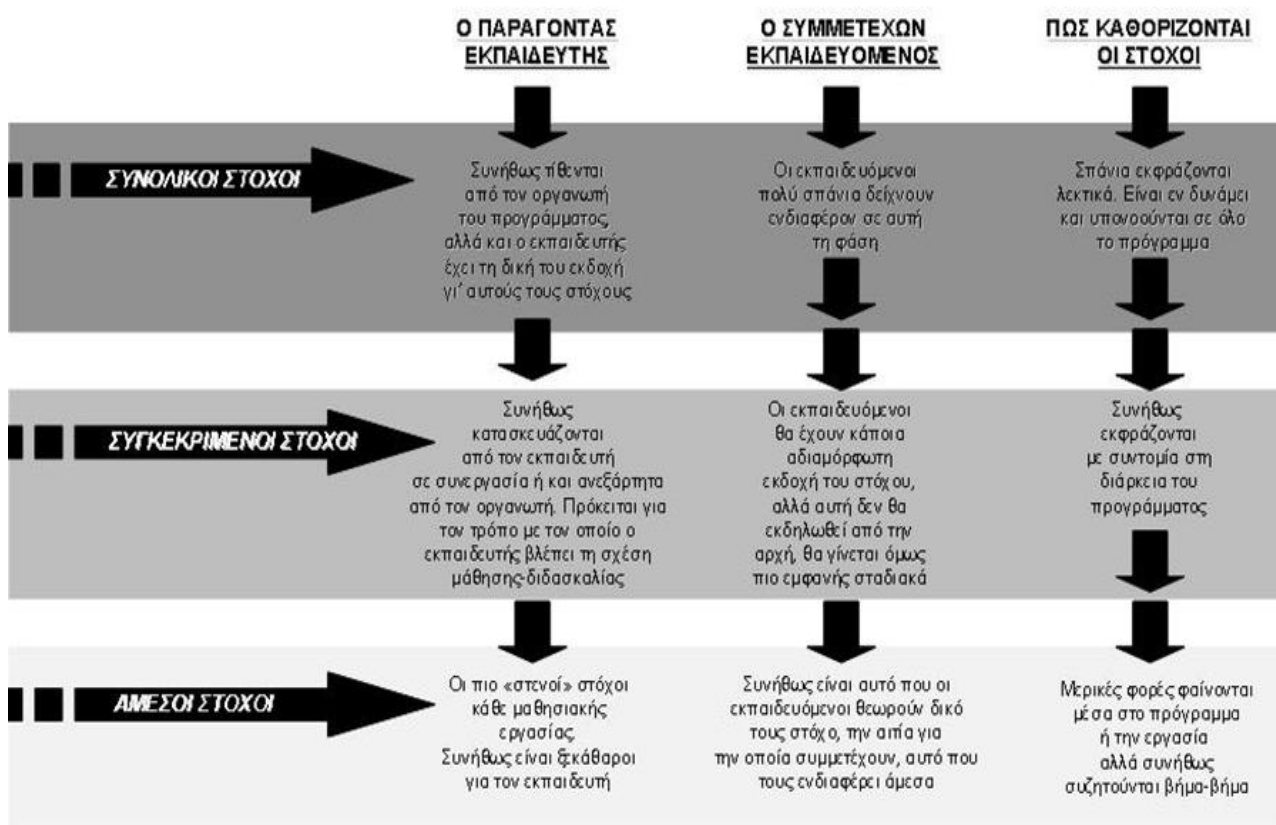


Τυπολογία στόχων κατά Curzon

- Ο σχεδιασμός ενός γενικού πλαισίου στόχων είναι απαραίτητος, ακόμη και στην περίπτωση που δεν υπάρχουν επιμέρους στόχοι. Οι στόχοι οι οποίοι δεν μπορούν ποτέ να έχουν κοινότητα μορφή, πρέπει να σχεδιαστούν και να κατηγοροποιηθούν με λεπτομέρεια, σχηματικά, με αλληλουχία, περίπου από δύο μέχρι πέντε για κάθε μάθημα.
- Ο χρόνος και ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί είναι πολύ σημαντικός και πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά. Μία περίοδος 45 λεπτών είναι η ικανή για την επίτευξη των στόχων οι οποίοι χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα.

- Ο Gagné (1977), υποστηρίζει πως ο σχεδιαστής του προγράμματος, και των στόχων του θα πρέπει να άρει συγκεκριμένες αποφάσεις σχετικά με το γενικό σκοπό του προγράμματος από την αρχή. Θα πρέπει επίσης να αποφασίσει για το εάν το πρόγραμμα θα έχει κάποια ισορροπία σε σχέση με τα αποτελέσματά του και για το εάν οι συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος ανταποκρίνονται στην διδακτική του προσέγγιση.
- Όλες οι αναφορές και τα στοιχεία που αφορούν στην επίδοση των εκπαιδευομένων σε σχέση με τους στόχους πρέπει να κρατούνται.
- Οι καταρτιζόμενοι πρέπει να πληροφορούνται για το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος εκ των προτέρων καθώς και για τον τρόπο καθοδήγησης/διδασκαλίας. Όταν είναι δυνατό να μοιράζονται καταστάσεις με τους στόχους στην αρχή του κάθε μαθήματος γιατί οι στόχοι μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για τους καταρτιζόμενους, αλλά και υλικό για έλεγχο της απόδοσής τους από τους ίδιους.
- Η διδασκαλία η οποία στηρίζεται στη χρήση στόχων, μπορεί ωστόσο να δημιουργήσει ένα αυστηρό και βαρύ κλίμα στην τάξη διότι αυξάνονται οι ευθύνες και από τις δυο πλευρές. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει και τον ίδιο τον εκπαιδευτή στο διδακτικό έργο του. Αυτό το “πρόβλημα”, μπορεί να αμβλυωθεί στο βαθμό που είναι εφικτή η δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας για παράδειγμα.
- Η αποτυχία επίτευξης ενός στόχου δεν θα πρέπει να αντιμετωπισθεί –εκατέρωθενως καταστροφή ή συνολική αποτυχία του προγράμματος. Ο ισχυρισμός επίσης πως ένας μη επιτευχθείς στόχος ήταν ένας λανθασμένος στόχος από την αρχή και δεν έπρεπε να μπει στο πρόγραμμα, δεν βοηθά ιδιαίτερα.
- Ο σχεδιασμός μαθησιακών στόχων θα πρέπει να αντιμετωπιστεί μάλλον ως δείκτης προόδου, ως δίοδος για περισσότερη αναζήτηση, παρά ως τερματικό σημείο.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΣΤΟΧΩΝ



ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 11^ο

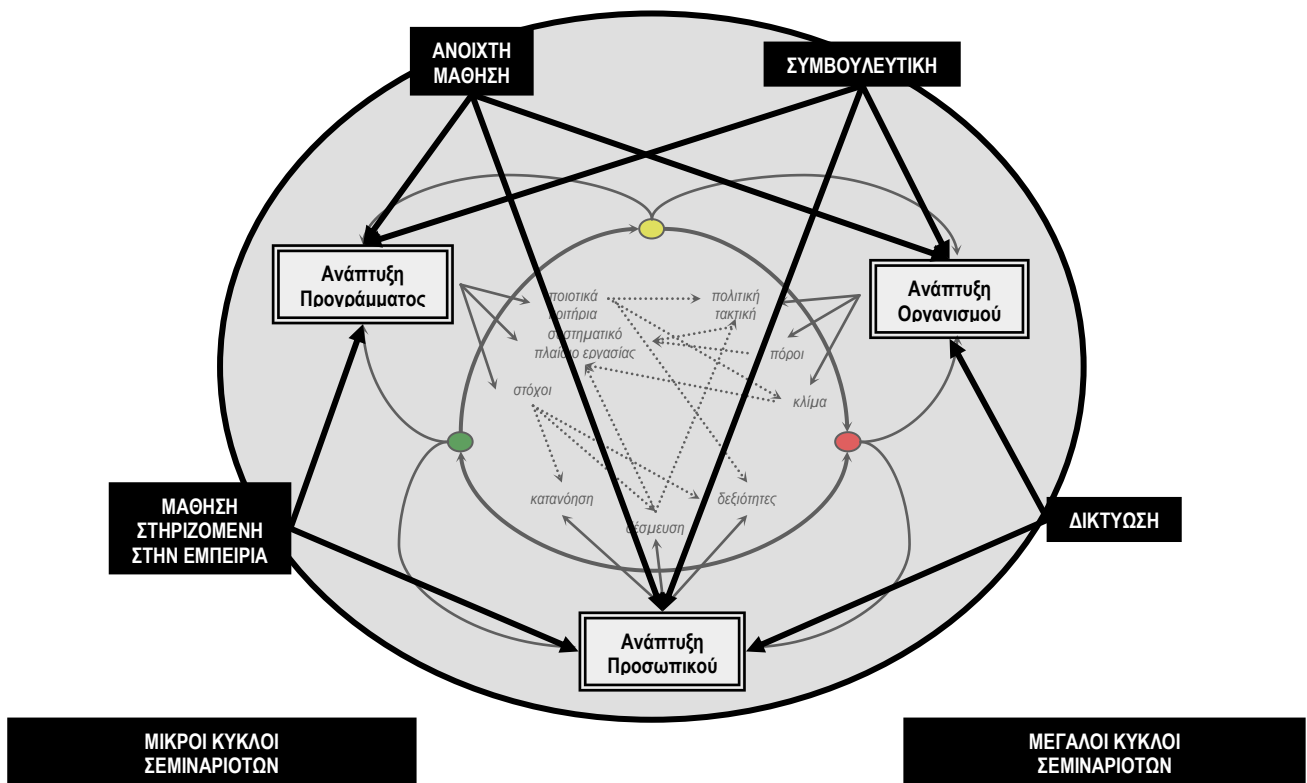
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αν και δεν υπάρχουν συστηματοποιημένες τυπολογίες για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενο μάθησης και διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης, στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά στοιχεία τα οποία συνηγορούν στην πιθανή κατηγοροποίηση των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας. Οι Καψάλης & Βρεττός (1997:181) σημειώνουν πως τα προβλήματα που σχετίζονται με τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας είναι δύο. Το πρώτο αφορά στην επιλογή των περιεχομένων και το δεύτερο στη διάταξή τους. Με βάση τις περιορισμένες αναφορές στη βιβλιογραφία ωστόσο υπάρχουν κάποιες προτάσεις και χαρακτηριστικά που αν και δεν δίνουν κάποια τελική λύση στο πρόβλημα που διαπιστώνεται και η έκταση του οποίου είναι πολύ μεγαλύτερη στη Σ.Ε. από ότι στη Σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ωστόσο μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να προσανατολιστεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την οργάνωση των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα παρακάτω (η σειρά είναι τυχαία):

- *Μαθησιακός και διδακτικός χρόνος*
- *Ενδιαφέροντα και ανάγκες των εκπαιδευομένων*
- *Φιλοσοφία του προγράμματος Κοινή γνώση και εκπαιδευτικές αξίες*
- *Ορισμός του αντικειμένου (τι μαθαίνεται) Πως γίνεται η επιλογή του αντικειμένου*
- *Ποσότητα και διάρθρωση παρεχόμενων πληροφοριών (πόσο χρειάζεται και πως οργανώνεται)*
- *Ο ρόλος του εκπαιδευτή*
- *Στρατηγικές απόκτησης γνωστικών πληροφοριών*
- *Προσδιορισμός των μαθησιακών στιγμών (βημάτων κατά τον Rogers, τα οποία συνιστούν το μαθησιακό επεισόδιο)*



Συγκεκριμένα:

Μαθησιακός και διδακτικός χρόνος

Δεν πρόκειται για την ίδια έννοια. Ο διδακτικός χρόνος διαφοροποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον μαθησιακό και δεν συμπίπτει απαραίτητα με αυτόν. Ο χρόνος διδασκαλίας είναι συνήθως περιορισμένος. Έχει συγκεκριμένη διάρκεια και καθορίζεται από τον οργανωτή του προγράμματος. Ο μαθησιακός από την άλλη δεν έχει σαφή διάρκεια και πολύ περισσότερο δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα με την έννοια πως προσαρμόζεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις προτεραιότητες των συμμετεχόντων και όχι απαραίτητα μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικός είναι ο διαχωρισμός που κάνει η Rogers (1989:104κ.εξ.) σε φάσεις πριν το πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος και μετά το πρόγραμμα για να δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εξοικειωθούν με τη φύση και το περιεχόμενο του προγράμματος αλλά και για να επαναπροσδιορίσουν την αξία του σε σχέση με τη δική τους εμπειρία.

Ενδιαφέροντα και ανάγκες των εκπαιδευομένων

Εδώ δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση από τα όσα συζητήσαμε σχετικά με την διάγνωση και την καταγραφή των μαθησιακών αναγκών. Πιο απλά οι καταρτιζόμενοι συμμετέχουν ενεργά και με βάση την εμπειρία τους -οποία θα πρέπει έτσι κι αλλιώς να αναγνωριστεί από τον εκπαιδευτή στο πλαίσιο κάθε προγράμματος Σ.Εστην επιλογή και την οργάνωση/διάρθωση των περιεχομένων (βλ. σχήμα).

Φιλοσοφία του προγράμματος – Κοινή γνώση και εκπαιδευτικές αξίες

Η γενική αντίληψη σχετικά με τη φιλοσοφία του προγράμματος και τον τρόπο που αυτή επιδρά στην επιλογή των περιεχομένων μάθησης, σχετίζεται με την κοινωνιολογική κατανόηση της φύσης της γνώσης από τη μια, αλλά και με την κυρίαρχη κουλτούρα και την επιρροή που ασκεί στο σύστημα αξιών όπως διατυπώνει ο Jarvis (1985:73κ.εξ.). Η τελική διαπίστωση φυσικά είναι πως είναι σημαντικό να καθορίζονται τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας με βάση τον τύπο του προγράμματος και όχι με βάση κάποιο σύστημα αξιών. Επειδή όμως τα περιεχόμενα μάθησης

και διδασκαλίας δεν είναι ανεξάρτητα από το γενικό σκοπό και τους στόχους του προγράμματος η συμμετοχή κάποιου συστήματος αξιών ακόμη κι αν αυτό δεν προέρχεται από την κυρίαρχη κουλτούρα, είναι αναπόφευκτη. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται οι στόχοι -έτσι τουλάχιστον όπως προσεγγίζονται από τον Bloom είναι κοινός για κάθε πρόγραμμα, δεν συμβαίνει το ίδιο και με το περιεχόμενο το οποίο καθορίζεται από το είδος της παρεχόμενης γνώσης αλλά και από το σύνολο των εκπαιδευτικών αξιών που αντιπροσωπεύεται από αυτή τη γνώση. Ο Lawson ασχολήθηκε επισταμένα με το τι είναι και τι δεν είναι επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με το κατά πόσο και πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εξυπηρετείται και εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και με ποιο τρόπο τα περιεχόμενα μάθησης ανταποκρίνονται σε αυτή την προσδοκία. Ο Lawson (1982:69 κ.εξ.) διαπιστώνει ακόμη πως στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός που καθορίζει και το είδος των περιεχομένων που επιλέγονται σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτός ο διαχωρισμός αναφέρεται από τη μια στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τα περιεχόμενα της με στόχο την αλλαγή, την εξέλιξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Αυτού του είδους ο ορισμός δίνει ταυτότητα σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει εξωτερική νομιμοποίηση της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης (extrinsic justification). Από την άλλη ωστόσο υπάρχει και η άποψη των περιεχομένων της επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης που αφορά κυρίως σε αξίες (intrinsic justification), και η οποία δεν εξυπηρετεί κάποιο κοινωνικό ή οικονομικό ή άλλο ευρέως αποδεκτό σκοπό αλλά είναι επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση per se. Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό ο Lawson κάνει την κριτική του σε όλους όσους υπερασπίζονται αυτόν το διαχωρισμό (κυρίως τον Peters), καταλήγει στο συμπέρασμα πως δεν είναι πως θα πρέπει να υπάρχει ένας τρόπος με τον οποίο να γεφυρωθεί ουσιαστικά αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ του τι θεωρείται ως εκπαιδευτικά αναγκαίο και σε αυτό που θεωρείται ως «κοινή γνώση». Η κοινή γνώση (public ή common knowledge) κατά τον Lawson (1979:68) δεν είναι παρά ένα χαρακτηριστικό της Δυτικής κουλτούρας το οποίο έχει ενσωματωθεί μέσα σε κάθε σώμα γνώσης και η οποία βοηθά στο να παρατηρούμε και να εκτιμούμε την πραγματικότητα. Και συνεχίζει πως σε γενικές γραμμές τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων και των προγραμμάτων Σ.Ε, αντλούν τους στόχους τους από ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών αξιών. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει γνωστικές πληροφορίες πολύ συγκεκριμένες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες και σχετικές με ένα συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων. Θεωρούνται σχετικές με την έννοια ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθορίζεται ως η διαδικασία εκείνη που οδηγεί στην απόκτηση της συγκεκριμένης γνώσης και στην κατοχή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ολοκληρώνοντας, σημειώνει πως το περιεχόμενο μάθησης και διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα Σ.Ε, δεν είναι κενό αξιών (όχι απλά τι διδάσκουμε αλλά και για ποιο λόγο το διδάσκουμε).

Ορισμός του αντικειμένου (τι μαθαίνεται) Πως γίνεται η επιλογή του αντικειμένου

Με τον όρο αντικείμενα μάθησης και/ή διδασκαλίας εννοούμε συνήθως στο περιεχόμενο που προσφέρεται νέα γνώση ή πληροφορία στους συμμετέχοντες με στόχο την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών τους. Αυτός ωστόσο ο ορισμός δεν περιλαμβάνει μόνο το γνωστικό περιεχόμενο του αντικειμένου μάθησης αλλά αναφέρεται και στη τη φύση, στο είδος των περιεχομένων. Το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα για την οργάνωση των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας σε προγράμματα Σ.Ε, είναι η μέθοδος επιλογής τους. Οι Καψάλης & Βρεττός (1997:191) θεωρούν πως το πρόβλημα υφίσταται διότι: α. τα περιεχόμενα παλιώνουν γρήγορα, β. ο συνδυασμός σκοπών και περιεχομένων οδηγεί στην αμφισβήτηση ή αναθεώρηση όσων περιεχομένων δεν πείθουν για την αξία τους, γ. δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων οι οποίοι δεν είναι άμεσα εξαρτημένοι από τα περιεχόμενα, και δ. επειδή είναι δυνατό να επιστρατευθούν περισσότερα από ένα περιεχόμενα για την επίτευξη ενός σκοπού. Από την θεωρητική έρευνα του Squires (1987:7κ.εξ.), προκύπτει πως στο συγκεκριμένο

θέμα της επιλογής των κατάλληλων περιεχομένων μάθησης για το κατάλληλο πρόγραμμα (τι μαθαίνεται), διαπιστώνεται η ύπαρξη δύο γενικών προβλημάτων. Το πρώτο, το οποίο είναι και πιο εμφανές, αφορά στο ότι η έμφαση στη διαδικασία μάθησης οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις στην χωρίς κριτική, αποδοχή της άποψης πως όσο πιο περίπλοκο είναι το περιεχόμενο τόσο το καλύτερο για το πρόγραμμα και τους συμμετέχοντες. Αυτό οδήγησε κατά καιρούς -ειδικά στα σχολικά προγράμματα- να μη δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε ό,τι αφορά την επίλυση προβλημάτων η οποία συνδέεται πιο άμεσα με την ικανοποίηση των αναγκών των συμμετεχόντων σε προγράμματα Σ.Ε. Ωστόσο, και παρά το γεγονός πως η επίλυση προβλημάτων μέσω της προσφοράς συγκεκριμένων περιεχομένων μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, αυτό δεν σημαίνει πως είναι και απαραίτητη. Η απόφαση αυτή εξαρτάται από την ανάλυση τόσο της εσωτερικής δομής του αντικειμένου μάθησης, όσο και από τους στόχους του προγράμματος. Η σχέση μεταξύ 'γεγονότων' και 'στρατηγικών', μπορεί να διαφέρει από αντικείμενο σε αντικείμενο. Ένα επιπλέον στοιχείο είναι και τα τι θα κάνουν οι συμμετέχοντες μαθαίνοντας τα συγκεκριμένα περιεχόμενα μετά το τέλος του προγράμματος (π.χ. σύνδεση με αγορά εργασίας). Το άλλο λιγότερο εμφανές πρόβλημα που αφορά στην επιλογή είναι το ότι το κάθε αντικείμενο έχει τη δική του υποκουλτούρα, τα δικά του χαρακτηριστικά και τη δική του γλώσσα. Δεν είναι ίδιος ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι ιστορικοί για παράδειγμα για το δικό τους αντικείμενο με τον τρόπο που μιλούν οι φυσικοί ή οι οικονομολόγοι. Ακόμη και στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται ίδιοι όροι (π.χ. θεωρία, ανάλυση, εφαρμογή) το περιεχόμενο αυτών των όρων διαφέρει από αντικείμενο σε αντικείμενο. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι να βρεθεί ένας τρόπος ένας ενιαίος γλωσσικός κώδικας στο περιεχόμενο μάθησης, με στόχο την καλύτερη συνεργασία των συμμετεχόντων μεταξύ τους αλλά και την αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο ο καθένας εκτιμά τη δική του ερμηνεία σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά του δικού του αντικειμένου. Ο Robinsohn (1981:47) διατυπώνει τρία βασικά κριτήρια επιλογής των περιεχομένων: 1. Η σημασία του αντικειμένου στο πλέγμα της επιστήμης, 2. Τη συμβολή του αντικειμένου στην κατανόηση του κόσμου, και 3. Το ρόλο και τη χρησιμότητα του αντικειμένου στην ιδιωτική και δημόσια ζωή. Ο Squires καταλήγει πως αυτό το οποίο θα πρέπει επομένως να διδάσκεται εξαρτάται από τον ορισμό που δίνουμε στο αντικείμενο μάθησης. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για το τι οφείλει να αποτελεί αντικείμενο μάθησης και τι όχι είναι όμως πάρα πολλές (π.χ. ανθρωπιστικές προσεγγίσεις ή προσεγγίσεις που αφορούν στην ζωή και την εργασία). Οι Καψάλης & Βρεττός (1997:184κ.εξ.) καταλήγουν πως τα κριτήρια επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας -αν και αναφέρονται στη σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αυτό δεν ακυρώνει τη νομιμότητά τους για προγράμματα Σ.Ε. είναι η αρχή της σφαιρικότητας, δηλ. η όσο το δυνατό πιο γενική παροχή γνώση, αντίληψη παλιά ωστόσο ανανεώσιμη, η αρχή «θάρρος στα κενά», δηλ. η περικοπή κάποιων περιεχομένων για την εμβάθυνση σε άλλα, η αρχή του παραδειγματικού, δηλ. η στροφή προς την ποιοτική έναντι της ποσοτικής διδασκαλίας με στόχο την παραδειγματική διδασκαλία δηλ. τη διδασκαλία συγκεκριμένων παραδειγμάτων ή γνώσεων αντιπροσωπευτικών μιας γνωστικής περιοχής.

Ποσότητα και διάρθρωση παρεχόμενων πληροφοριών (πόσο χρειάζεται και πως οργανώνεται)

Η διαδικασία εδώ είναι πιο περίπλοκη και πιο απαιτητική απ' όσο φαντάζεται κανείς. Ο Rogers (1986:135-137) θεωρεί πως η ποσότητα -στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Kidd (1978:282) θεωρεί πολύ σημαντική την έρευνα (exploration) του αντικειμένου μάθησης προκειμένου να επιλέξουμε το τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό καθορίζοντας με τον τρόπο αυτό την ποσότητα των παρεχόμενων πληροφοριών. Όσον αφορά στη διάταξη των περιεχομένων, οι Καψάλης & Βρεττός (1997:196κ.εξ.) διατυπώνουν τη δική τους ερμηνεία η οποία α και δεν ανταποκρίνεται στα προγράμματα Σ.Ε μιας και αναφέρεται στα σχολικά προγράμματα, μπορεί να δώσει κάποιες ιδέες για την οργάνωση των περιεχομένων στη Σ.Ε. Πιο συγκεκριμένα προτείνουν: τη διάταξη κατά σχολικές βαθμίδες και τάξεις (αυτό

ενδεχομένως να αφορά προγράμματα Σ.Ε που έχουν διάρκεια και δεν είναι αυτοτελή). Τη διάταξη κατά ομόκεντρους κύκλους δηλ. τα ίδια περιεχόμενα διδάσκονται όχι σε ένα αλλά σε πιο πολλά προγράμματα. Τη διάταξη κατά μαθήματα, δηλ. την οργάνωση κατά θεματικές περιοχές ή κλάδους. Τη διάταξη κατά ομοειδείς ομάδες-μπλόκ μαθημάτων, δηλ. τα συγγενή θέματα κατατάσσονται στην ίδια θεματική ομάδα. Τη διάταξη με βάση «συγγενή» αντικείμενα διδασκαλίας, δηλ. την αναζήτηση κοινών σημείων και συνδέσμων μεταξύ των διαφόρων αντικειμένων ή θεματικών ενοτήτων. Και την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, δηλ. τη διδασκαλία κατά οργανικές ενότητες και όχι με βάση τα αποσπασματικά περιεχόμενα. Το ερώτημα φυσικά είναι κατά πόσο μία τέτοια διάταξη βοηθά τον εκπαιδευτή αλλά και τους καταρτιζόμενους στην οργάνωση των περιεχομένων μάθησης στο πρόγραμμα Σ.Ε στο οποίο συμμετέχουν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Ο Rogers (1986:140), καθορίζει τέσσερις (4) περιοχές δράσης στον τομέα αυτό για τον εκπαιδευτή. Η πρώτη αφορά στον καθορισμό της γενικής προσέγγισης των περιεχομένων μάθησης. Η δεύτερη αφορά στην επιλογή του τι θα αποτελέσει αντικείμενο μάθησης (και τι όχι). Η τρίτη για το πόσο από το περιεχόμενο μάθησης μπορεί να καλυφθεί στο χρόνο που διατίθεται. Η τέταρτη τέλος αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες θα ανταποκριθούν στο περιεχόμενο μάθησης (βλ. σχήμα). Για τον Rogers η ευαισθησία του εκπαιδευτή στις ανάγκες των συμμετεχόντων είναι αυτή που θα καθορίσει στο τέλος την προσέγγιση στο περιεχόμενο μάθησης (ανάλογα με το αν είναι απολυταρχική ενδεχομένως να οδηγήσει στην από-μάθηση/unlearning).

Στρατηγικές απόκτησης γνωστικών πληροφοριών

Οι στρατηγικές απόκτησης γνωστικών πληροφοριών αν και φαίνονται περισσότερο σχετικές με τους στόχους του προγράμματος, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το περιεχόμενό του. Είναι απαραίτητο στο περιεχόμενο μάθησης και διδασκαλίας ενός προγράμματος Σ.Ε, να αναγνωρίσουμε το κατά πόσο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους τρόπους απόκτησης γνωστικών πληροφοριών, διότι αυτό θα διευκολύνει και τον εκπαιδευτή και τους συμμετέχοντες να εκμεταλλευτούν την προηγούμενη γνωστική τους εμπειρία και να προσαρμόσουν τη νέα γνώση στη παλιά. Ο Lovell (1987:50), διαπιστώνει πως το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που λαμβάνουμε και τις οποίες καλούμαστε να αναπαράγουμε μας έρχονται σε λεκτική μορφή (προφορική ή γραπτή). Με βάση αυτή τη διαπίστωση καταλήγει σε συγκεκριμένες στρατηγικές οι οποίες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στα περιεχόμενα μάθησης προκειμένου να διευκολύνουν την κατανόηση των όσων διδάσκονται και κατ' επέκταση των όσων μαθαίνονται ως νέα κατά βάση γνώση. Συγκεκριμένα προτείνει την ανάλυση των λεκτικών πληροφοριών, την σύνδεσή τους με την υπάρχουσα εμπειρία, την επισήμανση συγκεκριμένων στοιχείων για την αποφυγή της 'παπαγαλίας' ή της ρουτίνας στη μάθηση, και τέλος την δημιουργία νέων εννοιών οι οποίες θα συνδεθούν με τις παλαιές έννοιες με στόχο την καλύτερη κατανόηση των νέων. Ακόμη επισημαίνει πως ορισμένες από τις στρατηγικές που θα πρέπει να περιλαμβάνονται μέσα στα περιεχόμενα μάθησης με στόχο την επίλυση προβλημάτων που αποτελεί και το σημαντικότερο ίσως στόχο στα προγράμματα Σ.Ε, είναι και ο προσδιορισμός του τι είναι αυτό που καθορίζει ένα πρόβλημα, η παραγωγική και η αναπαραγωγική σκέψη, σχέδιο ελέγχου της συμπεριφοράς, και η λειτουργική σταθερότητα, δηλαδή η δυνατότητα να δούμε την πιθανότητα χρήσης ενός αντικειμένου το οποίο συνδέσαμε μέχρι εκείνη τη στιγμή με μία διαδικασία, με κάποια άλλη διαδικασία η οποία ενδεχομένως να θεωρούνταν άσχετη μέχρι τότε με το αντικείμενο.

ΜΕΡΙΚΕΣ ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ⁹⁹

Αμέσως μετά τη στοχοθεσία και την επιλογή τω περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας το επόμενο βήμα είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου μέσω της οποίας θα «καλυφθούν» οι επιμέρους στόχοι. Αν και δεν υπάρχει κάποια γενική συνταγή για το ποια μέθοδος είναι κατάλληλη για κάθε πρόγραμμα, υπάρχουν κάποιες γενικές κατευθύνσεις. Ένα γενικό παράδειγμα περιλαμβάνει και τα εξής:

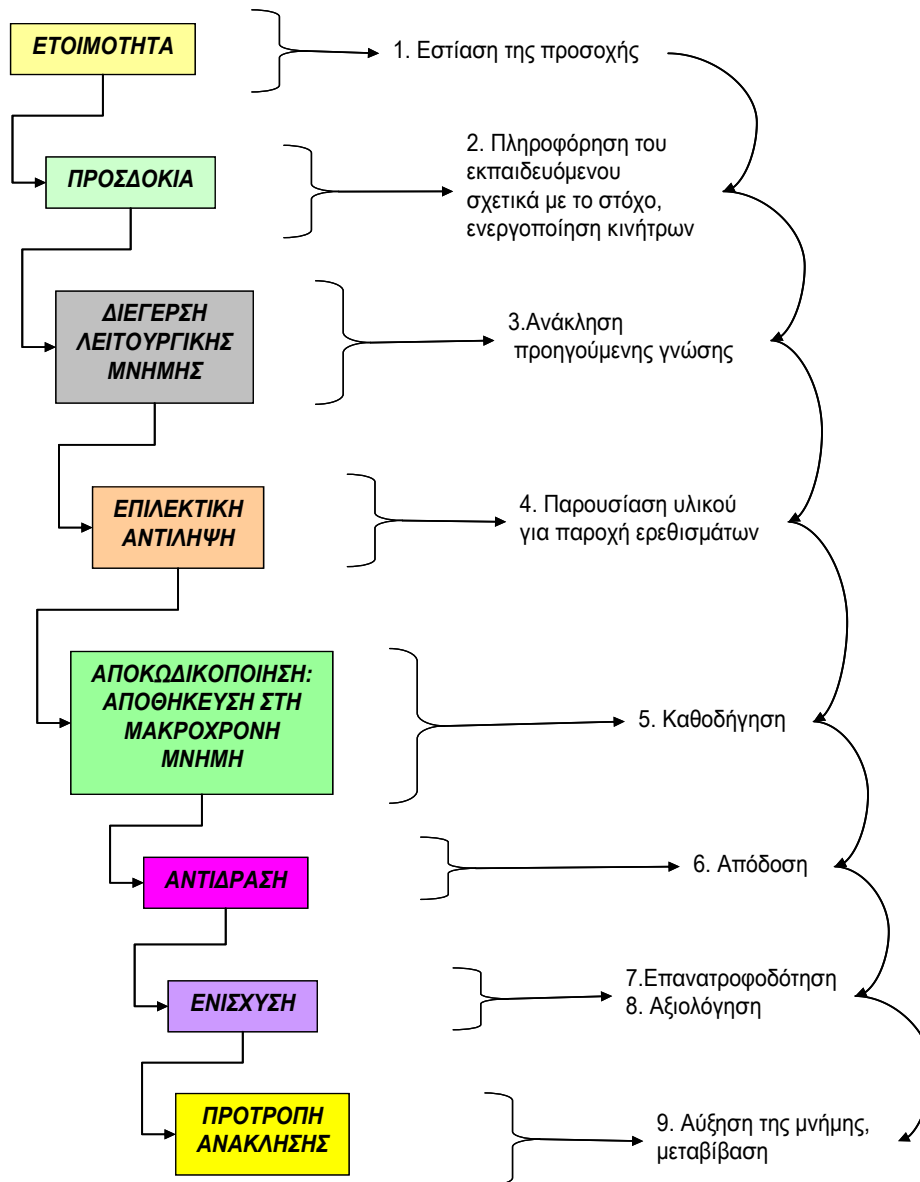
1. Παρουσίαση του προγράμματος ή της ενότητας και ενημέρωση των εκπαιδευομένων ώστε να κατανοήσουν το αντικείμενο με μία ή περισσότερες *διαλέξεις*.
2. Χρήση του «*παιξίμου ρόλων*» ή *υποδειγματικής διδασκαλίας* ώστε να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι μία ιδέα για το αντικείμενο που θα διδαχθούν.
3. Οργάνωση *ομάδων συζήτησης* για να αναλυθούν πιθανά προβλήματα, να σκεφθούν και να αναπτύξουν στάσεις σχετικά με το αντικείμενο που θα διδαχθούν.
4. Συνοδευτική χρήση *γραπτών εργασιών και ασκήσεων*.

Υπάρχουν ωστόσο και πιο γενικές κατευθύνσεις (στρατηγικές για τον Giroux) που κατηγοριοποιούν τις μεθόδους (διδασκαλίας) σε τρεις πολύ ευρείς τομείς. Αυτοί είναι:

- Διδακτικές μέθοδοι (επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από πάνω προς τα κάτω).
- Σωκρατικές πρακτικές (επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μεταξύ ίσων).
- Πρακτικές διευκόλυνσης (επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από πάνω προς τα κάτω ή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μεταξύ ίσων ανάλογα με τον τρόπο που εξασκείται η μέθοδος).

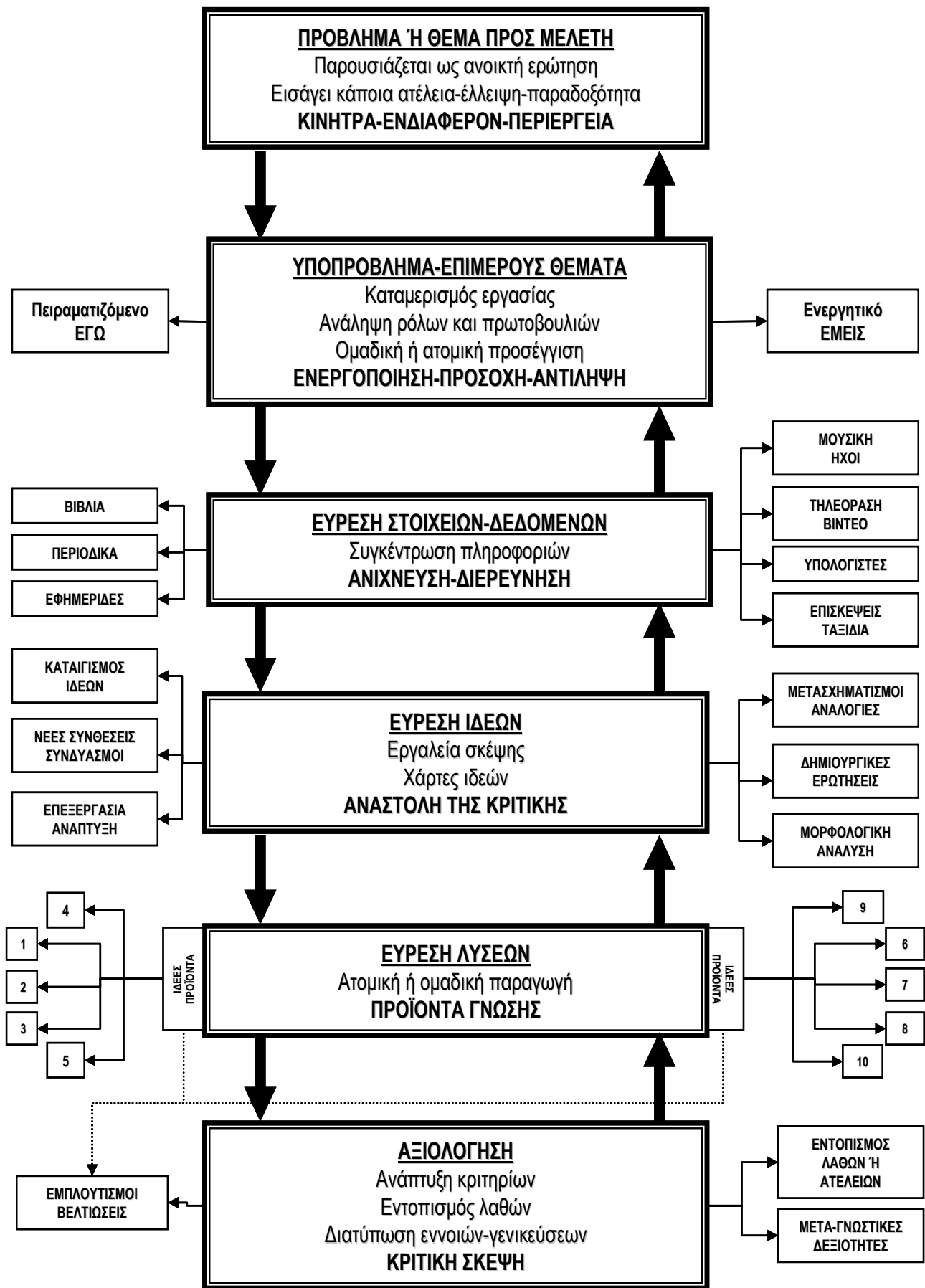


⁹⁹ Προσαρμογή από Staton, 1960:55 κ.εξ., Jarvis, 85:κ.εξ.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ****Φάσεις μάθησης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τον Gagné (1975)**

Πέρα όμως από τις γενικές αυτές κατηγορίες μεθόδευσης της διδασκαλίας σε προγράμματα Σ.Ε., υπάρχει και αυτό που κατά τον Giroux (1981), τον Rogers (1969), τον Knowles (1980) και άλλους έχει να κάνει με τον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευομένων. Τον 'εαυτό'. Επιπλέον υπάρχει και η γενικότερη αντίληψη περί κύκλων μάθησης όπως τους αντιλαμβάνεται ο Mezirow (1981), οι Kolb & Fry (1975) και ο Jarvis (1983) (βέπε σχετικά σχήματα). Τα βασικά σημεία της προσέγγισής τους είναι τα παρακάτω:

- Εμπειρία.
- Στοχασμός.
- Γενίκευση.
- Έλεγχος.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η παραπάνω προσέγγιση σχετίζεται άμεσα με μεθόδους μάθησης στους ενήλικους. Σημειώνω ιδιαίτερα την προσέγγιση του Mezirow σχετικά με τα επίπεδα στοχασμού που συνδέεται με τον τρόπο μάθησης στους ενήλικους:

1. **Στοχασμός:** εξοικείωση με συγκεκριμένες αντιλήψεις.
2. **Συναισθηματικός στοχασμός:** εξοικείωση με το πώς αισθάνεται αυτός που λαμβάνει τις συγκεκριμένες αντιλήψεις.
3. **Διαφοροποιητικός στοχασμός:** αποτίμηση της ισχύος των παραπάνω αντιλήψεων.
4. **Κριτικός στοχασμός:** δημιουργία και εξοικείωση με κρίσεις σχετικές με τις παραπάνω αντιλήψεις.
5. **Θεμελιώδης ή Αξιολογικός στοχασμός:** αξιολόγηση του τρόπου και της λογικής βάσης των παραπάνω κρίσεων.
6. **Ψυχογενής στοχασμός:** αναγνώριση της συνήθειας να κρίνουμε με βάση ένα περιορισμένο σύνολο πληροφοριών.
7. **Θεωρητικός στοχασμός:** εξοικείωση με της αντίληψη πως οι λόγοι για τους οποίους οδηγούμαστε σε περιορισμένη κρίση είναι ορισμένες δεδομένες πολιτισμικές και ψυχολογικές αξιώσεις οι οποίες εξηγούν την ανθρώπινη εμπειρία με μη ικανοποιητικό τρόπο.



ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΣΟΜΙΩΣΗΣ

Τα παιχνίδια προσομοίωσης εντάσσονται μέσα στο ευρύτατο πλαίσιο διδακτικών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας που κατά κύριο λόγο σχετίζεται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις -αν όχι εξειδίκευση- από όσους τα οργανώνουν. Απαιτούν επίσης την προηγούμενη εμπέδωση γνωστικών πληροφοριών οι οποίες αφορούν στην ανάληψη ρόλων (κατά κύριο λόγο επαγγελματικών) και στοχεύουν:

- Στην ανάληψη δράσης σε εργασιακό περιβάλλον
- Στη λήψη αποφάσεων
- Στην οργάνωση και υλοποίηση στρατηγικών σχεδίων
- Στον έλεγχο των δυνατοτήτων αλλά και των δεξιοτήτων των εργαζομένων
- Στην ανάπτυξη κοινωνικού προφίλ από μέρους των εργαζομένων
- Στο χειρισμό πολλαπλών μεταβλητών στο χώρο εργασίας.

Ο όρος προσομοίωση (simulation) παραπέμπει άμεσα στη δημιουργία ενός εικονικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο –θεωρητικά τουλάχιστον– θα πρέπει να ενταχθούν και να

δράσουν οι συμμετέχοντες. Δεν πρόκειται για τη δημιουργία ενός μη πραγματικού περιβάλλοντος ούτε και για την οργάνωση ενός περιβάλλοντος εργασίας το οποίο είναι αντίγραφο του πραγματικού. Το κέντρο βάρους δεν πέφτει στο περιβάλλον ή στο χώρο αλλά στις δεξιότητες των συμμετεχόντων και στο πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικές συνθήκες. Σε κάποιο βαθμό η χρήση έτοιμων λογισμικών για χρήση σε υπολογιστές έχει επίσης ταυτισθεί με την προσομοίωση. Θα πρέπει όμως να γίνει διάκριση μεταξύ των συνθηκών προσομοίωσης (simulation variables) που επιβάλλει ένα λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί σε έναν υπολογιστή και των παιχνιδιών προσομοίωσης (simulation games) που απαιτούν την άμεση και ζωντανή παρουσία των συμμετεχόντων μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων ρόλων οι οποίοι εντάσσονται σε ένα «σενάριο» στο οποίο προδιαγράφεται τόσο η έκταση του ρόλου (υποχρεώσεις, καθήκοντα, όρια) όσο και οι συνθήκες προσομοίωσης, αλλά δεν μπορεί να προδιαγραφεί άμεσα το αποτέλεσμα βάσει του τρόπου αντίδρασης των συμμετεχόντων, κάτι το οποίο προβλέπεται στα λογισμικά πακέτα προσομοίωσης για χρήση σε υπολογιστές (μέθοδος σωστού-λάθους ή επιβράβευσης-επίπληξης).

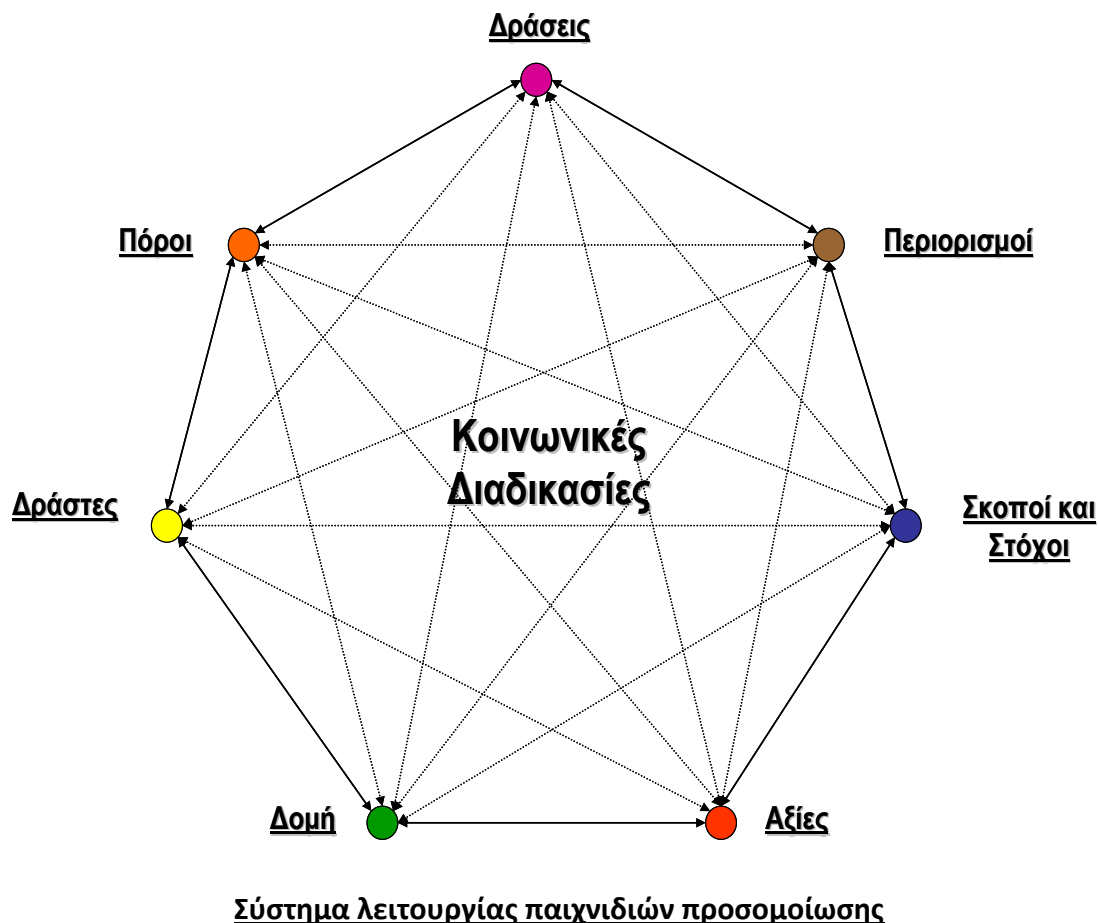
Τα στοιχεία που δίνονται στη συνέχεια αφορούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση παιχνιδιών προσομοίωσης σε σχέση με οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ή ακόμη και πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή προγράμματος κατάρτισης (επιχειρηματικότητα, σχέσεις με εργοδότες, σχέσεις με υπαλλήλους, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κλπ.).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ένα παιχνίδι προσομοίωσης θα πρέπει να έχει απαραίτητα τα παρακάτω συστατικά στοιχεία:

1. Οργάνωση ενός **λειτουργικού συστήματος**
2. Αξιοποίηση του **πληροφοριακού υλικού**
3. Συγγραφή **σεναρίου** ή αφηγηματικού κειμένου για τον καθορισμό των ρόλων και των δράσεων που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες
4. **Διανομή των ρόλων** που προβλέπονται από το σενάριο
5. Οργάνωση των **μεταβλητών** ή των **συνθηκών δράσης** συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών χώρων.
6. **Μεθοδολογία δράσης** ή σκηνοθεσία

Πιο αναλυτικά ένα **λειτουργικό σύστημα** θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω στοιχεία που θα ανταποκρίνονται στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής διαδικασίας (βλέπε σχήμα):

- Δράσεις
- Περιορισμούς
- Δράστες
- Σκοπούς και στόχους
- Πόρους
- Δομές
- Αξίες



Πρόκειται ουσιαστικά για τη δημιουργία μιας κατά συνθήκη πραγματικής (είναι πραγματική αλλά χωρίς τις συνέπειες του πραγματικού) κοινωνικής κατάστασης ή δραστηριότητας ή διαδικασίας στην οποία οι συμμετέχοντες:

- Θα ελέγξουν τις **πληροφορίες** που θα λάβουν
- Θα δοκιμάσουν τις **γνώσεις** που κατέχουν
- Θα αξιοποιήσουν τις **δεξιότητες** που έχουν αποκτήσει
- Θα αντιδράσουν στους πιθανούς **περιορισμούς** που θέτει ο ρόλος τους
- Θα αναζητήσουν τους **πόρους** πάνω στους οποίους θα στηρίξουν τις αποφάσεις που θα λάβουν
- Θα θέσουν **σκοπούς και στόχους** που αφορούν στο ρόλο τους
- Θα δημιουργήσουν νέες **αξίες** ή θα ανταποκριθούν σε ήδη υπάρχουσες
- Θα **δομήσουν** το ρόλο τους.

Με βάση το προηγούμενο συστατικό στοιχείο θα πρέπει να βρεθεί και να αξιοποιηθεί συγκεκριμένο πληροφοριακό υλικό για όλους τους ρόλους και για όσο το δυνατό περισσότερες συνθήκες δράσης (εργοδότης με φόρτο εργασίας, επιχείρηση υπό καθεστώς πτώχευσης, πιθανή απεργία ή αποχή εργαζομένων, επίσκεψη εργασίας από υπαλλήλους, κλπ.). Σε σχέση με την **αξιοποίηση του πληροφοριακού υλικού** λοιπόν αξίζει να σημειωθεί πως αυτή δεν αφορά άμεσα στη δομή του σεναρίου που ακολουθεί, αλλά στα περιεχόμενα μάθησης που σχετίζονται άμεσα με την δεξιότητα ή τις δεξιότητες (γνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές ή άλλες) που θα πρέπει να ελεγχθούν κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθεί μέσα στο παιχνίδι προσομοίωσης ανάλογα φυσικά με το ρόλο ή τους ρόλους που θα κληθούν ή θα επιλέξουν να «παιξουν» οι

συμμετέχοντες. Πρόκειται δηλαδή για το τί μαθαίνει ή για το τί θα μάθει η κάθε συμμετέχουσα στο παιχνίδι προσομοίωσης (πληροφορία που μετατρέπεται σε γνώση) προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου που θα αναλάβει στο παιχνίδι (και κατ' επέκταση στην εργασία ή στη ζωή του). Για κάθε ρόλο μπορεί να δοθεί διαφορετικό κατά περίπτωση πληροφοριακό υλικό (π.χ. άλλο υλικό για το ρόλο που θα αφορά τις υποχρεώσεις του επιχειρηματία ή του τραπεζικού υπαλλήλου ή του εργοδότη, κλπ.). Η παρουσία κάποιου επαγγελματία θα βοηθούσε πολύ στην περίπτωση αυτή. Το υλικό αυτό θα πρέπει να μελετηθεί από τις συμμετέχοντες ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις δυνατότητες του κάθε ρόλου και ενδεχομένως να μπορούν να επιλέξουν το ρόλο που ανταποκρίνεται ή που πιστεύουν πως ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ή στις δεξιότητές τους. Συνήθως όμως είναι πιο χρήσιμη η επιλογή «κόντρα ρόλου» για όσες συμμετέχοντες αισθάνονται πως δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου που δεν σχετίζεται με τις δεξιότητες ή με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Η ανάπτυξη του πληροφοριακού υλικού ή των περιεχομένων μάθησης που θα βοηθήσουν τις συμμετέχοντες στην κατανόηση του ρόλου τους, θα γίνει με βάση την οργάνωση μαθησιακών στιγμών οι οποίες θα στοχεύουν στην αφομοίωσή του (του πληροφοριακού υλικού). Οι μαθησιακές στιγμές (learning momenta), ή μαθησιακά βήματα (learning steps), δεν είναι παρά τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αφομοιώνουν τα περιεχόμενα μάθησης (με σαφείς χωρο-χρονικές προεκτάσεις τόσο σε σχέση με το τί μαθαίνεται αλλά και σε σχέση με το πότε και που εφαρμόζεται αυτό που μαθαίνεται). Πρόκειται ουσιαστικά για στάδια τα οποία βοηθούν στην επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων για την ομαλότερη αποδοχή των στόχων του παιχνιδιού προσομοίωσης. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στους ρόλους που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι προσομοίωσης είναι δυνατό να οργανωθούν τα παρακάτω τέσσερα βήματα ή στάδια:

- **ΣΤΑΔΙΟ 1 → 'ΠΑΙΧΝΙΔΙ'**. Εδώ ο συμμετέχοντας έχει την πρώτη ουσιαστική επαφή με τα νέα στοιχεία μάθησης και αρχίζει να εξοικειώνεται με αυτά, να ρίχνει τις άμυνές του, να πειραματίζεται.
- **ΣΤΑΔΙΟ 2 → 'ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ'**. Εδώ πρόκειται για την μέθοδο της δοκιμής και του λάθους που ενσωματώνεται στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάθησης. Τα περιεχόμενα μάθησης οργανώνονται με τρόπο που να οδηγεί στο επόμενο στάδιο.
- **ΣΤΑΔΙΟ 3 → 'ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ'**. Εδώ το περιεχόμενο μάθησης βρίσκει το στόχο του. Γίνεται κατανοητό, συνδυάζεται με προηγούμενη μάθηση, ευαισθητοποιεί, γίνεται 'αληθινό', ανταποκρίνεται σε μια πραγματικότητα.
- **ΣΤΑΔΙΟ 4 → 'ΓΝΩΣΗ'**. Εδώ το περιεχόμενο αποκτά πλέον τη δική του διάσταση. Δεν γίνεται απλά κατανοητό αλλά χρήσιμο, μεταχειρίσιμο, εξερευνησιμο. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε νέες μαθησιακές ανάγκες, νέες δεξιότητες και έννοιες. Πρόκειται για μία συνεχή δυναμική διαδικασία.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη **συγγραφή σεναρίου** ή αφηγηματικού κειμένου για τον καθορισμό των ρόλων και των δράσεων που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες, πρόκειται για μία από κοινού διαπραγμάτευση των ρόλων που θα καθοριστούν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή. Σε κάθε περίπτωση οι συμμετέχοντες θα πρέπει να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν εκείνες τις δράσεις που θα ανταποκρίνονται στις δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν με βάση το περιεχόμενο μάθησης που τους έχει δοθεί.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη διανομή των ρόλων που προβλέπονται από το σενάριο αυτή και πάλι γίνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους. Όλες οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζουν όλους τους ρόλους και να είναι σε θέση να τους αναλάβουν εφόσον τους ζητηθεί. Ωστόσο για την υλοποίηση του παιχνιδιού προσομοίωσης είναι πιο χρήσιμο να διανεμηθούν οι ρόλοι με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμη και οι συμμετέχοντες που αισθάνονται ή θα αισθάνονταν

ανασφαλείς με κάποιο ρόλο να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους και σε αυτόν το ρόλο.

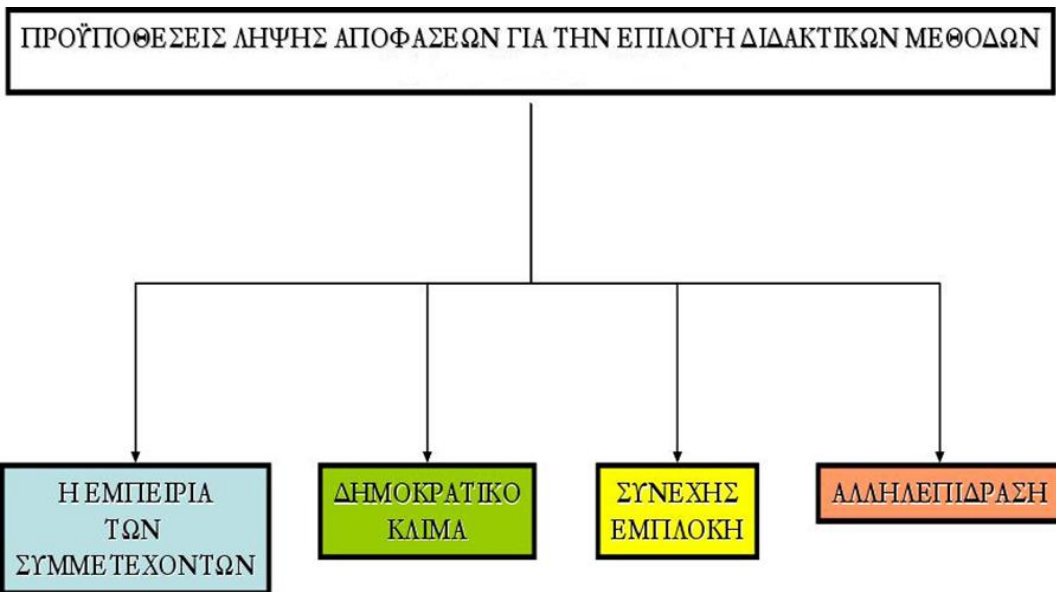
Σε ό,τι έχει σχέση με την **οργάνωση των μεταβλητών** ή των συνθηκών δράσης συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών χώρων είναι σημαντική η επιλογή τόσο της χρονικής διάρκειας των διαλόγων (εφόσον προβλέπονται) όσο και των επιμέρους δράσεων εφόσον το παιχνίδι προσομοίωσης αφορά στην πρακτική εξάσκηση των συμμετεχόντων (π.χ. χρήση Η.Υ ή χρήση μηχανήματος, λογισμικού, τηλεφωνικής επικοινωνίας, κλπ.). Επίσης απαραίτητη είναι και η επιλογή του χώρου ή του τόπου στον οποίο θα υλοποιηθεί το παιχνίδι προσομοίωσης. Δεν είναι απαραίτητη η υλοποίησή του σε πραγματικό χώρο ή σε χώρο που αντιγράφει τον πραγματικό αν και αυτό θα βοηθούσε ιδιαίτερα τη διαδικασία. Το παιχνίδι προσομοίωσης αφορά κυρίως στη διεκπεραίωση των ρόλων και όχι τόσο στην αντιγραφή του πραγματικού χώρου στον οποίο θα συνέβαινε η συγκεκριμένη κατάσταση η οποία προσομοιώνεται (π.χ. γραμμή παραγωγής σε εργοστάσιο, γραφείο, πάγκος εργασίας, γραφείο υποδοχής, κλπ.).

Σε ό,τι έχει σχέση τέλος με τη **μεθοδολογία δράσης ή σκηνοθεσία** είναι καταλυτική οποιαδήποτε παρέμβαση όχι μόνο του εκπαιδευτή αλλά και όσων συμμετέχουν στη διαδικασία ώστε να υπάρχει συνεχής επανατροφοδότηση σε όσους «δρουν» και για να αλλάξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες ενδεχομένως θα είχαν ανεπιθύμητες συνέπειες σε πραγματικές συνθήκες.

Χρονικά η όλη διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί σε διάστημα από 10' έως και 3ώρες ανάλογα με το μέγεθος του σεναρίου, την ποσότητα των περιεχομένων μάθησης, το πλήθος των ρόλων, τον αριθμό των συμμετεχόντων, τον αριθμό των δράσεων, κλπ.

ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

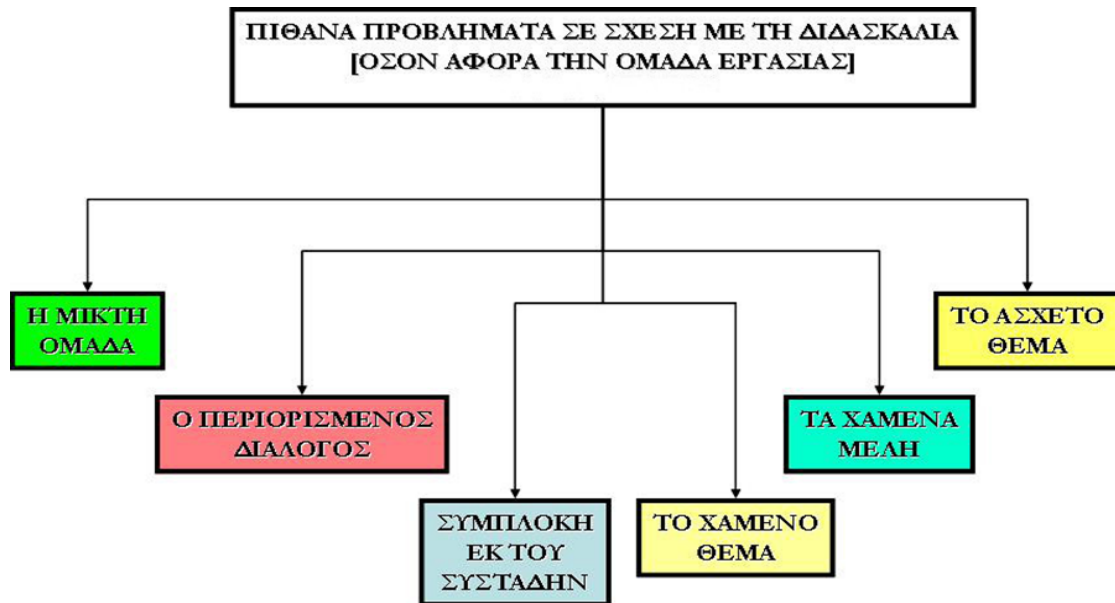
Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας και η μέθοδος διδασκαλίας είναι ίσως τα σημαντικότερα τμήματα όλης της διαδικασίας ενός προγράμματος ενηλίκων. Και αυτό γιατί ο ενήλικος καταρτιζόμενος έχει ανάγκη νέας γνώσης και ο εκπαιδευτής οφείλει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση τις κατάλληλες μεθόδους. Αυτές λοιπόν οι μέθοδοι διακρίνονται σε 3 μεγάλες κατηγορίες: 1) μέθοδοι παρουσίασης. Αυτές στοχεύουν στην παρουσίαση της ύλης στους σπουδαστές από τον εκπαιδευτή (δηλαδή στο input). Αυτές οι μέθοδοι είναι η διάλεξη, η εισήγηση, η επίδειξη, η χρήση του πίνακα, του κειμένου ή οπτικοακουστικών μέσων. Το θετικό τους στοιχείο είναι η δυνατότητα γρήγορης και ολοκληρωμένης παρουσίασης της ύλης σε σύντομο χρονικό διάστημα ενώ το αρνητικό τους είναι ο κίνδυνος παθητικότητας των καταρτιζόμενων. (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000: 64) .2) μέθοδοι συμμετοχής. Δίνουν έμφαση στην από κοινού συνεργασία εκπαιδευτή-καταρτιζόμενου και ο επιμορφωτής δομεί έτσι το πρόγραμμα ώστε οι καταρτιζόμενοι να οδηγούνται στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Σ αυτή την κατηγορία μεθόδων ανήκουν οι ερωτήσεις, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, οι ομαδικές εργασίες, η θύελλα ιδεών (brainstorming). (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 65).



Μάλιστα ο Hutchinson προτείνει κάποιες παρόμοιες μεθόδους όπως τις φροντιστηριακές τάξεις με ανώτατο αριθμό ατόμων τα 15, με την τάξη προσανατολισμού σ'ένα θέμα και όλη την διαδικασία να έχει μορφή σεμιναρίου. Επίσης, προτείνει τις ομάδες εργασίας όπου ο διδάσκων είναι ο καθηγητής και η περισσότερη δουλειά γίνεται από τους μαθητές ενώ αναφέρεται σε μια άλλη κατηγορία μεθόδων, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές. (Brookfield, 1989 στο Titmus Lifelong Education for Adults; pp:210). Το θετικό των μεθόδων συμμετοχής είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται, οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων, η ευελιξία της διδασκαλίας και οι ευκαιρίες επανατροφοδότησης. Ένα ενδεχόμενο αρνητικό στοιχείο είναι ότι με αυτές τις μεθόδους και ιδιαίτερα με τη συζήτηση μπορεί εύκολα να εκφυλιστεί το μάθημα σε μια δραστηριότητα χωρίς στόχους. Γι' αυτό και οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι. 3) Μέθοδοι ανακάλυψης ή εφευρετικές μέθοδοι. Αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους καταρτιζόμενους να οδηγούνται σε μια διαδικασία νοητικής και πνευματικής εξερεύνησης κυρίως με αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, με μορφές παιχνιδιού και προσομοίωσης, με εκπόνηση εργασιών, πειραμάτων ή μέσω της σύνταξης κειμένων. (Al. Rogers, 1986: 142). Το θετικό στοιχείο αυτών των μεθόδων είναι η άσκηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, η πρακτική εφαρμογή αλλά και το αίσθημα της ασφάλειας των σπουδαστών κατά την επαφή τους με ότι έχουν μάθει, ενώ αυτές οι μέθοδοι είναι προσανατολισμένες στην άσκηση και την επανάληψη και έχουν ως αφετηρία τους την αυτενέργεια. Ωστόσο, το κυριότερο μειονέκτημα τους είναι ο μηχανιστικός τρόπος λειτουργίας τους και ο δύσκολος εντοπισμός των ατομικών δυσκολιών μάθησης. (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000: 66-67).



Παρακλάδι αυτών των μεθόδων είναι και οι μέθοδοι αυτοδιδασκαλίας με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και όχι μόνο είτε σε οργανωμένα προγράμματα είτε ο καθένας μόνος του στο χώρο εργασίας του ή στο σπίτι του. (Martin Good, στο Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των Ενηλίκων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, 1994: σελ.321). Ίσως όμως η πιο βασική μέθοδος, η απουσία της οποίας καθιστά αδύνατη ακόμη και την εφαρμογή όλων των προηγούμενων μεθόδων είναι η σωστή χρήση της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών κωδίκων. Και αυτό γιατί πολλές φορές οι ενήλικοι καταρτιζόμενοι δεν είναι πάντα της ίδιας εθνικότητας με αποτέλεσμα να απαιτείται η χρήση πολλών γλωσσών για να μπορεί ο εκπαιδευτής να ανταποκρίνεται στις απαντήσεις ενός τέτοιου προγράμματος.



Έτσι λοιπόν συνοπτικά, η ευελιξία, η εναλλαγή, η αποφυγή της μονοτονίας και η διατήρηση της προσοχής είναι μερικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ενώ, ανάλογα με την μορφή και την ποιότητα μάθησης, η χρήση ενός μείγματος μεθόδων θα εξασφάλιζε περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της διδακτικής διαδικασίας.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 12^ο

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΦΑΚΕΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (PORTFOLIOS) ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ, ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

ΜΕΡΙΚΕΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ¹⁰⁰

Υπάρχουν πάρα πολλές προσεγγίσεις τόσο της ίδιας της έννοιας 'αξιολόγηση' όσο και των τρόπων ή των μεθόδων με τις οποίες αυτή μπορεί να γίνει. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες από αυτές τις απόψεις (με τη μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις) με στόχο να σας δοθούν κάποιες ιδέες για να σκεφτείτε επάνω στον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους μπορείτε να αξιολογήσετε και εσείς ένα πρόγραμμα Σ.Ε:

ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ;

- Για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτών.
- Για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών οργάνωσης και διδασκαλίας.
- Για την αποτίμηση της διαδικασίας μάθησης.
- Για τη διαπίστωση αλλαγών στη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις ανάγκες, το γνωστικό ή μαθησιακό στυλ ή τα κίνητρα των συμμετεχόντων.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ;

Πρόκειται για τη θεωρητική προσέγγιση του Jarvis η οποία να και ελλιπής, είναι αρκετά πρωτότυπη μιας και δεν αναφέρεται στην πρακτική της αξιολόγησης ή καλύτερα των εξετάσεων ως μορφή αξιολόγησης, αλλά στον ρόλο της ως παράγοντα κοινωνικής προσφοράς ή και νομιμοποίησης (;). Πιο συγκεκριμένα ο Jarvis (1985: 118) θεωρεί πως οι εξετάσεις:

- Βοηθούν στον προσδιορισμό μιας κοινωνικής πραγματικότητας και τη νομιμοποιούν.
- Αναπαράγουν τις σχέσεις κοινωνικής ιεραρχίας.
- Αναπαράγουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας.
- Μετατρέπουν (υποβιβάζουν) την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε εμπορευματικό προϊόν.
- Προσδίδουν κοινωνικό υπόβαθρο και ταυτότητα στον συμμετέχοντα.
- Αντικατοπτρίζουν τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΠΟΙΟΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ;

Υπάρχουν διάφοροι τύποι αξιολόγησης ενός προγράμματος. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει από εξωτερικούς αξιολογητές περιστασιακά ή καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εσωτερικά. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει:

¹⁰⁰ Προσαρμογή από: Jarvis (1985), Rogers (1986), Kidd (1978), Lovell (1987), Staton (1960))

- Από τον ίδιο τον οργανωτή του προγράμματος, συνήθως σε ό,τι αφορά το σύνολο του προγράμματος.
- Από τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευτές σε ό,τι αφορά την εργασία τους σε σχέση με το σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος.
- Από τον οργανωτή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευτές.
- Από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους για την αξιολόγηση της απόδοσής τους.

ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ;

Υπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν σε ένα πρόγραμμα Σ.Ε:

- Η ικανοποίηση του γενικού σκοπού και των στόχων του προγράμματος.
- Η ικανότητα/επάρκεια του εκπαιδευτή.
- Τι έμαθαν οι καταρτιζόμενοι.
- Αυτό το οποίο έγινε πριν το πρόγραμμα
 1. Τοποθέτηση στόχων και αποτελέσματα που αναμένονται
 2. Η δημιουργία μιας βασικής κατεύθυνσης και τι ισχύει για αυτήν σήμερα
- Αυτό το οποίο έγινε μετά το πρόγραμμα
 3. Εντοπισμός των αλλαγών σε σχέση με το τι έγινε
 4. Συσχετισμός των διαπιστωμένων αλλαγών με συγκεκριμένες διαδικασίες

ΠΟΙΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ Ή ΤΡΟΠΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ;

Οι τρόποι αξιολόγησης ενός προγράμματος Σ.Ε είναι ίσως περισσότεροι από τους τρόπους μεθόδευσης της διδασκαλίας. Στη συνέχεια παρουσιάζω επιγραμματικά μερικούς από τους τρόπους αξιολόγησης οι οποίοι σχετίζονται με συγκεκριμένες διαδικασίες προγραμμάτων Σ.Ε όπως η ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών, η επιλογή διδακτικών μεθόδων, κλπ.:

- **Παραγωγή δεικτών ικανοποίησης**, όπως διαπιστωμένες ανάγκες από μέρος των εκπαιδευομένων ή εισαγωγή κάποιας προέκτασης του προγράμματος μετά από αίτημα των εκπαιδευομένων όσο 'τρέχει' το πρόγραμμα (follow on) ή εάν οι καταρτιζόμενοι συνεχίζουν να εκμεταλλεύονται την αποκτηθείσα γνώση ή τις δεξιότητες που κέρδισαν από το πρόγραμμα (follow up).

- **Καταγραφή των συνθηκών προετοιμασίας**, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η επίπλωση, το κλίμα, η θερμοκρασία, κλπ.

- **Αποτίμηση των κριτηρίων διδασκαλίας** (με βάση τα μαθησιακά επεισόδια). Εδώ αναφέρομαι στις διαδικασίες εκείνες οι οποίες χρειάζεται να ενισχυθούν και σε αυτές που χρειάζεται να διορθωθούν ή να παραλειφθούν εξ ολοκλήρου και οι οποίες αναφέρονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία όπως:

1. Επιλογή δεικτών για τη μέτρηση του συναισθηματικού κλίματος και του ελέγχου διαχείρισης των εκπαιδευομένων μέσα στην αίθουσα.

2. Επιλογή δεικτών για την ανάλυση των 'εκπαιδευτικών διαδικασιών' οι οποίες ενδεχομένως να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (όπως π.χ. οι καταρτιζόμενοι κρατούν σημειώσεις, μαθαίνουν από καρδιάς, σκέφτονται κριτικά, οι απόψεις συγκλίνουν ή αποκλίνουν και σε ποιο βαθμό, κλπ.).

3. Ο τύπος, η ποιότητα και ο βαθμός της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, η συχνότητα των ερωτήσεων, κλπ.

4. Η μεθόδευση της διδασκαλίας και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία μάθησης.

- **Αποτίμηση της σχέσης εκπαιδευτή-καταρτιζόμενου** η οποία μπορεί να αποτιμηθεί σε δυο μέρη. Το πρώτο αφορά στην απόδοση του ίδιου του εκπαιδευτή. Το δεύτερο αφορά στην δραστηριότητα του εκπαιδευομένου.

- **Έλεγχος αποδοτικότητας**, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ‘αποκαλύπτεται’ κατά κάποιον τρόπο ο τύπος, το είδος της μάθησης που συνέβη (η ‘εσωτερική μάθηση’ και η συμπεριφορική έκφραση της για τον Rogers). Εδώ όπως απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στα παρακάτω σημεία:

1. Τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών -πραγματικών και όχι τεχνητών για την μέτρηση. Για παράδειγμα είναι εντελώς άστοχο να ζητούμε από τους καταρτιζόμενους να συμμετέχουν σε διαδικασίες που ποτέ δεν πρόκειται να τους χρησιμεύσουν μετά το τέλος του προγράμματος.

2. Την αποτίμηση κάποιων ‘κρυφών σημείων’ (οι στόχοι στο συναισθηματικό τομέα) οι οποίοι βρίσκονται πίσω από τις δραστηριότητες απόκτησης δεξιοτήτων κλπ.

3. Εξωτερικούς παράγοντες που πιθανόν να εμποδίζουν ή να απαγορεύουν κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

- **Εξετάσεις** παρά τους διαταγμούς ορισμένων εκπαιδευτών.

- **Αποτίμηση του ‘τελικού προϊόντος** κάτι το οποίο συνδέεται με τον γενικό διαχωρισμό που κάνουν ορισμένοι στο χώρο ανάμεσα σε παραγωγικό/διαπλαστικό (formative) και συνολικό/αθροιστικό (summative) τρόπο αξιολόγησης. Εδώ ο αξιολογητής που συνήθως είναι και ο ίδιος ο εκπαιδευτής καλό είναι να προσέξει πως ο πρώτος είναι πιο χρήσιμος στη διδασκαλία ενηλίκων από τον δεύτερο και πως ο δεύτερος τρόπος δεν μπορεί να υποστεί μεγάλη επεξεργασία και για το λόγο αυτό το αποτέλεσμα δεν είναι ποτέ σίγουρο.

- **Υποκειμενικά τεστ**. Στηρίζονται στη λογική του διαχωρισμού μεταξύ αξιολόγησης και βαθμολόγησης και στην αντίληψη πως η μέθοδος αξιολόγησης θα πρέπει να διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία. Δεν είναι το ίδιο η αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση. Τα υποκειμενικά τεστ ωστόσο είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσουν άλες παραμέτρους του προγράμματος εκτός από αυτό το οποίο βλέπει ο ίδιος ο αξιολογητής. Συνήθως αποκαλούνται και ‘τεστ συγγραφής δοκιμίου’ (essay tests). Οι γενικές κατευθύνσεις για το σχεδιασμό τέτοιων δοκιμασιών είναι οι εξής:

1. Ακρίβεια στις ερωτήσεις οι οποίες είναι γενικού περιεχομένου, ‘ανοιχτές’ ερωτήσεις.

2. Απαιτούν δικαιολόγηση της απάντησης και υποθετική εφαρμογή της αποκτημένης γνώσης και όχι απλή επαναφορά και αποτύπωση συγκεκριμένων γεγονότων.

3. ‘Σπάσιμο’ των ερωτήσεων σε μικρότερες και πιο σαφείς και οριοθέτηση της απάντησης ώστε να είναι περιορισμένη.

4. Σαφής γλωσσική απόδοση των ερωτήσεων ώστε να μη χρειάζονται επεξηγήσεις.

5. Διακλάδωση των μεγάλων ερωτήσεων ώστε να διασπώνται σε μικρότερες.

6. Πριν τη διόρθωση θα πρέπει να διατυπώνει και ο αξιολογητής την απάντηση που θεωρεί σωστή.

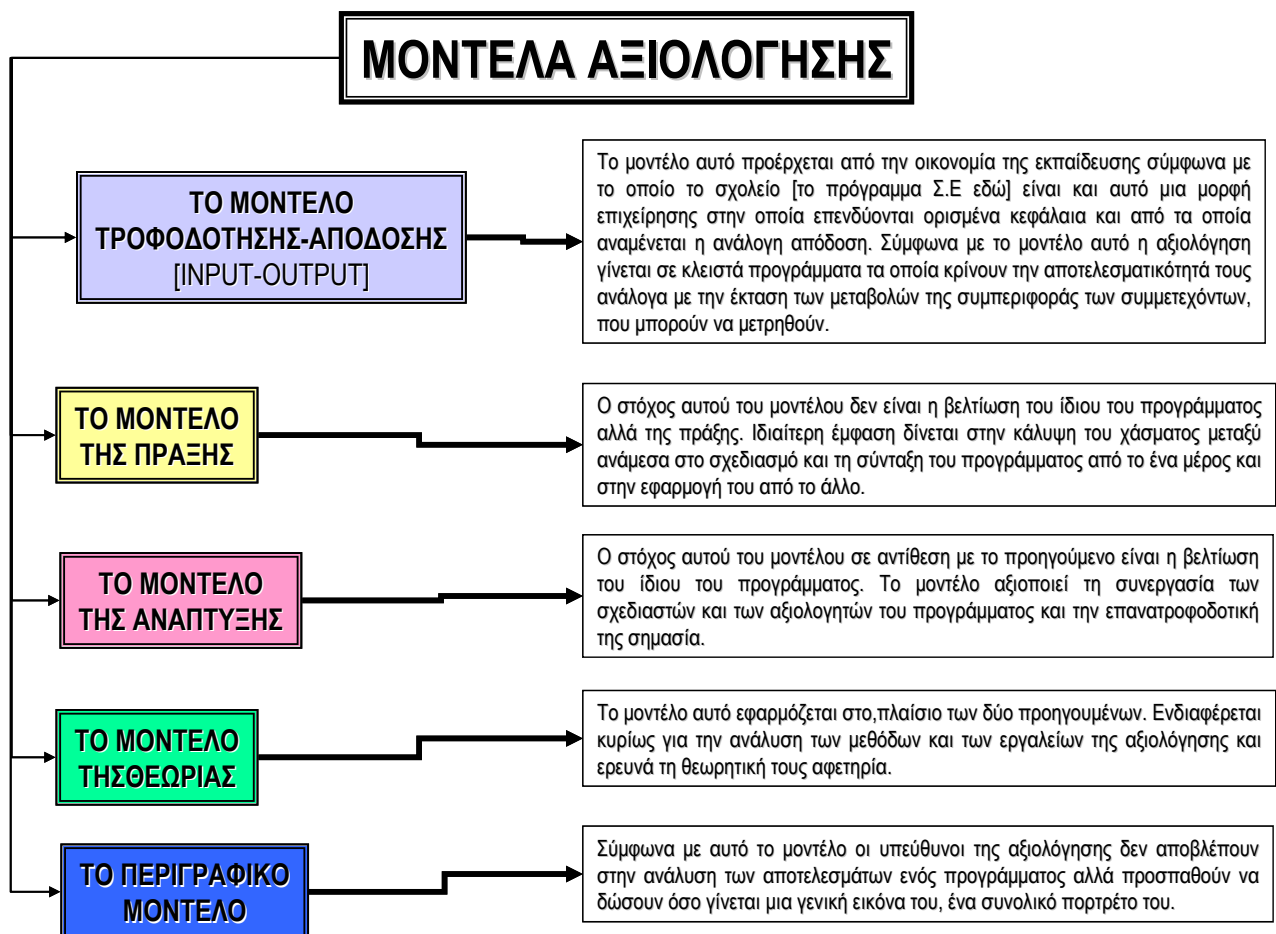
7. Ο αξιολογητής καλό θα ήταν να διορθώνει την κάθε ερώτηση χωριστά για το σύνολο των γραπτών και όχι κάθε γραπτό χωριστά.

- **Βαθμολογική κλίμακα**. Εδώ περιπλέκεται η διαδικασία διότι ο αξιολογητής θα πρέπει να ελέγξει τον τρόπο με τον οποίο ο καταρτιζόμενος εφαρμόζει μια δεξιότητα στην πράξη και να την τοποθετήσει σε μία κλίμακα. Τέτοιου είδους αξιολόγηση καλό θα ήταν να γίνεται από περισσότερους από έναν αξιολογητές ώστε το αποτέλεσμα να είναι πιο ‘δίκαιο’. Τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό μιας βαθμολογικής κλίμακας είναι τα εξής:

1. Ανάλυση των ενεργειών από τις οποίες θα αποτελείται η διαδικασία εφαρμογής που πρόκειται να αξιολογηθεί.

2. Μικρή περιγραφή των δεξιοτήτων ή των χαρακτηριστικών τους τα οποία πρόκειται να αξιολογηθούν ώστε να αναγνωρίζεται εύκολα αυτό το οποίο βαθμολογείται.

3. Περιγραφή του τι θεωρείται ελάχιστη ή μηδενική απόδοση σε σχέση με αυτό που αξιολογείται.
4. Περιγραφή του τι θεωρείται μέγιστη ή ικανοποιητική απόδοση σε σχέση με αυτό που αξιολογείται.
5. Μείωση της περιγραφής των διαφόρων επιπέδων ή σταδίων της δεξιότητας που αξιολογείται ώστε ο αξιολογητής να μπορεί να σημειώνει μόνο το βαθμό χωρίς να τον αναλύει.
6. Προσαρμογή των παραπάνω περιγραφών σε πίνακες.
7. Αποφυγή γενικών κατηγοριών ή ικανοτήτων όπως 'υγεία', 'προσωπικότητα', 'γνώση' οι οποίες είναι πολύ γενικές και δεν βοηθούν τους αξιολογητές στη βαθμολόγηση.
8. Πέρα όμως από τις γενικές κατευθύνσεις σχεδιασμού, υπάρχουν και κάποια σημεία που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διαδικασία βαθμολόγησης. Αυτά είναι:
 - Η βαθμολόγηση ενός καταρτιζόμενου με τον ίδιο βαθμό σε όλα τα γνωρίσματα ή στοιχεία βαθμολόγησης (halo effect) λόγω συμπάθειας ή λόγω του ότι βαθμολογήθηκε καλά στα πρώτα στοιχεία βαθμολόγησης.
 - Σύγκριση των βαθμολογιών διαφορετικών βαθμολογητών.
 - Εάν υπάρχουν βαθμολογητές που βαθμολογούν μόνο πολύ υψηλά ή χαμηλά αυτό μπορεί να αδικήσει κάποιους από τους συμμετέχοντες.
 - Για τον τελικό βαθμό καλό θα ήταν να συμβουλευθούμε όλους τους βαθμούς.
- **Αντικειμενικά τεστ.** Πρόκειται για ευρέως διαδεδομένο τύπο αξιολόγησης και αποτελούνται από ένα σύστημα ερωτήσεων -κυρίως κλειστώνκαι έχουν τη μορφή πολλαπλών απαντήσεων, ή επιλογής σωστού-λάθους, κλπ.



ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ, ΤΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΙΚΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ¹⁰¹

Πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και ο τρόπος παροχής των δραστηριοτήτων κατάρτισης για ενήλικες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στους τρόπους μάθησης μιας συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, όπως επίσης κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο είναι κατάλληλο. Η σημασία των ζητημάτων αυτών ποικίλλει ανάλογα με την πληθυσμιακή ομάδα που εξετάζεται. Προς ποια κατεύθυνση η ποιότητα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και η ποικιλία των ευκαιριών για μάθηση επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκείνων που θεωρούνται ότι έχουν τις περισσότερες ανάγκες; Ποια συμπεράσματα προκύπτουν από την εφαρμογή διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και των διαφόρων συστημάτων κατάρτισης που έχουν εφαρμοστεί στην αγορά εργασίας και απευθύνονται σε ορισμένες ομάδες ενηλίκων, όπως, π.χ. τους χρόνιους ανέργους; Πώς θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε το ρόλο του χώρου εργασίας ως βασικού πλαισίου κατάρτισης για όσους δεν κατέχουν αρκετά προσόντα; Υπάρχουν στρατηγικές διαχείρισης, επιτήρησης, ομαδικής εργασίας και χρήσης της τεχνολογίας οι οποίες να διευκολύνουν πραγματικά αυτού του είδους την κατάρτιση; Αν ναι, με ποιον τρόπο μπορούν να ενισχυθούν; Υπάρχουν ειδικές στρατηγικές (όπως κατάρτιση εξ αποστάσεως, παρακολούθηση στο χώρο εργασίας, ομάδες αυτόνομης κατάρτισης, κατάρτιση με βάση την τεχνολογία πληροφόρησης και επικοινωνίας) που να μην έχουν τύχει ευνοϊκής μεταχείρισης, αν και κρίνονται αποτελεσματικές; Με ποιον τρόπο μπορεί να επεκταθεί η χρήση τους; Υπό ποιους όρους τα προγράμματα μάθησης με σκοπούς «ψυχαγωγικούς» ή μη επαγγελματικούς προσφέρουν μια χρήσιμη αφετηρία μάθησης με κατεύθυνση την εργασία ή τουλάχιστο ενισχύουν τις δυνατότητες πρόσβασης σε μια διαδικασία προετοιμασίας για κάποιο επάγγελμα; Προσπαθούμε πραγματικά να διερευνήσουμε τον αποτελεσματικότερο τρόπο εκμάθησης για τις διάφορες ομάδες ενηλίκων; πώς μπορεί η κατάρτιση να συνδυαστεί καλύτερα με την επαγγελματική δραστηριότητα και τον ελεύθερο χρόνο; Είναι πράγματι ορισμένοι φορείς κατάρτισης πιο επιτυχημένοι από άλλους όσον αφορά στην αναγνώριση και την ικανοποίηση των αναγκών ορισμένων ομάδων ενηλίκων; Πώς μπορούν οι κυβερνήσεις να εξασφαλίσουν ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς συμβαδίζουν με τους κανόνες ποιότητας, όπως εκείνους που ορίζονται από τον Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (ISO) ή από την AFNOR (Γαλλικό Οργανισμό Τυποποίησης); Ποια η επίδραση των διαφορετικών αυτών προτύπων ποιότητας στις δυνατότητες και προθέσεις των φορέων κατάρτισης όσον αφορά την ικανοποίηση των διαφόρων αναγκών της κατάρτισης; Τα διάφορα πλαίσια κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένων και του χώρου εργασίας, των προγραμμάτων κατάρτισης που προβλέπονται από τη σχετική πολιτική της αγοράς εργασίας) ικανοποιούν πράγματι τις ανάγκες των διάφορων ομάδων καταρτιζόμενων; Ποια εμπόδια ορθώνονται στην εφαρμογή στρατηγικών που έχουν δοκιμαστεί στην πράξη;

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο κριτικός στοχασμός ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας διαποτίζει όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση ξεκινά στο επίπεδο της διερεύνησης αναγκών και καταλήγει στην αξιολόγηση – αποτίμηση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, κάθε επίπεδο διατηρεί την αυτονομία του ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται και υλοποιούνται οι πτυχές του κριτικού στοχασμού, χωρίς αυτό να αποκλείει το συνδυασμό κριτικοστοχαστικών πρακτικών από τη μια φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην άλλη. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν ορισμένες πρακτικές με τις οποίες είναι δυνατό να ενταχθεί η πτυχή του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία ως σύνολο.

Η διερεύνηση αναγκών ως κριτικοστοχαστική διαδικασία

¹⁰¹ Προσαρμογή από Werquin, 2003: 59-60.

Εξέχουσας σημασίας πρακτική που οφείλει να εφαρμόζεται πριν από το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας που πρόκειται να εμπλακεί στο πρόγραμμα. Πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία διερευνώνται με τρόπο συστηματικό οι ανάγκες της ομάδας εκπαιδευόμενων σε μαθησιακό υλικό και οι δυνατότητές τους να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες.

Στην εν λόγω πρακτική είναι δυνατό να συμπεριληφθεί η πτυχή του προβληματισμού και της αμφισβήτησης · το πρώτο βήμα επιτυγχάνεται με τη διαπίστωση ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων δεν είναι απαραίτητα αυτές που ο σχεδιαστής του προγράμματος εκτιμά ότι είναι. Η δεκτικότητα στην αλλαγή μπορεί να επιβεβαιωθεί στην πράξη: η άποψη των εκπαιδευόμενων είναι σύνηθες να εκτιμάται ερήμην των ίδιων, ή, σπανιότερα, με ερωτηματολόγια που καλούνται να συμπληρώσουν. Ωστόσο, μια εναλλακτική θεώρηση θα καλούσε τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις ανάγκες τους, ή και να σχολιάσουν τις ανάγκες που ο σχεδιαστής εκτιμά πως έχουν. Με τον τρόπο αυτό, κι εφαρμόζοντας πολλές παραλλαγές του προτεινόμενου τρόπου, η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων είναι δυνατό να αναχθεί σε κριτικοστοχαστική διαδικασία.

Η δυνατότητα για αξιοποίηση των ίδιων των εκπαιδευόμενων κατά το στάδιο της επίσημης διερεύνησης αναγκών είναι πιθανό να μη δοθεί στον ίδιο τον εκπαιδευτή. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε θέση να εντάξει την πρακτική της διερεύνησης αναγκών, με τον τρόπο που ο ίδιος κρίνει ως κατάλληλο, εντός του πλαισίου του προγράμματος εκπαίδευσης, διεξάγοντας δεύτερη διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευόμενων. Εφαρμόζοντας την πρακτική αυτή ο εκπαιδευτής αφενός εμπλέκεται ενεργά στο σύνολο των σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι αφετέρου προσεγγίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Κριτικοστοχαστικός σχεδιασμός της διδασκαλίας

Η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης οφείλει να πηγάζει από τα δεδομένα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι. Ωστόσο, η εισαγωγή της πτυχής του κριτικού στοχασμού στο στάδιο της διερεύνησης αναγκών, με τον τρόπο που αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ή και με άλλους τρόπους, δεν αρκεί · ο κριτικοστοχαστικός σχεδιασμός προγραμμάτων διδασκαλίας χαρακτηρίζεται και ο ίδιος από την προσαρμοστικότητα και τη δυνατότητα για ανατροπή και αμφισβήτηση.

Την ευθύνη για το σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων έχει κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτής. Ακόμη και στις περιπτώσεις που στον εκπαιδευτή παρατίθεται ένα ήδη σχεδιασμένο πλάνο, αυτός που τελικά διαμορφώνει την υλοποίησή του είναι ο ίδιος. Έτσι, ο ρόλος του αποδεικνύεται κυρίαρχος αναφορικά με το σχεδιασμό. Η μείωση της εν λόγω κυριαρχίας αποτελεί ενός είδους κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση. Οι πτυχές του προγράμματος εκπαίδευσης είναι δυνατό να σχεδιαστούν με τη συμβολή των εκπαιδευόμενων. Αυτό μπορεί να συμβεί, λόγου χάρη, με τον από κοινού σχεδιασμό του προγράμματος χωρισμένου σε ενότητες, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Ο ρόλος του ιδίου, στην περίπτωση αυτή, μεταβάλλεται από κυριαρχικό σε ρυθμιστικό. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτής δύναται να προβάλλει στους εκπαιδευόμενους ένα ήδη σχεδιασμένο πρόγραμμα και να ζητήσει από αυτούς να το σχολιάσουν. Η διαδικασία αυτή θα συμβάλει τόσο στην αξιοποίηση ενδιαφερουσών επισημάνσεων που ενδεχομένως θα προκύψουν όσο και στη διασφάλιση του ενδιαφέροντος και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευόμενων.

Κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του αντικειμένου που θα διδαχθεί

Το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί εντός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων καθορίζεται από τους οργανωτές του. Οι ίδιοι συχνά έχουν μικρή σχέση με την επαγγελματική

εκπαίδευση και κατάρτιση ως διαδικασία, καθώς ενδιαφέρονται απλώς για την εκμάθησή του αντικειμένου από τους εκπαιδευόμενους. Είναι πιθανό να έχουν συμβουλευθεί ειδικούς σε έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο για τις λεπτομέρειες του γνωστικού αντικειμένου, ή να έχουν αναθέσει σε αυτούς τον αναλυτικό καθορισμό του. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει σημαντικό ενδεχόμενο η σχέση τους με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως θεωρία να είναι μικρή. Εξίσου σημαντικό είναι το ενδεχόμενο οι σχεδιαστές του προγράμματος να έχουν μικρή σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτής καλείται να εφαρμόσει με τον κατάλληλο τρόπο το σχεδιασμό, φροντίζοντας να μεταδώσει τις καθορισμένες πτυχές του γνωστικού αντικειμένου. Εντούτοις, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί κριτικά τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) τηρεί κριτική στάση απέναντι σε αυτά που οφείλει να διδάξει, κι έτσι δίνει ώθηση στους εκπαιδευόμενους να κάνουν το ίδιο.

Το εύρος των γνωστικών αντικειμένων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι εξαιρετικά μεγάλο. Κατά συνέπεια, με τη διατύπωση «κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του γνωστικού αντικειμένου» σημαίνεται ένα ευρύ φάσμα ενδεχόμενων πρακτικών, δια των οποίων οι γνώσεις μετασχηματίζονται σε αντικείμενα κριτικού στοχασμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η εκμετάλλευση ορισμένων σημείων του γνωστικού αντικειμένου που προσφέρονται για διάλογο αποτελεί συνήθη πρακτική πολλών εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση που πραγματοποιείται με τη συμβολή του κριτικού στοχασμού έγκειται στη συστηματικότητα με την οποία λαμβάνει χώρα η αμφισβήτηση και η αναζήτηση των εναλλακτικών επιλογών. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) εντάσσει την πτυχή αυτή ανεξάρτητα από τις ευκαιρίες που προσφέρει το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

Η αξιολόγηση ως κριτικοστοχαστική διαδικασία

Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) παραμερίζει τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, που επί το πλείστον περιλαμβάνουν σχολειοποιημένες μεθόδους και έχουν ως αποκλειστικό στόχο την κατάταξη και την επιλογή. Απομακρύνεται από την αποκλειστική χρήση της αριθμητικής αξιολόγησης, και προσπαθεί να αναδείξει την περιγραφική κι αναλυτική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ως κυρίαρχα όργανα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου ως συνόλου.

Με την υιοθέτηση του κριτικοστοχαστικού μοντέλου οι κανόνες που παραδοσιακά διέπουν την αξιολόγηση τροποποιούνται, ενώ κυρίαρχη σε σχέση με αυτήν αναδεικνύεται η άποψη των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους: με την επιλογή ή τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τους εκπαιδευόμενους, με την αξιολόγηση από την ομάδα (peer assessment)¹⁰² ή με την αυτοαξιολόγηση¹⁰³. Ακόμη και στις περιπτώσεις που κυρίαρχο λόγο για την αξιολόγηση εξακολουθεί να έχει ο εκπαιδευτής, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση πρακτικών και μεθόδων που αναδεικνύουν την άποψη των εκπαιδευομένων, όπως τα portfolios¹⁰⁴.

¹⁰² Βλ. σχετικά Schelfhout, Dochy & Janssens (2002).

¹⁰³ Βλ. Klenowski (1995).

¹⁰⁴ Βλ. Orland-Barak (2005).

Τέλος, μια ακόμη πρακτική αμιγώς κριτικοστοχαστική, της οποίας τα αποτελέσματα είναι δυνατό να συμβάλουν στη βελτίωση τόσο της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευομένου όσο και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτή, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους. Η τελευταία αποσκοπεί αφενός στην ενδυνάμωση του αισθήματος ισοτιμίας και ισχυροποίησης των εκπαιδευομένων κι αφετέρου στον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών σημείων του εκπαιδευτή. Ένας συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτή είναι το φύλλο αξιολόγησης, που καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι. Το φύλλο αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από τις οποίες είναι δυνατό να συναχθούν σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με την απήχηση της διδακτικής του επάρκειας, της επιστημονικής του επάρκειας, σε σχέση με τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, αλλά και σε σχέση με το πώς ο εκπαιδευτής συμβάλει στη μάθησή τους. Ταυτόχρονα, από το φύλλο αξιολόγησης συνάγονται πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν και του εκπαιδευτικού υλικού. Το ίδιο το φύλλο αποτελεί μια από τις κριτικοστοχαστικές πρακτικές, καθώς αποδεικνύει τη δεκτικότητα του εκπαιδευτή στην αμφισβήτηση και την αλλαγή.



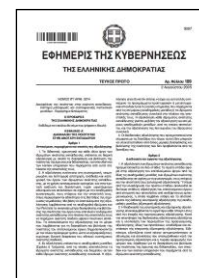
1998 - ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ - ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ



2004 - ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ



2004 - ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ - ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



2005 - ΝΟΜΟΣ 3374 - ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

[Κάντε διπλό κλικ επάνω στο κείμενο για να ανοίξει το έγγραφο](#)

ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 13^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΣ, ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ-ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΟΥ, Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ, ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ, Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τελευταίο μάθημα αυτής της ενότητας θα δούμε πως ο πολλαπλασιασμός των φορέων που παρέχουν προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων συνεπάγεται και αύξηση της ζήτησης σε εκπαιδευτικό δυναμικό που εργάζεται για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των προγραμμάτων αυτών. Διαφορετικοί φορείς, μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνουν για ενήλικι, επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί συνήθως αφορούν την αύξηση της παραγωγικότητας – σε επίπεδο μεμονωμένων επιχειρήσεων ή και σε εθνικό επίπεδο, μείωση της ανεργίας, την κοινωνική ενσωμάτωση ενηλίκων που ανήκουν σε ομάδες οι οποίες για κάποιο λόγο διαφοροποιούνται από το γενικό πληθυσμό, την ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης, την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής, ή γενικότερα την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Ανάλογα με τις τοπικές ή τις εθνικές κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, προτεραιότητα δίδεται σε ορισμένους από τους στόχους αυτού. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί κατά κάποιο τρόπο να ιδωθεί σαν ένας διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, όπου και οι δύο προβάλλουν εμπειρίες, στάσεις, διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης του προσωπικού, κοινωνικού και πολιτικού τους περιβάλλοντος, μια πληθώρα διαφοροποιημένων, ποικίλων σκοπών, προσανατολισμών και προσδοκιών. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο «ανταλλαγής», ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτή (trainer) είναι να «προκαλέσει» τους εκπαιδευόμενους, ερμηνεύοντας με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους τις εμπειρίες τους, και να τις παρουσιάσει με ιδέες και συμπεριφορές, οι οποίες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν με κριτικό μάτι τις αξίες τους, τις στάσεις τους, αλλά και τις υποθέσεις τις οποίες πρεσβεύουν και στις οποίες βασίζονται. Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τις αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, διαπιστώνεται ότι κυριαρχούν τρεις ευρείες, και συχνά αντικρουόμενες προσεγγίσεις, οι οποίες αφορούν του βασικούς ρόλους των εκπαιδευτών (trainers). Οι προσεγγίσεις αυτές, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, διακρίνουν η καθεμία, μια βασική λειτουργία για τον εκπαιδευτή (trainer), η καθοδηγεί την πρακτική του: α) η πρώτη θεωρεί τον εκπαιδευτή καλλιτέχνη (artist) β) η δεύτερη αναγνωρίζει ως πυρηνικό χαρακτηριστικό τη δράση του ως διευκολυντή μάθησης (facilitator) γ) η τρίτη υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής (trainer) πρέπει να λειτουργεί ως κριτικός αναλυτής (critical analyst) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ (TRAINER)

Είναι προφανές ότι για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά μια ομάδα πρέπει να υπάρχουν διακριτοί ρόλοι. Έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτή (trainer) είναι πρωταρχικός. Οι βασικοί ρόλοι του εκπαιδευτή (trainer) είναι τέσσερις: 1) ως αρχηγός της ομάδας ο οποίος εντοπίζει το έργο και το στόχο που έχει μπροστά του, καθοδηγεί την ομάδα σ' αυτό το στόχο, παρακολουθεί τις

αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα, εξασφαλίζει τα υλικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη μάθηση (βιβλία, εξοπλισμός) και τέλος προσπαθεί να εξασφαλίσει ότι δεν θα υπάρξουν αποκλεισμοί. 2) ως εκπαιδευτής, ο διδάσκων αναλαμβάνει επιμέρους ρόλους όπως, σχεδιαστής του προγράμματος μάθησης (αναλύει το πρόγραμμα, θέτει τους στόχους, εντοπίζει δεξιότητες και γνώσεις), διοργανωτής(οργανώνει τα μαθησιακά καθήκοντα, το περιβάλλον και τις συνθήκες μάθησης για τη διευκόλυνση των εκπαιδευομένων), δίνει κίνητρα στους συμμετέχοντες, επόπτης(εποπτεύει το πρόγραμμα και αποκλείει ότι δεν έχει σχέση ενώ αλλάζει και την κατεύθυνση του προγράμματος όπου χρειάζεται). 3) ως διδάσκων δημιουργεί το κλίμα για μάθηση και προάγει τη συναισθηματική και μαθησιακή κατάσταση των εκπαιδευομένων για μάθηση. Ως διδάσκων πρέπει να είναι ευέλικτος, να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και να μπορεί ο ίδιος να είναι διδασκόμενος να μπορεί δηλαδή να βάζει τον εαυτό του στη θέση των εκπαιδευόμενων και να μη νιώθει αυθεντία. (Al. Rogers, 1986: σελ. 118-125). Επίσης, ο διδάσκων πρέπει να είναι δημιουργικός, καινοτόμος, παρατηρητικός, επιμελής στα καθήκοντα του, διευκολυντής της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η πρωτοβουλία ανήκει στους εκπαιδευόμενους, δίνεται έμφαση στην αυτενέργεια και την ατομική μάθηση και υπάρχει σχέση αλληλοβοήθειας ανάμεσα σε εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενο. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από, αγάπη, ζεστασιά, κατανόηση, αποδοχή, διάλογο, επιθυμία αλλαγής και μετατροπής της βοήθειας που προσφέρει ο εκπαιδευτής σε μαθησιακή εμπειρία. (S. Brookfield, 1994: 209). 4) ο διδάσκων ως “κοινό” αφού με την ανάθεση εργασιών και την παρουσίαση τους ο διδάσκων δεν είναι μόνο ο ειδικός αλλά και ο αξιολογητής. Γι’ αυτό πρέπει να έχει αυτογνωσία και να αποφεύγει τους υποκειμενισμούς στις κρίσεις του (Rogers, 1986: 126). Έτσι λοιπόν με βάση όλα αυτά ο καλός επιμορφωτής: 1) ενθαρρύνει την επικοινωνία επιμορφωτή – σπουδαστών. 2) ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση. 3) εκμεταλλεύεται σωστά το χρόνο. 4) στοχεύει στην επανατροφοδότηση των σπουδαστών 5) διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευόμενους. 6) προσαρμόζει ποικίλους τρόπους μάθησης.

ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Καθώς η διεξαγωγή προγραμμάτων προϋποθέτει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και συνεπάγεται την επένδυση σημαντικών κεφαλαίων, προβάλλεται έντονο ενδιαφέρον για τον έλεγχο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι η ικανότητα των εκπαιδευτών. Με τον όρο ικανότητα εννοείται: η κατοχή από μέρους του εκπαιδευτή επαρκών γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών αλλά και των κατάλληλων στάσεων οι οποίες διασφαλίζουν την επιτυχή απόδοση στο ρόλο του. Η ικανότητα αυτή καλλιεργείται και πιστοποιείται μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. (Παπαστεφανάκη 2002: 14)

Έτσι, η επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτών έχει αρχίσει να οργανώνεται σε πολλές χώρες και τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών αυξάνονται συνεχώς, καθώς αναγνωρίζεται η σημασία τους για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων. (Papanoum 1994) Οι εκπαιδευτές που εργάζονται στους εκάστοτε φορείς είναι είτε πλήρους, είτε μερικής, είτε εθελοντικής απασχόλησης. Η διαφοροποίηση αυτή εντοπίζεται ήδη από το 1960 από τον Houle ο οποίος εισάγοντας και το ποσοτικό στοιχείο, κάνει λόγο για μια «πυραμίδα ηγεσίας» στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Οι τυπικές μορφές εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης

αντικατοπτρίζονται στην πυραμίδα του Houle (pyramid of leadership 1970). Οι μορφές εκπαίδευσης των επαγγελματιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους ρόλους που αναλαμβάνουν. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έχουν ιδιαίτερη, συγκεκριμένη κατάρτιση (lay leaders) και τείνουν να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της εξάσκησης του ρόλου τους, (on the job) μέσω κοινωνικών παροχών και εναλλακτικών μη – τυπικών πλαισίων. Τα πρωταρχικά, λοιπόν, μέσα με τα οποία οι εκπαιδευτές αυτοί (οι οποίοι υπηρετούν ως εθελοντές σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια) αναπτύσσουν τις δεξιότητες ή εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους ρόλους, βρίσκονται μέσα στην εμπειρία που αποκτούν στην εργασία τους (on the job experience). Ο Richmond (1987) και το LERN SURVEY μετά από έρευνα αποκάλυψαν ότι η πλειοψηφία των επαγγελματιών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης απέκτησε τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις μέσω της εμπειρίας, της μεθόδου της «δοκιμής και της πλάνης», του σχεδιασμού, των επαφών με ομάδες παν/μιακών, συνεργατικών προσπαθειών, αλλά και μέσω αυτό – κατευθυνόμενης μελέτης, η οποία επιστρατεύει ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Εδώ η μάθηση που σχεδιάζεται από το άτομο πρέπει να θεωρείται παράγοντας – κλειδί για την ανάπτυξη των επαγγελματιών συνεχιζόμενης ανάπτυξης. (Galbraith και Zelemak 1989: 127-128)

Στη μέση της πυραμίδας κατατάσσονται οι επαγγελματίες (practitioners), οι οποίοι εκτελούν υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων σαν ένα μέρος του επαγγέλματος τους και είναι πιθανό να αποκτούν ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση (in-service training). Η μορφή αυτή κατάρτισης παρέχεται συνήθως από γραφεία πρόσληψης εργασίας, οργανισμούς, επιχειρήσεις, επαγγελματικές ενώσεις, κολέγια και Παν/μια, ή μεμονωμένους συμβούλους. Αυτού του είδους η εκπαίδευση, η οποία είναι συνήθως μικρής διάρκειας, είναι συνδεδεμένη με κάποιο εκπαιδευτή ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. Σκοπός του εκπαιδευτή στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να εστιάσει στη μάθηση εκείνη η οποία συντελεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων προσόντων που σχετίζονται με την εργασία, ή συμπεριφορών, στάσεων που απαιτούνται από τους οργανισμούς / επιχειρήσεις που χρηματοδοτούν. Οι επαγγελματίες που συμμετέχουν σε ενδο-υπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης σχετίζονται από μια άποψη με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ως ένα μέρος της δουλειάς τους ή ως συμπληρωματική δραστηριότητα του βασικού τους επαγγέλματος. Εθελοντές, εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης (part – time), παρα-επαγγελματίες απαρτίζουν το μεγαλύτερο τμήμα αυτών που καταρτίζονται μέσω ενδο-υπηρεσιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνήθως αφορούν συγκεκριμένες εργασίες που πρέπει να διεκπεραιωθούν. (Galbraith και Zelemak 1989: 128)

Αυτοί, όμως, που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας, είναι εκείνοι των οποίων η επαγγελματική σταδιοδρομία – καριέρα βασίζεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Κατέχουν την «τυπική εκπαίδευση» στον τομέα αυτό (formal training), απασχολούνται πλήρως (full-time) και αποτελούν τη μικρότερη ομάδα συγκριτικά με τις προηγούμενες. Συχνά, φέρουν τη συνολική ευθύνη για την έκβαση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των προγραμμάτων. Η εκπαίδευση τους στην περίπτωση αυτή έχει μεγαλύτερη διάρκεια, ώστε να επιτυγχάνεται η εξοικείωση με την θεωρία και την έρευνα στους σχετικούς τομείς. Σε πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται προγράμματα κυρίως μεταπτυχιακού, αλλά και προπτυχιακού επιπέδου (Graduate degree programs in adult education) στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, για τα οποία οι σπουδές είναι είτε πλήρους, είτε μερικού ωραρίου. Ο τυπικός, κλασικός πυρήνας των αναλυτικών προγραμμάτων επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (κυρίως για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου) περιλαμβάνει αντικείμενα όπως η μάθηση και ανάπτυξη ενηλίκων, μεθοδολογία, σχεδιασμό προγραμμάτων και διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και εξοικείωση με την έρευνα και ενασχόληση με εξειδικευμένους σχετικούς τομείς. (Galbraith και Zelemak 1989: 128)

Ιδιαίτερα τονίζεται ότι η μεθόδευση της εκπαίδευσης εκπαιδευτών θα πρέπει να βασίζεται στις

αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τον τρόπο που αυτό διδάσκεται. Συνήθεις μέθοδοι για την εκπαίδευση εκπαιδευτών είναι η ομαδική εργασία και ο διάλογος, οι διαλέξεις, η μικροδιδασκαλία, η πρακτική άσκηση.

Ο Boshier (1985) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτών (trainers) καθορίζεται κυρίως από τους ρόλους που αναλαμβάνουν και τους στόχους που οι ρόλοι αυτοί επιδιώκουν να εξυπηρετήσουν. Έτσι, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών πρέπει να βασίζεται, να διαμορφώνεται και να ακολουθεί τη λειτουργία που επιδιώκεται. («Training Should Follow Function») (Galbraith και Zelemak 1989: 126)

Συνεπώς, οι διαφοροποιήσεις που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν τη διάρκεια, το επίπεδο και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών π.χ. οι εκπαιδευτές μερικής και εθελοντικής απασχόλησης είναι συνήθως ειδικοί κυρίως στο αντικείμενο που θα διδάξουν, και η ευθύνη τους περιορίζεται και αφορά την επιτυχή διεξαγωγή των μαθημάτων τους. Για το λόγο αυτό και η εκπαίδευσή τους επικεντρώνεται στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους στηρίζουν στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, καθώς και την εξατομίκευση και την προσαρμογή της διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενηλίκων. Η διάρκεια της εκπαίδευσης είναι συνήθως μικρή ενώ η διδασκαλία ενηλίκων για τη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτών αποτελεί δευτερεύουσα απασχόληση και υπάρχει δυσκολία αποδέσμευσης από την κύρια επαγγελματική δραστηριότητα. (Παπαστεφανάκη 2002: 20) Αντίθετα, οι εκπαιδευτές πλήρους απασχόλησης συνήθως φέρουν συνολική ευθύνη είτε για το σχεδιασμό των προγραμμάτων, είτε για τη διδασκαλία και αξιολόγηση. Είναι ευνόητο, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν και το ρόλο του σχεδιαστή προγραμμάτων και το ρόλο διδάσκοντα θα πρέπει να καταρτίζονται ανάλογα.

Στις διάφορες χώρες που διεξάγονται προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών δημιουργείται προβληματισμός οποίος εστιάζεται στο πνεύμα και στη φιλοσοφία που τα διαπνέει, αφού διαφορετικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτών αντιπροσωπεύουν διαφορετικές θεωρήσεις των στόχων και των λειτουργιών της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτή.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στο πλαίσιο της «κριτικής θεωρίας» [Collin, Brookfield] έργο του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους ενήλικους να σκέφτονται κριτικά, να αντιλαμβάνονται τις δυνάμεις που υποθάλπουν οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης και ανισότητας, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της καλλιέργειας του προσωπικού στοχασμού, της κριτικής ανάλυσης και του διαλόγου. Αντίθετα, κατά την προσέγγιση της «ανάπτυξης ικανοτήτων» (competency-based education/performance-based education) επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής επιστημονικών δεδομένων, με απώτερο στόχο οι εκπαιδευόμενοι που θα παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία να ανταποκρίνονται επιτυχέστερα στις απαιτήσεις του επαγγελματικού ρόλου που θα κληθούν να αναλάβουν. Έτσι, η εκπαίδευση του εκπαιδευτή επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων αυτών που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στη μάθηση των εκπαιδευομένων (Παπαστεφανάκη 2002: 24 - 25).

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΟΙΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Ένα από τα αρχικά ζητήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη «κοινής ταυτότητας». Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με την ανομοιογένεια και την ποικιλία στους τίτλους εργασίας (job titles), τη διαφοροποίηση των ρόλων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές, τη δυνατότητα είτε πλήρους, είτε μερικής, είτε εθελοντικής απασχόλησης, αλλά και τις διαφορετικές επιδιώξεις των φορέων στους οποίους εργάζονται, την έλλειψη συνεργασίας με τις επαγγελματικές τους ενώσεις αποδεικνύοντας τη δυσκολία διαμόρφωσης μιας κοινής

επαγγελματικής ταυτότητας για όλους τους εκπαιδευτές (trainers). Από έρευνες προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές δεν θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες, δεν φαίνεται να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη επαγγελματική ομάδα, που έχει ως αντικείμενο της την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δε διαθέτουν ένα κοινό θεωρητικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο ή φιλοσοφία σχετικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες / ευθύνες τους. Όλα τα παραπάνω, συνεπώς, οδηγούν εκπαιδευτές-ενηλίκων στο να προβάλλουν ως σημείο αναφοράς του επαγγελματικού τους ρόλου είτε τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, είτε το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν. Η Merriam (1985), "Χωρίς μια κοινή επαγγελματική ταυτότητα (ως εκπαιδευτές (trainers)), πολλοί εκπαιδευτές είναι κίνητρο τους να εκπαιδεύονται ως τέτοιοι!". (Galbraith και Zelemak 1989: 24)

Όσον αφορά προφίλ ενός –τυπικού– εκπαιδευτή (trainer) ο Hartman (1983) σημειώνει: είναι «νέος» στη συγκεκριμένη θέση, έχει ελάχιστη ή καθόλου προηγούμενη εμπειρία σε συμφωνία, σε σεμινάρια (course work) εκπαίδευσης ενηλίκων, προέρχεται από κλάδο όχι σχετικό με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δουλεύει σκληρά, αλλά είναι πιθανό να εγκαταλείψει το χώρο αυτό μέσα σε 5 χρόνια!». Η σχετική έρευνα που διεξήχθη από το Learning Resources Network (LERN, 1983 – 1984) αποκάλυψε ότι το 65% των εκπαιδευτών (trainers) που συμμετείχαν στην έρευνα, είχε υψηλότερη βαθμολογία στο πτυχίο τους σε αντικείμενο που δε σχετιζόταν με την εκπαίδευση. Σχεδόν το 43% δεν είχε πάρει ξεχωριστό μάθημα κατά τη διάρκεια των Παν/μιακών σπουδών το οποίο να αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης. Το 57% αποκτά εμπειρία κατά την άσκηση του επαγγελματικού ρόλου (on the job training) ενώ μόνο το 12% έχει σπουδές στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Galbraith και Zelemak 1989: 125)

Ο ΠΟΛΛΑΠΛΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ (TRAINER)

Η διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται μια διαδικασία – ορθολογιστική – η οποία ξεκινά από την εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών, θέση των μαθησιακών στόχων, οργάνωση και παρουσίαση των περιεχομένων και δραστηριοτήτων μάθησης και τελειώνει με την αποτίμηση και αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά η πρακτική του σχεδιασμού προγραμμάτων σπάνια ακολουθεί μια ευθύγραμμη εξέλιξη. Οι Cervero και Wilson (1994) υποστήριζαν ότι ο σχεδιασμός είναι από τη φύση τους μια κοινωνική δραστηριότητα, στην οποία οι εκπαιδευτές διαπραγματεύονται με άλλους, συζητούν τη μορφή του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων των σκοπών του, του περιεχομένου, των συμμετεχόντων, της παρουσίασης και της αξιολόγησής του. Επιπλέον, οι Cervero και Wilson μια θεωρία – διαπραγμάτευσης- για το σχεδιασμό των προγραμμάτων. Η βασική υπόθεση αυτής της θεωρίας είναι ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι κοινωνική δραστηριότητα και ότι η δράση του σχεδιαστή / εκπαιδευτή είναι εξαρτημένη από το κοινωνικό οργανισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το πρόγραμμα διαμορφώνεται. (Cervero και Yang 2001: 281) Έτσι, λοιπόν, ανάμεσα στις πιέσεις που δέχεται ο εκπαιδευτής είναι και η πίεση από τον (οργανισμό / φορέα) και στους στόχους του.

Ξεκάθαρα, αυτή η - οργανισμική -πίεση (είτε είναι πίεση που προέρχεται από μέλη / στελέχη του οργανισμού, είτε από την εθνική κυβερνητική πολιτική η οποία επηρεάζει τον ίδιο τον οργανισμό) επηρεάζει άμεσα το ρόλο του εκπαιδευτή. Ο Merton (1968) υποστήριζε ότι κάθε εκπαιδευτής προσαρμόζεται στον οργανισμό με διάφορους τρόπους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να εκτελούν το ρόλο τους, εντελώς διαφορετικά και διακρίνει 5 τύπους εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον τρόπο που εκτελούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα:

- 1) Conformist: ο εκπαιδευτής ο οποίος προσαρμόζεται απόλυτα στους στόχους και στην πολιτική του φορέα / οργανισμού.
- 2) Innovation: ο εκπαιδευτής ο οποίος εφαρμόζει και επιδιώκει καινοτομίες, πέρα από το πλαίσιο που υποδεικνύει και παρέχει ο φορέας / οργανισμός.

- 3) Rituidism: ο εκπαιδευτής ο οποίος λειτουργεί τυπικά και συγκρατημένα.
- 4) Retreatism: ο εκπαιδευτής που «υποχωρεί» στην εξουσία του φορέα / οργανισμού.
- 5) Rebellion: ο τύπος του εκπαιδευτή που «επαναστατεί» και δεν συμμορφώνεται με την πολιτική / τακτική του φορέα / οργανισμού. (Jarvis 1985: 233 – 235)

Συνεπώς, οποιαδήποτε συστηματική και επαρκής θεωρία που αφορά την πρακτική του σχεδιασμού προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικό, οργανισμικό και πολιτικό πλαίσιο, και πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει τη συμπεριφορά και τη στάση των επαγγελματιών εκπαιδευτών υπό το φως της εξουσίας (power). Ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων και επαγγελματίες εκπαιδευτές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι εξουσία και συμφέροντα εντοπίζονται σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι απαραίτητη γιατί το να αγνοηθεί η πολιτική – κοινωνική πραγματικότητα, μπορεί να είναι καταστροφικό για την έκβαση του προγράμματος ή ακόμη και για το ίδιο το άτομο που αναλαμβάνει την ευθύνη ενός προγράμματος. (Cervero και Yang 2001: 281) (Galbraith και Zelemak 2001: 289 - 290)

Σύμφωνα με τους Cervero και Wilson (1944) πάλι, αποτελεσματικοί (effective) οργανωτές / σχεδιαστές / εκπαιδευτές προγραμμάτων πρέπει να γνωρίζουν και να δίνουν προσοχή στην οργανισμική πολιτική, αφού ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι από τη μια πλευρά μια διαδικασία δόμησης ενώ από την άλλη μια διαδικασία αποδόμησης και δόμησης των σχέσεων εξουσίας, όπως και των προσωπικών και οργανισμικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων. (Cervero και Yang 2001: 295)

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΩΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΣ (ARTIST)

Πρόκειται για μια κοινή μεταφορά / θεώρηση που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια σύλληψη του εκπαιδευτικού ρόλου, στην οποία οι αξίες / ιδιότητες της δημιουργικότητας, του νεωτερισμού, της ευαισθησίας και του αυτοσχεδιασμού, είναι κυρίαρχες. Για τον Hostler (1982) η αποτελεσματική διδασκαλία δε μπορεί σε καμιά περίπτωση να περιορισθεί και να συμπεριληφθεί σε ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι να εφαρμόζονται άκριτα και τυπικά σε μια σειρά καταστάσεων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνθετότητα των αλληλεπιδράσεων των μαθησιακών ομάδων, αλλά και των σχέσεων που υφέρπουν ανάμεσα στους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, όλα αυτά υπαγορεύουν ότι οι εκπαιδευτές χρειάζεται να είναι οξυδερκείς παρατηρητές, να διαθέτουν – ετεροσυναίσθηση – και να είναι, συνεχώς, ιδιαίτερα προσεκτικοί.

Έτσι, οι Hostler και Lenz τονίζουν ότι υποδειγματικά μοντέλα πρακτικής, τα οποία προωθούνται και προσπαθούν να καθιερωθούν στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτών (trainers), έχουν περιορισμένη αξία, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτές, ως καλλιτέχνες, χρειάζεται να αυτοσχεδιάζουν, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις των «πελατών» τους (Clients) αλλά και στις άμεσες καταστάσεις που προκύπτουν. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις θεωρήσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι εκπαιδευτές είναι «επαγγελματίες της πρώτης γραμμής» (line professionals), δηλαδή έχουν άμεση επαφή με τους «πελάτες» εκπαιδευόμενους του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και το έργο τους αναγνωρίζεται ως μια ευρεία και σύνθετη επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία συναπαρτίζεται αλληλοσυνδεδεμένα καθήκοντα, στόχους, απαιτήσεις, εμπόδια και αφορά 3 επίπεδα αποφάσεων:

- 1 – το επίπεδο της διδασκαλίας / διδακτικής (σχετίζεται με τη γνώση και τις δεξιότητες)
- 2 – το επίπεδο της συμβουλευτικής (αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου)
- 3 – το επίπεδο της διοίκησης (έχει να κάνει με τις θεσμικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικού έργου αλλά και με τους κανόνες και τις ρυθμίσεις που ισχύουν σε κάθε οργανισμό).

Τα παραπάνω επίπεδα διαμορφώνουν αντίστοιχα και τρία επίπεδα δράσης για τους εκπαιδευτές, αυτό του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και του προγράμματος συνολικά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά (κατά τη διάρκεια του

προγράμματος) να παίρνουν πλήθος αποφάσεων άτυπα (on the sport), να εφαρμόζουν προσωπικές επιλογές, να αξιολογούν και να πειραματίζονται, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν. Μια τέτοια – αβέβαιη – πραγματικότητα, λοιπόν, είναι ασύμβατη με τις απαιτήσεις της γραφειοκρατικής θεώρησης, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τη συνθετότητα και την αβεβαιότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ούτε αναγνωρίζει τα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας και κριτικής ικανότητας των εκπαιδευτών. (Bacharach και Conley 1989: 318 – 322)

Μ' αυτή την έννοια, ο ρόλος του εκπαιδευτή ως καλλιτέχνης είναι εντυπωσιακά όμοιος με το ρόλο του "στοχαζόμενου επαγγελματία" (reflective practitioner) όπως αναπτύχθηκε από το Schön (1983). Ο "στοχαζόμενος επαγγελματίας" εμπλέκεται σε μια απαραίτητα "καλλιτεχνική" διαδικασία του "στοχασμού κατά τη δράση" (reflection in action) κατά την οποία λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν τεχνικές αυτοσχεδιασμού, προσαρμογές του επιλεγμένου προτύπου πρακτικής (accepted pattern of practice), καταδεικνύοντας ετοιμότητα στο να αψηφούν τα τυποποιημένα μοντέλα υποδειγματικής διδασκαλίας. (Brookfield 198: 209). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή (trainer) είναι εξαιρετικά απαιτητικός, καθώς οι ενήλικοι είναι άτομα με διαμορφωμένες προσωπικότητες, διαφορετικές εμπειρίες, στάσεις και φοβίες. Ο εκπαιδευτής προκειμένου να υποβοηθήσει τη μάθησή τους, πρέπει διαρκώς να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μοναδικές, σε δυναμική, καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία. Στην προσπάθεια να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις εμπλέκεται σε μια διαδικασία εκλογίκευσης και ανάλυσης των δεδομένων, προβληματισμού, εύρεση εναλλακτικών προσεγγίσεων και αξιολόγησης της καταλληλότητας του, στη διάρκεια της οποίας αναγκαστικά καταφεύγει σε ένα σώμα προσωπικών γνώσεων, δεξιοτήτων και αρχών.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΩΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (FACILITATOR)

Είναι μια θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως διευκολυντή, η οποία έχει αποκτήσει σε σημαντικό βαθμό, ακαδημαϊκή αξιοπιστία τα τελευταία χρόνια, ειδικά από τη στιγμή που οι έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (self directed / earning) και της "ανδραγωγικής θεωρίας" (andragogy) έχουν γίνει αποδεκτές από τους εκπαιδευτές (trainers). Οι "διευκολυντές της μάθησης" θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ως – βοηθούς – (enablers of), ως πόρους / πηγές (recourses for) για μάθηση, παρά ως διδακτικούς / εκπαιδευτικούς οργανωτές και διαχειριστές, γι' αυτό και δεν αποδέχονται το χαρακτηρισμό "εκπαιδευτής" (instructor, educator, didactic director). Οι εκπαιδευτές ως διευκολυντές μάθησης δεσμεύονται και εμπλέκονται σε μια δημοκρατική, μαθητοκεντρική (learner – centered) και εστιασμένη στον εκπαιδευόμενο μάθηση. Ο έλεγχος για την θέση των οδηγιών, κατευθύνσεων και μεθόδων μάθησης εναπόκειται τόσο στον εκπαιδευτή όσο και στον εκπαιδευόμενο. Οι εκπαιδευτές περιγράφουν το ρόλο τους, σαν να έχουν μια βοηθητική / υποστηρικτική σχέση με τους εκπαιδευόμενους (helping relationship). Αυτού του είδους η σχέση είναι προσανατολισμένη προς την ενίσχυση της δυνατότητας των εκπαιδευομένων να αυτοκατευθύνονται, αυτοπροσδιορίζονται και αυτή η σχέση είναι απαραίτητο να διακρίνεται από εμπιστοσύνη, απόλυτη αποδοχή, και αμοιβαία ανταλλαγή ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους. (Brookfield 198 : 209) Η ανθρωπιστική και δημοκρατική αυτή βάση προκύπτει υπό την έννοια της διευκόλυνσης / υποστήριξης, σηματοδοτεί λοιπόν και εξηγεί τη στάση των εκπαιδευτών (trainers) να αποποιούνται όπως αναφέρθηκε το χαρακτηρισμό «εκπαιδευτής». Ερευνητές επιχείρησαν να ορίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρούν απαραίτητα για τους ικανούς / αποτελεσματικούς διευκολυντές – εκπαιδευτές. Ο Tough (1979) περιέγραψε τους ιδανικούς εκπαιδευτές (με την έννοια του facilitator) ως:

- ζεστούς / θερμούς, και δεκτικούς προς τους εκπαιδευόμενους
- δεν υποτιμούν τις ικανότητες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων να αυτοκατευθύνονται, να αυτό-προσδιορίζονται και να προγραμματίζονται (self – planning)
- θεωρούν τους εαυτούς τους, ότι βρίσκονται σε ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευόμενους

- είναι πρόθυμοι και ανοιχτοί στην αλλαγή (change) και σε νέες εμπειρίες, έτσι ώστε οι υποστηρικτές και βοηθητικές τους δραστηριότητες να μετατρέπονται σε εμπειρίες μάθησης και για τους ίδιους.

Οι Brandage και Mac keracher (1986) εμπλουτίζουν τις παραπάνω λειτουργίες, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ότι οι εκπαιδευτές ως διευκολυντές πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι προς την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους (self – concepts) και ότι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων πρέπει να αναγνωρίζεται ότι παρέχουν ένα καλλιεργήσιμο και πλούσιο (fruitful) διδακτικό υλικό. Επίσης, οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι πρόθυμοι να μοιραστούν με τους εκπαιδευόμενους τις εμπειρίες τους και να είναι “ανοικτοί” στις προτάσεις των εκπαιδευμένων. Για τους Brandage & Mac keracher η ισορροπία στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται με το να ενισχύεται από τους εκπαιδευτές τόσο η αυτό-ρύθμιση των εκπαιδευομένων, όσο και η συμμετοχή τους στην αλληλεπίδραση της ομάδας, δίνοντας έμφαση :

- στην σημασία της – ευελιξίας – των εκπαιδευτών να προσαρμόζονται, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων - στην ετοιμότητά τους να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.- στο σεβασμό και στην εκτίμηση της αξιοπρέπειας των εκπαιδευομένων. Οι παραπάνω δεξιότητες είναι σημαντικές και απαραίτητες για τους εκπαιδευτές οι οποίοι επιθυμούν συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης. Η εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβάλλει στην επιδίωξη των εκπαιδευτών (facilitators) να καλλιεργήσουν τον αυτό-προσδιορισμό ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΩΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΛΥΤΗΣ (CRITICAL ANALYST)

Είναι προσέγγιση η οποία στέκεται με σκεπτικισμό στη θέση του μη- καθοδηγητικού εκπαιδευτή (non directive facilitator), ο οποίος βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επιδιώξουν την αυτό-πραγμάτωση (self actualization). Υποστηρικτές της σχολής της κριτικής ανάλυσης, θεωρούν ότι είναι έργο (task) και καθήκον (duty) του εκπαιδευτή

1. εναλλακτικές θέσεις και προσεγγίσεις στους τρόπους σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι,
2. να καταδεικνύει αντιφατικές σχέσεις,
3. να εφιστά την προσοχή και να προειδοποιεί για σχέσεις εξάρτησης,
4. να προτρέπει, παρακινεί την κριτική διερεύνηση των αξιών που επικρατούν και
5. την απερίσκεπτη υιοθέτηση και αφομοίωσή τους.

Ο Bryson (1936), υποστηρικτής αυτής της σχολής, παρακίνησε τους εκπαιδευτές (trainers) να θρέψουν και να καλλιεργήσουν ένα “ορθολογιστικό σκεπτικισμό” (rational skepticism) στους εκπαιδευόμενους, όσον αφορά τις ήδη αποδεκτές διαδεδομένες πεποιθήσεις τους, και λέγοντας χαρακτηριστικά “να σταθούν σταθερά ενάντια στους ανέμους των δογμάτων. Ο ικανός / επαρκής εκπαιδευτής ώριμων ενηλίκων καταβάλλει μια συνεχή, σταθερή και επίπονη προσπάθεια για να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους που δουλεύουν μαζί του, να αποκτήσουν μια πιο επιφυλακτική στάση απέναντι στις ήδη αποδεκτές αξίες και σ’ οτιδήποτε καινούργιο τους προσφέρεται”. Έτσι, κατοχυρώνει της “σφραγίδα” και τη δράση του. Από την άλλη, όμως, προειδοποιεί ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να αναμένουν την κοινωνική κριτική, ίσως και αποδοκιμασία ή αμφισβήτηση του έργου τους, επειδή μια τέτοια “ορθολογιστική κριτική” θα λειτουργήσει – διορθωτικά – στους ενηλίκους και θα τους εμποδίσει από το να πέφτουν σαν “έρμια” σε απλοϊκές λύσεις και στην προπαγάνδα που κάποιοι πολιτικοί και δογματικοί “ηγέτες” συνήθως προσφέρουν. Για τους – κριτικούς – εκπαιδευτές, το πρόβλημα του να εικάζει κάποιος εκπαιδευτής – διευκολυντής μάθησης, τις προσπάθειες του αποκλειστικά στο να βοηθά τους ενηλίκους να επιδιώξουν εργασίες μάθησης τις οποίες έχουν ορίσει οι ίδιοι (οι εκπαιδευόμενοι), βρίσκεται στο ότι η παραπάνω θέση προϋποθέτει και απαιτεί ένα υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, αυτοσυνείδησης και κριτικής συνείδησης από την πλευρά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το να λειτουργούν οι εκπαιδευτές ως διευκολυντές μάθησης (facilitators) ή ως resource persons σε ενήλικοι οι οποίοι

δε γνωρίζουν συστήματα αξιών, γνώσεων και συμπεριφορών άλλα, εκτός από εκείνα τα οποία άκριτα αφομοίωσαν και υιοθέτησαν από την παιδική τους ηλικία, είναι σαν να καταδικάζουν τους ενηλίκους αυτούς να παραμείνουν εγκλωβισμένοι σ' αυτά τα πρότυπα σκέψης και δράσης. Τέτοιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί πραγματικά να εκφράζουν ανάγκες στους εκπαιδευτές αλλά αυτές οι ανάγκες γίνονται αντιληπτές και αποκτούν νόμιμο και περιεχόμενο μέσα σε ένα στενό και περιορισμένο πλαίσιο. Π.χ. ενήλικοι που διατηρούν καταναγκαστικές σχέσεις, ασκούν επαγγέλματα που δεν τους ικανοποιούν ή ζουν σε – κλειστά – πολιτικά συστήματα, ίσως νιώσουν μια αίσθηση αλλοτρίωσης και ταραχής, αλλά συχνά δε μπορούν να φαντασθούν και άλλους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης σχέσεων, ικανοποίησης βιοποριστικών αναγκών ή και ανάληψης πολιτικής δράσης. (Brookfield 198 : 210) Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές (trainers) δε μπορούν πάντα να δέχονται τους ορισμούς των ενηλίκων σχετικά με τις ανάγκες τους, σαν λειτουργικό κριτήριο και βάση στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος, του προγράμματος γενικά, και την αξιολόγηση της επιτυχίας του. (Brookfield 198 : 124) Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο κριτικός αναλυτής ωθεί και παρακινεί τους ενηλίκους να σκεφθούν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, πρακτικής, τρόπου ζωής. Οι εκπαιδευτές που αντιλαμβάνονται έτσι το ρόλο τους, βοηθούν τους ενηλίκους να συνειδητοποιήσουν ότι το σώμα των γνώσεων, οι παραδεδομένες αλήθειες, οι εγκεκριμένες συμπεριφορές, οι κοινώς αποδεκτές αξίες, οι οποίες αποτελούν τον κόσμο τους είναι κοινωνικά και πολιτικά κατασκευασμένες και δομημένες. Ο Oakeshott (1972) πολύ εύστοχα σημειώνει

«Οι άνθρωποι είναι αυτό που θεωρούν και εκτιμούν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους ότι είναι, αποτελούνται ολοκληρωτικά από αξίες σχετικά με τους εαυτούς τους και τον κόσμο που κατοικούν. Κατοικούν σε έναν κόσμο νοητό, αυτό σημαίνει ότι ο κόσμος δεν αποτελείται από φυσικά αντικείμενα, αλλά από γεγονότα τα οποία έχουν νόημα και αναγνωρίζονται με τρόπους οι οποίοι είναι εναλλασσόμενοι. Οι ενδεχόμενες και συμπτωματικές εμπειρίες των ανθρώπων στον κόσμο είναι αυτό που ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι είναι, σε σχέση με το αποτέλεσμα που επιθυμούν. Η ανθρώπινη ζωή αποτελείται από εκτελέσεις έργων / δραστηριοτήτων (performances) και κάθε εκτέλεση είναι μια αποκάλυψη των πεποιθήσεων του ανθρώπου για τον εαυτό του και τον κόσμο και μια εξερεύνηση αυτενέργειας. Η ουσία της εμπειρίας που συμβάλλει έχει ιστορία, αλλά όχι φύση. Αυτή η ιστορία δεν είναι μια εξελικτική διαδικασία ή μια τελεολογική εμπλοκήΤα ανθρώπινα όντα επιδιώκουν ικανοποιήσεις τις οποίες θεωρούν ότι είναι επιθυμητές...» (Lawson 1979: 85)

Έτσι, με το να φτάνουν στο σημείο οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιούν ότι ο κόσμος δεν αποτελείται από μη-αντιστρέψιμες υποθέσεις και προϋποθέσεις, από παγιωμένες / αναμφισβήτητες πεποιθήσεις, αυστηρώς προσδιορισμένες μορφές συμπεριφοράς και μετά να παρακινούνται να σκέφτονται εναλλακτικά στις οριοθετημένες ιδέες, αξίες και συμπεριφορές, οι ενήλικοι μπορούν να αναπτύξουν συνείδηση και συναίσθηση της ρευστότητας και της ποικιλίας που υπάρχει στον κόσμο. Μια τέτοια αντίληψη είναι η απαραίτητη εισαγωγή ώστε να αναλάβουν δράση για την αλλαγή των προσωπικών και συλλογικών συνθηκών (Brookfield 198: 210). Όπως προκύπτει από την έρευνα των Aslanian και Brickells (1980), η οποία αφορά στα κίνητρα των εκπαιδευομένων ενηλίκων, οι ενήλικοι συχνά "μπαίνουν" σε τάξεις, συμμετέχουν σε προγράμματα, επειδή νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα είδος μετάβασης στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Έτσι, η ευκαιρία να εξετάσουν κριτικά τις προηγούμενες "άκριτες" υποθέσεις τους, ίσως να είναι ένα ευπρόσδεκτο "καθαρτικό" ή μια αποκαλυπτική εμπειρία. Για κάποια άλλη, όμως ομάδα ενηλίκων μια τέτοια δραστηριότητα προκαλεί άγχος στο μέσο μιας ήδη τραυματικής αλλαγής ή στην επαναξιολόγηση της προσωπικής ζωής. Όπως απορρέει, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να ενθαρρύνει το σκεπτικισμό, την κριτική σκέψη να θέτει σε αμφισβήτηση εσωτερικευμένες αξίες, διαδικασίες οι οποίες συνήθως δεν είναι ευχάριστες και αρκετά συχνά μπορεί να προκαλέσουν και πόνο στους εκπαιδευόμενους (Brookfield, 198: 125). Οι

εκπαιδευτές που λειτουργούν ως διευκολυντές πάθησης και αποδέχονται τις ορισμένες από τους εκπαιδευόμενους ανάγκες μπορούν να αποφύγουν τον -πόνο- που προκαλείται από την εκπαιδευτική διερεύνηση / αμφισβήτηση / αναθεώρηση, και να δημιουργήσουν προφανώς ένα δημιουργικό, ασφαλές και ικανοποιητικό κλίμα. Από την άλλη, όμως, η διδασκαλία σημαίνει την παρουσίαση εναλλακτικών στάσεων, επιλογών και λύσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και εσωτερική διερεύνηση. Άρα, οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να αποδέχονται πάντα ως λειτουργικά εκπαιδευτικά κριτήρια τον προσδιορισμό των αναγκών που γίνεται από τους εκπαιδευόμενους. Χρειάζεται, όμως, να ενθαρρύνονται οι ενήλικοι να σχεδιάζουν εναλλακτικές λύσεις, να μπορούν να διακρίνουν ότι ο κόσμος είναι ρευστός, να μπορούν να στοχάζονται κριτικά και να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους, ως -αντιδραστικές- υπάρξεις (Brookfield 198: 126).

Ο Shon (1980) στηριγμένος στη σκέψη του Freire, θεωρεί τη διδακτική / εκπαιδευτική δραστηριότητα και λειτουργία ως "ενδυνάμωση και εμπύχωση της συνείδησης (Animation of consciousness) εστιασμένη πάνω στην έκτακτη εμπειρία του συνηθισμένου". Η κριτική διδασκαλία θεωρείται ως ένας τρόπος να βοηθηθούν οι ενήλικοι ώστε να ξεφύγουν από το βύθισμα στη μαζική κουλτούρα (mass culture). Το απελευθερωτικό κλίμα της αίθουσας διδασκαλίας γίνεται μια ξεχωριστή ζώνη συνειδητής αλλαγής με το ιδανικό αποτέλεσμα της αποχώρησης του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής κάποιες φορές ενθαρρύνει την εννοιολογική εγγραμματοσύνη με την κριτική μελέτη μιας γνωστικής περιοχής. Άλλες φορές υποχωρεί από τη συζήτηση για να επιτρέψει στα μέλη της ομάδας να φτάσουν μόνα τους στα δικά τους σημεία κριτικής συνείδησης. Απώτερος στόχος είναι η διεύρυνση και ενδυνάμωση της ικανότητας της επιλογής των εκπαιδευόμενων, ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς σε εξω-εκπαιδευτικές καταστάσεις (Lawson 1979: 89). Η βασική λειτουργία του εκπαιδευτή (trainer) είναι να ενθαρρύνει την αποκοπή και διάκριση των εκπαιδευόμενων από τη μαζική κουλτούρα και στη συνέχεια να βοηθήσει για μια κριτική επανένταξη (critically aware) και επαναφορά στην κουλτούρα αυτή (Brookfield 198: 137). Στο σημείο αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση για τους εκπαιδευτές (trainers) είναι να αναπτύξουν οι ίδιοι ένα προσωπικό υγιή σκεπτικισμό ως προς τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκουν να πετύχουν και να εξετάσουν και να διερευνήσουν όλες τις συνέπειες των πρακτικών τους (θετικές ή αρνητικές) που αυτές έχουν, είτε στα άτομα, είτε στις ομάδες (Cervero & Drennon 1997). Η άκριτη αποδοχή και υιοθέτηση μιας τεχνικής ή μιας ιδεολογίας από πολλούς εκπαιδευτές (trainers) έχει εξατομικεύσει τον εκπαιδευόμενο και έχει περιορίσει τους τρόπους και τα στυλ μάθησης σε στενά καθορισμένες λίστες δεξιοτήτων. Αυτή η εξατομίκευση των εκπαιδευόμενων μέσω του τεχνικού, κυρίως, σχεδιασμού των προγραμμάτων, ανατρέπει και περιορίζει τις προοπτικές για απόκτηση ικανοτήτων μέσω ανάλυσης και στοχαστικής, συλλογικής δράσης. Επίσης, σχετικές διαστάσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο τα άτομα ζουν και εργάζονται, συχνά παραβλέπονται (Collins 1991: 40). Η ανάγκη να ενταχθεί και να διαμορφωθεί η φιλοσοφία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στο ευρύτερο κοινωνικό / οικονομικό / πολιτικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα έντονο στις μέρες μας. Σε μια κοινωνία όπου η κυρίαρχη ρητορική προωθεί τις αξίες του ατομικισμού, όπου ο ανταγωνισμός, οι επιχειρήσεις και τα «μετρήσιμα προϊόντα» κυριαρχούν στον καθημερινό απολογισμό, μια μορφή μάθησης η οποία προωθεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες, το συνεργατικό και συλλογικό διάλογο, συνιστά από μόνη της μια μορφή αντίδρασης στην παραπάνω πραγματικότητα (B. Knights 1993: 197).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ.

Σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να βοηθήσουν τους επαγγελματίες εκπαιδευτές (trainers) να αποκτήσουν τη γνώση, τις ικανότητες / δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες απαιτούνται ώστε να επιτευχθούν οι λειτουργίες και οι στόχοι του επαγγελματικού τους ρόλου αλλά και να βελτιωθεί η εκτέλεση (performance) της πρακτικής τους. η επαγγελματική ανάπτυξη δεν ολοκληρώνεται, ούτε τερματίζεται με κάποια σεμινάρια κατάρτισης ή με μια σειρά

από εργαστήρια (workshops). Οι επαγγελματίες πρέπει να επιδιώκουν συνεχώς την απόκτηση και ενίσχυση των απαιτούμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. δραστηριότητες για μάθηση, γνώση και εξέλιξη είναι απαραίτητο να παρέχονται τόσο στους επαγγελματίες εκπαιδευτές εθελοντικής ή μερικής απασχόλησης, όσο και στους εκπαιδευτές πλήρους απασχόλησης, των οποίων η επαγγελματική δραστηριότητα βασίζεται αποκλειστικά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Galbraith και Zelenak 1989: 126). Η ποιότητα στις ευκαιρίες και δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη που παρέχονται στους εκπαιδευτές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, ίσως βοηθήσει στην αποπεριθωριοποίηση και ενίσχυση του κλάδου τους, στην πιθανότητα δημιουργίας ενός «κοινού δεσμού» ανάμεσα στους επαγγελματίες και στη διασφάλιση της εξειδίκευσης – ειδημοσύνης (expertise) σε συγκεκριμένους τομείς. Ο Philips (1987) υποστηρίζει ότι η κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτών αυξάνει την απόδοση της εκτέλεσής τους (performance), προς όφελος πάντα των εκπαιδευομένων και των οργανισμών (Clients). (Galbraith και Zelenak 1989: 127). Επιπλέον, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύει και τον επαγγελματισμό, τη δυναμική αυτή διαδικασία, όπου στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που τείνουν προς την κατεύθυνση του-επαγγέλματος- (Farmer 1974).

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και θεωρητικοί του κλάδου, οι οποίοι δεν θεωρούν ότι η διαδικασία του-επαγγελματισμού- βρίσκεται στην κορυφή του ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Από την πλευρά τους υποστηρίζουν ότι οι αποκλειστικές, μεμονωμένες πρακτικές και τα άκαμπτα standards που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό, έρχονται σε αντίθεση με την άτυπη και εθελοντική φύση του κλάδου. Ο Cervero (1987) υποστηρίζει ότι η έμφαση είναι ανάγκη να δοθεί στην «πρακτική» της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, και όχι τόσο στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο κλάδος πρέπει να τείνει προς τον επαγγελματισμό με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι συνεπής και σταθερός σε κεντρικές αξίες σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτής (trainer) (Cervero 1987). Άλλοι συγγραφείς, οι οποίοι αντιτίθενται στην -επαγγελματοποίηση- της εκπαίδευσης εκπαιδευτών, αιτιολογούν τη θέση τους λέγοντας ότι έτσι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση γίνεται ένας τομέας όπου πιστοποιημένο «ειδικό» επιβάλλουν, με το κύρος της εξειδίκευσής τους τις απόψεις τους στους εκπαιδευομένους, καταργώντας τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της δημοκρατικότητας και της ελεύθερης διακίνησης ιδεών (Carlson 1977).

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.

Παρ' όλα αυτά, όπως αποδεικνύεται η πιο σημαντική στρατηγική η οποία μπορεί να οδηγήσει προς την κατεύθυνση της μείωσης της περιθωριοποίησης του κλάδου και της ενίσχυσης της εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών είναι η ανάπτυξη της διαδικασίας προς την επαγγελματοποίηση. Ένα μέρος/κομμάτι της διαδικασίας προς την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών των ενηλίκων είναι και ένα πρόγραμμα πιστοποίησης επαγγελματικής επάρκειας και προσόντων. Παρ' όλο που θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα πολύ γραφειοκρατικό και άκαμπτο για έναν τόσο διευρυμένο κλάδο, όσο είναι ο κλάδος της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, έχει όμως τη δυνατότητα να ενισχύσει την ταυτότητά του και να μειώσει την-περιθωριοποίησή- του. Ένα σωστά οργανωμένο και ανεπτυγμένο πρόγραμμα πιστοποίησης σχεδιασμένο από την ανώτατη επαγγελματική ένωση που αντιπροσωπεύει τους επαγγελματίες εκπαιδευτές, μπορεί να προσδιορίσει και να κατευθύνει προς τα ζητήματα: από ποιους πρέπει να αποτελείται ο κλάδος, ποιες λειτουργίες επιτελούν, και ποιες οι ικανότητες που πρέπει να κατέχουν για την διεκπεραίωση συγκεκριμένων και αναγνωρισμένων ρόλων. Η πιστοποίηση των προσόντων πρέπει να είναι εστιασμένη στην πράξη / εκτέλεση (performance) και όχι στη θεωρία (academic oriented). Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να εμποδίσει τους

εκπαιδευτές (trainers) με την προσδοκία που σχετίζεται με το ρόλο; Το επίπεδο της επάρκειας που πρέπει να αποκτηθεί, και μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ελέγχου για το αν οι επαγγελματίες λειτουργούν σε επίπεδο εξειδίκευσης – επάρκειας, ή αν παραμένουν επίκαιροι – σύγχρονοι (up to date). Η πιστοποίηση επαγγελματιών εκπαιδευτών είναι απόλυτα σύμφωνη με τη διαδικασία προς την επαγγελματοποίηση, κατά την οποία το κάθε μέλος γίνεται γνώστης των κεντρικών αξιών και αρχών της καλής πρακτικής για κάθε συγκεκριμένο υπο-τομέα, ο οποίος απαρτίζει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ



21849

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αρ. Φύλλου 1593

17 Νοεμβρίου 2005

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθμ. 113172

Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ -
ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ

- Έχοντας υπόψη
1. Τις διατάξεις του άρθρου 90 του Κώδικα νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα, που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του π.δ. 63/2005 (ΦΕΚ 98Α').
 2. Την υπ' αριθμ. Υ1/10.03.2004 απόφαση του Πρωθυπουργού «Μεταβολή τίτλων Υπουργείων και καθορισμός της σειράς τάξης των Υπουργείων» (ΦΕΚ 533Β/10.3.2004).
 3. Τις διατάξεις του π.δ. 368/1989 «Οργανισμός Υπουργείου Εργασίας» (ΦΕΚ 163/Α/16.6.1989) όπως ισχύει.
 4. Το π.δ. 178/2000 (ΦΕΚ 165 Α 14.7.2000) «Οργανισμός του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας».
 5. Το π.δ. 81/20.3.2002 (ΦΕΚ 57, τ.Α, 21.3.2002) «Συγχώνευση των Υπουργείων Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών στο Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών».
 6. Την υπ' αριθμ. 37930/ΔΙΟΕ1264 (ΦΕΚ 1432Β/14.10.2005) «Καθορισμός αρμοδιοτήτων του Υφυπουργού Οικονομίας και Οικονομικών» κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Οικονομίας και Οικονομικών.
 7. Τις διατάξεις του άρθρου 13 του ν.2150/1993 «Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 98/Α).
 8. Τις διατάξεις του άρθρου 18 παρ. 3 & 4 του ν. 224/1994 «Ρύθμιση θεμάτων Εργασίας, συνδικαλιστικών δικαιωμάτων κλπ» (ΦΕΚ 112/Α).
 9. Την υπ' αριθμ. Ε2000/3405/28.11.2000 απόφαση σχετικά με την Έγκριση Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για τις Κοινοτικές Διαρθρωτικές Παρεμβάσεις στις περιφέρειες που υπάγονται στον Στόχο 1 στην Ελλάδα και ειδικότερα το Κεφ.Α παρ.3.1. περί αρμοδιότητας του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, για τον συντονισμό των παρεμβάσεων που συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ στον τομέα της απασχόλησης.
 10. Τις Αποφάσεις της Ε.Ε. με τις οποίες εγκρίθηκαν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του ΚΠΣ 2000- 2006,

που εμπεριέχουν πόρους ΕΚΤ. και την απόφαση της Ευρ. Επιτροπής Ε (2001) 38/93.2001 που εγκρίνει το Ε.Π. «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση».

11. Το συμπλήρωμα προγραμματισμού του Ε.Π. «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» όπως εγκρίθηκε με την απόφαση της 4ης Επιτροπής Παρακολούθησης της 8112004.

12. Το ν. 2860/2000 «Διαχείριση, παρακολούθηση και Έλεγχος του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 251Α/14.11.2000) όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 17 του ν. 3193/2003 (ΦΕΚ 266 Α/20.11.2003) και την παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 3260/2004 (ΦΕΚ Α 15/6.8.2004).

13. Το ν. 2874/2000 «Προώθηση στην απασχόληση και άλλες διατάξεις», άρθρο 3 (ΦΕΚ 286Α/29.12.2000).

14. Την υπ' αριθμ. 107900/16.3.2001 κοινή υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 599/τ.Β/21.5.2001), περί σύστασης και λειτουργίας της Ειδικής Υπηρεσίας Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων ΕΚΤ όπως τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 190619/19.12.2003 (ΦΕΚ 170 Β/19.12.2003) όμοια Απόφαση.

15. Τις διατάξεις του άρθρου 22 του ν. 2469/1997 (ΦΕΚ 38Α/14.3.1997) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το άρθρο 21 παρ. 5 του ν. 2639/1998, με το άρθρο 23 παρ. 2 του ν. 2819/2000 (Φ.Ε.Κ. 84Α/13.3.2000) και με το άρθρο 34 του ν. 2874/2000 (Φ.Ε.Κ. 286Α/29.12.2000).

16. Τις διατάξεις του π.δ. 67 (Φ.Ε.Κ. 61Α/21.4.1997) όπως τροποποιήθηκε και ισχύει.

17. Τον με υπ' αριθμ. 1260/1999 Κανονισμό του Συμβουλίου της 21.6.1999 «Περί γενικών διατάξεων για τα Διαρθρωτικά Ταμεία».

18. Τον Κανονισμό 1159/2000 της Επιτροπής της 30.5.2000 για τις δράσεις πληροφόρησης και δημοσιότητας που πρέπει να αναλαμβάνουν τα κράτη μέλη σχετικά με τις παρεμβάσεις των Διαρθρωτικών Ταμείων.

19. Τον Κανονισμό 1784/99 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12/7/99 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

20. Την υπ' αριθμ. 112392/11.2.2004 (ΦΕΚ 1813Β/8.12.2004) κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας με θέμα «Τροποποίηση της υπ' αριθμ. 112809/18.6.2002 κοινής απόφασης των υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Απασχόλησης και Κοινωνικής Προ-

[Κάντε διπλό κλικ επάνω στο κείμενο για να ανοίξει το ΦΕΚ](#)

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΚΩΔΙΚΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ.

Ένα άλλο κεντρικό συστατικό της πορείας προς την επαγγελματοποίηση είναι η ανάπτυξη ενός κώδικα δεοντολογίας (code of ethics), ο οποίος ονομάζει τις αρχές μιας καλής πρακτικής και τις κεντρικές πεποιθήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτές πρέπει να εμμένουν. Ένας τέτοιος κώδικας ηθικής, μπορεί να βοηθήσει τα νέα μέλη της Σ.Ε.Ε. να γνωρίσουν τις αρχές και τις προσδοκίες του

τομέα. Κάτι το οποίο υπήρξε άτυπο, σιωπηρό και υπονοούμενο, γίνεται τυπικό και σαφές, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτές να προσδιορίσουν και να σχεδιάσουν την πρακτική τους. ένας κώδικας δεοντολογίας περιλαμβάνει καθοδηγητικές αρχές, τις οποίες όλοι οι επαγγελματίες Σ.Ε. πρέπει να ακολουθούν και να μεταφέρουν στην πρακτική τους, σε περιοχές όπως διοίκηση, οργάνωση, σχεδιασμός προγράμματος, αξιολόγηση, έρευνα, διδασκαλία, κοινωνική ευθύνη. Από τη στιγμή που η πλειοψηφία των εκπαιδευτών (trainers) εργάζεται εθελοντικά ή είναι μερικής απασχόλησης, χωρίς ιδιαίτερη εξειδίκευση και εκπαίδευση στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεραίνουμε ότι και ο έλεγχος που έχουν οι εκπαιδευτές (trainers) στην εκπαίδευση που παρέχεται είναι περιορισμένος. Επιτακτική ανάγκη αποτελεί στις μέρες μας η αναδιοργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτών (trainers), λόγω της συνθετότητας των ρόλων που αναλαμβάνουν αλλά και της ποικιλομορφίας των ομάδων και των καταστάσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν. Ενισχυτικά θα λειτουργούσε αν ο ίδιος ο επαγγελματικός κλάδος και ενώσεις μπορούσαν να καθορίσουν και να ελέγχουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα μέλη τους και να μην ακολουθούνται απλά προγράμματα εκπαίδευσης, καταρτισμένα από άλλους φορείς οι οποίοι επιδιώκουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων. Το στοιχείο τελικά που είναι σημαντικό, και δείκτης αποτελεσματικότητας είναι η ποιότητα της «εκτέλεσης» (performance) και όχι η ποσότητα της εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών. Παρ' όλο που η ποσότητα μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να διασφαλισθεί ότι η ποιότητα παραμένει σταθερή. Όλες οι μορφές εκπαίδευσης επαγγελματιών πρέπει να σχεδιασθούν έτσι ώστε να οδηγούν στην ενίσχυση και βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής, αποτέλεσμα το οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή και τον έλεγχο από τους ίδιους τους επαγγελματίες του κλάδου.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ (TRAINER) ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εποχή της «δια βίου μάθησης» έχει επιφέρει αρκετές προκλήσεις και ευθύνες στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι απαιτήσεις για επάρκεια και αποτελεσματικότητα αποτελούν σημαντικό ζητούμενο στο έργο του εκπαιδευτή και βασίζονται στη μάθηση, ανάπτυξη και την εξειδίκευσή του, ενώ η «δια βίου μάθηση» πρέπει να ειπωθεί σαν μια κεντρική θέση και στρατηγική για τους ίδιους τους εκπαιδευτές (trainers) όσον αφορά το μέλλον του επαγγελματισμού τους. Η «δια βίου» μάθηση εκπληρώνει τη σκόπιμη διατήρηση, βελτίωση και διεύρυνση της γνώσης, των ικανοτήτων και των προσωπικών ιδιοτήτων με σκοπό την αποτελεσματική και επιτυχημένη διεκπεραίωση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγελματικού ρόλου (Frost 2001: 12). Οι ικανότητες και τα στοιχεία αποτελεσματικότητας (competence needs) που διαγράφονται και απαιτούνται στις μέρες μας δεν είναι απαραίτητα και αυτά που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες μελλοντικές συνθήκες (Day 1999: 55).

Έτσι, η «δια βίου» επαγγελματική μάθηση βοηθά τους εκπαιδευτές (trainers) να αναγνωρίζουν και να προσαρμόζονται στις κοινωνικές, πολιτικές, τεχνολογικές και γνωστικές αλλαγές αλλά και στην ποικιλομορφία των κοινωνικών σχηματισμών, υπενθυμίζοντας ότι οι επαγγελματίες εκπαιδευτές πρέπει συνεχώς να ανανεώνουν τις γνώσεις τους. Ο Parrock ονομάζει αυτή την προσαρμοστική ικανότητα (adaptive competence) και την θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη όλων των επαγγελματιών στο νέο πλαίσιο που διαμορφώνει η πολιτική της παγκοσμιοποίησης. Ο εκπαιδευτής έτσι, μετατρέπεται σε στοχαζόμενο επαγγελματία: μαθαίνει από το «καινούριο», από ευμετάβλητες και ποικίλες καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζει στην καθημερινή πρακτική του, ανανεώνει το ρόλο του υπό το φως των νέων ερευνών, της τεχνικής

γνώσης αλλά και των αντικρουόμενων «δυνάμεων» όπως απορρέουν από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Frost 2001: 13).

Είναι χαρακτηριστικό της εποχής μας ο τεχνοκρατικός παιδαγωγικός προσανατολισμός που κυριαρχεί στην εκπαίδευση, και ακόμη περισσότερο στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι στόχοι όμως, της αποτελεσματικότητας και της ειδημοσύνης που χαρακτηρίζουν την τεχνοκρατική κατεύθυνση, ως βάση για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποδεικνύονται ανεπαρκείς προϋποθέσεις για ανάπτυξη μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας, και αποκτούν σημασία μπροστά στα σοβαρά ζητήματα της ανθρώπινης ολοκλήρωσης και ισότητας. Στο σημείο αυτό, ο ρόλος και η αποστολή του εκπαιδευτή (trainer) είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού καλείται να αντισταθμίσει την ανάγκη για τεχνικό ορθολογισμό από τη μια και την ανάγκη για τη διατήρηση της ηθικής και δημοκρατικής διάστασης και εκπαίδευσης ενηλίκων από την άλλη. Σταδιακά, αποκαλύπτεται η κρισιμότητα και η αναγκαιότητα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των ενηλίκων ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον εστιάζεται στη δράση και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή, τονίζεται η ανάγκη να ενισχυθεί και να επαγγελματοποιηθεί ο κλάδος. Σημαντικοί παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή, είναι τόσο οι επαγγελματικές ενώσεις των ίδιων των εκπαιδευτών, όσο και η πολιτική / κυβερνητική στρατηγική.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ (TRAINER)

Το αίτημα για κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων αποτελεί εξέχον ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτές (trainers) αλλά και την κοινωνία σε ευρύτερο πλαίσιο. Η αναγκαιότητα αυτού του τρόπου θέασης της πραγματικότητας – γιατί περί αυτού πρόκειται – στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση προκύπτει από τη διαπίστωση ότι ο κριτικός στοχασμός έχει πολύ σημαντικά πολιτικά σημειώματα. Για την κατανόηση της εν λόγω αναγκαιότητας κρίνεται αρχικά απαραίτητη η κατάδειξη της σημασίας που έχει ο λόγος ως θεσμοφύλακας των δημοκρατικών θεσμών. Η διδασκαλία αποτελεί διαδικασία αμιγώς πολιτική, δια της οποίας μεταβιβάζονται εκτός από γνώσεις και σημαντικοί θεσμοί και αξίες. Ο λόγος ως έκφραση αποτελεί το εργαλείο με βάση το οποίο διεξάγεται η διδασκαλία και η διαδικασία της μάθησης εν γένει. Ωστόσο, η μεγαλύτερη αξία του λόγου προκύπτει από τη δυνατότητα που δίνει για ανατροπή και αμφισβήτηση. Η δυνατότητα αυτή νοείται ως η βασική ασφαλιστική δικλείδα του δημοκρατικού πολιτεύματος, το οποίο πρεσβεύει αλλά και προωθεί η εκπαίδευση ως διαδικασία.

Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πτυχές του κριτικού στοχασμού στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από τη σκοπιά του εκπαιδευτή. Η διερεύνηση ακολουθεί πορεία που θυμίζει παραγωγικό συλλογισμό: ξεκινά παρουσιάζοντας το προφίλ του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή (trainer), καθώς και ορισμένες από τις δυνατότητες αξιοποίησης του κριτικού στοχασμού στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συνέχεια απομονώνεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση του εκπαιδευτή (trainer), για την οποία αμιγώς γίνεται λόγος στο δεύτερο κεφάλαιο. Η διερεύνηση καταλήγει στη σύνδεση των δυο προκείμενων με το συμπέρασμα ότι ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) διαδραματίζει εξέχουσας σημασίας κοινωνικό και πολιτικό ρόλο, σε σχέση με τον εαυτό του, με τους εκπαιδευόμενους αλλά και με την κοινωνία εν γένει. Η κατάδυση στις πτυχές αυτού του ρόλου αποτελεί απώτερο στόχο της μελέτης αυτής.

Ο εκπαιδευτής (trainer) βρίσκεται στην πλεονεκτούσα θέση να εργάζεται με ανθρώπους που είναι σε μεγάλο βαθμό συνειδητοποιημένοι και όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους έχουν σαφή άποψη και λόγο. Κατά συνέπεια, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους στηρίζεται σε βάση ορθολογική και διέπεται από τους κανόνες των διαπροσωπικών σχέσεων που ισχύουν για τους ενήλικες με πλήρη ευθύνη και συναίσθηση των πράξεών τους. Βέβαια, η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενηλίκους,

δεδομένου ότι πολλοί δέχονται – και συχνά επιδιώκουν – το ρόλο του παθητικού εκπαιδευόμενου (Jarvis: 142). Κατά συνέπεια, αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτή (trainer) να δημιουργήσει ή να ενισχύσει αυτή τη διάθεση (Rogers: 33), η οποία, κατά κοινή ομολογία, είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλωθεί σε ενήλικους απ' ό,τι σε μαθητές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή (trainer) είναι η *δεκτικότητα στην αλλαγή*. Πρόκειται αρχικά για την αποδοχή μιας προβληματικής κατάστασης και στη συνέχεια τη δραστηριοποίηση με στόχο την επίλυσή της. Ωστόσο, αξίζει να διευκρινιστεί πως με τον όρο «προβληματική κατάσταση» δε σημαίνεται μόνο ένα πραγματικό πρόβλημα αλλά και οποιαδήποτε κατάσταση που χρειάζεται αλλαγή. Κάτι ακόμη που χαρακτηρίζει τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή (trainer) είναι η *διάθεση για συνεχή προβληματισμό και αμφισβήτηση*. Κάθε θεωρητική υπόθεση ή δράση του ατόμου οφείλει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού (Brookfield: 8), ο οποίος θα οδηγήσει σε αξιολογικές κρίσεις και αποτελεσματική δράση.

Τα δυο προαναφερθέντα χαρακτηριστικά αποτελούν τη βάση για επιμέρους αρετές και δεξιότητες, για τις οποίες θα γίνει λόγος στη συνέχεια της παρούσας μελέτης. Η δεκτικότητα στην αλλαγή και η διάθεση για διαρκή προβληματισμό κι αμφισβήτηση συνδυαζόμενες συνθέτουν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, ενώ αν ενταχθούν σε συστηματική βάση βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν αξιόλογο πλαίσιο αναφοράς για την εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Τα χαρακτηριστικά του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή (trainer), όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω αλλά και όπως προκύπτουν από το σύνολο της συζήτησης σχετικά με τον κριτικό στοχασμό, βρίσκουν εφαρμογή με συνδυασμό πολλών επιμέρους πρακτικών¹⁰⁶, ορισμένες από τις οποίες έχουν ήδη αναφερθεί. Η παράθεση μερικών από αυτές στο παρόν υποκεφάλαιο δε στοχεύει στην καταλογογράφηση ενός συνταγολογίου, αλλά στην εξοικείωση του αναγνώστη με μορφές κριτικού στοχασμού, οι οποίες επιδέχονται και οι ίδιες τροποποίηση, αναμόρφωση ή και αμφισβήτηση:

Συστηματική παρατήρηση του εαυτού

Πρόκειται για καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε στη μορφή ημερολογίου είτε με βιντεοσκόπηση και προσεκτική μελέτη. Από την παρατήρηση του εαυτού προκύπτει προβληματισμός κι ενδιαφέροντα συμπεράσματα, προϊόν κριτικού στοχασμού. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή του εαυτού αποτελεί άμεση συνέπεια της διάθεσης για προβληματισμό και αμφισβήτηση, κάτι που καθιστά σαφή τη συγγένειά της με τον κριτικό στοχασμό.

Στενά συνυφασμένη με την έννοια του κριτικού στοχασμού είναι και η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η αναφορά της στην παρούσα μελέτη κρίθηκε σκόπιμη, καθώς αφενός στοχεύει στην αλλαγή και τη βελτίωση κι αφετέρου πρόκειται για διαδικασία που αναδεικνύει τον κοινωνικοπολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που αποτελεί το άμεσο αντικείμενο προς διερεύνηση. Βέβαια, η αναλυτική παρουσίαση των θεωρητικών παραδοχών, των μοντέλων και των εφαρμογών της έρευνας δράσης, καθώς και της σχετικής συζήτησης, δεν αποτελεί έργο της συγκεκριμένης μελέτης¹⁰⁷.

Ανάμεσα στα είδη της έρευνας δράσης, ξεχωριστό ρόλο κατέχει η *χειραφετητική έρευνα δράσης*. Πρόκειται για το περισσότερο κοινωνικό είδος, με την έννοια ότι ξεπερνά την ατομική οπτική και στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφος: 98). Έτσι, ο χαρακτήρας των επιδιώξεων

¹⁰⁶ Αναλυτικά για τις πρακτικές αυτές βλ. Brookfield (1995).

¹⁰⁷ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Κατσαρού & Τσάφου (2002) σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που περιλαμβάνει και παρουσίαση ξενόγλωσσων βιβλίων σχετικών με αυτή τη μεθοδολογική προσέγγιση.

της είναι μακροπρόθεσμος, ενώ η ίδια χαρακτηρίζεται ως διαδικασία άμεσα πολιτική. Η χειραφετητική έρευνα δράσης έχει ως στόχο τη σύνδεση με τις πολιτικές δυνάμεις, «ώστε να επιφέρει τη δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (ό.π.).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που παρουσιάζει ενδιαφέρον στην έρευνα δράσης είναι ακριβώς η λειτουργία της χειραφέτησης. Ο στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ως κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής που εφαρμόζεται από τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή (trainer) είναι η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των κανόνων και των πρακτικών που διαστρεβλώνουν τα πραγματικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (ό.π.: 109). Ωστόσο, η χειραφέτηση δεν αποτελεί προϊόν της διαδικασίας αλλά επιδιωκόμενο και με κόπο επιτεύξιμο αποτέλεσμα. Έτσι, είναι πιθανό να δημιουργηθεί κριτική συνείδηση στους συμμετέχοντες, με πιθανότητα όμως να εμφανιστούν μικρές μόνο συγκρούσεις απόψεων (ό.π.). Στην περίπτωση, όμως, που η θεωρία συνδυαστεί με την πράξη, στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού, η γνώση και η δράση θα είναι άμεσα ελέγξιμες και η δυνατότητα βελτίωσης θα μεγιστοποιηθεί.

Συνολικά, η έρευνα δράσης, εκτός από τα συγκεκριμένα οφέλη που μπορεί να προσφέρει (επίλυση ενός προβλήματος, βελτίωση μιας κατάστασης), βρίσκεται σε θέση να προσφέρει ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα: την ικανότητα αυτοκριτικής, τη συνακόλουθη δεκτικότητα στην αλλαγή και κατ' επέκταση την αυτοβελτίωση. Ακόμη, η διαδικασία προβληματισμού και κριτικής ματιάς προς τον εαυτό, που παρατηρείται στην έρευνα δράσης, είναι δυνατό να συμβαίνει ανεξάρτητα από την ύπαρξη κάποιου προβλήματος και να αποτελεί τρόπο γενικής στάσης και δράσης απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παρατήρηση συναδέλφων

Η παρατήρηση συναδέλφων βρίσκεται σε θέση να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με επιτυχημένες μεθόδους ή και λάθη. Η δεκτικότητα των συναδέλφων για παρατήρησή τους μπορεί να εξασφαλιστεί με την πρόταση για αμφίδρομη παρατήρηση και επισήμανση ζητημάτων. Είναι σαφές πως η αμφίδρομη αυτή σχέση μπορεί να επιτευχθεί εύκολα σε περιπτώσεις συναδέλφων που τρέφουν αμοιβαία εκτίμηση · ωστόσο, η πρόταση για τέτοιου είδους συνεργασία σε συναδέλφους που κανείς δε γνωρίζει καλά ή δεν εκτιμά ιδιαίτερα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για δημιουργία νέων σχέσεων, άρση δυσκολιών και κατ' επέκταση κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του εαυτού και των άλλων.

Η κριτική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική ενός συναδέλφου δεν αποσκοπεί στην άσκηση κριτικής στον ίδιο, εκτός, βέβαια, κι αν αυτός το επιθυμεί. Ο κύριος στόχος εντοπίζεται στη δυνατότητα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή στοιχείων από την πρακτική του συναδέλφου που κρίθηκαν αποτελεσματικά και την αποφυγή άλλων, που εκτιμήθηκαν διαφορετικά. Έτσι, η παρατήρηση των συναδέλφων ως πρακτική βρίσκεται σε θέση να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του εαυτού, και κατ' επέκταση βελτίωση της πρακτικής του εκπαιδευτή.

Παρατήρηση από συναδέλφους

Αποτελεί το δεύτερο σκέλος της αμφίδρομης σχέσης που περιγράφηκε παραπάνω. Οι επισημάνσεις και οι παρατηρήσεις ενός συναδέλφου μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως. Ανάλογα με την εκτίμηση που τρέφει κανείς και με το βαθμό συνάφειας των απόψεων με αυτές του συναδέλφου, ο εκπαιδευτής (trainer) μπορεί να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει υποθέσεις και γενικώς να έρθει σε επαφή με διαφορετικές οπτικές των ίδιων γεγονότων. Συνολικά, η αξιοποίηση των συναδέλφων ως «κριτικών φίλων» αποτελεί στρατηγική για συνεργατική δράση, την οποία η βιβλιογραφία¹⁰⁸ αναφέρει στο πλαίσιο της «έρευνας δράσης» (action research). Η τελευταία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον κριτικό στοχασμό.

¹⁰⁸ Βλ. Lomax (1996).

Οι εκπαιδευόμενοι ως «κριτικοί φίλοι»

Η έννοια του κριτικού φίλου είναι δυνατό να διευρυνθεί και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων: οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, όντας ενήλικοι και σε μεγάλο βαθμό ώριμοι και συνειδητοποιημένοι ως υποκείμενα που μαθαίνουν, βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες. Οι εκπαιδευόμενοι ως κριτικοί φίλοι μπορούν να έχουν υποβοηθητικό ρόλο, κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης. Η παρατήρηση με τη δική τους ματιά και οι δικές τους επισημάνσεις μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας, της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρέμβαση των εκπαιδευομένων ως κριτικών φίλων συμβαίνει όταν θέλουν να υποστηρίξουν μια επιλογή, να ασκήσουν κριτική σε κάποια ιδέα ή να προβάλουν μια διαφορετική οπτική (Κατσαρού & Τσάφος: 66). Ταυτόχρονα, ακόμη και τα σημεία που οι εκπαιδευόμενοι θα επιλέξουν να σχολιάσουν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού για τον εκπαιδευτή. Συνολικά, η αξιοποίηση των εκπαιδευομένων και η συνεκτίμηση της δικής τους οπτικής αποτελεί ίσως το σημαντικότερο εργαλείο στα χέρια ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή (trainer).

Η αξιοποίηση της θεωρίας

Η εκπαιδευτική θεωρία, όπως αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες) αποτελεί κριτικοστοχαστική πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως: καταρχάς φέρνει τον εκπαιδευτή σε επαφή με γεγονότα που δεν έχουν συμβεί στον ίδιο, αλλά είναι πιθανό να συμβούν κάποια στιγμή. Ταυτόχρονα, βρίσκεται σε θέση να λειτουργήσει σαν υποκατάστατο των κριτικών φίλων, όταν αυτοί είναι δύσκολο, για οποιονδήποτε λόγο, να βρεθούν. Επιπλέον, ένα σημαντικό πλεονέκτημα της θεωρίας είναι ότι εμποδίζει το φαινόμενο της ομαδικής σκέψης (groupthink). Πολύ συχνά η αξιοποίηση οικείων προσώπων ως κριτικών φίλων αδυνατεί να προωθήσει την αμφισβήτηση και τη δημιουργική αμφισβήτηση, καθώς τα άτομα που αλληλεπιδρούν έχουν κοινές εμπειρίες και διαμορφώνονται με βάση ορισμένες κοινές προσλαμβάνουσες. Η θεωρία δύναται να επιλύσει το πρόβλημα αυτό. Ακόμη, βελτιώνει τη συνεργασία με τους συναδέλφους, καθώς προσφέρει ενδιαφέρουσες εναλλακτικές, ενώ τοποθετεί την εκπαιδευτική δράση σε κοινωνικά συμφραζόμενα (Brookfield: 186-188).

ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ – ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Ο κριτικός στοχασμός ως χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτή (trainer) επιδιώκει αφενός να καταλύσει τις δομές εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο κι αφετέρου να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως έννοια της εξουσίας στην προκειμένη περίπτωση νοείται η δυνατότητα του εκπαιδευτή να καθορίζει τις ενέργειες των εκπαιδευομένων, ενώ με τη λέξη βελτίωση σημαίνεται κατά κύριο λόγο η αλλαγή στάσης και η διεύρυνση της δεκτικότητας για αλλαγή. Η τελευταία ως έννοια αποτελεί, με όρους της κριτικής θεωρίας, το βασικό ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία · είναι δε άμεσα συνδεδεμένη με τη μάθηση, κυρίαρχη έννοια στην εκπαιδευτική φιλολογία.

Απόρροια των βασικών επιδιώξεων είναι οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι μπορούν να διαφοροποιούνται, ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο, την ιδεολογική τοποθέτηση και την κοσμοθεωρία του κάθε εκπαιδευτή αλλά και του κάθε κριτικά στοχαζόμενου ατόμου. Μερικοί από τους στόχους που θα μπορούσε να θέσει ένας εκπαιδευτής (trainer) είναι:

- *Σε σχέση με τον εαυτό του:* να αυξήσει τη δεκτικότητα για μάθηση και για αλλαγή, να αποβάλει την ιδιότητα της αναμφισβήτητης αυθεντίας, να κατανοεί τους άλλους, να εντοπίζει και να επιλύει προβλήματα.
- *Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους:* να μεταδώσει το πνεύμα του κριτικού στοχασμού, την αμφισβήτηση και τη δυνατότητα ελέγχου της εξουσίας, να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν, να τους βοηθά να ανακαλύψουν τα αίτια των αναγκών τους, να εντοπίζει τους

λόγους για τους οποίους δεν κατανοούν κάτι, να τους βοηθήσει να μετασχηματίζουν τη γνώση σε εφαρμογή, να εντοπίζουν προβλήματα και να προτείνουν αποτελεσματικές λύσεις, να παίρνουν συνειδητοποιημένες αποφάσεις για το πώς και πότε να δράσουν σύμφωνα με τις νέες πεποιθήσεις τους (ό.π.).

▪ Σε σχέση με την κοινωνία: να προαγάγει το διάλογο, να αναδείξει την αμφισβήτηση και τον προβληματισμό ως ιδανικό τρόπο διατήρησης του δημοκρατικού θεσμού, και κατ' επέκταση να δημιουργήσει μια κοινότητα κριτικά στοχαζόμενων ενηλίκων.

ΟΦΕΛΗ

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν μερικά από τα οφέλη της κριτικοστοχαστικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και από την κριτική θεώρηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό. Ο τελευταίος ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας από τους εκπαιδευτές (trainers) αλλά και από τους εκπαιδευτικούς εν γένει βρίσκεται σε θέση να τους βοηθήσει καταρχάς να προσεγγίσουν εννοιολογικά το έργο τους. Η εξοικείωση με τις μεθόδους του κριτικού στοχασμού πρωταρχικά συμβάλλει στην αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο παράγεται νόημα¹⁰⁹ τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές του.

Ένα ακόμη σημαντικό όφελος που προκύπτει από τον κριτικό στοχασμό είναι ο προσανατολισμός του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτή σε ενέργειες στοχοθετημένες και προσεκτικά σχεδιασμένες (Brookfield: 22). Η δυνατότητα αυτή προκύπτει από τη διαδικασία στοχασμού και κριτικής αντιμετώπισης των ενεργειών του εκπαιδευτή αλλά και των δράσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο που συμβάλει στην αποφυγή βίωσης άσχημων συναισθηματικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτές (ό.π.). Η εν λόγω δύναμη του κριτικού στοχασμού προκύπτει από τη δυνατότητα που παρέχει για ορθολογική¹¹⁰ απόδοση αιτιών και ευθυνών. Με τον τρόπο αυτό παράλληλα ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής εφοδιάζεται με ψυχικό σθένος (ό.π.), καθώς η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων προσφέρει σημαντική συναισθηματική ενίσχυση.

Αξιοσημείωτη είναι η προσφορά του κριτικού στοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών (trainers). Η τελευταία σχετίζεται εν γένει στην τριμερή κατανόηση και συνεργασία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτή, στους εκπαιδευόμενους και στους συναδέλφους του. Με βάση τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, τη συμπλήρωση ήδη αποκτηθεισών γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves:). Κατά συνέπεια, συνάγεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεπηρέαστη από την προσδοκία για αλλαγή, κάτι που τη συνδέει με τον κριτικό στοχασμό.

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που έχει να προσφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο κριτικός στοχασμός είναι η ανάδειξη των δημοκρατικών διαδικασιών ως των πλέον κατάλληλων για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ιδιότητα αυτή καθιστά, ίσως στο μέγιστο δυνατό βαθμό, σαφές ότι ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής (trainer) αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης. Με τον τρόπο αυτό αναδύεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του

¹⁰⁹ Σχετικά με τη νοηματοδότηση βλ. Hayes (2003).

¹¹⁰ Ως ορθολογική ορίζεται η πράξη που στοχεύει στη βελτιστοποίηση του οφέλους και στη μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος για τον εαυτό, βλ. Abell (1996).

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΩΣ ΕΝΑΥΣΜΑ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικοστοχαστικής πρακτικής. Οι απόψεις που οι ίδιοι διατυπώνουν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για κριτική συζήτηση. Ταυτόχρονα, οι διαφωνίες που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν σημαντικό υλικό για περαιτέρω στοχασμό. Η προβολή επιχειρημάτων επί ενός θέματος δύναται να ωθήσει στην παραγωγή λόγου που αποσκοπεί στην αντίκρουσή τους ή και στη δημιουργία νέων επιχειρημάτων. Η διαδικασία διαφωνίας και αντίρρησης αποτελεί αφενός, όπως προαναφέρθηκε, την ασφαλιστική δικλείδα του δημοκρατικού πολιτεύματος κι αφετέρου τη γενεσιουργό αιτία του κριτικού στοχασμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ως προς τη διαχείριση των ερεθισμάτων για κριτικό στοχασμό κρίνεται καταλυτικός. Το περιεχόμενο των απόψεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη φύση τους ως διαμορφωμένων υποκειμένων. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που καλείται να δώσει το έναυσμα για τη διατύπωση των απόψεων, τόσο μέσω των ερωτημάτων που θέτει όσο και με την επιλογή γνωστικών αντικειμένων πρόσφορων για διάλογο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε θέση αρχικά να προκαλέσει τις ζητούμενες διαφωνίες, στην περίπτωση που δεν προκύπτουν τυχαία, και στη συνέχεια να διαχειριστεί τις διαφωνίες αυτές με τρόπο ώστε να προαγάγει τον κριτικό στοχασμό. Η κατάλληλη αξιοποίησή των διαφωνιών αποτελεί το «κλειδί» για την κριτικοστοχαστική διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι ανάγονται σε δυναμικούς ρυθμιστές της κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΡΙΤΙΚΟΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, η εφαρμογή των βασικών αρχών του κριτικού στοχασμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή και τις επιλογές που αυτός πραγματοποιεί σε σχέση με τη διδασκαλία του αλλά και τη γενική στάση του απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν ενδεικτικά δυο σενάρια στα οποία ο εκπαιδευτής (trainer) καλείται να αντιμετωπίσει κάποια προβληματική κατάσταση. Η παράθεση των συγκεκριμένων παραδειγμάτων αποτελεί επιλογή του γράφοντος και ο λόγος για τον οποίο παρατίθενται δεν είναι η μίμηση μιας «ορθής πρακτικής», αλλά η κατάδειξη της δυνατότητας για πολλαπλότητα στην ερμηνεία της έννοιας του κριτικού στοχασμού.

Σενάριο πρώτο: Το πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένο από τον εργοδότη: Συχνά στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης οι εργαζόμενοι καλούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Τα προγράμματα αυτά είναι πιθανό να αφορούν άμεσα τους εργαζόμενους, αν σχετίζονται με τα εργασιακά καθήκοντά τους και αν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, είναι πιθανό το αντικείμενο με το οποίο καλούνται να ασχοληθούν οι εργαζόμενοι να μην ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες ή τις απαιτήσεις τους. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική συμμετοχή, που είναι επιβεβλημένη από τον εργοδότη, είναι πολύ πιθανό να σηματοδοτήσει μια προβληματική κατάσταση. Εξάλλου, η ίδια η υποχρέωση συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτελεί κατάσταση αρνητική, καθώς ακυρώνει τη δυνατότητα αυτοδιάθεσης και προσωπικής επιλογής, που αποτελούν θεμελιώδη δικαιώματα των ενηλίκων.

Στην προαναφερθείσα κατάσταση αναμενόμενη αντίδραση των εκπαιδευόμενων είναι η άρνηση ουσιαστικής συμμετοχής στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η απλή παραμονή τους στο χώρο όπου πραγματοποιείται και η άρνηση ανάληψης ενεργού ρόλου. Η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα αναμένεται να είναι αρνητική, ανεξάρτητα από το αν αυτό ανταποκρίνεται στα

ενδιαφέροντά τους. Ταυτόχρονα, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν τον ίδιο τον εκπαιδευτή με δυσπιστία, θεωρώντας τον προέκταση των επιθυμιών του εργοδότη τους.

Η πιθανή αντιμετώπιση της παρούσας κατάστασης από τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή (trainer) περιλαμβάνει αρχικά τη χρήση διαλόγου. Η συγκεκριμένη μεθόδευση δεν αποτελεί, βέβαια, εκπαιδευτική πρωτοπορία της κριτικής θεωρίας, ωστόσο ο κατάλληλος χειρισμός της βρίσκεται σε θέση να προαγάγει την κριτικοστοχαστική πρακτική. Ο εκπαιδευτής (trainer) οφείλει να δημιουργήσει κλίμα ανατροπών, αξιοποιώντας την αντίδραση των εκπαιδευομένων. Παραμερίζοντας το κυρίως γνωστικό αντικείμενο και ασχολούμενος με τη σημασία του γόνιμου διαλόγου και της κριτικής στάσης ως πρακτικής αποκομίζει οφέλη σημαντικότερα από τις ενδεχόμενες απώλειες. Ρισκάροντας την ποσότητα των γνώσεων που θα καταφέρει να μεταδώσει στους εκπαιδευόμενους, είναι πολύ πιθανό να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή τους, βελτιώνοντας σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων και ταυτόχρονα διασφαλίζοντας την ύπαρξη μάθησης. Παράλληλα, τηρώντας κριτική στάση απέναντι στον εαυτό του καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής είναι δυνατό να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων. Εξάλλου, η δεκτικότητά του στην κριτική αλλά και την αξιολόγηση αποτελούν βασικό πλεονέκτημα και παράγοντα που οδηγεί στην αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους.

Σενάριο δεύτερο: Οι εκπαιδευόμενοι διαφωνούν με τον τρόπο ή τη μεθόδευση του εκπαιδευτή: Με το δεδομένο ότι ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) είναι δεκτικός στην κριτική καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ πιθανό να δεχθεί αρνητική κριτική από τους εκπαιδευόμενους ή από μέρος αυτών για τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύει την εκπαιδευτική διαδικασία ή για ορισμένους από τους χειρισμούς του. Η συγκεκριμένη φαινομενικά προβληματική κατάσταση σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πρόβλημα για τον κριτικοστοχαστικό εκπαιδευτή, ο οποίος προσπαθεί να αξιοποιήσει τις αντιρρήσεις των εκπαιδευομένων προς όφελος της ομάδας. Ταυτόχρονα, ο ίδιος ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να προεκτείνουν την κριτική τους και να προτείνουν λύσεις. Μάλιστα, μπορεί να ζητήσει από αυτούς να τον αναπαραστήσουν με τον τρόπο που οι ίδιοι τον βλέπουν. Σε κάθε περίπτωση ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής δέχεται με χαρά την κριτική, χαρούμενος όχι για τα σημεία του που κρίνονται αρνητικά, αλλά για το γεγονός ότι έχει συμβάλει στην ικανότητα των εκπαιδευομένων να κρίνουν και κατ' επέκταση να στοχάζονται κριτικά.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Κατά τη διερεύνηση της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης ενηλίκων προκύπτουν αξιοσημείωτα συμπεράσματα, που δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το ρόλο του εκπαιδευτή (trainer) αλλά και για την αξία του κριτικού στοχασμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί σε σχέση με τη χρήση της έννοιας «πολιτικός» ότι περιλαμβάνει οτιδήποτε σχετίζεται με την έννοια του πολίτη εν γένει. Έτσι, μιλώντας για πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ταυτόχρονα καλύπτονται και πτυχές που παραδοσιακά θα εντάσσονταν στην κοινωνική διάσταση.

Η εκπαίδευση ως θεσμός αγγίζει την πλέον πολιτική διάσταση της πραγματικότητας: προετοιμάζει πολίτες, τους ασκεί σε πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές, επιλέγει πολίτες και καθορίζει, συχνά, τη θέση τους στην κοινωνία. Ακόμη, με τους εσωτερικούς θεσμούς της η εκπαίδευση προάγει την κατανόηση και τη διατήρηση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ειδικότερα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση απευθύνεται σε πολίτες που αφενός είναι ασκημένοι στις πολιτικές πρακτικές, με το δεδομένο ότι συμμετέχουν στους δημοκρατικούς θεσμούς ως μέλη του εκλογικού σώματος, κι αφετέρου γνωρίζουν πως η ίδια η εκπαίδευση βρίσκεται σε θέση να βελτιώσει την επαγγελματική και κατ' επέκταση την κοινωνική τους θέση. Εξάλλου, για τους ενήλικους η εκπαίδευση αποτελεί επί το πλείστον συνειδητή επιλογή.

πρόκειται δε για αμιγώς πολιτική επιλογή, καθώς αξιοποιώντας το δικαίωμα της εκπαίδευσης ασκούν ένα από τα θεμελιώδη πολιτικά τους δικαιώματα.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, και κυρίως ο Paulo Freire, στοχαζόμενοι κριτικά και αξιολογώντας τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης, διατυπώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση μεθοδεύει τη διατήρηση και νομιμοποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Η τελευταία «δεν προσδιορίζεται με αρνητικούς όρους, αλλά ορίζεται ως η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης». (Ματσαγγούρας: 103).

Συγκεκριμένα, για τον Freire η εκπαίδευση νοείται ως κοινωνική πρακτική, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Freire ως «πολιτιστική δράση για την ελευθερία». Η διαδικασία απόκτησης της γνώσης αποτελεί διαδικασία απόκτησης δύναμης. Κατά συνέπεια, γίνεται σαφές πως η εκπαίδευση ως τρόπος απόκτησης της δύναμης αποτελεί πράξη πολιτική. Ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η πολιτική συνειδητοποίηση. Η τελευταία αναφέρεται στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης, ως αποτελεσμάτων της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η συνειδητοποίηση της εξάρτησης αυτής, μέσω του κριτικού στοχασμού μπορεί να μετασηματιστεί σε χειραφετητική δράση.

Ο εκπαιδευτικός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης αποτελεί το διαμεσολαβητή ανάμεσα στους μαθητές και την κοινωνία, με την έννοια ότι τους εξοικειώνει με τους θεσμούς της. Στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η διαμεσολάβηση αυτή νοείται ως η δημιουργική διαδικασία μεταγραφής των κοινωνικών δεδομένων και η συγκεκριμένη νοηματοδότησή τους. Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής (trainer) συντελεί ακριβώς στη φύση αυτής της νοηματοδότησης. Ωστόσο, διερευνώντας κανείς το ρόλο του, θα διαπιστώσει πως η κοινωνικοπολιτική του διάσταση δεν περιορίζεται σε αυτό· ο κριτικός στοχασμός ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας ανάγει τον εκπαιδευτή (trainer) σε άμεσο φορέα της αλλαγής. Η τελευταία προκύπτει από αμφισβήτηση της πραγματικότητας όχι ως ύπαρξης αλλά ως κατασκευής. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) παίρνει θέση για την κουλτούρα, την εκπαίδευση, την κοινωνία και τους θεσμούς της. Το χαρακτηριστικό αυτό, ιδωμένο από την οπτική του μεμονωμένου ατόμου θα αποτελούσε χαρακτηριστικό ενός πολιτικά συνειδητοποιημένου ανθρώπου και θα ήταν χωρίς ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Όμως, η ιδιότητά του ως εκπαιδευτή ανάγει το χαρακτηριστικό αυτό σε εξέχουσα παιδαγωγική (ή ανδραγωγική) ικανότητα, με την έννοια ότι προωθεί την πολιτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων. Έτσι, η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του σχετίζεται τόσο με τον ίδιο ως άτομο όσο και με τους εκπαιδευόμενους ως υποκείμενα που κοινωνικοποιούνται σχετίζεται, ακόμη, με την ίδια την κοινωνία της οποίας μέλη είναι ο εκπαιδευτής αλλά και οι εκπαιδευόμενοι.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

Η πρώτη κοινωνική σύμβαση την οποία ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής (trainer) καλείται να ανατρέψει είναι η εξουσία που πηγάζει από την ίδια τη θέση του. Η ιδιότητα του εκπαιδευτή του επιτρέπει να καθορίζει ορισμένες από τις κινήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευομένων. Ακόμη, του προσδίδει το χαρακτηριστικό της αυθεντίας, που σπάνια αμφισβητείται. Ταυτόχρονα, εκτός από εισηγητή γνώσεων αποτελεί και αξιολογητή των εκπαιδευομένων, κάτι που περιχαράσσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εξουσία του. Πρόκειται για μια διαδικασία νομιμοποίησης των απόψεων και πράξεων του εκπαιδευτή, ακριβώς λόγω της ιδιότητάς του.

Η συμβολή του κριτικού στοχασμού στο ζήτημα αυτό είναι καταλυτική: αποδομεί τις δομές εξουσίας, όχι απλώς επιτρέποντας, αλλά προωθώντας την αμφισβήτηση. Η τελευταία, στο βαθμό

που πηγάζει από τον εαυτό δεν επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις εξουσίας. Πηγάζοντας, όμως, από τους εκπαιδευόμενους, ισχυροποιεί το λόγο τους και επιτρέπει σε ανθιστάμενες υποκουλτούρες¹¹¹ να ασκήσουν κριτική στην κυρίαρχη, κι ενδεχομένως να επικρατήσουν. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής επιτρέπει στην αμφισβήτηση ως πρακτική να διεισδύσει σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα την ανακατασκευή της τελευταίας και την αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας που τη διέπουν σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Η κατάλυση των δομών εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους, με τους τρόπους που αναφέρθηκαν, αποτελεί το πρώτο βήμα για τη μετάδοση του χειραφετητικού πνεύματος. Το πρωταρχικό επιδιωκόμενο ως προς την αποδόμηση της εξουσίας είναι οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν ότι οι κοινωνικές δομές διατηρούν και αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία, την ιδεολογία της εξουσίας, χωρίς μέριμνα για την αποφυγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η συνειδητοποίηση αυτή προκύπτει περισσότερο ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να προσφέρει επαρκή αιτιολόγηση γεγονότων και καταστάσεων και να καταστήσει τους εκπαιδευόμενους ικανούς να κατανοήσουν την κριτικοστοχαστική πορεία του ή και να την αμφισβητήσουν· σε καμία περίπτωση, όμως, δεν έχει νόημα να πείσει τους εκπαιδευόμενους να δεχτούν άκριτα το αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού του εκπαιδευτή.

Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας συνειδητοποιήσει ότι η κοινωνία αυτοσυντηρείται και αναπαράγεται καλούνται να στοχαστούν κριτικά οι ίδιοι. Είναι ενδεχόμενο η διαδικασία αυτή να απαιτεί επίπονη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτή, καθώς είναι αυτός που οφείλει να καθοδηγήσει τη σκέψη των εκπαιδευόμενων, όχι σε συγκεκριμένες σκέψεις αλλά σε τρόπους σκέψης και οπτικές.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτής, χαρακτηριζόμενος από τον κριτικό στοχασμό, υιοθετεί πρακτικές που εξ ορισμού σχετίζονται με τον προβληματισμό, την αξιολόγηση και την αμφισβήτηση. Οι πρακτικές αυτές, όπως ενδεικτικά αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο της παρούσας διερεύνησης, ασκούν τους εκπαιδευόμενους στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας και στη διατύπωση ανθιστάμενου λόγου. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται έμμεσα στην επαναξιολόγηση των πεποιθήσεων στις οποίες ήταν αφοσιωμένοι, καθώς οι σχετικές με την κοινωνία προσλαμβάνουσές τους διαρκώς αυξάνονται.

Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας με τον εκπαιδευτή ασκούνται διαρκώς σε νέους τρόπους σκέψης, ενώ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία του κριτικού διαλόγου με τους συν-εκπαιδευόμενους τους. Η ομάδα των εκπαιδευόμενων, αρχικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή και στη συνέχεια και ως ομάδα απαρτιζόμενη από κριτικά στοχαζόμενους ενήλικους, μπορεί να εμπλακεί σε γόνιμο κριτικό διάλογο, προϊόν του οποίου θα είναι η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για κοινωνικούς θεσμούς και καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Η εκπαίδευση, με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται σε δύναμη αλλαγής. Μάλιστα, η αλλαγή νοείται διττά: από τη μια σχετίζεται με την προσωπική αλλαγή, η οποία, πηγάζοντας από τη δεκτικότητα του εκπαιδευτή σε αλλαγή μετασχηματίζεται σε αλλαγή των εκπαιδευομένων. Από την άλλη, η αλλαγή σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι ως ενήλικες αποτελούν μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας: ανήκουν στο εκλογικό σώμα που αναδεικνύει τις αρχές ενός τόπου, έχουν δικαίωμα να εκλεγούν οι ίδιοι σε δημόσιο αξίωμα, αλλά και συμμετέχουν σε διάφορες εκφάνσεις του κοινωνικού γίνεσθαι, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η φορολογία κ.α. Ο κριτικός διάλογος για τον οποίο γίνεται λόγος βρίσκεται σε θέση να μετασχηματίσει τόσο το

¹¹¹ Ως υποκουλτούρα νοείται ένα από τα επιμέρους στοιχεία που διαμορφώνει μια κουλτούρα, κι όχι κάποια κουλτούρα κατώτερης ποιότητας. Για την έννοια της κουλτούρας και των υποκουλτούρων βλ. Ηγκλτον (2003).

θεωρητικό – φιλοσοφικό υπόβαθρο όσο και την καθημερινή πρακτική των κριτικά στοχαζόμενων εκπαιδευομένων.

Θα ήταν κανείς αφελής αν υποστήριζε πως η αλλαγή της καθημερινής πρακτικής μερικών ανθρώπων αποτελεί κοινωνική αλλαγή· ωστόσο, θα ήταν άδικος αν δεν αναγνώριζε πως αυτή η αλλαγή αποτελεί το έναυσμα, την πρώτη απόπειρα για τη δημιουργία μιας κριτικής κοινότητας ενηλίκων, που βρίσκονται σε θέση να μεταδώσουν τις κριτικοστοχαστικές πρακτικές τους στα παιδιά τους και στους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζονται.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Κατά τη διερεύνηση του προφίλ ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή (trainer) προκύπτουν διαπιστώσεις σχετικές με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εν γένει αλλά και σε σχέση με τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού εντός του πλαισίου της. Εξάλλου, η ίδια η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί δυνάμει κριτικοστοχαστική διαδικασία, ενώ και η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων ως σταδιακά αναπτυσσόμενος επιστημονικός κλάδος χαρακτηρίζεται από τη δεκτικότητα στην κριτική, την αναμόρφωση και την τροποποίηση.

Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής (trainer) διαδραματίζει εξέχουσας σημασίας ρόλο για την ανάδειξη του κριτικού στοχασμού ως τρόπου αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Ο ίδιος αποτελεί το βασικό φορέα της δυνατότητας για αμφισβήτηση και αναζήτηση εναλλακτικών εκδοχών. Η επαφή των εκπαιδευομένων με τις πρακτικές του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή αποτελεί τον βασικό τρόπο ανάδυσης χειραφετητικής δράσης, όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση, αλλά στο σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αποδεικνύεται καταλυτικός. Ταυτόχρονα, από τον ίδιο απαιτείται μεγάλη ευελιξία και ικανότητα διαχείρισης των αποτελεσμάτων που έχουν οι πρακτικές του. Η ανάδειξη του κριτικού στοχασμού ως αποτελεσματικού εργαλείου στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση απαιτεί την ικανότητα από τον εκπαιδευτή να ανταποκρίνεται σε συνεχείς προκλήσεις και να αντιμετωπίζει, πολλές φορές, αρνητικές καταστάσεις, για τις οποίες είναι απαραίτητο να είναι εφοδιασμένος με υπομονή. Περισσότερο, όμως, ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής (trainer) οφείλει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και επιμονή σε σχέση με την εφαρμογή των κριτικοστοχαστικών πρακτικών. Η εφαρμογή τους αποτελεί τη δύσκολη οδό στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, κι ο ίδιος οφείλει να είναι εφοδιασμένος με το συνδυασμό θέλησης και κατάρτισης. Η πρώτη αποτελεί ανθρώπινο χαρακτηριστικό για το οποίο υπεύθυνο είναι το ίδιο το άτομο. Με τη δεύτερη σχετίζεται η κύρια διαπίστωση που προέκυψε από την παρούσα μελέτη.

Με βάση τις διαπιστώσεις σχετικά με τα εφόδια ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή (trainer), οφείλει να επισημανθεί η ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Οι εργαζόμενοι ως εκπαιδευτές (trainers) συχνά δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει ο ρόλος τους. Έτσι, πολύτιμες πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένουν αναξιοποίητες κι έτσι τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από δομές ταυτόσημες με αυτές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κυρίαρχο αίτημα της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων ως επιστημονικού κλάδου είναι η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από την τυπική εκπαίδευση. Η παράθεση των επιχειρημάτων της σχετικής επιστημονικής κοινότητας δεν αποτελεί έργο της παρούσας διερεύνησης. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των δυο μορφών εκπαίδευσης οφείλει να διαχυθεί στο σύνολο των πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές (trainers) οφείλουν να λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της ιδιαίτερης αυτής πληθυσμιακής ομάδας (ενήλικοι που εμπλέκονται σε δραστηριότητες εκπαίδευσης) και στις επιταγές της κοινωνίας που μαθαίνει.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτής (trainer) μπορεί να εφαρμόσει τις βασικές αρχές του κριτικού στοχασμού. Η κριτική αντιμετώπιση

των τρόπων αυτών και η ενδεχόμενη αναμόρφωσή τους αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την επίτευξη αυτού που πραγματεύεται η μελέτη στο σύνολό της: την αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως οι διαπιστώσεις που παρατέθηκαν και οι απόψεις που παρουσιάζονται αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικής διερεύνησης και σε καμία περίπτωση δεν αξιώνουν γενίκευση και άκριτη αποδοχή. Εξάλλου, η δυνατότητα αμφισβήτησης και δημιουργικού διαλόγου αποτελεί ίδιον του δημοκρατικού πολιτεύματος, ενώ η άσκηση κριτικής σε απόψεις που διατυπώνονται συμβάλει στην παραγωγή νέας γνώσης, που αποτελεί το βασικό ζητούμενο της επιστημονικής κοινότητας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

- Adams, D. (1988). Extending The Educational Planning Discourse: Conceptual and Paradigmatic Explorations. *Comparative Education Review*, 32 (4), 400-415.
- Adams, D. (2001). Continuing the debate on education and development. *Comparative Education Review*, 45 (4), 616-628. doi: 10.1086/447694
- Ardichvili, A. (2002). Knowledge management, human resource development and internet technology, *Advances in Developing Human Resources*, 4 (4), 451-463. doi: 10.1177/152342202237522
- Armstrong, D. (1971). *Adult Learners of Low Educational Attainment: The Selfconcepts, Backgrounds, and Educative Behavior of Average and High Learning Adults of Educational Attainment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 43-53. doi: 10.1111/j.1360-3736.2004.00195.x
- Askling, B., & Foss-Fridlitzius, R., (2001). Lifelong learning in Swedish Universities: a familiar policy with new meanings. *European Journal of Education*, 36 (3), 255-263. doi: 10.1111/1467-3435.00065
- Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reason for Adult Learning*, New York: Future Directions for a Learning Society/College Board.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19. doi: 10.1080/026013700293421
- Awoniyi, E. A., Griego, O. V., & Morgan G. A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 6 (1), 25-35. doi: 10.1111/1468-2419.00147
- Bacharach, S., & Conley, S. (1989). Uncertainty and decision making in teaching: Implications for managing line professional. In T. Sergiovannis, & J. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow* (pp. 311-333). New York: Allyn & Bacon.
- Baer, D. (1970). *An age-irrelevant concept of development*. Merrill Palmer Quarterly, 16, 238-45.
- Baer, D. (1976). The organism as host. *Human Development*, 19 (2), 87-98. doi: 10.1159/000271520
- Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 20-35. doi: 10.1080/026013700293430
- Balatti, J., & Falk, I. (2002). Socio-economic contributions of adult learning to community: A social capital perspective. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 281-298. doi: 10.1177/074171302400448618
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51 (3), 184-201. doi: 10.1177/074171360105100302
- Barnett, R. (1996). Being and becoming: a student trajectory. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (2), 72-84. doi: 10.1080/0260137960150202
- Baron, S., Field, J., & Schuller, T. (2001) *Social capital: critical perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Basten, M.R.C.F. (2001). The role of metaphors in (re)producing organisational culture. *Advances in Developing Human Resources*, 3 (3), 344-354. doi: 10.1177/15234220122238364
- Becher, T. (2000). Higher education in a context of change. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown, (Eds.) *Routledge International Companion to Education* (pp. 705-722). London: Routledge.

- Beder, H., & Valentine, T. (1987). *Iowa's Basic Education Students: Descriptive Profiles Based on Motivation, Cognitive Ability and Socio-Demographic Variables*. Department of Education: University of Iowa.
- Bhola, H. S. (1998). World trends and issues in adult education on the eve of the twenty-first century. *International Review of Education*, 44 (5/6), 485-506. doi: 10.1023/A:1003485030605
- Billet, S. (2001). Learning throughout working life: interdependencies at work. *Studies in continuing education*, 23 (1), 19-35. doi: 10.1080/01580370120043222
- Blanchard, P. N., Thacker, J. W., & Way, S.A. (2000). Training Evaluation: perspectives and evidence from Canada. *International Journal of Training and Development*, 4 (4), 295-304. doi: 10.1111/1468-2419.00115
- Blanchard, P. N., & Thacker J. W. (1999). *Effective Training. Systems, strategies and practices*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Blaug, M. (1976). The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. *Journal of Economic Literature*, 14 (3), 826-855.
- Blaug, M. (1992). *The Methodology of Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blaxter, L., & Tight, M. (1994). *Life transitions and educational participation by adults*. Department of Continuing Education: University of Warwick.
- Bligh, D. R. (1972). *What's the use of lectures?* Honiton: D. A. & B. Bligh.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Blunden, R. (1997). Praxis in vocational education and training: being and becoming a person. *International Journal of Lifelong Education*, 16 (4), 277-289. doi: 10.1080/0260137970160403
- Blunt, A., & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314. doi: 10.1177/074171302400448627
- Bogard, G. (1993). *Modernisation without exclusion: The CDCC's project 'Adult education and social change* (pp. 2-49. DECS/AE(93) 23. Strasbourg: Council of Europe.
- Boreham, N. (2002). Transforming vocational curricula with work process knowledge. In Kämäräinen, G. Attwell, & A. Brown (Eds.), *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited: issues and challenges for developing VET* (pp. 203-212). Luxembourg: CEDEFOP Reference series.
- Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education Quarterly*, 21 (2), 3-26. doi: 10.1177/074171367102100201
- Boshier, R., Wilson, M., & Qayyum, A. (1999). Lifelong education and the World Wide Web: American hegemony or diverse utopia? *International Journal of Lifelong Education*, 18 (4), 275-285. doi: 10.1080/026013799293694
- Boucoulas, M. (1988). *Adult Education in Greece*. Vancouver: Centre for Continuing Education, The University of British Columbia/ICAE.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Ithaca: Greenwood Press.
- Bourgeois, E., & Vandamme, M. (2004). *The role of perceived instrumentality in adult's engagement in learning* (pp. 33-50). Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings.
- Bourn, D. (2001). Global perspectives in lifelong learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 6 (3), 325-338. doi: 10.1080/13596740100200112

- Bramley, P. (1991). *Evaluating training effectiveness. Translating theory into practice*. London: The McGraw- Hill Book Company Series.
- Braun, C., & Froese, V. (Eds.). (1977). *An experience-based approach to language and reading*. Baltimore: University of Park Press.
- Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16 (3), 185-200. doi: 10.1080/0260137970160303
- Bright, B. (1986). *Adult development, learning and teaching*. Hull: University of Hull, Department of Adult and Continuing Education.
- Brockett, R. (1983). Facilitator Roles and Skills. *Lifelong Learning: The Adult Years*, 6 (5), 7-9.
- Brookfield, S. (1988). *Training Educators of Adults*. London and New York: Routledge
- Brookfield, S. (1989). Facilitating Adult Learning. In S.B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 201-210). San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield, S. (1989). Teaching Roles and Teaching styles. In C. Titmus (Ed.) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 208-212). Oxford: Pergamon.
- Brookfield, S. D. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 25, 5-16. doi: 10.1002/ace.36719852503
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes : Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, T. (1999). Challenging globalization as discourse and phenomenon. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 3-17. doi: 10.1080/026013799293919
- Buckle, J. (1988). *A learner's introduction to building on your experience*. London: Learning from Experience Trust.
- Burgess, S. (1971). Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, 22 (1), 3-29. doi: 10.1177/074171367102200101
- Burton, L. E. (Ed.). (1993). *Developing Resourceful Humans: Adult Education within the economic context*. London, Routledge.
- Callahan, J. L., & McCollum, E. E. (2002). Conceptualizations of emotion research in organizational contexts. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1), 4-21. doi: 10.1177/1523422302004001002
- Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974). Adult Learning Interests and Experiences. In K. P. Cross, & J. R. Valley, *Planning Non Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Cell, E. (1984). *Learning to Learn from Experience*, Albany: State University of New York Press.
- Cervero, R. M. (1988). *Effective continuing education for professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, R. M. (1989). Continuing education for the professions. In S. B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 513-524). San Francisco: Jossey Bass.
- Cervero, R. M. (2001). Continuing professional education in transition, 1981-2000. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 16-30. doi: 10.1080/09638280010008282
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (2), 140-156. doi: 10.1111/j.1468-2419.2004.00203.x
- Clyne, (1993). *Education and creative participation of older adults in society: The CDCC's project 'Adult education and social change'* (pp. 2-11). DECSA30.93, Strasbourg: Council of Europe.

- Coffield, F. (2000). The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning. In Coffield, F. (Ed.), *The necessity of informal learning* (pp. 1-11). Bristol: Policy Press.
- Colardyn, D., & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89. doi: 10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95-120.
- Collins, A., Greeno, J. G., & Resnick, L. B. (1996). Environments for learning. In A. C. Tuijnman (Ed.). *International Encyclopedia of adult education and training* (2nd ed., pp. 389-392). Oxford: Pergamon.
- Collins, M. (1991). *Adult education as vocation: A critical role for the adult educator*. London: Routledge.
- Conlon, T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 283-295. doi: 10.110803090590410527663
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36 (3), 130-141. doi: 10.1177/0001848186036003002
- Cookson, P. S. (1987). The nature of the knowledge base of adult education: The example of participation. *Educational Considerations*, 14 (2/3), 24-28.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368. doi: 10.1080/02601370210141020
- Council Decision of 6 December 1994. LEONARDO establishing an action programme for the implementation of a European Community Vocational Training Policy (94/819/EC). *Official Journal of the European Communities*, No L 340/8, 29.12.94.
- Courtney, S. (1981). The factors affecting participation in adult education: An analysis of some literature. *Studies in Adult Education*, 13 (2), 98-111.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. London: Routledge.
- Cowan, J. (1988). Struggling with Self Assessment. In D. Boud (Ed.), *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Cox, R., & Pascall, G. (1994). Individualism, self-evaluation and self-fulfilment in the experience of mature women students. *International Journal of Lifelong Education*, 13 (2), 159-173. doi: 10.1080/0260137940130206
- Cross, K. P. (1979). Adult Learners: Characteristics, Needs and Interests. In R. E. Peterson, *Lifelong Learning in America: An Overview of Current Practices, Available Resources and Future Prospects*, San Francisco: Jossey Bass.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crowther, J. (2000). Participation in adult and community education: A discourse of diminishing returns. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (6), 479-492. doi: 10.1080/02601370050209023
- Curzon, L. B. (1993). The utilisation of learning objectives – A behavioural approach. In M. Thorpe, R. Edwards, & A. Hanson (Eds.), *Culture and Processes of Adult Learning* (pp. 243-252). Milton Keynes: Open University Press.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Danis, C., & Tremblay, N. A. (1988). Autodidactic Learning Experiences: Questioning Established Adult Learning Principles. In H. B. Long (Ed.), *Self Directed Learning: Application and Theory*. Athens: Department of Adult Education, University of Georgia.
- Darkenwald, G. G. (1989). Group Learning. In Titmus, C. (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 233-236). Oxford: Pergamon.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. London: Harper & Row.
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35 (4), 177-193. doi: 10.1177/0001848185035004001
- De Weerd, S., Corthouts, F., Martens, H., & Bouwen, R. (2002). Developing professional learning environments: model and application. *Studies in continuing education*, 24 (1), 25-38. doi: 10.1080/01580370220130422
- Dehnbostel, P. (2002). Bringing work-related learning back to authentic work contexts. In P. Kämäräinen, G. Attwell, & A. Brown (Eds.), *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited: issues and challenges for developing VET* (pp. 190-203). Luxembourg: CEDEFOP Reference series.
- DeVito, J. D. (1996). The learning organization. In R. L. Craig (Ed.in.chief), *The ASTD Training and Development Handbook A guide to human resource development* (4th ed., pp. 77-103). New York: McGraw-Hill.
- Dixon, M. N. (1997). Organizational Learning: A Review of the literature with implications for HRD professionals. In D. Russ-Eft, H. Preskill, & C. Sleezer (Eds.), *Human Resource Development Review: Research and Implications* (pp. 348-369). London: Sage Publications.
- Duke, C. (1994). Adult and continuing higher education. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (vol. 1, 2nd ed., pp. 89-94). Oxford: Elsevier Science.
- Edwards, R., & Usher, R. (1996). What stories do I tell now? New times and new narratives for the adult educator. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (3), 216-229. doi: 10.1080/0260137960150307
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of "reinventing itself company". *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3), 389-415. doi: 10.1002/hrdq.1145
- Else, B. (1986). *Social Theory Perspectives on Adult Education*. Department of Adult Education: University of Nottingham.
- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), 369-387. doi: 10.1002/hrdq.1074
- Entwistle, N. (1994). Adult study strategies. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 184-194). Oxford: Elsevier Science.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245
- European Communities, (1992). *Leonardo da Vinci: A new vocational training policy for the Union/Summary*. Brussels: European Communities.
- Evans, K., Kersh, N., & Kontiainen, S. (2004). Recognition of tacit skills: sustaining learning outcomes in adult learning and work re-entry. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 54-72. doi: 10.1111/j.1360-3736.2004.00196.x
- Evans, K., Dovaston, V., & Holland, D. (1990). The changing role of the in-company trainer: an analysis of British trainers in the European Community context'. *Comparative Education*, 26 (1), 45-59. doi: 10.1080/0305006900260105

- Evans, N. (1985). *Post-education society: Recognising adults as learners*. London: Croom Helm.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 3-15. doi: 10.1080/09638280010008291
- Field, J., & Spence, L. (2000). Informal learning and social capital. In F. Coffield, (Ed.) *The necessity of informal learning* (pp. 32-42). Bristol: Policy Press.
- Frost, N. (2001). Professionalism, Change and the Politics Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, 23 (1), 5-17. doi: 10.1080/01580370120043
- Gagné, R. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*. Hinsdale: Bryden Press.
- Galbraith, M. W., & Zelenak, B. S. (1989). The education of Adult and Continuing Education Practitioners. In S. B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 124-132). San Francisco: Jossey Bass.
- Gooderham, P. N. (1987). Reference group theory and adult education. *Adult Education Quarterly*, 37 (3), 140-151. doi: 10.1177/0001848187037003002
- Gorard, S., Rees, G., & Fevre, R. (1999). Patterns of participation in lifelong learning: Do families make a difference? *British Educational Research Journal*, 25 (4), 517-532. doi: 10.1080/0141192990250407
- Griffin, C. (1983). *Curriculum Theory in Adult and Continuing Education*. Beckenham: Croom Helm.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 329-342. doi: 10.1080/026013799293586
- Griffin, V., & Boud, D. (Eds.). (1987). *Appreciating adults learning: From the learner's perspective*. London: Kogan Page.
- Grint, K. (1991). *The sociology of work: An introduction*. Cambridge: Blackwell.
- Grooaert, C. (1988). *Social capital: the missing link?* In 'Expanding the Measure of Wealth' Washington, DC: The World Bank (ESD Monograph Series No. 20) Re-issued in 1998 as Working Paper No. 3 of the World Bank's Social Capital Initiative. Washington: World Bank.
- Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 21 (1), 13-23. doi: 10.1080/02601370110099489
- Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning*, 16 (1/2), 22-32. doi: 10.1108/13665620410521486
- Hager, P. (2004). The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 56 (3), 409-433. doi: 10.1080/13636820400200262
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49 (2), 79-90. doi: 10.1177/074171369904900201
- Hall, P. (1999). Social capital in Britain. *British Journal of Political Science*, 29 (3), 417-61.
- Harris, R. (1999). Lifelong learning in work contexts. *Research in Post-compulsory Education*, 4 (2), 161-182. doi: 10.1080/13596749900200055
- Harrison, R. (2000). Learner managed learning: managing to learn or learning to manage? *International Journal of Lifelong Education*, 19 (4), 312-321. doi: 10.1080/02601370050110374
- Harrison, R. (2000). Learning, knowledge productivity and strategic progress. *International Journal of Training and Development*, 4 (4), 244-258. doi: 10.1111/1468-2419.00111
- Hatch, N. W., & Dyer, J. H. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25 (12), 1155-1178. doi: 10.1002/smj.421
- Hellyer, M. R., & Schulman B. (1989). Workers' education. In S. B. Merriam, & M. Cunningham, (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 568-581). San Francisco: Jossey Bass.

- Henkel, M. (2001). The UK: the home of the Lifelong Learning University? *European Journal of Education*, 36 (3), 277-289. doi: 10.1111/1467-3435.00067
- Hiemstra, R. (1996). Self-directed learning. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 427-433). Oxford: Pergamon.
- Hodkinson, P. (1998). The origins of a theory of career decision-making: A case study of hermeneutical research. *British Educational Research Journal*, 24 (5), 557-572. doi: 10.1080/0141192980240505
- Holton, E. F. III (2005). Holton's Evaluation Model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54. doi: 10.1177/1523422304272080
- Hostler, J. (1982). The Art of Teaching Adults. *Studies in Adult Education*, 14, 42-49.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hughes, C. (2004). The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 275-287. doi: 10.1080/158037042000225254
- Huys, R., DeRick, K., & Vandenbrande, T. (2005). *Enhancing learning opportunities at work*. Katholieke Universiteit Leuven.
- Jallade, J-P. (2001). From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities. *European Journal of Education*, 36 (3), 291-303. doi: 10.1111/1467-3435.00068
- Jallade, J-P., & Mora, J-G. (2001). Lifelong Learning: international injunctions and University practices. *European Journal of Education*, 36 (3), 361-377. doi: 10.1111/1467-3435.00074
- Jansen, T., & Wildermeersch, D. (1996). Adult education and critical identity development: from a deficiency orientation towards a competency orientation. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (5), 325-340. doi: 10.1080/0260137960150502
- Järvinen, A. (2001). VET Under Review in Finland: the impact of VET in secondary education. *European Journal of Education*, 36 (1), 55-65. doi: 10.1111/1467-3435.00049
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Croom Helm.
- Johnston, R. (1999). Adult learning for citizenship: towards a reconstruction of the social purpose tradition. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (3), 175-190. doi: 10.1080/026013799293775
- Johnston, R. (2001). Challenges in human resource development practitioner preparation. *Studies in Continuing Education*, 23 (1), 37-53. doi: 10.1080/01580370120043231
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (2001). Learner experience and efficiency of instructional guidance. *Educational Psychology*, 21 (1), 5-23. doi: 10.1080/01443410124681
- Kazamaki-Ottersten, E., & Jennett, N. (2004). What role for international financial institutions in human capital formation? *European Journal of Education*, 39 (2), 139-150. doi: 10.1111/j.1465-3435.2004.00172.x
- Kehm, B., & Lischka, I. (2001) Lifelong Learning in German Universities. *European Journal of Education*, 36 (3), 305-316. doi: 10.1111/1467-3435.00069
- Kember, D., Kwan, K-P., & Ledesma, J. (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), 393-404. doi: 10.1080/02601370119164
- Kenny, M., Ralph, S., & Brown, M. (2000). Lifelong learning, professional development and community work. *Research in Post-Compulsory Education*, 5 (1), 51-62. doi: 10.1080/13596740000200070
- Kidd, J. R. (1978). *How adults learn*. Cambridge: Prentice Hall.
- Killeen, J., Turton, R., Diamond, W., Dosnon, O., & Wach, M. (1999). Education and the labour market: Subjective aspects of human capital investment. *Journal of Educational Policy*, 14 (2), 99-116. doi: 10.1080/026809399286396

- Kirby, J. R., Knapper, L. K., Evans, C. J., Carty, A. E., & Gadula, C. (2003). Approaches to learning at work and workplace climate. *International Journal of Training and Development*, 7 (1), 31-52. doi: 10.1111/1468-2419.00169
- Kirkpatrick, D.L. (1996). Evaluation. In R. L. Craig (Ed. in chief). *The ASTD Training and Development Handbook A guide to human resource development* (4th ed., pp. 294-312). New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). The four levels of evaluation. In S. M. Brown, & C. J. Seidner (Eds.). *Evaluating corporate training: models and issues* (pp. 95-112). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Knights, B. (1993). Hearing Yourself Teach: Group Processes for Adult Educators. *Studies in the Education of Adults*, 25 (2), 185-198.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kogan, M. (2001). Lifelong learning and power relations and structure. *European Journal of Education*, 36 (3), 351-360. doi: 10.1111/1467-3435.00073
- Kokosalakis, N. (2001). Lifelong Learning in Greek Universities: policies, practices and prospects. *European Journal of Education*, 36 (3), 329-339. doi: 10.1111/1467-3435.00071
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1993). The process of Experiential Learning. In M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (Eds.), *Culture and Processes of Adult Learning* (pp. 138-156). Milton Keynes, Open University Press.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology- a US case study. *International Journal of Training and Development*, 5 (4), 248-260. doi: 10.1111/1468-2419.00137
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8 (3), 210-221. doi: 10.1111/j.1360-3736.2004.00209.x
- Kupritz, V. W. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13 (4), 427-447. doi: 10.1002/hrdq.1042
- Laird, D. (1985). *Approaches to training and development* (Rev. 2nd ed.). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Leat, D. (1993). A conceptual model of competence. *British Journal of In-service Education*, 19 (2), 35-40. doi: 10.1080/0305763930190207
- Lenz, E. (1982). *The Art of Teaching Adults*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6 (1), 36-48. doi: 10.1111/1468-2419.00148
- Little, A. W. (2003). Motivating Learning and the Development of Human Capital. *Compare*, 33 (4), 437-452. doi: 10.1080/0305792032000127748
- London, M. (1992). Human Resources Development Leadership and the creation of a learning organization. In P. J. Edelsons (Ed.), *Rethinking leadership in Adult and Continuing Education: New directions for adult and continuing education* (pp. 51-62), No 56. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Long, H. B., & Associates (1988). *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens: Department of Adult Education, University of Georgia.
- Long, H. B. (1983). *Adult learning, Research and Practice*. Cambridge: The Adult Education Company.

- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). Into the learning century. In N. Longworth, & W. K. Davies *Lifelong Learning* (pp. 1-5). London: Kogan Page.
- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). Returning to learning: The dawn of understanding. In N. Longworth, & W. K. Davies, *Lifelong Learning* (pp. 7-20). London: Kogan Page.
- Longworth, N., & Davies, W.K. (1996). *Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Lopes, H. (2000). Training methodologies for adults with low achievements and educational qualifications. *Research in Post-Compulsory Education*, 5 (3), 305-316. doi: 10.1080/13596740000200086
- Lovell, R. B. (1987). *Adult learning*. London: Croom Helm.
- Manninen, J. (2004). *Motivation of lower qualified workers for lifelong learning: Theoretical background*. Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings.
- Marsick, J. V., & Smedley, R. R. (1989). Health education. In S. B. Merriam, & M. Cunnigham (Eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 502-512). San Francisco: Jossey Bass.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Martin, G., Pate, J., & McGoldrick, J. (1999). Do HRD investment strategies pay? Exploring the relationship between lifelong learning and psychological contracts. *International Journal of Training and Development*, 3 (3), 200-214. doi: 10.1111/1468-2419.00078
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, J., & Roberts, C. (1984). *Women and Employment: A lifetime perspective*. London: HMSO.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The Learning Organization* 6 (1), 18-29. doi: 10.1108/09696479910255684
- McDougall, M., & Beattie, R. S. (1998). The missing link? Understanding the relationship between individual and organisational learning. *International Journal of Training and Development*, 2 (4), 288-299. doi: 10.1111/1468-2419.00055
- McGill, I., & Beaty, L. (1992). *Action Learning: A practitioner's guide*. London: Kogan Page.
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski, & D. Zeldin (Eds.) *Adult learners, education and training* (pp. 11-30). London: Routledge/OUP.
- McLean, D. L. (2005). Organizational culture's influence on creativity and innovation: A review of the literature and implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (2), 226-246. doi: 10.1177/1523422305274528
- Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- Miller, N. (1944). Experimental studies in conflict. In J. M. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (pp. 43-65). New York: Ronald Press.
- Miller, N. (1971). Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behavior, motivation and social learning. In N. Miller (Ed.), *N. E. Miller: selected papers*. Chicago: Aldine & Atherton.
- Mitchell, R. J. (2001). Evaluation as an organizational tool. *International Journal of Training and Development*, 5 (4), 275-282. doi: 10.1111/1468-2419.00139
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning, formal, nonformal, informal and self-directed*. Kansas City: University of Missouri/Centre for Resource Development in Adult Education.
- Mora, J.-G. (2001). Lifelong Learning policies in Spanish Universities. *European Journal of Education*, 36 (3), 317-327. doi: 10.1111/1467-3435.00070

- Mork, J. (1999). *Crisis in the traditions for admission to training*. «Αγορά Θεσσαλονίκης», *Εργασία & Κατάρτιση στον 21ο αιώνα*. Cedefop: Θεσσαλονίκη.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in Adult Education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education Quarterly*, 24 (2), 83-98. doi: 10.1177/074171367402400201
- Murphy, J. (1993). A degree of waste: The economic benefits of educational expansion. *Oxford Review of Education*, 19 (1), 9-31. doi: 10.1080/0305498930190102
- Murphy, M. (2001). The politics of adult education: State, economy and civil society. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), 345-360. doi: 10.1080/02601370110059519
- Nevis, E. C., Dibella, A. J., & Gould, J. M. (1997). Understanding Organizations as Learning Systems. In D. Russ-Eft, H. Preskill, & C. Sleezer (Eds.), *Human Resource Development Review: Research and Implications* (pp. 274-298). London: Sage Publications.
- Noe, A. R. (1999). *Employee training and development*. Boston: Irwin- Mc Graw-Hill.
- Nolan, M. (1996). Job Training. In R. L. Craig (Ed.in.chief). *The ASTD Training and Development Handbook: A guide to human resource development* (4th ed., pp. 747-775). New York: McGraw-Hill.
- Nyhan, B. (2002). Promoting learning in and for organizational contexts- the development of key-qualifications/ key competences. In P. Kämäräinen, G. Attwell & A. Brown (Eds.), *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited: issues and challenges for developing VET* (pp. 242-254). Luxembourg: CEDEFOP Reference series.
- O' Donnell, M. (1992). Education: Ideology and policy. In M. O' Donnell, *A new introduction to sociology* (3rd ed., pp. 75-111). Surrey: Nelson.
- O' Donnell, M. (1992). Work, unemployment and non-work. In M. O' Donnell, *A new introduction to sociology* (3rd ed., pp. 236-268). Surrey: Nelson.
- O' Donoghue, J., & Maguire, T. (2005). The individual learner, employability and the workplace. A reappraisal of relationships and prophecies. *Journal of European Industrial Training*, 29 (6), 436-446. doi: 10.1108/03090590510610236
- OECD (2002). Participation in Continuing Education and Training in the adult population. In *OECD Indicators: Education at a glance* (pp. 246-251). Paris: OECD.
- Olesen, H. S. (1994). Qualification and work. In S. Papaioannou, J. F. Lauridsen, P. Alheit, & H. S. Olesen (Eds.), *Education, Culture and Modernization* (pp. 43-57). Denmark: The Adult Education Research Group, Roskilde University Centre.
- Olsen, J. H. Jr. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2 (1), 61-75. doi: 10.1111/1468-2419.00035
- Onstenk, J. (1992). Skills needed in the workplace. In A. Tuijnman, & M. Van Der Kamp (Eds.), *Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies* (pp. 137-156). Oxford: Pergamon Press.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1996). Learning transfer. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 422-427). Oxford: Pergamon.
- Philips, P. P., & Phillips, J. J. (2001). Symposium on the evaluation of training: editorial. *International Journal of Training and Development*, 5 (4), 240-247. doi: 10.1111/1468-2419.00136
- Phillips, J. J., & Chagalis, G. P. (1990). Evaluation of HRD Programs: Quantitative and Qualitative. In L. Nadler, & Z. Nadler (Eds.). *The handbook of human resource development* (Chapter 12) (2nd ed., pp. 1-36). New York: John Wiley & Sons.
- Phillips, J. J. (1996). Measuring the results of training. In R. L. Craig (Ed.in.chief), *The ASTD Training and Development Handbook: A guide to human resource development*, (4th ed., pp. 313-341). New York: McGraw-Hill.

- Phillips, J. J. (1998). Level four and beyond: an ROI model. In S. M. Brown, & C. J. Seidner (Eds.), *Evaluating corporate training: models and issues* (pp. 113-139). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pöggeler, F. (1994). History of Adult Education. In T. Husén, T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. I, pp. 135-139). Oxford: Pergamon Press.
- Pöggeler, F. (1996). History of Adult Education. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 135-139). Paris, OECD/Pergamon Press.
- Polder, K.-J. (2001). Decentralization and adult education: a case study of the Netherlands. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), 237-252. doi: 10.1080/02601370117371
- Preston, R., & Dyer, C. (2003). Human Capital, Social capital and Lifelong Learning: an editorial introduction. *Compare*, 33 (4), 429-436. doi: 10.1080/0305792032000127739
- Puk, T. (1996). Applications of a meta-model of educational processes as it applies to lifelong teaching and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (1), 41-49. doi: 10.1080/0260137960150105
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Rachal, J. R. (1989). The social context of adult and continuing education. In S. B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey Bass.
- Rismark, M., & Sitter, S. (2003). Workplaces as learning environments: interaction between newcomer and work community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (5), 495-510. doi: 10.1080/0031383032000122426
- Rogers, J. (1989). *Adults Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Roth, G. L., & Niemi, J. (1996). Information technology systems and the learning organization. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (3), 202-215. doi: 10.1080/0260137960150306
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1997). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. In D. Russ-Eft, H. Preskill, & C. Sleezer (Eds.), *Human Resource Development Review: Research and Implications* (pp. 330-347). London: Sage Publications.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review*. Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education. Paris: OECD.
- Rubenson, K. (1979). Recruitment to adult education in the Nordic Countries – Research and outstanding activities. *Reports on Education and Psychology*, No 3. Stockholm Institute of Education: Department of Educational Research.
- Sachs, J. (2001). A path model for adult learner feedback. *Educational Psychology*, 21 (3), 267-275. doi: 10.1080/01443410120065478
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schuller, T. (1992). Towards a learning society. *Adults Learning*, 4 (2), 53-54.
- Shakleton, R. (1992). *Training too much? A sceptical look at the economics of skill provision in the UK*. London: IEA.
- Shar, I. (1987). *Critical Teaching and Everyday Life* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 8-20. doi: 10.1111/j.1360-3736.2004.00192.x
- Smith, M. K. (2001). Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from: www.infed.org/thinkers/argyris.htm

- Smith, M. K. (2001). Peter Senge and the learning organization. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from: www.infed.org/thinkers/senge.htm
- Smith, R. M. (Ed.). (1983). *Helping Adults Learn How to Learn: New Directions for Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sobel, I. (1982). The Human Capital Revolution in Economic Development. In P. Altbach, R. Arnove, & G. Kelly (Eds.), *Comparative Education* (pp. 54-77). New York: Macmillan.
- Sork, T. J., & Caffarella, R. S. (1989). Planning programmes for adults. In S. B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 233-245). San Francisco: Jossey Bass.
- Spitzer, D. R. (2005). Learning Effectiveness Measurement: A new approach for measuring and managing learning to achieve business results. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 55-70. doi: 10.1177/1523422304272167
- Squires, G. (1987). *The curriculum beyond school*. London: Hodder & Stoughton.
- Srinivasan, L. (1989). Nonformal Education: Instruction. In C. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 212-214). Oxford: Pergamon.
- Stahl, Th., Nyhan, B., & D' Aloja, P. (1993). *The learning organization. A vision for human resource development*. Eurotecnet: Commission of the European Communities.
- Staton, T. F. (1960). *How to instruct successfully*. New York: McGraw-Hill.
- Stephens, M. D. (1989). Teaching methods for adults. In C. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 202-208). Oxford: Pergamon.
- Stephens, M. D., & Roderick, G. W. (1971). *Teaching Techniques in Adult Education*. Newton Abbot: David & Charles.
- Stevenson, J. (2001). Vocational knowledge and its specification. *Journal of Vocational Education and Training*, 53 (4), 647-662. doi: 10.1080/13636820100200182
- Stevenson, J. (2003). The implications of learning theory for the idea of general knowledge. *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (2), 241-253. doi: 10.1080/13636820300200228
- Streumer, J. N., Van der Klink, M. R., & Van de Brink, K. (1999). The future of HRD. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (4), 259-274. doi: 10.1080/026013799293685
- Stroobants, V., Jans, M., & Wildermeersch, D. (2001). Making sense of learning for work: Towards a framework of transitional learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 114-126. doi: 10.1080/02601370121184
- Stubblefield, H. W., & Keane. P. (1989). The History of Adult Continuing Education. In S. B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 26-36). San Francisco, Jossey Bass.
- Sugarman, B. (1998). The learning organization: implications for training. In S. M. Brown, & C. J. Seidner (Eds.), *Evaluating corporate training: models and issues* (pp. 63-91). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Swanson, R. A. (2005). Evaluation, a state of mind. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 16-21. doi: 10.1177/1523422304272078
- Tang, K.-L., & Cheung, J.T. (1996). Models of workplace training in North America: a review. *International Journal of Lifelong education*, 15 (4), 256-265. doi: 10.1080/0260137960150403
- Tennant, M. (1991). *Expertise as a Dimension of Adult Development*. *New Education*, 13 (1), pp. 49-55.
- Thomas, D. (Ed.). (1995). *Flexible learning strategies in higher and further education*. London: Cassell.
- Thorpe, M., Edwards, R., & Hanson, A. (Eds.). (1993). *Culture and Processes of Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

- Tight, M. (Ed.). (1990). *Adult Learning and Education: Education for Adults*. London: Routledge/OUP.
- Tippelt, R., & Panyr, S. (2004). *Learning careers of adults from different educational backgrounds, milieus and age groups*. Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference. ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings.
- Titmus, C. J. (1999). Concepts and practices of education and adult education: Obstacles to lifelong education and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 343-354. doi: 10.1080/026013799293595
- Titmus, C. J. (1994). Adult education: Concepts, purposes and principles. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 111-120). Oxford: Elsevier Science.
- Torres, C. A. (1994). Adult education for development. In T. Husén, T. N. Postlethwaite (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 127-135). Oxford: Elsevier Science.
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: A study of the major reasons for beginning and continuing a learning project. Monographs in Adult Education (No. 3)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1979). Choosing to Learn. In G. M. Healy, W. L. Ziegler (Eds.), *The Learning Stance: Essays in Celebration of Human Learning*. Final report of Syracuse Research Corporation Project, National Institute of Education Nr. 400-78-0029. Washington, DC: National Institute of Education.
- Toye, M. (1989). Learning styles. In C.J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An international handbook* (pp. 227-236). Oxford: Pergamon Press.
- Tuijnman, A. (1991). Lifelong Education: A test of the accumulation hypothesis. *International Journal of Lifelong Learning*, 10 (4), 275-285. doi: 10.1080/0260137910100402
- Tuijnman, A., & Van der Kamp, M. (1992). Learning for Life: New ideas, new significance. In A. Tuijnman, & M. Van der Kamp (Eds.), *Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies* (pp. 3-16). Oxford: Pergamon Press.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education*, Recommendation adopted at General Conference, Nairobi, Kenya Oct.-Nov. 1976. Paris: UNESCO.
- Van Der Kamp, M. (1992). Effective adult learning. In A. Tuijnman, & M. Van Der Kamp (Eds.). *Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies* (pp. 191-203). Oxford: Pergamon Press.
- Van Onna, B. (1992). Informal learning on the job. In In A. Tuijnman, & M. Van Der Kamp (Eds.). *Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies* (pp. 125-136). Oxford: Pergamon Press.
- Van Tilburg, E., & Moore, A. B. (1989). Education for rural adults. In S. B. Merriam, & M. Cunningham (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 537-549). San Francisco: Jossey Bass.
- Van Zolingen, S.J., Streumer, J.N., & Stoker, M. (2001). Problems in knowledge management: a case study of a knowledge-intensive company. *International Journal of Training and Development*, 5 (3), 168-184. doi: 10.1111/1468-2419.00130
- Verduin, J. R. (1983). *Adults Teaching Adults: Principles and Strategies*, Mansfield: University Associates.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53. doi: 10.1080/026013700293449

- Wang, G. G., & Spitzer, D. R. (2005). Human Resource Development Measurement and Evaluation: looking back and moving forward. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 5-15. doi: 10.1177/1523422304272077
- Wapner, S. (1964). Some aspects of a research program based on an organismic-developmental approach to cognition: experiments and theory. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 3 (2), 193-230. doi: 10.1016/S0002-7138(09)61919-1
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Building the learning organization: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14 (2), 115-129. doi: 10.1080/0158037920140203
- Watkins, K. E. (1989). Business and industry. In S. B. Merriam, & P. M. Cunningham (Eds.). *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 422-435). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Watson, G. Crossley, M. (2001). The Strategic Management Process: an aid to organisational learning in further education? *Research in Post-Compulsory Education*, 6 (1), 19-30. doi: 10.1080/13596740100200094
- Yang, B., & Cervero, R. (2001). Power and influence styles programme planning: relationship with organizational political contexts. *International Journal of Lifelong Education*. 20 (4), 289-296. doi: 10.1080/02601370110048827
- Zambarloukos, St., & Constantelou, An. (2002). Learning and skills formation in the new economy: evidence from Greece. *International Journal of Training and Development*, 6 (4), 240-253. doi: 10.1111/1468-2419.00162
- Zarifis, G. K. (2000). Vocational Education and Training policy development for young adults in the European Union: A thematic analysis of the EU trend of convergence towards integration, drawn from the brief presentation of the VET policies adopted in three Member States. *Research in Post-Compulsory Education*, 5 (1), 91-113. doi: 10.1080/13596740000200071
- Zarifis, G. K. (2003). Post-school vocational training initiatives for young adults in Greece: The case of IEKs (Vocational Training Institutes). *Research in Post-Compulsory Education*, 8 (2), 153-178. doi: 10.1080/13596740300200147
- Αρβανιτοπούλου. (1997). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Ενηλίκων, Νομοθεσία: Μέτρα του ΥΠ.Ε.Π.Θ στην Ελλάδα-Ιστορική Καταγραφή*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Βρετάκου, Β., & Ρουσέας, Π. (2002). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: Συνοπτική περιγραφή*, CEDEFOP Ραπορτομα, αριθ. 50. Θεσσαλονίκη: CEDEFOP.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2003). Η σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της Συνεχιζόμενης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και της Δια-Βίου Μάθησης: Θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση απέτυχε να ανταποκριθεί, *Νέα Παιδεία*, 107, 65-84.
- Καραγιαννόπουλος, Ε. (1997). *Τα οικονομικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Λευκή Βίβλος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Διδασκαλία και εκμάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης (21/11/95).
- Νόμος (σχέδιο) *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ)*. Αθήνα: Επιτροπή για την εκπόνηση σχεδίου σύνδεσης αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, 2002.
- Νόμος 2009/1992 *Εθνικό σύστημα Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*.

- Νόμος 2525/1997 *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 2640/1998 *Δευτεροβάθμια Τεχνοεπαγγελματική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.*
- Νόμος 2916/2001 *Διάρθρωση της ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής.*
- Νόμος 2956/2001 *Αναδιάρθρωση ΟΑΕΔ και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 3027/2002 *Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού σχολικών κτιρίων, ανώτατης επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης και άλλες διατάξεις.*
- ΟΟΣΑ (1999). *Overcoming exclusion through adult learning.* Παρίσι: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2000). *Έρευνα των αποφοίτων μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίοι δε συνέχισαν σπουδές σε ιδρύματα τριτοβάθμιας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισης.* Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/index.html>
- Παπαστεφανάκη, Σ. (2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδη-Παπαδημητρίου, Μ. (1994). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων ως μέσον ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων στην Ενωμένη Ευρώπη του 2000. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- ΥΠΕΠΘ (2001). *Σχέδιο επιχειρησιακού προγράμματος: επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και αρχική επαγγελματική κατάρτιση 2000-2006.* Αθήνα.
- Υπουργείο Απασχόλησης (2001). *Εθνικό σχέδιο δράσης για την απασχόληση 2002.* Αθήνα.
- Υπουργείο Απασχόλησης (2001). *Σχέδιο επιχειρησιακού προγράμματος: Απασχόληση και επαγγελματική κατάρτιση 2000-2006.* Αθήνα.