

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

53

ΕΛΛΕ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΚΟΤΕΑ Επ. Καθηγήτρια.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΑ ΚΟΝΤΑΡΑΤΟΥ

A.M. 3306M003

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΤΡΟΠΗ
ΚΟΤΕΑ ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΕΠ.ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΚΑΝΤΖΑΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΛΕΚΤΟΡΑΣ



ΑΘΗΝΑ

2009

ΜΕΤ
ΚΟΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περιεχόμενα	ii
Πρόλογος	v
Εισαγωγή	viii

ΜΕΡΟΣ Α	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	
1. Η δια βίου μάθηση.	2
1.1 Η έννοια της δια βίου μάθησης στην κοινωνία της γνώσης.	10
1.2 Δια βίου μάθηση, Οικονομία, Απασχόληση, Κοινωνική Συνοχή.	14
1.3 Δια βίου μάθηση και βασικές ικανότητες.	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	
2. Η διαμόρφωση της πολιτικής της δια βίου μάθησης στον Ευρωπαϊκό χώρο.	28
2.1 Η περίοδος της δεκαετίας του 1990.	28
2.2. Η δια βίου μάθηση στον Ευρωπαϊκό χώρο την τρέχουσα δεκαετία.	32
2.3. Κριτική ανάγνωση των Ευρωπαϊκών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής.	37
2.4 Εκπαίδευση για τον πολίτη ή για την οικονομία;	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	
3.1 Η θεσμοθέτηση των Σ.Α.Ε. στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	46
3.2 Το θεωρητικό πλαίσιο.	48
3.2.1 Η Θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles M.)	50
3.2.2 Κοινωνική αλλαγή (Freire P.)	51
3.3.3 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mejirow J.)	53
3.3 Οι στόχοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.	55

3.4 Βασικές οργανωτικές αρχές των Σ.Δ.Ε.	56
3.5 Τα Σ.Δ.Ε. στην Ευρώπη.	57
3.5.1 Οι παιδαγωγικές αρχές των Σ.Δ.Ε.	59
ΜΕΡΟΣ Β	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 . ΔΟΜΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
4.1 Ιστορική αναδρομή.	62
4.2 Πολιτικές , νομοθεσία και δομές εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη Ελλάδα.	66
4.2.1 Νομοθετικό πλαίσιο.	66
4.2.2 Άξονες Προτεραιότητας.	68
4.3 Φορείς οργάνωσης της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα.	69
4.4 Πιστοποίηση και εκπαίδευση ενηλίκων.	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΔΕ	
5.1 Αναγκαιότητα ίδρυσης των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα.	79
5.2 Ιστορικό ίδρυσης και λειτουργίας Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα.	82
5.3 Γενικοί σκοποί και στόχοι λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.	83
5.4 Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.	84
5.5 Οργάνωση και διοίκηση των Σ.Δ.Ε.	85
5.6 Το προφίλ των μαθητών στα Σ.Δ.Ε.	87
5.7 Το περιεχόμενο των σπουδών, Διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικοί.	91
5.8 Συμβουλευτικές υπηρεσίες και Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων.	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	
6.1 Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση στην Ευρώπη.	105
6.2 Παραδείγματα Σ.Δ.Ε. από τον Ευρωπαϊκό χώρο.	139
6.2.1 Το συνολικό πρόγραμμα σπουδών.	160
6.3 Παραδείγματα Σ.Δ.Ε. από την Ελλάδα.	161

ΜΕΡΟΣ Γ	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
7.1 Δια βίου Μάθηση.	169
7.2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.	182
7.2.1 Ευρωπαϊκά Σ.Δ.Ε.	183
7.2.2. Ελληνικά Σ.Δ.Ε.	191
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	199
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	199
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	208
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	215
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	216
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	217
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	219
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	222
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	222
ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	223
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ	224

Πρόλογος

Στην αρχή του αιώνα μας η Ευρώπη είναι πολύ διαφορετική από αυτό που ήταν μισό αιώνα νωρίτερα. Τα περισσότερα κράτη της είναι τώρα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μιας ιστορικά, χωρίς προηγούμενο, διεθνούς οντότητας με ενιαία οικονομία και με μια ομάδα από ισχυρούς θεσμούς που ασκούν πολιτική. Μέσω αυτών των θεσμών τα Ευρωπαϊκά κράτη αναδιοργανώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα αλλά και τις διαδικασίες μάθησης, εγκαινιάζοντας μια κοινή ατζέντα εκπαιδευτικής πολιτικής απ' άκρον εις άκρον της ηπείρου. Ο υπερκείμενος σκοπός είναι να γίνει η Ευρώπη μια ανταγωνιστική «οικονομία γνώσης» και οι πολίτες της, **δια βίου μαθητές**, ικανοί να συνεισφέρουν σ' αυτή την οικονομία και να προσαρμόζονται στις διαρκείς τεχνολογικές και τεχνοκρατικές μεταβολές της αγοράς εργασίας.

Αυτός ο σκοπός επιδιώκεται μέσω της δόμησης του «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου», απαρτιζόμενου από διεθνικές «περιοχές» έρευνας και καινοτομίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και **δια βίου μάθησης**. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω του εκσυγχρονισμού των δεξιοτήτων του είναι παράγοντας αποφασιστικής σημασίας στην κοινωνία και την οικονομία που βασίζονται στη γνώση. Η ευρωπαϊκή πολιτική έχει ορίσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση σαν κατ' εξοχήν μέσο της κοινωνικής και της πολιτισμικής συνοχής της, αύξησης της απασχόλησης, ανάπτυξης της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων των πολιτών της, καθώς και σαν το σημαντικότερο οικονομικό πλεονέκτημα της για την ενίσχυση του ανταγωνισμού και της δυναμικότητας της. Η παραγωγή, η μεταβίβαση και η πιστοποίηση της γνώσης δεν είναι πια αποκλειστικά εθνικές υποθέσεις.

Η Ελλάδα παίρνει τώρα μέρος, άμεσα ή έμμεσα, στη διαδικασία του εκπαιδευτικού εξευρωπαϊσμού. Η χώρα μας, έχει επιδιώξει ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη της Λισαβόνας, τον εκσυγχρονισμό του εθνικού εκπαιδευτικού της συστήματος καθώς και της παρερχομένης επαγγελματικής κατάρτισης, πραγματοποιώντας εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και εισάγοντας νέους θεσμούς μάθησης, μεταξύ των οποίων ιδιαίτερη θέση κατέχει ο θεσμός της **δια βίου μάθησης**.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικών Εργασιών του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Κοινωνιολογία της

σύγχρονης Ελλάδας» του τμήματος Κοινωνιολογίας του Πάντειου Πανεπιστημίου Αθηνών και έχει ως θέμα «Δια βίου Μάθηση – Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Στο Θεωρητικό πλαίσιο, **πρώτο μέρος**, γίνεται εκτεταμένη διερεύνηση και παρουσίαση του ρόλου της **δια βίου μάθησης** στον Ευρωπαϊκό χώρο σε σχέση με την Οικονομία, την Απασχόληση, την Κοινωνική Συνοχή και τις Βασικές Ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι πολίτες στην Κοινωνία της Γνώσης καθώς και της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την διά βίου μάθηση. Γίνεται κριτική προσέγγιση στο δίλημμα «Εκπαίδευση για τον πολίτη ή την Οικονομία» καθώς και στα σχετικά με την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική κείμενα.

Επίσης γίνεται αναλυτική παρουσίαση της θεσμοθέτησης, των στόχων, των βασικών οργανωτικών και παιδαγωγικών αρχών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στον Ευρωπαϊκό χώρο, συνοπτική ανάπτυξη του σχετικού θεωρητικού πλαισίου και αναφορά στις βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη διερεύνηση μελέτη περίπτωσης, **δεύτερο μέρος**, διερευνώνται οι δομές τις **δια βίου μάθησης** στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται η ιστορική τους διαδρομή, οι πολιτικές, το νομοθετικό πλαίσιο, οι άξονες προτεραιότητας και οι δομές εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη Ελλάδα, καθώς και οι φορείς οργάνωσης και πιστοποίησης της δια βίου μάθησης στην χώρα μας.

Γίνεται εκτεταμένη παρουσίαση των **Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας**, που αποτελούν πλέον θεσμό στον τομέα της δια βίου μάθησης και ένα διαφορετικό προσανατολισμό στη διδακτική πρακτική, και αναφέρονται αναλυτικά, η αναγκαιότητα και το ιστορικό ίδρυσης και λειτουργίας, το θεσμικό πλαίσιο, οι γενικοί σκοποί και στόχοι, η οργάνωση και διοίκηση, το προφίλ των μαθητών, το περιεχόμενο των σπουδών, η διδακτική μεθοδολογία, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα.

Επίσης διερευνάται σε βάθος η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και παρουσιάζονται αναλυτικά στοιχεία από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τόσο από τον Ευρωπαϊκό χώρο όσο και από την Ελλάδα.

Τέλος τα συμπεράσματα, **τρίτο μέρος**, αφορούν στη Δια βίου Μάθηση, με ιδιαίτερη αναφορά στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στον Ευρωπαϊκό χώρο και στην Ελλάδα.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές πηγές έντυπες και ηλεκτρονικές, Ελληνικές και ξενόγλωσσες, τα παραρτήματα με την σχετική νομοθεσία, τους καταλόγους των

πινάκων, γραφημάτων, διαγραμμάτων, σχημάτων και τους πίνακες των συντομογραφιών και της σχετικής ορολογίας.

Στο σημείο αυτό, με την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της «Κοινωνιολογίας της Σύγχρονης Ελλάδας», θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα αυτής της διπλωματικής εργασίας κ. Μ. Κοτέα για την επιστημονική της βοήθεια, την υποστήριξη, τις κριτικές της, επισημάνσεις καθώς και την κατανόηση και υπομονή της σε όλα τα στάδια αυτής της εργασίας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη συνεχή συμπαράσταση, ενθάρρυνση και στήριξη, που έδειξε σε όλο το διάστημα της πραγματοποίησης αυτής της εργασίας.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα υπήρξαν μεγάλης κλίμακας αλλαγές στις Δυτικές κοινωνίες και στην παγκόσμια κοινωνία. Επίκεντρο των αλλαγών αυτών είναι η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας, που έφερε μια νέα εποχή η οποία από πολλούς καλείται κοινωνία της γνώσης.

Η ανάπτυξη των συστημάτων ηλεκτρονικής επικοινωνίας και η επανάσταση της πληροφορικής τεχνολογίας βοήθησαν την έξοδο του βιομηχανικού κεφαλαίου από τα κέντρα του καπιταλισμού στον υπόλοιπο κόσμο γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας παγκόσμιας οικονομίας στα πλαίσια του καπιταλιστικού τρόπου ανταλλαγής. Αυτή η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης οδήγησε στη δημιουργία τριών μειζόνων οικονομικών περιοχών της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής, του Ασιατικού Ειρηνικού και ενδεχομένως της Ρωσίας, οι οποίες μετατόπισαν τις οικονομικές τους δραστηριότητες από την βιομηχανία στο κλάδο των υπηρεσιών, κυρίως σε αυτές που είναι απαραίτητες για την παραγωγή γνώσης και τεχνολογίας καθώς και σε υπηρεσίες συνδεδεμένες με την διακίνηση των εμπορευμάτων και την κατανάλωση. (Green 2003 σ. 5-6)

Η πληροφορία και η καινοτομία αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη των αλλαγών αυτών στην οικονομική δομή και απαίτησαν υψηλής έντασης γνώση η οποία έχει επιπλέον το πλεονέκτημα να μεταφέρεται εύκολα και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης.

Μια σειρά κοινωνιολογικών αναλύσεων συγκλίνουν στην άποψη, ότι οι αλλαγές που επέφεραν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα δομικά γνωρίσματα των αναπτυγμένων οικονομικά κοινωνιών διαμόρφωσαν μια νέα μετακαπιταλιστική κοινωνία την «Κοινωνία της Γνώσης» μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν ανάγκες για εργαζόμενους υψηλού επιπέδου με εργασιακές δεξιότητες. Οι εργαζόμενοι αυτοί χρειάζεται να έχουν εκτός από την τεχνική γνώση στο πεδίο τους και άλλες γενικές ικανότητες, όπως την ικανότητα ταξινόμησης/επεξεργασίας των πληροφοριών και δεδομένων, τις ικανότητες προσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα σε ομάδα, την ανάληψη πρωτοβουλίας και ατομικής ευθύνης κ.α. (Jarvis 2000 σ. 345 και 2007)

Επιπλέον την πορεία αυτή των οικονομικών αλλαγών επέτεινε και η αλλαγή του μοντέλου παραγωγής με σημαντικότερη την κατάργηση του φορντικού μοντέλου παραγωγής και των εργασιακών πρακτικών, που το συνόδευαν, όπως ήταν η αυστηρή οριοθέτηση των ρόλων, το κατακόρυφο μάνατζμεντ, η εργασιακή κουλτούρα της παθητικής στάσης και της πειθαρχίας και ούτω καθεξής.

Η νέα παραγωγική διαδικασία χαρακτηρίζεται πλέον από υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, ευέλικτη προσαρμογή σε εργασιακούς ρόλους, οριζόντιο μάνατζμεντ και οδηγεί στην υιοθέτηση μιας εργασιακής κουλτούρας που επιβραβεύει την πρωτοβουλία, την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων, την ταχεία λήψη αποφάσεων, την συνεργασία, την ευρηματικότητα και την υπεύθυνη διαχείριση των κινδύνων.

Ανάμεσα στις πρώτες επιπτώσεις των οικονομικών αυτών μετασχηματισμών είναι ότι οι εργαζόμενοι αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων για να βελτιώσουν την απασχολησιμότητά τους (Green στο ίδιο σ. 7). Αντίστοιχα οι επιχειρήσεις, ιδιαίτερα αυτές που στοχεύουν στην έρευνα και την καινοτομία, συνδέουν θετικά την αποδοτικότητα των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο με την οικονομική αύξηση και την εδραίωση της παραγωγικότητάς τους.

Επίσης για τις κυβερνήσεις η λειτουργική ανάγκη για την οικονομία να διαθέτει κεφάλαιο έντασης γνώσης σήμαινε το καθήκον της εξασφάλισης εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού. Σε γενικές γραμμές, σε μια όλο και πιο κατευθυνόμενη από τις δεξιότητες οικονομία το ζητούμενο είναι ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι στο μέσο ή στο τέλος της καριέρας τους, να μπορούν να ανανεώνουν, να επεκτείνουν και να αναπτύσσουν εκ νέου τις εργασιακές τους δεξιότητες.

Ασφαλώς η παγκοσμιοποίηση δεν έχει μόνο οικονομική αλλά και κοινωνική και πολιτισμική διάσταση. Στη σύγχρονη εποχή συμβαίνουν μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, που συνεπάγονται την μέριμνα των κρατών για την εκπαίδευσή τους, ώστε να γίνει με επιτυχή τρόπο αφ ενός η προσαρμογή των προσφύγων, των μεταναστών, των παλιννοστούντων στις νέες κοινωνίες και αφ ετέρου η κοινωνική ένταξη ομάδων κοινωνικά αποκλεισμένων όπως των εθνικό-πολιτισμικών μειονοτήτων, των ατόμων με ειδικές ανάγκες κ.λ.π.

Οι αλλαγές που επιβάλλουν στο σύγχρονο μοντέλο της εκπαίδευσης οι κοινωνικές - οικονομικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών που

προαναφέρθηκαν, μεταβάλλουν άρδην τα χαρακτηριστικά του, όπως επικράτησαν στον Δυτικό κόσμο από την αρχή της νεωτερικότητας και μετά.

Η νεωτερικότητα έχει σαν χρονική αφετηρία της την εποχή που ακολούθησε την Γαλλική και την Αμερικανική επανάσταση και συνδέεται με τον τύπο της κοινωνικής οργάνωσης που διαμορφώθηκε πάνω στο μοντέλο του έθνους – κράτους. Οι πληθυσμοί μετακινήθηκαν προς την ευρύτερη οικονομική – κοινωνική και πολιτισμική επικράτεια του έθνους - κράτους γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα την ολοένα και λιγότερο ταύτισή τους με την τοπική κοινωνία καταγωγής τους και την ενσωμάτωσή τους στην «φαντασιακή κοινότητα του έθνους – κράτους». Η μαζική εκπαίδευση ήταν ο κύριος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους μέσω του οποίου έγινε δυνατή η πολιτισμική αφομοίωση των πληθυσμών στην εθνική ομάδα.

Το κράτος προκειμένου να πετύχει την πολιτισμική ομογενοποίηση των πληθυσμών δημιουργεί σχολεία που λειτουργούν με πανομοιότυπο και υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα σε ολόκληρη την επικράτειά του. Η εκπαίδευση λειτουργεί με πρότυπο το δασκαλοκεντρικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο η γνώση παρέχεται μέσω της επιστημονικής αυθεντίας του μεταδότη - δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση συμβάλει στην ταξική κοινωνική αναπαραγωγή συνδέοντας περιοριστικά τους τίτλους σπουδών με τις επαγγελματικές θέσεις και κατ' επέκταση την κοινωνική ιεραρχία.

Αντίθετα στο μετανεωτερικό πλαίσιο, ιδίως τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας της μάθησης και καλείται σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, να προάγει εκτός από το οικονομικό ανταγωνισμό, την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την ενεργή πολιτική ζωή και την κοινωνική συνοχή. Αυτό το επιτυγχάνει στοχεύοντας στην προώθηση όλων των ανθρώπων στην μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας στην άρση των ανισοτήτων που υπάρχουν στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για άτομα με ειδικές ανάγκες, άνεργους και άτομα που στερούνται μορφωτικών προσόντων. Η μάθηση παρέχεται με ευέλικτες και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές μεθόδους, αφού θεωρείται περισσότερο σαν ατομική επιλογή και προσαρμόζεται πάνω στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το ιδιαίτερο δυναμικό του εκπαιδευόμενου.

Το κράτος παύει να είναι ο αποκλειστικός φορέας της εκπαιδευτικής λειτουργίας και γίνεται συμμετοχος σε αυτή με τις επιχειρήσεις και άλλους ιδιωτικούς φορείς. Πράγματι μετά την οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 1974 και

έβαλε τέλος στην «χρυσή εποχή» της μεταπολεμικής οικονομικής ευημερίας στη Δύση, η εκπαίδευση έπαψε να είναι κύρια προτεραιότητα της κρατικής κοινωνικής πολιτικής. Το νέο-φιλελεύθερο μοντέλο κράτους, που προέκυψε σαν απάντηση στην κρίση, διατήρησε την ευθύνη του στρατηγικού σχεδιασμού της εκπαίδευσης, τις συνθήκες, με άλλα λόγια, μέσα στις οποίες θα μπορέσει να αναπτυχθεί και παραχώρησε στις επιχειρήσεις και στον χώρο της αγοράς ένα σημαντικό μέρος της οργάνωσης και της διεξαγωγής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της κατάρτισης.

Επιπλέον η κρίση που επέφερε η γεωγραφική και η ταξική κινητικότητα στις παραδοσιακές κοινωνικές δομές όπως (η οικογένεια, η τοπική κοινωνία, συλλογικές οργανώσεις) έχει σαν επακόλουθο οι άνθρωποι να χρειάζονται μορφωτικά εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις αβέβαιες κοινωνικές συνθήκες. Η αποδυνάμωση των παραδοσιακών μορφών οργάνωσης και σκέψης καθώς και των πάσης φύσης συλλογικών ιδεολογιών υποχρεώνουν το άτομο να κατασκευάσει τη δική του βιογραφία, με βάση τις προσωπικές του επιλογές, πράγμα που σε παλαιότερες εποχές ρυθμιζόνταν από την παράδοση και την κυρίαρχη ιδεολογία.

Στη μετανεωτερική εποχή που διανύουμε το άτομο υποχρεώνεται να γίνεται πιο αναστοχαστικό ως προς τα δεδομένα της προσωπικής του αλλά και της κοινωνικής ζωής εν γένει, από όπου και ο όρος «αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός» που χρησιμοποιούν οι Giddens και Beck προκειμένου να χαρακτηρίσουν την κοινωνική οργάνωση των αναπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών. Παράλληλα οι κοινωνικές ανακατατάξεις έφεραν στο προσκήνιο νέες κοινωνικές ομάδες όπως νέα μεσαία τάξη, η νέα εργατική τάξη και η νέα ανώτερη, η νεόπλουτη τάξη που προωθούν την αυτοανάπτυξη, την αυτοβελτίωση, την δόμηση ενός τρόπου ζωής και προσωπικής ικανοποίησης που αντιλαμβάνονται τη μάθηση, σαν μορφή ψυχαγωγίας και σαν κομμάτι του τρόπου ζωής τους. (Featherstone 1991 σελ 19). Οι εξελίξεις αυτές επιδρούν πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, που τώρα πρέπει να στοχεύει λιγότερο στην τυποποιημένη γνώση και περισσότερο στην ανάπτυξη πρακτικών και θεωρητικών δεξιοτήτων, ώστε ο εκπαιδευόμενος, σαν αναστοχαστικό υποκείμενο, να μπορεί αυτενεργώντας να επιλέγει τη γνώση που επιθυμεί. (Μουζέλης, 2005). Ο πολλαπλασιασμός των νέων προτύπων σχέσεων και των πολιτισμικών πρακτικών είναι αρκετά εμφανής στις σύγχρονες μορφές συμβίωσης. Είναι χαρακτηριστικό της παρούσας συμπεριφοράς των ατόμων η συχνή αλλαγή διαφορετικών θέσεων εργασίας, η επικράτηση της μερικής

απασχόλησης και της αυτοαπασχόλησης , ο συνδυασμός εργασίας και σπουδών ή εργασίας και ανατροφής των παιδιών κ.ά.

Επίσης οι μειωμένες ευκαιρίες για εύρεση εργασίας παρατείνουν την μετάβαση των νέων στην ενήλικη ζωή αφού τους αναγκάζουν να παραμένουν στο χώρο της εκπαίδευσης μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η μάθηση να μην τοποθετείται μόνο στην αρχή της σταδιοδρομίας, αλλά να κατανέμεται ανάλογα με τις συνθήκες σε όλη τη διάρκεια της ζωής, να γίνεται δηλαδή **δια βίου μάθηση** και να συνδυάζεται με τις υποχρεώσεις και άλλων ρόλων.

ΜΕΡΟΣ Α΄

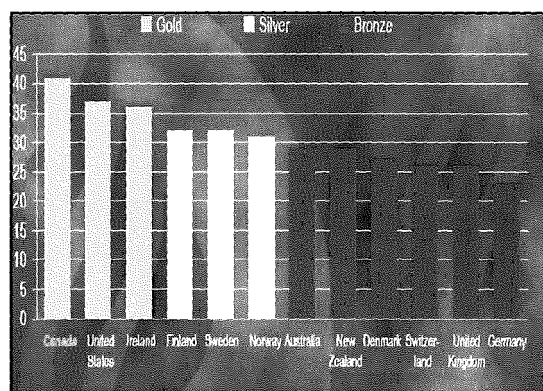
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

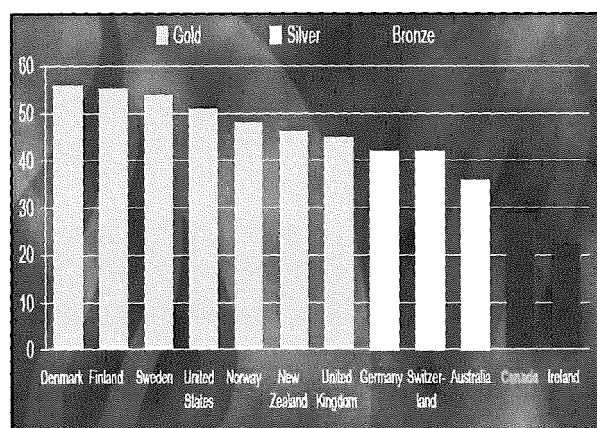
1. Η δια βίου μάθηση.

Η «Δια Βίου Μάθηση» ως επιστημονικός όρος (Longlife Learning, Adult Learning) αλλά και ως εκπαιδευτικός θεσμός άρχισε να καθιερώνεται επίσημα στις Η.Π.Α και στον Καναδά στα μέσα της δεκαετίας του 1960, αρκετά χρόνια πριν εμφανισθεί στις Ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα. (Livingstone D., 2005). Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 μόλις το 4% του ενήλικου πληθυσμού στον Καναδά και στην Αμερική συμμετείχε σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Livingstone, 2001). Σήμερα, ύστερα από μισό περίπου αιώνα, χάρη στη συνεχή εξέλιξη των αντίστοιχων προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας το ποσοστό αυτό ανέρχεται περίπου σε 35-40% (Γράφημα 1)



Γράφημα 1. Αποφοίτοι που έχει συμμετάσχει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης (Bloom 2005)

Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι στις μέρες μας πρωτοπόρες στη Δια Βίου Μάθηση θεωρούνται οι Σκανδιναβικές χώρες όπου πάνω από το 50% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχει σε ετήσια βάση σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ή εξειδίκευσης. (Γράφημα 2)



Γράφημα 2. Απόφοιτοι δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν συστηματικά σε προγράμματα δια βίου μάθησης (Bloom 2005)

Στην Ευρώπη, λόγω της σπουδαιότητας της, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανακήρυξε το 1996 ως ευρωπαϊκό έτος για τη δια βίου μάθηση, ενώ σε ψήφισμά του για τη δια βίου μάθηση τονίζει 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 επίσημων, των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης. Ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοείται 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.» (www.europa.eu, 2005).

Ωστόσο η έννοια του όρου «Δια Βίου Μάθηση» εμφανίζει ποικίλες προσεγγίσεις τόσο από διεθνείς οργανισμούς (UNESCO, ΟΟΣΑ κ.α.) όσο και από θεωρητικούς και ερευνητές.

Η σημαντικότερη παραδοχή μελετητών όπως ο Lewin, ο Dewey, ο Kolb, ο Freire, ο Mezirow κ.α., θεωρεί ότι η μάθηση αποτελεί μια συνεχή διεργασία, ο άνθρωπος μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια του βίου του και η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο.

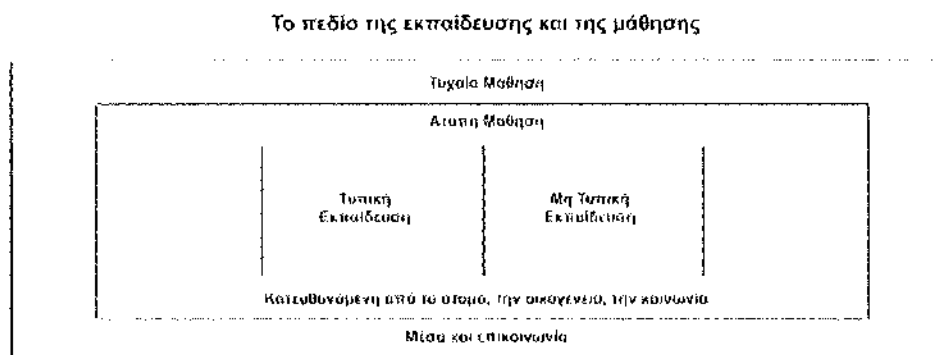
Αναμφίβολα η έννοια της διά βίου μάθησης παράγεται από αυτόν τον θεωρητικό χώρο και περιλαμβάνει όλες τις «εκπαιδευτικές» δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και επιπέδου σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού τους κύκλου. Η δια βίου μάθηση προσλαμβάνεται σαν μία διαδικασία, που αρχίζει με την γέννηση και διαρκεί καθ' όλη την διάρκεια της ζωής, δίνοντας μια

ριζικά διαφορετική σύλληψη του φαινομένου της μάθησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το στοιχείο που προσδίδει ιδιαίτερο χαρακτήρα είναι ότι η δια βίου μάθηση συντελείται σε όλα τα περιβάλλοντα της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, ενώ περιλαμβάνει όχι μόνο το πεδίο της θεωρητικής γνώσης αλλά και όλες εν γένει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις που στοχεύουν στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Σύμφωνα με την κλασσική τυπολογία του Coombs οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης εντάσσονται στους παρακάτω τύπους (Coombs, 1968, Coombs, P.H. and Ahmend M. 1974) :

- Τυπική εκπαίδευση: Περιλαμβάνει το ιεραρχικά και χρονικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια βαθμίδα που παρέχει ακαδημαϊκές σπουδές καθώς και προγράμματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Μη τυπική εκπαίδευση: Περιλαμβάνει όλα τα οργανωμένα προγράμματα σπουδών που απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος όπως (π.χ. οι σχολές γονέων , εκπαίδευση από απόσταση κ.α.)
- Άτυπη μάθηση: Περιλαμβάνει όλους τους κοινωνικούς χώρους και τους θεσμούς μέσα στους οποίους τα άτομα δρουν και βιώνουν καθημερινά αποκτώντας εμπειρίες και γνώσεις όπως η οικογένεια, η γειτονιά , η εργασία , ψυχαγωγία , οι βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

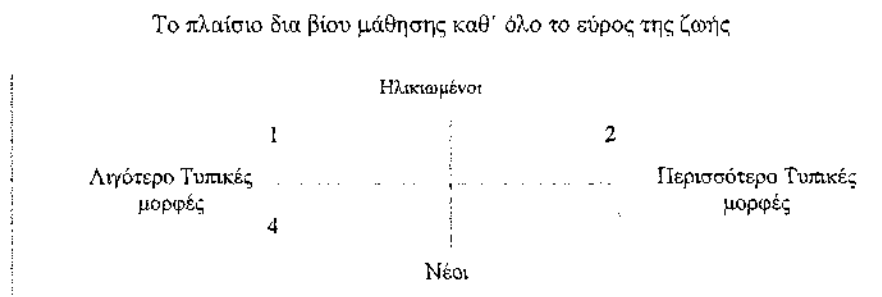


Πηγή: European Commission & CEIES, 2002: 22

Γράφημα 3. Το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης

Επίσης σύμφωνα με τον Βεργίδη «Η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότηση τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικό – οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». (Βεργίδης 2001)

Η διφυής αυτή κατηγοριοποίηση τονίζει ταυτόχρονα την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης σε δύο διαστάσεις. Στην κάθετη δια βίου διάρθρωσή της, «καθ όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων» και στην οριζόντια «καθ όλο το εύρος της ζωής των ατόμων», αφού σε πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας ενυπάρχει το στοιχείο της μάθησης.



Γράφημα 4. Το πλαίσιο δια βίου μάθησης σε όλο το εύρος της ζωής

Σήμερα όλα τα ευρωπαϊκά κράτη ορίζουν στις εκπαιδευτικές τους πολιτικές την έννοια της δια βίου μάθησης. Ωστόσο οι ορισμοί αυτοί δεν είναι πάντα επίσημοι, και συνήθως ορίζουν τους λόγους και τις αιτίες για τους οποίους είναι απαραίτητη μια στρατηγική δια βίου μάθησης, καθώς επίσης και τα οφέλη που αναμένονται από αυτή. (Eurydice 2000 : 16),

Ορισμένες χώρες υπογραμμίζουν την ύπαρξη ουσιαστικών διαφορών μεταξύ των όρων δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ενώ άλλες τους χρησιμοποιούν ταυτόσημα (Πίνακας 1).

Ορισμένα κείμενα εκπαιδευτικών πολιτικών μιλούν μόνο για δια βίου εκπαίδευση, ενώ άλλα προτιμούν τον όρο δια βίου μάθηση, ώστε να αποφεύγονται οι αναφορές σε προγενέστερες αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες που πιθανό η επίσημη βασική εκπαίδευση να έχει επιφέρει. (Woodrow 1999).

Χώρα	Περίγραμμα ορισμών δια βίου μάθησης
Ελλάδα	Ευρύς ορισμός σε σχέση με μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει την επίσημη και μη επίσημη εκπαίδευση, κυρίως όμως σε επίπεδο ενηλίκων
Δανία	Ο ορισμός αφορά κυρίως τις γενικές, επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες του ατόμου, οι οποίες αποκτούνται κατά τρόπο επίσημο ή μη, κατά την εργασία του και για λόγους οικονομικούς, δημοκρατικούς ή για αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής του.
Γερμανία	Η δια βίου μάθηση εμφανίζεται ως μια ευρεία έννοια, η οποία προκύπτει από την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και ένα σχέδιο για την αναβάθμιση της ζωή του ατόμου.
Γαλλία	Η δια βίου μάθηση αποτελεί μια ευρύτερη έννοια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.
Ιρλανδία	Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει στον ορισμό της όλες τις επίσημες, αλλά και τις άτυπες δραστηριότητες μάθησης.
Λουξεμβούργο	Η δια βίου μάθηση αφορά τις έννοιες της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων.
Πορτογαλία	Ο ορισμός περιλαμβάνει μια εκπαιδευτική διαδικασία και ένα γενικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του επίσημου και του μη-επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.
Αυστρία	Η έννοια της δια βίου μάθησης χρησιμοποιείται από την άποψη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.
Αγγλία	Ο ορισμός αναφέρεται στη δημιουργία μιας κοινωνίας της μάθησης. Πραγματοποιείται μια ευρεία αντίληψη της μάθησης, η οποία περιλαμβάνει ορισμό της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και της επαγγελματικής και μη επαγγελματικής εκπαίδευσης.
Σκωτία	Η έννοια καλύπτει την αρχική εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατάρτισης και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων.

Πίνακας 1: Συνοπτικό περίγραμμα ορισμών Δια βίου Μάθησης.

Πηγή: Τα στοιχεία προέρχονται από την Eurydice Survey 2, (2000)

Στην εργασία αυτή υιοθετούμε μια προσέγγιση Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κατά την οποία «δια βίου μάθηση είναι κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα, που αναλαμβάνεται σε συνεχή βάση, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής, πολιτικής προοπτικής ή μιας προοπτικής η οποία σχετίζεται με την απασχόληση». (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001), σ. 42).

Η συνδεόμενη με τη δια βίου μάθηση (lifelong learning) ορολογία εκτός της δια βίου εκπαίδευσης (lifelong education) περιλαμβάνει και την εκπαίδευση ενηλίκων (adult education), τη συνεχιζόμενη, κοινωνική και επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση (continuing, social and recurrent education), τη λαϊκή επιμόρφωση (popular education), τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (continuing vocational training), την αυτο-μάθηση (self-directed learning), την μάθηση στην εργασία (on-the-job training) και την εκπαίδευση των ανώτερων στελεχών (senior citizen education). (Rausch2003)

Η έννοια της δια βίου μάθησης, όπως ορίζεται παραπάνω, δεν αποτελεί μια πτυχή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ούτε ταυτίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αποτελεί ένα μέρος της.

Ειδικότερα η έννοια της διά βίου μάθησης δεν ταυτίζεται απόλυτα με την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία συνιστά μία σαφώς διακριτή επιστημονική περιοχή και σύμφωνα με τον αποδεκτό ορισμό του ΟΟΣΑ «*Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση...*» . (OECD 1977 στο Rogers, A., 2000α.σ. 55)

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πλατύ πεδίο, που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες ενήλικες εκπαιδεύονται με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Ως υποσυστήματά της περιλαμβάνει την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, καθώς και την πολυδιάστατη εκπαίδευση κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. (Κόκκος Α., 2002).

Με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες (Lowe , 1976, σ. 61):

- *Συμπληρωματική εκπαίδευση*, όπου κυρίως εντάσσονται τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.
- *Επαγγελματική εκπαίδευση*, όπου εντάσσονται τα προγράμματα βασικής και συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά και τα προγράμματα επανακατάρτισης των εργαζομένων.
- *Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα*, που περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε θέματα οικογενειακών σχέσεων, αγωγής υγείας, καταναλωτικής αγωγής, ανατροφής παιδιών κ.τ.ό.
- *Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή*, όπου εντάσσονται τα προγράμματα που αφορούν θέματα αγωγής του πολίτη, τοπικά προβλήματα, συνδικαλιστική επιμόρφωση κ.ά.
- *Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη*, η οποία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα, τον ελεύθερο χρόνο και τις τέχνες.

Η δια βίου εκπαίδευση πολλές φορές εμφανίζεται και ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ακριβώς γιατί δίνει τη διάσταση της παροχής κύκλων μάθησης πέραν της

αρχικής ή της προαπαιτούμενης (Κόκκος 1999 : 33). Όμως σύμφωνα με την Häggström (2004), σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα η δια βίου μάθηση, ή η μάθηση από τη γέννηση έως την έσχατη γεροντική ηλικία, δεν έχει την ίδια εννοιολογική απόχρωση με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. *«Η δια βίου μάθηση απεικονίζει περισσότερο μια ολιστική, σχετικά με την εκπαίδευση, άποψη και αναγνωρίζει τη μάθηση μέσα από πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Η δια βίου μάθηση σχετίζεται με την διαθέσιμη συνεχιζόμενη κατάρτιση στα πλαίσια ενός βασικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα. Είναι μια έννοια με ευρύτερους στόχους και συνέπειες».*

Έτσι η δια βίου μάθηση δεν ταυτίζεται ούτε με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ούτε και κατά κύριο λόγο με την αρχική ή συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, που έχει σαν κύριο πεδίο αναφοράς της το επάγγελμα.

Αντίθετα η δια βίου μάθηση αποτελεί ευρύτερη έννοια αφού σε αυτήν εμπίπτει και το πεδίο της άτυπης μάθησης που συμβαίνει με ανοργάνωτο και τυχαίο τρόπο μέσα από την καθημερινή εμπειρία στο εργασιακό περιβάλλον, στις κοινωνικές συναναστροφές, από την παρακολούθηση των μέσων μαζικής επικοινωνίας κ.λ.π.

Οι εξελίξεις και μεταβολές, που αναφέρθηκαν, οδήγησαν στην αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά ταυτόχρονα και στην εντονότερη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας. Σημειώνεται ενδεικτικά ότι στις ΗΠΑ, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, το 80% των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονταν άμεσα με την εργασία και τις ανάγκες της οικονομίας, όταν το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεκαετία του 1970 ήταν μικρότερο του 50% (Rachal, 1989, σελ. 7).

Ωστόσο αυτή η τάση για άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την αγορά εργασίας οδήγησε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στη διαπίστωση, πως δεν αρκεί η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με βάση τις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας, οι οποίες άλλωστε γρήγορα μεταβάλλονται. Ο ενήλικος που συμμετέχει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες έχει ανάγκες ευρύτερες που συνδέονται άμεσα και με την ενεργό συμμετοχή του στις μεταβολές που συντελούνται στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πεδίο.

Μια επισκόπηση των απόψεων και αντιλήψεων στο διεθνή χώρο σχετικά με την δια βίου μάθηση παρουσιάζεται στον πίνακα 2, ενώ ορισμένα κοινά στοιχεία των ορισμών της συνοψίζονται στον πίνακα 3.

Φορείς	Απόψεις για τη Δια βίου Μάθηση	Αντιλήψεις
OECD	Η έννοια δια βίου αφορά όλα τα πρόσωπα που βρίσκονται σε εργασιακή ηλικία	Κυριαρχεί η οικονομική αντίληψη
Ηνωμένο Βασίλειο	Η έννοια δια βίου αφορά όλα τα πρόσωπα που βρίσκονται σε εργασιακή ηλικία με συμμετοχή και των συνταξιούχων. Η δια βίου μάθηση θα συμβάλει στην αναγέννηση, η οποία ως επί το πλείστον θα είναι οικονομική παρά κοινωνική.	Οικονομική και κοινωνική αντίληψη
Συμβούλιο της Ευρώπης (1999)	Η δια βίου μάθηση ως παράδειγμα (paradigm), το οποίο συνδέεται με το όραμα μιας κοινωνίας της γνώσης	Οραματική αντίληψη
Φιλανδία - Υπουργείο Παιδείας & Επιστημών	Η δια βίου μάθηση εμφανίζεται ως σύνθετη αρχή (principle), η οποία εξασφαλίζει μια σαφή και συνεχή διαδικασία μάθησης σε όλη την κοινωνία	Οραματική αντίληψη με κοινωνικές προεκτάσεις
Ιρλανδία - Υπουργείο Παιδείας	Μέσω της δια βίου μάθησης, επιτυγχάνεται ο κοινωνικός συνυπολογισμός στη τριτοβάθμια εκπαίδευση	Κοινωνική και οραματική αντίληψη
UNESCO	Η δια βίου μάθηση είναι στάση ζωής (attitude), ένα φυσικό μέρος της καθημερινής ζωής όλων των ανδρών και των γυναικών σε όλο τον κόσμο	Ακαδημαϊκή αντίληψη
World Bank	Στον ορισμό της αντιλαμβάνεται τη δια βίου μάθηση και ως μορφή κεφαλαίου	Κυριαρχεί η οικονομική αντίληψη
Συμβούλιο της Ευρώπης (2001)	Η δια βίου μάθηση ακολουθεί την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα και προσαρμοστικότητα.	Συναινετική αντίληψη

Πίνακας 2: Απόψεις και αντιλήψεις για τη δια βίου μάθηση.

Σύνοψη των κοινών στοιχείων των ορισμών της Δια βίου Μάθησης
1. Αναγνώριση από όλους τους ορισμούς ότι η μάθηση συντελείται και πέρα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχει δηλαδή Τυπική, μη-τυπική και άτυπη μάθηση.
2. Η αποδοχή από τους ορισμούς ότι η μάθηση είναι μια συνεχής ανάγκη κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.
3. Η συνειδητοποίηση ότι για να αντιμετωπιστούν οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία απαιτείται κάτι περισσότερο από την απλή τυπική μάθηση.
4. Η συνειδητοποίηση ότι ο οργανισμός ως δομή και φορέας δια βίου εκπαίδευσης είναι η προτιμώμενη μελλοντική κατάσταση.
5. Η αναγνώριση ότι τα άτομα και οι κοινότητες τους σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο θα πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των αναγκών της δια βίου μάθησης.
6. Η έννοια ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα ένα προϊόν και ένας οδηγός για τη διάδοση της χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών.
7. Οι όροι μάθηση και εκπαίδευση έχουν χρησιμοποιηθεί ταυτόσημα. Σήμερα όμως γίνονται σαφείς διακρίσεις μεταξύ για παράδειγμα: α) της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της μάθησης, β) συστήματα εκπαίδευσης / κατάρτισης και συστήματα μάθησης, γ) Τυπική, μη-τυπική και άτυπη μάθηση.
8. Η έννοια, σύμφωνα με την οποία, τα άτομα αλλά και ολόκληρες οι κοινωνίες επωφελούνται από τη δια βίου μάθηση.

Πίνακας 3: Κοινά στοιχεία ορισμών δια βίου μάθησης. Μπαλατζάρας Μ. (2005)

Γενικά η νέα εκπαιδευτική αρχή που εισάγει η διά βίου μάθηση αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «ευρεία μάθηση» και υποδηλώνει το διευρυμένο περιεχόμενο της μάθησης που συντελείται σε όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου

(από την νηπιακή ηλικία ως την γεροντική) και σε όλα σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ενώνει τον θεωρητικό λόγο με την πράξη επιδιώκοντας την διαμόρφωση των δεξιοτήτων και των στάσεων, που θα βοηθήσουν το άτομο να συμμετάσχει με όλες της πτυχές της προσωπικότητας του στο κοινωνικό χώρο. (Καραλής Θ. 2008)

1.1 Η έννοια της διά βίου μάθησης στην κοινωνία της γνώσης.

Με την έννοια κοινωνία της γνώσης περιγράφονται και αναλύονται ,τόσο στο δημόσιο πολιτικό όσο και στον επιστημονικό λόγο, οι αλλαγές που έχουν επιφέρει οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα δομικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και υπογραμμίζεται ταυτόχρονα ο ρόλος της γνώσης στην ολοένα αυξανόμενη σημασία του τριτογενή τομέα της παραγωγής (τομέας παροχής υπηρεσιών). Ο πολλαπλασιασμός των γνώσεων και η πληθώρα των πληροφοριών, που εισρέουν σε κάθε χώρο κοινωνικής δραστηριότητας, είναι μία πρόκληση που συνοδεύει την κοινωνία της γνώσης και καθιστά την μάθηση απαραίτητο εφόδιο για την προσαρμογή των ατόμων μέσα σε αυτήν.

Ο H.S. Olesen παρατηρεί ότι η ακριβής έννοια της «κοινωνίας της Γνώσης» περιλαμβάνει τις νέες φάσεις της κοινωνίας της νεωτερικότητας, που τις αποδίδει με τους όρους «οικονομία της γνώσης» και «κοινωνία αναστοχασμού» (reflective society) .

Με τον πρώτο όρο αναφέρεται στις νέες οικονομικές σχέσεις, όπου η γνώση, ως οικονομικός πόρος, προστίθεται στο έδαφος, στην εργασία και το κεφάλαιο και γίνεται ο τέταρτος παράγοντας εξέλιξης των διαδικασιών παραγωγής . Με τον δεύτερο όρο αναφέρεται στη μετανεωτερική κοινωνική κατάσταση όπου εκτός του ότι κάθε άτομο είναι ελεύθερο να αποφασίσει για τον εαυτό του ,οι άνθρωποι δραστηριότητες και αντιλήψεις καθώς και οι κοινωνικές σχέσεις γίνονται αντικείμενο υποκειμενικής διαπραγμάτευσης και κριτικού αναστοχασμού (Olessen H. 2006).

Η πρώτη προοπτική αντιλαμβάνεται την διά βίου μάθηση μονομερώς συνδεδεμένη με την οικονομία και την αγορά εργασίας, ενώ η γνώση που παρέχει είναι οριοθετημένη και μεταβιβάζεται με τον παραδοσιακό τρόπο της μεταβίβασης ενός σώματος γνώσεων από τον εκπαιδευτή (πομπό) στον εκπαιδευόμενο (δέκτη).

Η δεύτερη προοπτική αφορά στον ενεργό πολίτη, που τον αντιλαμβάνεται σαν διαρκώς μανθάνων υποκείμενο, με συνεχώς εξελισσόμενες σε ολόκληρη την διάρκεια του βίου του μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας του, τα ενδιαφέροντα του και τις πολλαπλές απαιτήσεις των ρόλων που αναλαμβάνει.

Η παραδοσιακή μάθηση, ως γνωστό στοχεύει να καλλιεργήσει κατά την διάρκεια της σχολικής ηλικίας τις βασικές γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται τα άτομα στην ενήλικη ζωή τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής. Όμως η συνεχής εμφάνιση νέων γνώσεων αλλάζει αδιάκοπα τα κοινωνικά δεδομένα και το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης δεν αρκεί πλέον για να ανταποκριθεί στο σκοπό αυτό.

Στην κοινωνία της γνώσης το παραδοσιακό μοντέλο αποθέματος και συσσώρευσης γνώσης πρέπει αναγκαστικά να μετασχηματιστεί σε ένα διαρκές μοντέλο ανανέωσης της γνώσης. Η ανάγκη ανανέωσης της ατομικής γνώσης του καθενός συντελεί στο να γίνει η διά βίου μάθηση υπαρξιακή αναγκαιότητα για όλους.

Η πληθώρα πληροφοριών και γνώσης απαιτεί από το άτομο να διαθέτει γενική και εξειδικευμένη γνώση που να χαρακτηρίζεται από εύρος και βάθος. Γι' αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να εστιάσει κυρίως στη μάθηση του τρόπου απόκτησης της μάθησης (learn to learn) και στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέτρων για την ανάπτυξη ικανοτήτων και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων μάθησης. Η «μάθηση της μάθησης» αναδεικνύεται εδώ αναγκαίος στόχος των παιδαγωγικών προσπαθειών.

Στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία των τελευταίων ετών, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος η άποψη ότι «η μάθηση είναι μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, η οποία αξιώνει από το μαθητή μια ενεργό κατασκευή (Konstruktio) της γνώσης» (Mandl /Krause, 2001, 145, σ.4). Η γνώση, την οποία οικοδομεί για τον εαυτό του το ίδιο το υποκείμενο της μάθησης βασίζεται πάνω στις προ-γνώσεις του, στις εμπειρίες του και φέρει τα χαρακτηριστικά τους. Σε τελική ανάλυση η μάθηση, παρά τη συνθετότητά της, είναι μια υποκειμενική διαδικασία, κατάκτηση «τελικών» για τον μαθητή και όχι μια απεικόνιση της γνώσης του δασκάλου του. Η μάθηση αυτή βελτιστοποιείται όταν συνοδεύεται από διεπιστημονική θεώρηση στην εξέταση διαφόρων προβλημάτων ή στην κατανόηση διαφόρων καταστάσεων της καθημερινότητας, γιατί αποτρέπει την ανάπτυξη μονόπλευρων προσεγγίσεων οι οποίες οδηγούν εύκολα σε ακαμψίες συμπεριφοράς και σκέψης ή δογματικές θέσεις.

Παραδοσιακή Μάθηση	Δια βίου Μάθηση
Ο εκπαιδευτής είναι η πηγή της γνώσης	Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί σε πηγές γνώσης
Ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει γνώση από τον διδάσκοντα (παθητικά)	Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει πράττοντας (ενεργητικά)
Ο εκπαιδευόμενος εργάζεται και μαθαίνει μόνος του	Ο εκπαιδευόμενος εργάζεται σε ομάδες και μαθαίνει μέσα από αλληλεπιδράσεις με τα άλλα μέλη
Τα τεστ προόδου διεξάγονται μέχρι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων και μια ορθολογική σκέψη για μάθηση	Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την καθοδήγηση σε στρατηγικές μάθησης και την αναγνώριση των μονοπατιών για μελλοντική μάθηση
Όλοι οι εκπαιδευόμενοι κάνουν το ίδιο πράγμα (αναλυτικό πρόγραμμα)	Οι εκπαιδευτές αναπτύσσουν εξατομικευμένα μαθησιακά πλάνα
Οι εκπαιδευτές είναι φορείς αδιαμφισβήτητης γνώσης και κύρους	Οι εκπαιδευτές είναι δια βίου εκπαιδευόμενοι. Η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη συνδέονται
Οι καλοί εκπαιδευόμενοι εντοπίζονται και προωθούνται για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους	Όλοι οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε μαθησιακές ευκαιρίες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά παραδοσιακού μοντέλου μάθησης και μοντέλου δια βίου μάθησης.

Πηγή: The World Bank (2003).

Στην κοινωνία της γνώσης η ιδέα της διά βίου μάθησης συνδέεται ακόμη με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη που γίνεται συμμετοχος και συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής πράξης ενώ ο εκπαιδευτής γίνεται περισσότερο συντονιστής της διαδικασίας και εμπνευστής των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι διευκρινίσεις που περιέχει το Υπόμνημα της Ευρωπαϊκής επιτροπής το 1996, σχετικά με τον άξονα αυτόν της διά βίου εκπαίδευσης, που αφορά στους εκπαιδευτικούς και στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης: «Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών θα υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες: οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευτές γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκόμενους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, θα πρέπει να γίνει μια βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς, τόσο σε σχολικό όσο και σε εξωσχολικό περιβάλλον. Η ενεργητική μάθηση εξάλλου

προϋποθέτει κίνητρο για μάθηση, κριτική ικανότητα, καθώς και ικανότητα εκμάθησης. Το αναντικατάστατο μέρος του διδακτικού ρόλου συνίσταται στην ανάπτυξη αυτών ακριβώς των ανθρώπινων ικανοτήτων απόκτησης και χρησιμοποίησης των γνώσεων» (Κόκκος Α. 2004).

Η ιδιαίτερη αυτή παιδαγωγική αντίληψη διατυπώνεται και από τον ΟΟΣΑ, σε κείμενα σχετικά με την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι στην κοινωνία της γνώσης «ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να είναι ο πυρήνας της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να προσωποποιηθεί παρέχοντας τα κίνητρα για μάθηση και στους λιγότερο επιτυχημένους και σε όσους έχουν τον δικό τους ρυθμό μαθητές». (OECD, 2005 σελ:77)

Στα πλαίσια αυτά, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (Μάρτιος 2000), θα πρέπει διαμέσου του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», να καθοριστούν, μέσα σε δέκα χρόνια, οι μελλοντικοί συγκεκριμένοι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης. Οι στόχοι αυτοί που θα αποτελέσουν το βασικό πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των κρατών μελών, για τη βελτίωση και την προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης, τη βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και θα επιτρέψουν σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης είναι οι εξής:

- βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση
- διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής
- άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο.

(<http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm>, 2005).

Για κάθε ένα από τους τρεις στρατηγικούς στόχους, το Συμβούλιο καθορίζει τον τρόπο οργάνωσης των επακόλουθων εργασιών μαζί με τον κατάλογο των δραστηριοτήτων που βρίσκονται σε εξέλιξη και τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που έχουν ήδη εγκριθεί και που τα κράτη μέλη έχουν δεσμευτεί να επιτύχουν.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν είναι:

- ✦ Να μειωθεί κατά το ήμισυ, έως το 2010, ο αριθμός των νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν ολοκληρώνουν τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- ✦ Να εξασφαλιστεί, έως το τέλος του 2001, η πρόσβαση όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των ιδρυμάτων κατάρτισης στο διαδίκτυο και τα πολυμέσα
- ✦ Να ληφθούν μέτρα ώστε, έως το τέλος του 2002, όλοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικές με τη χρήση των τεχνολογιών αυτών
- ✦ Να αυξάνονται ουσιαστικά κάθε χρόνο οι κατά κεφαλήν επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό .

(<http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm>, 2005)

Στο πλαίσιο του δεύτερου στόχου τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που πρέπει να επιδιωχθούν είναι:

- ✦ να μειωθεί κατά το ήμισυ, έως το 2010, ο αριθμός των νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν ολοκληρώνουν τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(<http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm>, 2005).

Τέλος, όσον αφορά τον τρίτο στόχο τα συγκεκριμένα αποτελέσματα που πρέπει να επιδιωχθούν είναι:

- ✦ Να ευνοηθεί η κατάρτιση των επικεφαλής των επιχειρήσεων και των αυτοαπασχολούμενων
- ✦ Να ενθαρρυνθεί η εκμάθηση δυο γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πλην της μητρικής επί δυο τουλάχιστον διαδοχικά έτη
- ✦ Να ευνοηθεί η κινητικότητα των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και των ερευνητών.

(<http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm>, 2005).

1.2 Δια βίου μάθηση Οικονομία, Απασχόληση, Κοινωνική Συνοχή.

Σήμερα οι συνθήκες παγκοσμιοποίησης που επικρατούν στη διεθνή οικονομία δίνουν προβάδισμα σε εκείνους που έχουν γνώση. Η γνώση είναι δύναμη, δημιουργεί θέσεις εργασίας, παράγει πλούτο, ενεργοποιεί τους πολίτες, διασφαλίζει ισότητα και

οδηγεί σε μια πιο δίκαιη κοινωνία. Οι χώρες που επενδύουν στη γνώση, στην ικανότητα των πολιτών τους, στη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση είναι οι χώρες που κερδίζουν το στοίχημα της ευημερίας.

Η οικονομία ενός κράτους για να είναι ανταγωνιστική και να κατέχει κομβική θέση στην παγκόσμια αγορά πρέπει να βασίζεται στην κατάκτηση της γνώσης, στην πρόοδο της επιστήμης και, ως εκ τούτου, στην αδιάλειπτη κατάρτιση-εκπαίδευση όχι μόνο του ενεργού εργατικού δυναμικού αλλά και της μερίδας εκείνης του ενήλικου πληθυσμού που παραμένει επαγγελματικά-κοινωνικά απομονωμένη. (Livingstone, 2005).

Στη σημερινή ρευστή και ολοένα μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία και ανάπτυξη θεσμών που θα προσφέρουν διαρκή στήριξη των πολιτών, ανεξαρτήτως ηλικίας ή κοινωνικής ομάδας, ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις αυτής της νέας παγκοσμιότητας. Η δια βίου μάθηση αποτελεί ανάγκη, δεδομένης της υψηλής ταχύτητας δημιουργίας και παλαίωσης της τεχνολογικής καινοτομίας. Η οικονομία της γνώσης, όπως ονομάζεται η νέα οικονομία, μετασχηματίζει τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας σε όλο τον κόσμο, ενώ η γνώση (knowledge) λαμβάνεται πλέον και ως «πόρος προστιθέμενης αξίας». Η συμμετοχή σε αυτή θα πρέπει να προηγηθεί της τεχνολογικής προόδου, προκειμένου να αποφευχθούν οι ανισότητες στην ανάπτυξη, η αύξηση της ανεργίας και ο κοινωνικός αποκλεισμός. (Cheong 2002 : 340).

Η οικονομία που βασίζεται στη γνώση σε συνδυασμό με την επέκταση του τομέα των υπηρεσιών καθιστούν την βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου ως έναν από τους βασικότερους μοχλούς ενίσχυσης της απασχόλησης, της παραγωγικότητας και της ανάπτυξης. Οι επενδύσεις στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, συνδυασμένες με επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό, αυξάνουν την παραγωγικότητα και συμβάλλουν στην προώθηση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας σε μακροχρόνια βάση. Στα πλαίσια αυτά η αναζωογόνηση και ανάπτυξη της δια βίου μάθησης της δεκαετίας του 1990 στον Ευρωπαϊκό χώρο εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό ως ένας τρόπος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της ανεργίας. (Dehmel, 2006)

Κυρίαρχος στόχος σήμερα είναι η αλλαγή νοοτροπίας αναφορικά με τη μορφή και την έννοια της εργασίας, πράγμα που θα επιτευχθεί μέσα από την παιδεία και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής των

πολιτών. Η εργασία σήμερα δεν αποτελεί και δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια στατική και επαναλαμβανόμενη πράξη. Αντίθετα, η εργασία τόσο ως προς τη δομή της όσο και ως προς το περιεχόμενό της μετατρέπεται σε μια διαρκή διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και νέων ιδεών, απαραίτητων δηλαδή στοιχείων για την ανάπτυξη της καινοτομίας, της επιχειρηματικότητας, της τεχνολογίας και εν τέλει της ανάπτυξης που απαιτεί η σημερινή οικονομία ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης. (Βλιάμου Σ. 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της δια βίου μάθησης αποκτά κεντρική σημασία. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο η δημιουργία μιας Οικονομίας της Γνώσης είναι ο κεντρικός στόχος της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Σύμφωνα με την Επιτροπή Απασχόλησης της Ε.Ε., η ανάπτυξη ενός ειδικευμένου και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού βρίσκεται στον πυρήνα της πολιτικής για την απασχόληση και είναι καίριας σημασίας για την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης και την προώθηση καλύτερων θέσεων εργασίας.

Παράλληλα ο ενεργός πολίτης, η κοινωνική ένταξη και η ισότητα των ευκαιριών είναι βασικές αρχές που αναφέρονται στα έγγραφα των κοινοτικών και εθνικών πολιτικών και διέπουν την δια βίου μάθηση. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει υποστηρίξει σθεναρά την άποψη ότι η δια βίου μάθηση είναι το κλειδί για την εξασφάλιση της κοινωνικής ένταξης και την επίτευξη ίσων ευκαιριών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000α, 6), ενώ έχει γίνει πλέον σαφής σε όλους ο κεντρικός ρόλος της δια βίου μάθησης για την οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση και ιδιαίτερα τη διασφάλιση κοινωνικής συνοχής.

Πιο συγκεκριμένα η ιδιότητα του ενεργού πολίτη στα ευρωπαϊκά κείμενα αναφέρεται στο «εάν και κατά πόσο συμμετέχουν οι άνθρωποι σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, στις ευκαιρίες και τα ρίσκα που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια τους να το κάνουν, αλλά και στο βαθμός που συνακόλουθα αισθάνονται ότι ανήκουν και έχουν φωνή στην κοινωνία όπου ζουν».

Σαφής στόχος της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής είναι η μόρφωση των πολιτών ώστε να είναι σε θέση «να τοποθετούνται μετά λόγου γνώσεως σε ζητήματα περί του πρακτέου στον συλλογικό βίο και με αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας.» (Σταμάτης 2005 σελ. 140).

Το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε στο Λουξεμβούργο το Νοέμβριο του 1997 εισήγαγε στις κατευθυντήριες γραμμές του για την απασχόληση, ως πρωταρχικής σημασίας ζητήματα, την αυξημένη

απασχολησιμότητα και την ικανότητα προσαρμογής μέσω της κατάρτισης. Έκτοτε η δια βίου μάθηση έχει καταστεί οριζόντιος στόχος της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις που δέχονται οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες από τις ραγδαίες εξελίξεις στις επιστήμες και στις τεχνολογίες, έθεσε το Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα ως βασικό στρατηγικό στόχο να γίνει *«η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»*.

Στο μνημόνιο για τη Διά Βίου Εκπαίδευση EC 2000 διατυπώνονται με ευκρίνεια σαν κύριοι στόχοι της διά βίου εκπαίδευσης, η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη και η απασχολησιμότητα.

Όσον αφορά στην απασχολησιμότητα αναφέρεται ότι *«δεν είναι μόνο μια πολύ βασική διάσταση του ενεργού πολίτη, αλλά μια εξίσου αποφασιστικής σημασίας συνθήκη για την επίτευξη της πλήρους απασχόλησης και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και ευημερίας στην “νέα οικονομία”»*.

Η σαφής αναφορά στους δύο κεντρικούς στόχους της διά βίου μάθησης που είναι αφ ενός η διαμόρφωση αυτόνομων και ικανών πολιτών για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνικής ζωής και αφ ετέρου η απόκτηση ικανών γνώσεων και ικανοτήτων για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση, συνδέεται άμεσα με την ευρύτερη θεωρητική οπτική για το ρόλο της εκπαίδευσης μέσα στην μετανεωτερική κοινωνία της γνώσης.

Στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής βρίσκεται, πάγια, η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Πρωταρχικό εργαλείο για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως ρητά ορίζεται τόσο στη Σύνοδο της Λισσαβόνας, όσο και στις πιο πρόσφατες Συνόδους της Ε.Ε. (Συνέδριο Μάαστριχ – 15/12/2004 και Εαρινή Σύνοδος Κορυφής στις Βρυξέλλες 22 - 23/3/2005), είναι η δια βίου μάθηση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2005 και 2006). Η δια βίου μάθηση αναγνωρίζεται ως η αρχή που χρειάζεται να διέπει και να κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης. Άλλωστε, η εκπαίδευση σε όλες τις μορφές της δεν είναι αποτελεσματική αν περιορίζεται στην απλή προσαρμογή του ατόμου σε μια θέση απασχόλησης. Προέχει ο διαρκής εμπλουτισμός και η βελτιστοποίηση του περιεχομένου της.

Έτσι, η δια βίου μάθηση έχει σαν στόχο την παροχή σε κάθε άτομο των ιδίων ευκαιριών προκειμένου να μπορεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών, πράγμα που σημαίνει ότι θα έχει την αυξημένη δυνατότητα να κινείται ελεύθερα σε επαγγελματικούς και εργασιακούς χώρους σε τοπικό ή κοινοτικό επίπεδο. (Βεργίδης 1995: 57κ.εξ.)

Από την άλλη οι σημερινές επιχειρήσεις στηρίζονται στην καινοτομία και στη δημιουργική εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Οι πολυτιμότεροι υπάλληλοι θα είναι εκείνοι που θα προσαρμόζονται γρήγορα στις νέες εργασιακές απαιτήσεις, θα είναι σε θέση να σκέφτονται και να αναγνωρίζουν τις δεξιότητές τους, θα εφαρμόζουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και θα συνεχίσουν να μαθαίνουν.

Η μετατροπή των επιχειρήσεων σε οργανισμούς μάθησης θεωρείται από πολλούς αναλυτές αναγκαία κίνηση για την προώθηση της τεχνογνωσίας και την βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων στην κοινωνία της γνώσης. Στην πραγματικότητα όμως η εξέλιξη αυτή αφορά μόνο τις επιχειρήσεις που λειτουργούν σαν οικονομίες κλίμακας και επενδύουν στην έρευνα και στην τεχνολογία καθώς επίσης και αυτές που εντάσσονται σε διεπιχειρησιακά δίκτυα και συστοιχίες (clusters) ανταλλάσσοντας μεταξύ τους γνώσεις και πληροφορίες. Ωστόσο η παροχή από τις επιχειρήσεις, γνώσεων και δεξιοτήτων στο εργατικό τους δυναμικό, περιορίζεται σε συνολικούς όρους στο 60% των εργαζομένων της Ε.Ε. και σε κάποιες χώρες στο 20% .(European Commission 2005, Κικίλιας 2005).

Οι ομάδες του εργατικού δυναμικού που στερούνται την ευκαιρία διά βίου κατάρτισης στο χώρο της εργασίας τους, εκτός από αυτούς που απασχολούνται σε επιχειρήσεις μικρού και μεσαίου μεγέθους ,αναφέρονται κυρίως σε ομάδες εργαζομένων σε επαγγέλματα χαμηλού κύρους, με «μη τυπικές» συμβάσεις εργασίας, εργαζόμενους μεγαλύτερης ηλικίας καθώς και χαμηλών επιπέδων επαγγελματικών προσόντων. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί πολλοί εργοδότες θεωρούν ότι το να καταρτίζουν σε τομείς εκτός αυτών που επιβάλλουν οι παραγωγικές ανάγκες της επιχείρησής τους, καθώς επίσης και ομάδες εργαζομένων χαμηλών επαγγελματικών κλιμακίων εμπεριέχει κινδύνους, όπως υψηλότερους ρυθμούς αποχώρησης, ανάπτυξη μη ρεαλιστικών προσδοκιών για προαγωγές , μισθολογικές αυξήσεις κλπ. (στο ίδιο σ. 10)

Στην Ελλάδα οι αλλαγές που προωθούνται περιγράφονται στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2005-2008 και έχουν ως στόχο την επιτάχυνση της

πορείας της χώρας προς τους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία μιας οικονομίας της γνώσης με:

- ✚ ένταξη της χώρας στον Ευρωπαϊκό χώρο γνώσης,
- ✚ δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για καινοτομία και τεχνολογική αλλαγή,
- ✚ εφαρμογή υγιούς μικρο - οικονομικής πολιτικής,
- ✚ έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση,
- ✚ εκσυγχρονισμό της κοινωνικής πολιτικής,
- ✚ ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Στο πλαίσιο αυτό η εθνική πολιτική για τη δια βίου μάθηση στοχεύει στη δημιουργία θεσμών και μηχανισμών οι οποίοι θα βοηθήσουν το εργατικό δυναμικό να αποκτήσει και αναβαθμίσει τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταπεξέλθει στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται στη διάρκεια της ζωής του. Με άλλα λόγια, οι εθνικοί στόχοι της δια βίου μάθησης αφορούν στην ολοκλήρωση πολιτικών σχετικών με,

- 1 την ατομική εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών σε όλα τα στάδια της ζωής τους,
- 2 την προώθηση της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης μέσα από την επένδυση στις γνώσεις και τις ικανότητες των πολιτών,
- 3 τη δημιουργία μιας κοινωνίας της πληροφορίας για όλους και την προώθηση της κινητικότητας,
- 4 την προσαρμογή στις απαιτήσεις που προέρχονται από την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ),
- 5 την ανάπτυξη της επιχειρηματικής ικανότητας και
- 6 τις δεξιότητες και τις στρατηγικές της επικοινωνίας και ειδικότερα τις βασικές και νέες δεξιότητες στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η ανάπτυξη μιας συνεκτικής πολιτικής δια βίου μάθησης σε εθνικό επίπεδο συμβάλλει στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως η υστέρηση της χώρας στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων, στην επένδυση σε έρευνα και τεχνολογία. Επίσης, η εφαρμογή του θεσμού της διά βίου μάθησης μέσα από τα

προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου της διαρθρωτικής ανεργίας.

Στην προσπάθεια για την ενίσχυση των αναπτυξιακών προοπτικών της χώρας, βασικός μοχλός είναι μια μεταρρύθμιση με στόχο την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος όλων των βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, κλπ) και μορφών (γενική, επαγγελματική, τεχνολογική κ.λ.π.) και γενικότερα της κοινωνίας της γνώσης, στη λειτουργία και στις ανάγκες της οικονομίας. Με τον τρόπο αυτό θα αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα και θα εξασφαλισθεί η δημιουργία νέων και μακροχρόνια βιώσιμων θέσεων εργασίας. Κύριος παράγοντας στην επιτυχή εφαρμογή των αναπτυξιακών προγραμμάτων και σχεδίων είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού και τεχνολογικού επιπέδου του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η γνώση και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το μέσο για να επιτευχθεί το στοίχημα της ανάπτυξης, της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής. Πρωτοβουλίες που βελτιώνουν το παραγωγικό ιστό, ενισχύουν την επιχειρηματικότητα και τις επενδύσεις και αυξάνουν την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, ενισχύοντας τις εξαγωγές και την εξωστρέφεια της οικονομίας.

Η υστέρηση που παρατηρείται στην ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην τεχνολογική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού στη χώρα μας, είναι μία από τις παραμέτρους που ανταναικλάται στην επιδείνωση που παρουσιάζει η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, καθώς αυτή αποτελεί βασική εισροή στο σύστημα ενίσχυσης της επιχειρηματικής και κατ' επέκταση της εθνικής ανταγωνιστικότητας. Έτσι, αφ' ενός χάνονται θέσεις απασχόλησης και αφ' ετέρου η αγορά εργασίας αντιμετωπίζει προβλήματα επάρκειας εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Το ποσοστό στο σύνολο των ανέργων, των μακροχρόνια ανέργων, καθώς και των νέων ανέργων στη χώρα μας, είναι από τα υψηλότερα στον ΟΟΣΑ (56,5% και 25,1% σε σύγκριση με 43,4% και 14,7% αντίστοιχα των μέσων όρων του ΟΟΣΑ). (Μέργου 2006).

Περαιτέρω η ελληνική κοινωνία, όπως και οι κοινωνίες όλων των Ευρωπαϊκών χωρών είναι πλέον πολυπολιτισμική. Η τελευταία απογραφή έδειξε πως ζούμε σε μια χώρα που έχει περισσότερους από το 10% του πληθυσμού της οικονομικούς μετανάστες. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η νοοτροπία και ο τρόπος έκφρασης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό δε γίνονται όμως εύκολα ανεκτά. Όλες οι χώρες προσπαθούν να ανταποκριθούν στη συνεχώς αυξανόμενη πολιτιστική διαφορετικότητα, που προέρχεται από το φαινόμενο της μετανάστευσης, φαινόμενο

που η χώρα μας το έζησε από μια άλλη πλευρά, πριν από αρκετά χρόνια, από αυτή της χώρας αποστολής μεταναστών. Η Ελλάδα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, που διαχειρίζεται για να πετύχει την κοινωνική συνοχή.

Εκτός από τους μετανάστες «ευπαθείς κοινωνικές ομάδες» όπως χαρακτηρίζονται συνήθως ορισμένες κατηγορίες του συνολικού πληθυσμού στις οποίες περιλαμβάνονται

- ✓ ανειδίκευτοι εργάτες (μαύρη εργασία)
- ✓ ενήλικες που ανήκουν σε γλωσσικές ή φυλετικές μειονότητες
- ✓ άγαμες μητέρες
- ✓ λειτουργικά αναλφάβητοι
- ✓ ενήλικες με μαθησιακές ή κινητικές δυσκολίες

κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. τα τελευταία χρόνια έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στα πλαίσια αυτά η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων υλοποιεί πρόγραμμα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες με στόχο την ενίσχυση της απασχολησιμότητάς τους και τη βελτίωση της θέσης εργασίας τους. Παράλληλα με κοινή συνεργασία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Σχολών Γονέων αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, Παλινοστούντων και Μεταναστών». Ανώτερος στόχος είναι να προωθήσει την κοινωνική συνοχή ως μέσο για την κοινωνική ενσωμάτωση.

Συνεπώς η επένδυση στη μάθηση είναι συστατικό στοιχείο για την απομάκρυνση της ανασφάλειας των εργαζομένων, των φραγμών που εμποδίζουν τους ανθρώπους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και βασικός μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των. Υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων συνδέονται με υψηλά επίπεδα εργασιακής αυτονομίας, παραγωγικότητας και αποδοτικότητας (Georgetti and Jackson 2002 : 2). Σε μια προοπτική δια βίου μάθησης η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην εργασία *«είναι κεντρικός άξονας ...και ως εκ τούτου η εκμάθηση και η κατάρτιση έχουν διπλή λειτουργία: μια αναπτυξιακή λειτουργία και μια θεραπευτική λειτουργία»* (ILO 2002).

1.3 Δια βίου μάθηση και βασικές ικανότητες.

Φαινόμενα όπως αυτά της παγκοσμιοποίησης, της εντυπωσιακής διόγκωσης του τριτογενή τομέα σε βάρος της μεταποίησης και της αγροτικής παραγωγής, της συρρίκνωσης της απασχόλησης στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία, όπως επίσης και η δημιουργία των σύγχρονων «κοινωνιών των υπηρεσιών» (Anxo & Stirrie, 2000, Erlinshagen, 2003) έχουν ως συνέπεια έναν όλο και πιο έντονο προβληματισμό σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος άνθρωπος για να ανταπεξέρχεται στις συνθήκες μιας σύνθετης και συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2007). Έτσι η ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τέθηκε στο επίκεντρο μιας σειράς πρωτοβουλιών και δράσεων που έχουν σαν ζητούμενο, όχι απλά την μετάδοση πληροφοριών αλλά την ανάπτυξη της ατομικής ετοιμότητας και ικανότητας για τη δια βίου μάθηση, που θα έχει σαν συνέπεια τη δημιουργική και αποτελεσματική χρήση της γνώσης μέσα σε μια πολυπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. (European Commission 1997 και 2007).

Έννοιες, όπως η δια βίου μάθηση και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, η κινητικότητα και η πολυπολιτισμικότητα, καθώς και η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας, ως μια σειρά επιλογών που γίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, παίζουν σημαντικό ρόλο και επιβάλλουν μια **ολική θεώρηση** της πορείας του ατόμου τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σ' αυτόν της εργασίας. (Κρίβας Σ., 2003)

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην αναγκαιότητα της «μεταβιβασιμότητας των δεξιοτήτων». Σύμφωνα με την έννοια αυτή, μεγάλο μέρος ανθρώπων καλείται να δοκιμάσει ή να χρησιμοποιήσει σε υπηρεσίες στον τριτογενή τομέα δεξιότητες που έχει αποκτήσει μέχρι τώρα από την ενασχόληση του σε πεδία του δευτερογενούς τομέα. (Κουτρούκης Θ., Κουλαουζίδης Γ 2004)

Ο τομέας των υπηρεσιών παράγει περισσότερο από το 70% του ΑΕΠ, ιδιωτικοποιείται με ταχείς ρυθμούς και είναι πλέον ο ηγετικός τομέας της οικονομίας. (Hassid, 2003, Parrinello, 2003, Dølvik & Waddington, 2004, Μουζέλης, 2005).

Η εμπειρία της σύγχρονης αγοράς εργασίας καταδεικνύει ότι ο τριτογενής τομέας συνήθως προσφέρει θέσεις εργασίας που δεν αντιστοιχούν –ως προς τις δεξιότητες- σε αυτές που χάνονται από τη μεταποίηση (Κουτρούκης, 2004). Είναι

χαρακτηριστικό ότι η αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες οφείλεται στην αύξηση της γυναικείας απασχόλησης, ενώ οι εργαζόμενοι που χάνουν την εργασία τους στη βιομηχανία είναι συνήθως άνδρες ημι-ειδικευμένοι ή τεχνίτες (Γουβιάς, 2006, Δεδουσόπουλος, 2002).

Έτσι, τα άτομα που αποδεσμεύονται από τη μεταποίηση διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες από εκείνα που απαιτούνται στις επιχειρήσεις του τριτογενή τομέα. Πληροφορίες που σήμερα είναι επίκαιρες ή η εκπαίδευση που απαιτείται σε διάφορους τομείς για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, συνεχώς μεταβάλλονται. Καθώς οι σύγχρονες απαιτήσεις επιβάλλουν τη συνεχή προσαρμογή ανέργων και εργαζομένων, νέων ή ενηλίκων, σε νέες καταστάσεις και επομένως σε νέες ή επαναλαμβανόμενες επαγγελματικές επιλογές, που απαιτούν ανανεωμένη επαγγελματική πληροφόρηση και εκπαίδευση, τα άτομα καλούνται να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες ή να βελτιώνουν τις ήδη αποκτημένες ώστε να επανενταχθούν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα στην ενεργό ζωή.

Η διά βίου μάθηση αποτελεί τον κεντρικό προσανατολισμό των πολιτικών και δράσεων της Ευρώπης στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του οποίου εντάσσονται ειδικότεροι στόχοι, όπως οι Βασικές ικανότητες της Διά Βίου μάθησης και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2007).

Αναλυτικότερα στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» συγκεκριμενοποιήθηκαν τα βασικά πεδία στα οποία οφείλουν να στοχεύσουν οι πρωτοβουλίες της Ένωσης και των κρατών – μελών. Για να επιτύχει η εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών είναι απαραίτητο οι πολίτες να αποκτήσουν δεξιότητες για την αυτόνομη διαχείριση της εκπαίδευσης και απασχόλησής τους (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. 2005). Οι νέες βασικές ικανότητες πρέπει να παρέχονται σε όλους συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο και των ενηλίκων μαθητών κατά τη διάρκεια της διά βίου εκπαίδευσης. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2002).

Η διαμόρφωση ενός Ευρωπαϊκού πλαισίου παροχής βασικών ικανοτήτων και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου των βασικών ικανοτήτων οριστικοποιήθηκε στο κείμενο της Επιτροπής «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση».

Οι ικανότητες αυτές είναι απαραίτητες:

1. λόγω των αλλαγών που έχει επιφέρει η κοινωνία της γνώσης τόσο στη δομή και στη σύνθεση των κοινωνιών όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, που απαιτούν νέες βασικές ικανότητες, που θα υποστηρίζουν την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στον δημόσιο βίο. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2005 σ. 4 και 2006).
2. λόγω των αλλαγών που επέφεραν στον διεθνή εργασιακό χώρο το άνοιγμα των αγορών και η διάχυση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής, που απαιτούν νέες βασικές ικανότητες για προσαρμογή στις αλλαγές αυτές, αλλά και σημαντικό παράγοντα της καινοτομίας, της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας.

Συγκεκριμένα η ανάγκη ανάπτυξης των νέων βασικών ικανοτήτων στους εργαζόμενους επιτείνεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού των ενηλίκων σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες δεν διαθέτουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, που απαιτούνται για να λειτουργήσουν στην κοινωνία της γνώσης και ότι τα άτομα που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο αποκλεισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι υφίσταται ένα «σημαντικό κενό μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης που απαιτούνται από τις νέες θέσεις εργασίας και των επιπέδων εκπαίδευσης που επιτυγχάνονται από το ευρωπαϊκό εργατικό δυναμικό. Ποσοστό μεγαλύτερο από το ένα τρίτο του ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού (80 εκατομμύρια) έχει χαμηλές δεξιότητες». (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2006)

Τελικά προτείνεται ένα πλαίσιο αναφοράς, που έχει σκοπό να λειτουργήσει σαν «εργαλείο αναφοράς» για τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιλαμβάνει οκτώ βασικές ικανότητες-κλειδιά, που είναι απαραίτητες για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, και την απασχόληση σε μια κοινωνία της γνώσης. Κοινά γνωρίσματα όλων των βασικών ικανοτήτων είναι αυτά της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ανάληψης πρωτοβουλιών της επίλυσης προβλημάτων, της αξιολόγησης του κινδύνου, της λήψης αποφάσεων και της εποικοδομητικής διαχείρισης των συναισθημάτων.

Οι οκτώ προτεινόμενες βασικές ικανότητες είναι οι εξής:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες.

- 3 Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
- 4 Ψηφιακή ικανότητα
- 5 Μεταγνωστικές ικανότητες
- 6 Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη
- 7 Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα
- 8 Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση

Ειδικότερα η ανάπτυξη των ικανοτήτων αναφέρεται στην αναγκαιότητα απόκτησης ή βελτίωσης δεξιοτήτων, των λεγόμενων βασικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων σταδιοδρομίας ή αλλιώς δεξιοτήτων ζωής, όπως :

- ✚ **δεξιότητες επικοινωνίας** (προφορική, γραπτή ή μέσω δικτύων),
- ✚ **δεξιότητες χρήσης Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και απόκτησης πληροφορίας**
- ✚ **τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες** (π.χ. τα επιστημονικά αντικείμενα όπως φυσική, μαθηματικά, ιστορία ή επαγγελματικές δραστηριότητες όπως κομμωτική, μηχανολογία αυτοκινήτου)
- ✚ **νοητικές δεξιότητες** (π.χ. δεξιότητες χειρισμού και επίλυσης προβλημάτων, αναλυτική ικανότητα, κριτική ικανότητα)
- ✚ **ειδικές δεξιότητες** που συνδέονται με κάποιο προσόν ή ταλέντο (π.χ. πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, αισθητική, ενσυναίσθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων) και κυρίως
- ✚ **δεξιότητες αυτόνομης - ανεξάρτητης εργασίας** (π.χ. διαχείριση και αξιοποίηση χρόνου, αξιολόγηση προτεραιοτήτων, μεταφορά της γνώσης και των δεξιοτήτων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο). (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2003).

Ιδιαίτερα για τις κοινωνικές ικανότητες η ιδιομορφία και η περιπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών προβλημάτων αναγνωρίζεται ως η κύρια αιτία που έχει δημιουργήσει ένα δυναμικό πεδίο, όπου η μάθηση είναι η βασική δίοδος μέσω της οποίας πραγματοποιείται η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και συντελείται η ανάπτυξη των νέων κοινωνικών δεξιοτήτων του. Πράγμα που σημαίνει ότι με τη δια βίου μάθηση όλο και περισσότερες κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και άτομα μπορούν να παίζουν ένα πλήρη ρόλο στην κοινότητά τους (Rogers 2005).

Όσο κι αν φαίνεται υπερβολικό, από το σύγχρονο εργαζόμενο απαιτείται μια σειρά νευραλγικών «απαλών» δεξιοτήτων (soft skills), που αναδεικνύουν εργασιακά πρότυπα υψηλής στάθμης και απεικονίζονται στον πίνακα 5.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ	
επιχειρηματικές δεξιότητες	δημιουργικότητα & αίσθηση του χιούμορ
δεξιότητα μάθησης	δεξιότητα επικοινωνίας και διαλόγου
αντικειμενική κρίση	δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων
δεξιότητες αυτοδιαχείρισης	ευελιξία και ευκολία προσαρμογής
δεξιότητα επεξεργασίας πληροφοριών	δεξιότητα παρουσίασης απόψεων
κατανόηση & ανεκτικότητα πολιτισμικών διαφορών	δεξιότητα χρήσης τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών
διαπραγματευτική δεξιότητα	δεξιότητα γραφής, ανάγνωσης, ομιλίας
δεξιότητα λήψης αποφάσεων	δεξιότητες γνώσης ξένων γλωσσών
εχεμύθεια	Δέσμευση και συνέχεια στην επιχείρηση

Πίνακας 5: Απαιτούμενες εργασιακές δεξιότητες στις υπηρεσίες (επεξεργασία από Longworth, and Davies, 1996, p.50; Hassid, 2003; Ευσταθόπουλος & Ιωακείμογλου, 2004)

Οι δεξιότητες αυτές είναι φανερό ότι αφενός είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε απαιτήσεις που εμφανίζονται σε μια πελατοκεντρική κοινωνία υπηρεσιών και αφετέρου αφορούν κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις και την προσωπική ανάπτυξη. Όμως θεωρούνται πλέον ουσιαστικές όχι μόνο για την ανεύρεση εργασίας αλλά και για τη διατήρησή της (Joinson, 1997, European Commission 2000, CEDEFOP, 2003; Tsang, 2003).

Έτσι θα πρέπει με την συμβολή της δια βίου μάθησης να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα με κατάλληλα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και κεντομές τεχνικές μάθησης, που θα αποβλέπουν στη δημιουργία ενεργών πολιτών με:

- Ικανότητες συνεργασίας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας
- Ικανότητες κριτικού συλλογισμού σύνθετων συστημάτων
- Ικανότητες επικοινωνίας και σύλληψης της πολλαπλότητας των νοημάτων
- Ικανότητες διαμεσολάβησης στις διαφορές, διαπραγμάτευσης και άσκησης επιρροής

- Ικανότητες ανάλυσης, άμεσης αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων, πρωτοβουλίας και καινοτομικών παρεμβάσεων
- Ικανότητες οργάνωσης και δράσης μέσα από τις διαφορές σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Κοντονή 2004)

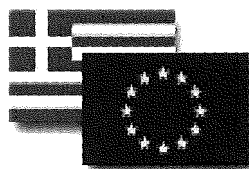
Κοινωνικές Ικανότητες	Δεξιότητες	Συμπεριφορές
Γνώσεις των τρόπων εξασφάλισης βέλτιστης σωματικής και ψυχικής υγείας σε ατομικό, οικογενειακό και άμεσο κοινωνικό επίπεδο	Ικανότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα	Ενδιαφέρον για τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις
Γνώσεις των κωδίκων και κοινά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα	Ανεκτικότητα προς ο διαφορετικό	Ενδιαφέρον για διαπολιτισμική επικοινωνία
Γνώσεις που υποτρέπουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διακρίσεις	Ικανότητες διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης	Κριτική στάση απέναντι στις προκαταλήψεις και αναγνώριση της ποικιλοπληθίας των αξιών
Γνώσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα των ευρωπαϊκών και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εθνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και ευρωπαϊκής ταυτότητας	Ικανότητα διάκρισης μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής σφαίρας	
Ιδιότητα του Πολίτη		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές
Γνώσεις των εννοιών της δημοκρατίας, της ισότητας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του πολίτη	Ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας στο δημόσιο χώρο	Σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
Γνώση των γεγονότων της σύγχρονης εποχής	Ενδιαφέρον για τα προβλήματα που απασχολούν την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία	Προθυμία συμμετοχής στη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα
Γνώση των βασικών γεγονότων και τάσεων στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία	Εποικοδομητική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τόσο στο τοπικό όσο στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο	Εκδήλωση κατανόησης και σεβασμού για όλες τις κοινές αξίες που διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή
Γνώση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και κύριων στόχων και αξιών της ΕΕ		Στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας και της βιώσιμης ανάπτυξης

Πίνακας 6: Κοινωνικές δεξιότητες – Ενεργός Πολίτης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Η διαμόρφωση της πολιτικής της δια βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

2.1 Η περίοδος της δεκαετίας του '90



Η προώθηση της δια βίου μάθησης αποτελεί σήμερα κεντρική συνιστώσα και μια από τις κορυφαίες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής πολιτικής, αφού θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για τις εξελίξεις στην οικονομία και την κοινωνία σε παγκόσμια κλίμακα. Επικρατεί ευρεία συναίνεση ανάμεσα στα αρμόδια ευρωπαϊκά όργανα καθώς και στα κράτη – μέλη, ότι η δια βίου μάθηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στρατηγικών στόχων της κοινωνικής πολιτικής καθώς και των πολιτικών της εκπαίδευσης, της οικονομίας και της απασχόλησης.

Ως πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η δια βίου μάθηση εμφανίζεται τη δεκαετία του '90 προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ανεργία και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή που απειλείται από τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Σε όλα τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα Βιβλία)¹ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90 γίνεται μνεία των νέων προκλήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, σε όλα τα σημαντικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ο ρόλος της δια βίου μάθησης επισημαίνεται σαν ιδιαίτερα σημαντικός για την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και την βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, την προώθηση των αξιών και των ιδεών της κοινωνίας της γνώσης, την επιτυχία των πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής καθώς και σαν μέσο προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης και αυτοπραγμάτωσης των πολιτών.

¹ Οι Λευκές βίβλοι που εκδίδονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή της είναι έγγραφα που περιλαμβάνουν προτάσεις κοινοτικής δράσης σε συγκεκριμένους τομείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν προέκταση των πράσινων βιβλίων σκοπός των οποίων είναι η έναρξη διαδικασίας διαβουλεύσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι Πράσινες βίβλοι που δημοσιεύονται από την Ευρωπαϊκή 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, κλπ.). Οι διαβουλεύσεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια 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.

Οι προκλήσεις που δέχονται οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες από τις ταχύτατες μεταβολές στο χώρο της πληροφόρησης, των επικοινωνιών και της παραγωγής που οδηγούν στην γρήγορη απαξίωση της κερκτημένης γνώσης, και στις μεγάλες ανακατατάξεις στο χώρο της αγοράς εργασίας και της οικονομίας. (Πασιάς Γ. 2006)

Η Ευρώπη κατά τη δεκαετία του '90 υπέστη βαθιές αλλαγές όπως:

- ❖ Παγκοσμιοποίηση της οικονομίας
- ❖ Όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού
- ❖ Αύξηση της ανεργίας

Η Ευρωπαϊκή στρατηγική έπρεπε να αντιμετωπίσει αυτή την πραγματικότητα.

Το πρώτο βήμα εισαγωγής της δια βίου μάθησης στην πολιτική της Ε.Ε. ήταν η κυκλοφορία της Λευκής Βίβλου με τίτλο *«Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση- Οι προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα»* με πρωτοβουλία του επιτρόπου Jacques Delors. Στη Λευκή βίβλο αναφέρεται ότι η διαδικασία του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινοτήτων αφορά τις κοινωνίες *«της γνώσης και της πληροφορίας»*. *« Σε μια κοινωνία βασισμένη στη παραγωγή, μεταβίβαση και διάχυση της γνώσης παρά στην κυκλοφορία των αγαθών, η πρόσβαση στη θεωρητική και πρακτική γνώση πρέπει αναπόφευκτα να παίζει έναν καθοριστικό ρόλο»*. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1993).

Στο κείμενο, επιχειρείται καταγραφή της πραγματικότητας στην οικονομία και στην απασχόληση και προτείνονται τρόποι επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι τομείς αυτοί. Η μαζική ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός ανάγονται σε μείζονα κοινωνικά προβλήματα, ενώ η μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση τίθεται στο επίκεντρο του συνολικού μοντέλου ανάπτυξης της Ένωσης, που έχει σαν κύριους στόχους την τόνωση της ανταγωνιστικότητας και την άνοδο του επιπέδου της απασχόλησης. Η δια βίου μάθηση αναγορεύεται σε πρωτεύοντα στόχο της μεταρρυθμιστικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. (στο ίδιο σ.17).

Ο πολυδιάστατος ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή πολιτική διαφαίνεται και στη Λευκή βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο *«Διδασκαλία και μάθηση – προς την κοινωνία της γνώσης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Επιχειρείται τώρα να ορισθεί η μετάβαση προς την *«κοινωνία της γνώσης»* και γίνεται λόγος για τους *«τρεις καθοριστικούς παράγοντες»* που προκαλούν τις μεταβολές στην δεκαετία του 90 στην Ευρωπαϊκή κοινωνία και οικονομία : *« τη*

μαζική διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας ,την πίεση της παγκόσμιας αγοράς και την ταχεία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995:22). Οι απαντήσεις στις προκλήσεις των μεταβολών του κοινωνικό - οικονομικού περιβάλλοντος αναφέρονται σε δύο βασικές θέσεις: «να επιτραπεί στον καθένα να έχει πρόσβαση στη γενική μόρφωση και κατόπιν να αναπτύξει την επάρκειά του για την απασχόληση και τη δραστηριότητα». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή ,1995: 22). Και οι δύο «απαντήσεις συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη τη δια βίου μάθησης η οποία βοηθά και ενθαρρύνει την απόκτηση και ανανέωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσόντων».

Η αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης συνδέεται με την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και τεχνολογικών γνώσεων , με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, με τη δυνατότητα ευρύτερης δυνατής πρόσβασης στην κατάρτιση και στη διαδικασία χορήγησης τίτλων σπουδών και πιστοποιητικών των αποκτηθέντων προσόντων. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται μια ευέλικτη μέθοδος πιστοποίησης των προσόντων μέσω της αμοιβαίας αναγνώρισης τίτλων και προσόντων που αποκτήθηκαν εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν έξω από αυτά. Έγκειται στην ευθύνη του κάθε ατόμου και στην αυτονομία του να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για την κοινωνία της μάθησης «...η πορεία προς την κοινωνία της μάθησης θα πρέπει να επικεντρωθεί στο άτομο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1995:55) « Η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια κοινωνία που θα μπορεί να επενδύει στην ευφυΐα , μια κοινωνία που ο κόσμος θα διδάσκεται και θα μαθαίνει, όπου ο καθένας θα μπορεί να οικοδομήσει τα δικά του προσόντα.» (στο ίδιο σελ 5). «Οι νέες δυνατότητες που προσφέρονται στα άτομα απαιτούν από τον καθένα μια προσπάθεια προσαρμογής , για να οικοδομήσει ο καθένας μόνος του την ειδικότητά του, ανασυνθέτοντας διάσπαρτες στοιχειώδεις γνώσεις... .. Όλος ο κόσμος δεν μπορεί να έχει την ίδια εξέλιξη στην επαγγελματική του ζωή. Όποια και αν είναι η αρχική προέλευση , η μόρφωση εκκίνησης, ο καθένας μπορεί να δράξει όλες τις ευκαιρίες που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει τη θέση του στην κοινωνία και θα ευνοήσουν την εξέλιξή του». Οι αντιλήψεις και οι στόχοι της Λευκής Βίβλου θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συμπυκνώνονται στη φράση «... η κυριότερη πρώτη ύλη της Ευρώπης είναι η φαιά ουσία.». Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παρόντος πολιτικού κειμένου έγινε το εφαλτήριο για πολλές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες της Ένωσης, όπως για παράδειγμα της ίδρυσης των σχολείων

Δεύτερης Ευκαιρίας, που συνέβαλλαν σημαντικά στην προώθηση της δια βίου μάθησης.

Στη συνέχεια το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1996 δημοσιοποιεί το κείμενο « *στρατηγική για τη δια βίου μάθηση* » που επεκτείνει τους ορίζοντες της δια βίου μάθησης και επικεντρώνεται στην μόρφωση με αναφορά στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη, στην πολιτισμική κατανόηση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία. (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1998)

Επίσης το 1996 είχε ορισθεί ως «*Ευρωπαϊκό Έτος για την δια βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση*», ενώ την ίδια εποχή παρατηρείται έντονη δραστηριότητα και σε άλλους οργανισμούς. Ο ΟΟΣΑ εξέδωσε το έγγραφο «*Να κάνουμε την δια βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους*» (OECD 1996), και η UNESCO δημοσίευσε την έκθεση Delors για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα (UNESCO 1996).

Η υψηλή θεσμική θέση της δια βίου μάθησης διαπιστώνεται και στο προοίμιο της Συνθήκης του Άμστερνταμ όπου αναφέρεται ότι η Ε.Ε. « *είναι αποφασισμένη να προωθήσει την ανάπτυξη της γνώσης στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο για τους λαούς της, μέσω της ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς ενημέρωσης της.* » (European Parliament 1997:24).

Την ίδια εποχή στο Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λουξεμβούργου η διά βίου μάθηση αναγορεύεται σαν κεντρικός στόχος της Ευρωπαϊκής στρατηγικής απασχόλησης, που διαπερνά τις τέσσερις βασικές αρχές της:

- την επιχειρηματικότητα,
- την απασχολησιμότητα,
- τη προσαρμοστικότητα και
- την ισότητα ευκαιριών.

(<http://ec.europa.eu/employment-social/elm/summit/en/papers/guide.2.htm>).

Επίσης η διά βίου μάθηση έγινε βασικός στόχος «*των πολιτικών γνώσης*» (εκπαίδευση, κατάρτιση, έρευνα, καινοτομία) στην «*Ατζέντα 2000*» που αποτελούσε το ενιαίο πλαίσιο των στρατηγικών της Ε.Ε. για την ανάπτυξη, την απασχόληση και των υπολοίπων πολιτικών της (EC 1997)

Συνολικά, στη δεκαετία του 1990 δια βίου μάθηση απέκτησε εξέχουσα θέση στις πολιτικές της κοινότητας που αφορούσαν όχι μόνο την εκπαίδευση αλλά και την απασχόληση και την ανάπτυξη. Την περίοδο 1995-2000 οι εξαγγελίες των πολιτικών

κειμένων της Ένωσης για την διά βίου μάθηση υλοποιήθηκαν μέσα από τα προγράμματα Σωκράτης και Leonardo και τα πρώτα Σ.Δ.Ε.

2.2. Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τρέχουσα δεκαετία

Από το 2000 η διά βίου μάθηση αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς τριών αλληλένδετων τομέων δράσης της Ε.Ε. που παίζουν καθοριστικό ρόλο για την μελλοντική της ανάπτυξη .

1. Αποτελεί οργανικό μέρος της στρατηγικής της Λισσαβόνας γιατί συνδέεται με τους βασικούς άξονες της στρατηγικής της ιδιαίτερα με τις πολιτικές ανάπτυξης και απασχόλησης.
2. Εντάσσεται στους «συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους» των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και γίνεται ο κύριος στόχος του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»
3. Καθίσταται , το βασικό αντικείμενο της νέας γενιάς προγραμμάτων δράσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση «Δια βίου Μάθηση 2007-2013».

Το τοπίο της πολιτικής της ΕΕ κατά τον 21ο αιώνα, είχε οριστεί από τα συμπεράσματα του το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2000). Η ΕΕ έθεσε ένα νέο στρατηγικό στόχο για την επόμενη δεκαετία: «να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή » (CEC 2000). Η αναγκαιότητα της υλοποίησης αυτού του σκοπού σχετίζεται με την διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής πολιτικής προκειμένου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των διεθνών εξελίξεων, που δημιουργούν η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (ανταγωνισμός με Κίνα και Η.Π.Α.) και η αυξανόμενη χρήση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών .

Στην απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ,Συμπεράσματα της Προεδρίας 23-24.3.2000 Βρυξέλλες 2000), που αποτελεί την κρίσιμη καμπή για την ανάπτυξη της πολιτικής δια βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ιδίως στο ζήτημα της αναζήτησης λύσεων στον τομέα της απασχόλησης και αναφέρονται τα

ακόλουθα: «Κατά τη σύνοδό του στη Λισσαβόνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε ότι η Ε.Ε. βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και της προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από την γνώση.... η Ε.Ε πρέπει να γίνει ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή... οι αλλαγές αυτές απαιτούν όχι μόνο ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά και ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης.»

Έτσι η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προωθείται και οικοδομείται πάνω στην εκπαιδευτική αρχή της δια βίου μάθησης που προτείνεται σαν ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων και επίτευξης της κοινωνικής συνοχής στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης. (European Council 2000).

Η ευρωπαϊκή επιτροπή εξέδωσε το Νοέμβριο του 2000, στη βάση εντολής των ευρωπαϊκών συμβουλίων της Λισσαβόνα και της Φέιρα, το «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής». Στο κείμενο του Υπομνήματος προσδιορίζονται για πρώτη φορά επίσημα οι τρεις κατηγορίες της δια βίου μάθησης, η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση. «Η έννοια 'σε όλο το φάσμα' καθιστά ακόμη πιο σαφή τη συμπληρωματικότητα της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Μας υπενθυμίζει ότι χρήσιμες και ευχάριστες γνώσεις μπορεί να αποκτήσει κανείς στην οικογένεια, στον ελεύθερο χρόνο του, στην καθημερινή ζωή. Η μάθηση σε όλο το φάσμα της ζωής είναι ρόλοι και δραστηριότητες που αλλάζουν και εναλλάσσονται ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2000 σελ 10)

Το υπόμνημα προκάλεσε ευρεία συζήτηση για τη δια βίου μάθηση (με την συμμετοχή 12000 πολιτών) και οδήγησε το Νοέμβριο του 2001, στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης» όπου η δια βίου μάθηση αφορά: «κάθε μαθησιακή διαδικασία η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και η / μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2001 σελ11). Ενώ παράλληλα τίθενται νέοι διευρυμένοι στόχοι δια βίου μάθησης όπως:

- **Ενίσχυση της απασχολησιμότητας:** Στην περίπτωση αυτή η δια βίου μάθηση χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της ικανότητας διασφάλισης και διατήρησης της απασχόλησης και συνεπώς υπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- **Κοινωνική ένταξη:** Το οικονομικό έλλειμμα οδηγεί στην περιθωριοποίηση ατόμων και ομάδων και η δια βίου μάθηση αξιοποιείται για την κοινωνική ενσωμάτωση στις υπάρχουσες δομές.
- **Δημιουργία ενεργών πολιτών** σε ένα περιβάλλον πολιτιστικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η δια βίου μάθηση αξιοποιείται για την δημιουργία μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας ανοιχτής, πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής.
- **Προσωπική Ολοκλήρωση:** η δια βίου μάθηση τόσο εδώ, όσο και στον προηγούμενο στόχο, εκλαμβάνεται όχι απλώς ως «εργαλείο» αντιμετώπισης προβλημάτων, αλλά ως καθ' εαυτή αξία που συνδέεται με την φύση του ανθρώπου και αποτελεί το σημείο «αυτοπραγμάτωσής» του. (European Commission (2001 a).

Επίσης τα κράτη μέλη, το Συμβούλιο και η Επιτροπή καλούνται, εντός του πεδίου των αρμοδιοτήτων τους, να προσδιορίσουν συγκροτημένες στρατηγικές και πρακτικά μέτρα, ώστε να προωθηθεί η δια βίου μάθηση για όλους, να ενισχυθεί η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες δημόσιας και ιδιωτικής χρηματοδότησης και να καταστεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση προσιτή σε μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού, ως μέρος της στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση.

Την επόμενη χρονιά το 2002 το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε ένα «Ψήφισμα για τη δια βίου μάθηση» που συγκαταλέγει σε μια κοινή βάση τις μέχρι τότε πρωτοβουλίες με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Το ψήφισμα εστιάζει στην ανάπτυξη του ατόμου και του πολίτη και είναι ενδεικτική της διεύρυνσης του στόχου της δια βίου μάθησης, από τα περιορισμένα οικονομικά πλαίσια της δεκαετίας του 90 σε μια πιο ολοκληρωμένη οπτική προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης. «Ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό η 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 ισότητας

ευκαιριών ,και ποιότητας της μάθησης.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης,2002:2).

Από την μελέτη των θεσμικών κειμένων γίνεται αντιληπτό, ότι η πολιτική που επηρεάζει σημαντικά την στρατηγική της δια βίου μάθησης είναι η απασχόληση. Στις πολιτικές απασχόλησης της περιόδου 2005-2008 που παρουσιάστηκαν κατά την αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας, η δια βίου μάθηση παίζει τον πρώτο ρόλο στις δράσεις που αφορούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. « Η Ευρώπη είναι απαραίτητο να επενδύσει περισσότερο σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός ατόμων δεν καταφέρνει να εισέλθει ή να παραμείνει στην αγορά εργασίας λόγω έλλειψης ή μη αντιστοιχίας δεξιοτήτων μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης. Για να διευκολυνθεί η είσοδος στη απασχόληση για όλες τις ηλικίες, να αυξηθούν τα επίπεδα παραγωγικότητας και η ποιότητα της απασχόλησης , η Ε.Ε. πρέπει να επενδύσει επιπλέον και αποτελεσματικότερα σε ανθρώπινο κεφάλαιο και στη δια βίου μάθηση προς όφελος των ατόμων, των επιχειρήσεων και της κοινωνίας.» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2005,2005α, European Commission 2007).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν η πολυτυπία των εθνικών προσεγγίσεων στην εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής σε θέματα της δια βίου μάθησης θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τελικά διαμορφώνει τέσσερα «μοντέλα» στα οποία εντάσσεται, λιγότερο ή περισσότερο, κάθε χώρα:

- **μια πολύ ανεπτυγμένη κουλτούρα δια βίου μάθησης «από την κούνια έως τον τάφο»**, με ευρεία δημόσια αποδοχή και υψηλά ποσοστά συμμετοχής, που καλύπτει όχι μόνο τη σχετική με την εργασία κατάρτιση αλλά και την προσωπική ανάπτυξη και την ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, που εξυπηρετείται από αναπτυγμένα δημόσια συστήματα ή και συστήματα της κοινωνίας των πολιτών, ή άτυπα συστήματα, με οργάνωση της εργασίας, που προωθεί τη μάθηση, η οποία συμπληρώνεται από την ιδιωτική συμμετοχή στην μάθηση κατά τη διάρκεια της ανανυσχής.
- **μια προσέγγιση κατά μεγάλο μέρος συνδεδεμένη με την απασχολησιμότητα**, η οποία βασίζεται σε μια πλούσια αρχική κατάρτιση και εστιάζει κυρίως στη συνεχιζόμενη κατάρτιση με στόχο την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες δομές και διαδικασίες παραγωγής, η οποία χαρακτηρίζεται από την ισχυρή συμμετοχή του δημόσιου τομέα και της βιομηχανίας. Η κατάρτιση στους εργασιακούς χώρους συμπληρώνεται από αναγνωρισμένα νομικά ή συλλογικά κατακτημένα

δικαιώματα, στην άδεια για εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ αντίθετα η προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ιδιωτική υπόθεση.

- **μια περισσότερο πρόσφατη αποδοχή της δια βίου μάθησης** η οποία συνδέεται στενά με τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας και επιδιώκει να αλλάξει τις παραδοσιακές παραδοχές σχετικά με το χωρισμό της ζωής στις ευδιάκριτες φάσεις εκμάθησης, εργασίας και αποχώρησης. Η προσέγγιση αυτή καθοδηγείται κατά ένα μεγάλο μέρος από δημόσιες πρωτοβουλίες αλλά υποστηριζόμενες από τους κοινωνικούς εταίρους και
- **μια προσέγγιση κοινωνικού εγκλεισμού** που στοχεύει κυρίως σε εκείνους που η αρχική εμπειρία εκπαίδευσης και της κατάρτισης δεν ήταν ικανοποιητική ή ήταν ανεπαρκής, η οποία βεβαίως σχετίζεται με το σύγχρονο κόσμο, και επιδιώκει να τον επανεντάξει σε μια εμπειρία εκμάθησης που μπορεί, ειδικά στα αρχικά στάδια, να εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη και να τους φτάνει σε ένα επίπεδο προσωπικών και βασικών δεξιοτήτων, στο οποίο ιδανικά θα έφθαναν με την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης τους. επικεφαλής αυτής της προσέγγισης βρίσκονται δημόσιοι φορείς, ενώ εμπλέκονται επίσης οργανώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων της κοινωνίας των πολιτών. (European Commission & CEDEFOP, 2003: 7-8).

Συνοψίζοντας την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου εκπαίδευση, μπορεί να επισημανθεί ότι αυτή εντάσσεται στην ευρύτερη πολιτική της Ε.Ε. για την απασχόληση και είναι μια από τις προτεραιότητές της. Οι σημερινοί υψηλοί δείκτες ανεργίας, οι ταχύτατες τεχνολογικές αλλαγές και τα δημογραφικά προβλήματα, καθιστούν την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης θεμελιώδους σημασίας πολιτική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής, προκειμένου να διασφαλιστεί η οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση όλων των ατόμων. Κατά συνέπεια, και με βάση τα παραπάνω, οι δυο βασικοί στόχοι της δια βίου εκπαίδευσης, είναι η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησης.

2.3. Κριτική ανάγνωση των Ευρωπαϊκών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής

Μία πρώτη κριτική προσέγγιση των ευρωπαϊκών κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής όπως παρουσιάζονται στην προηγούμενη ενότητα της εργασίας είναι η διαπίστωση ότι το περιεχόμενό τους ενέχει το χαρακτήρα του «καθεστώτος αλήθειας» σύμφωνα με την έκφραση του Φουκώ, ότι αποτυπώνουν δηλαδή την πραγματικότητα με το κύρος της αδιαμφισβήτητης αλήθειας απορρίπτοντας την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών εκδοχών της.

Το αυξημένο κύρος και οι πολιτικοοικονομικές δυνατότητες των διεθνών θεσμικών οργάνων που τα παράγουν, συντελούν στο να χρησιμοποιείται ο τρόπος με τον οποίο αναλύουν την πραγματικότητα, σαν νομιμοποιητικός λόγος της πολιτικής εξουσίας τόσο σε κοινοτικό επίπεδο όσο και στο εθνικό επίπεδο των κρατών μελών.

Κεντρικά σημεία αναφοράς της κατασκευής αυτής της πραγματικότητας είναι ότι η ραγδαία πρόοδος των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, η αυξανόμενη σημασία της γνώσης στην παραγωγή και στην οικονομία, η οικονομική και η πολιτιστική παγκοσμιοποίηση επιφέρουν με νομοτελειακό τρόπο αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της σύγχρονης ζωής και ιδιαίτερα στην αγορά εργασίας. (Ρουσσάκης Ι. εκδ Λιβάνη σελ 24).

Όπως παρατηρούν διάφοροι μελετητές, οι εξελίξεις αυτές παρουσιάζονται, διαστρέφοντας την πραγματικότητα, σαν αντικειμενικά γεγονότα πέρα και πάνω από τις πολιτικές επιλογές ισχυρών κυβερνήσεων όπως (η ομάδα των G8), διεθνών οργανισμών και μεγάλων οικονομικών συμφερόντων (Βεργόπουλος 2000). Η γλώσσα της κρίσης χρησιμοποιείται συχνά στην κοινοτική επιχειρηματολογία παρατηρεί ο Field (1998) για να δικαιολογήσει τις δράσεις των πολιτικών οργάνων της. « Εδώ και πολλά χρόνια πολλές προσπάθειες να ανασχεθεί η άνοδος της ανεργίας στην Ευρώπη έχουν αποδειχτεί μάταιες. Η μακρόχρονη ανεργία συνεχίζεται και ο αποκλεισμός, μεταξύ των νέων ιδίως, αναπτύσσεται κατά τρόπον ώστε να καθίσταται το σημαντικότερο πρόβλημα της κοινωνίας μας (ΕΕ, 1995 σελ 15).

Η απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις θεωρείται ο μονόδρομος της εκπαιδευτικής αλλαγής που προτείνεται να εφαρμοστεί ουσιαστικά αναλλοίωτη , με γραμμικότητα ,σε όλες τις χώρες ανεξάρτητα από την πολιτική και την πολιτιστική τους συγκρότηση.

Συγκεκριμένα η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την Κατάρτιση (1995) με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση» συνιστά την πρώτη συγκροτημένη

θεώρηση της Κοινότητας να θέσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση σαν κύριο στόχο της στρατηγικής της για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν την έσχατη λύση για το πρόβλημα της ανεργίας. Μας προκαλεί σίγουρα έκπληξη το πόσο καθυστερημένα τους δόθηκε η δέουσα προσοχή και το ότι χρειάστηκε μια οικονομική ύφεση για να ενταθεί η προσοχή αυτή. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούμε γι αυτό το λόγο να ζητήσουμε από την εκπαιδευτική προσπάθεια να καλύψει αφ'εαυτής συλλογικές ελλείψεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητες της. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν μπορούν, προφανώς, από μόνες τους να λύσουν το πρόβλημα της απασχόλησης και, γενικότερα, της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών βιομηχανιών. Εξάλλου, ακόμη και η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση άνοιξε στην Κοινότητα ένα πεδίο δράσης στους τομείς αυτούς. Από την άλλη μεριά, είναι εξίσου αδιαμφισβήτητο ότι σήμερα οι ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν πλέον άλλη επιλογή. Για να διατηρήσουν τη θέση τους, για να συνεχίσουν να αποτελούν σημείο αναφοράς στον κόσμο, οφείλουν να ολοκληρώσουν τις προόδους που έχουν κάνει κατά την πορεία προς την οικονομική ολοκλήρωση με μια σημαντική επένδυση στη γνώση και στη δεξιότητα.»

Είναι χαρακτηριστική η κριτική που έγινε στο κείμενο αυτό από το θεσμικό όργανο της Κοινότητας του Συμβούλιο Υπουργών των κρατών μελών οι οποίοι εστίασαν την κριτική τους στην « έμφαση που δίνεται στην οικονομική δραστηριότητα και στην απλουστευτική σχέση μεταξύ μάθησης, οικονομικής ανάπτυξης και αύξησης της απασχόλησης ». Ειδικότερα θεωρούν ότι « η πολιτιστική, η μορφωτική και η ηθική διάσταση αποτελούν σημαντικές πλευρές της κοινωνικής ανάπτυξης και επισημαίνουν ότι «η ίδια η επιλογή του τίτλου “Προς την Κοινωνία της Γνώσης” δημιουργεί προβλήματα εάν ερμηνευτεί στενά, θεωρώντας τη γνώση αυτοσκοπό, και παραγνωρίζει τη σημασία του παιδευτικού και αξιακού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.»

Τα κείμενα που ρυθμίζουν τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής ακόμη και για την τρέχουσα δεκαετία αφορούν κυρίως την κοινωνία της γνώσης/μάθησης και τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης. (βλ. στη επόμενη ενότητα πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και πρόγραμμα «για τη Διά βίου μάθηση 2007-2013 »). Ωστόσο αρκετοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο καθηγητής Coffield επικρίνουν το εγχείρημα της μετάβασης στην κοινωνία της γνώσης μέσω των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και παρατηρούν ότι οι εμπνευστές τους μοιάζουν να προσπαθούν να χτίσουν μια νέα

κοινωνία χρησιμοποιώντας το πνευματικό ισοδύναμο του «άχυρου αντί των πλίνθων».

Ένα σημείο επίσης των ευρωπαϊκών κειμένων το οποίο δέχεται έντονη κριτική είναι το γεγονός ότι τονίζουν την κεντρική ευθύνη του ατόμου για την μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο στις προτεινόμενες Ευρωπαϊκές πολιτικές αντιμετωπίζει την εκπαίδευση σαν ατομική ευθύνη με αντάλλαγμα την απασχόληση (βλ στην παραπάνω ενότητα). Αυτή η συνεπαγωγή γνώση-απασχόληση χάνει την λογική της βαρύτητα αν αναλογισθούμε κατά πόσο το άτομο ενεργώντας ατομικά μπορεί να εμποδίσει μια σειρά από ενδεχόμενα γεγονότα όπως, την μετεγκατάσταση των παραγωγικών μονάδων σε άλλες χώρες, όπου προσφέρεται φθηνότερη εργασία, τις εταιρικές αποφάσεις για περικοπή θέσεων εργασίας, την χρηματιστηριακή χρήση του κεφαλαίου αντί για την παραγωγική επένδυσή του, τη μείωση των παγκοσμίων ρυθμών απασχόλησης, το παιχνίδι των επιτοκίων και των νομισματικών ισοτιμιών και τέλος την παγκόσμια οικονομική κρίση. Είναι η συλλογική ευθύνη και η δημόσια δράση που μπορούν να αποτρέψουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, όσων έπαψαν να είναι απασχολήσιμοι.

Αντίθετα στα Ευρωπαϊκά κείμενα η απώλεια εργασίας των ατόμων αιτιολογείται στη βάση της απαξίωσης της τεχνογνωσίας τους γι' αυτό και προβάλλεται η δια βίου μάθηση προκειμένου να διατηρήσουν την επικαιρότητά τους οι γνώσεις τους και να εξασφαλιστεί η ικανότητά τους προς εργασία. (Ρουσάκης Ιωάννης εκδ Λιβάνη 2002σελ 108).

Με αυτόν τον τρόπο σύμφωνα με τον J.Field η δια βίου μάθηση χάνει το ανθρωπιστικό νόημά της (γηράσκω αεί διδασκόμενος) και μετατρέπεται σε εργαλειώδη μηχανισμό αποκλεισμού και κοινωνικού ελέγχου : «Αυτοί που δεν θα φροντίσουν να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες τους δεν αξίζουν την υποστήριξη των υπολοίπων». Επίσης η ευρεία μάθηση που εξαγγέλλει η προτεινόμενη εκπαιδευτική αρχή της δια βίου μάθησης (μάθηση μέσα από όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες) αναιρείται μέσα στις προτάσεις των κειμένων που παραμένουν στην λογική της σχολικής εκπαίδευσης και της εξετασιοκεντρικής πιστοποίησης. Το γεγονός αυτό φαίνεται και στην έκθεση προόδου του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» όπου περιλαμβάνονται δείκτες σχετικοί με την σχολική εκπαίδευση, όπως αυτός που μετρά τον αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε επιμόρφωση, αλλά και όσοι αναφέρονται στην διοίκηση και διαχείριση του σχολείου. Επομένως η

σχολική εκπαίδευση παραμένει, όση έμφαση κι αν δίνεται στην ανάπτυξη της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, η σημαντικότερη παράμετρος ενός προγράμματος διά βίου μάθησης.

Το κεντρικό σημείο της κριτικής ανάγνωσης των ευρωπαϊκών κειμένων από το 1990 μέχρι σήμερα είναι ότι η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ακολουθεί και επηρεάζεται από τις εξελίξεις στον οικονομικό και τον πολιτικό χώρο. Ο Α Καζαμιάς (1998) παρατηρεί ότι έχει αναπτυχθεί μια παγκόσμια παιδαγωγική επιστήμη που χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας, παρά της κοινωνικής πολιτικής. Αγορά, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση, ποιότητα, ευελιξία αποτελούν λέξεις – σημαίνοντα με στόχους πολιτικούς, που παραπέμπουν στην ιδέα ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου στα πλαίσια μιας εσωτερικής κοινής αγοράς.

2.4 Εκπαίδευση για τον πολίτη ή για την οικονομία;

Η αναφορά στον ενεργό πολίτη και στην εκπαίδευσή του, ως βασικό σημείο της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναγγέλλουν πολλά Ευρωπαϊκά και διεθνή πολιτικά κείμενα, διαπιστώνεται από ένα σημαντικό αριθμό μελετητών, ότι τελικά αφορά στην αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της οικονομίας. Πρόκειται δηλαδή για μια νοηματοδότηση του όρου, επικεντρωμένη στις ανάγκες της οικονομίας, που αφορά κυρίως τον εργασιακά ενεργό πολίτη (εξαιρώντας τους συνταξιούχους, την τρίτη ηλικία ,τις γυναίκες-νοικοκυρές), όπου η εκπαίδευση δεν επεκτείνεται σε όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας του, αλλά μόνο εκείνες που έχουν εργαλειακή σχέση με τις ανάγκες της επαγγελματικής του ζωής.

Επισημαίνεται δε ιδιαίτερα ότι στα κείμενα της ενεργούς πολιτικής, υποκαθίσταται σταδιακά η χρήση του όρου διά βίου εκπαίδευση από τον όρο διά βίου μάθηση, γεγονός που θεωρείται ότι σηματοδοτεί περισσότερο την προσωπική ευθύνη των πολιτών για την μάθηση και την άμβλυνση των υποχρεώσεων του κράτους να παρέχει εκπαίδευση στους πολίτες. (Καραλής Θ. 2008 σ.144).

Ο Colin Griffin αμφισβητεί την ικανότητα του νεοφιλελεύθερου κράτους να προωθήσει μέσω του δημόσιου εκπαιδευτικού του συστήματος τους στόχους της διά βίου μάθησης, όπως την γενική πρόσβαση και την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. (Griffin, C. 2006). Η αποδοχή του νεοφιλελευθερισμού της αγοράς έχει

σαν συνέπεια τη μείωση των στόχων του κράτους για κοινωνική αναδιανομή και παρέμβαση προς όφελος των μη προνομιούχων ομάδων στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ατομικισμό της ανταγωνιστικής οικονομίας της αγοράς και της αντίληψης, ότι το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο στις ζωές των ατόμων, η μάθηση παραμένει τελική ευθύνη των ατόμων, ενώ ο ρόλος της κυβέρνησης περιορίζεται στην δημιουργία των συνθηκών, που θα επιτρέψουν στα άτομα να μεγιστοποιήσουν την μάθησή τους. Το νόημα που υποδηλώνει ο όρος διά βίου μάθηση, ότι η μάθηση αποκτάται και μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας, της εργασίας, και της κοινότητας, από την μια πλευρά και από την άλλη η ενεργή συμμετοχή της «αγοράς» και των «μετόχων» στην παροχή της, κάνει τον ρόλο του κράτους να φαίνεται περιττός. «Η στρατηγική των κυβερνήσεων είναι να δημιουργήσουν τις συνθήκες στις οποίες οι πολίτες, οι οικογένειες, οι κοινότητες και οι οργανισμοί μάλλον θα μαθαίνουν μόνοι τους, καταργώντας έτσι την ανάγκη για εκπαιδευτική πολιτική με την παραδοσιακή της έννοια». (Griffin, 1999β σ. 440).

Ο Olesen αναφέρει σχετικά για την διά βίου μάθηση ότι «είναι ένα νόθο τέκνο της ανθρωπιστικής ιδεολογίας για τη εκπαίδευση και την απελευθέρωση - που θα έπρεπε να καθιερωθεί παγκοσμίως - και της καπιταλιστικής στρατηγικής για την διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος με την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό. (Olesen H. 2006).

Αναλύοντας την θέση του αυτή ο H.S. Olesen διαπιστώνει ότι στην μετανεωτερικότητα το νόημα της μάθησης διακρίνεται ανάμεσα στην ιδέα της αγωγής (Bildung), που στοχεύει στην ανάπτυξη της υποκειμενικότητας και της κατοχύρωσης των δημόσιων δικαιωμάτων και του πολιτισμού, και της οριοθετημένης από τις ανάγκες της οικονομίας γνώσης, που στοχεύει στην επαγγελματοποίηση και στην δημιουργία κατάλληλου εργατικού δυναμικού.

Ο πρώτος στόχος σχετίζεται, σύμφωνα με αυτόν, περισσότερο με το κράτος πρόνοιας και η διά βίου μάθηση αποτελεί βασική αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους προκειμένου να αρθούν οι περιορισμοί και να προσφερθούν ισότιμα οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενώ ο δεύτερος σχετίζεται περισσότερο με την νεοφιλελεύθερη εκδοχή, που βασίζεται στην ατομικότητα της ευθύνης για μάθηση και το περιεχόμενο και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ρυθμίζονται από την αγορά. (Olesen σσ. 12,13).

Ωστόσο στον αντίλογο, που έγινε στο Μνημόνιο για την Διά βίου Εκπαίδευση, όταν περίπου 3000 άτομα υπέβαλαν παρατηρήσεις στην επιτροπή και 12000 συμμετείχαν σε συζητήσεις, κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα ότι « Η διά βίου εκπαίδευση ...έχει να κάνει με πολύ περισσότερα από ότι τα οικονομικά στοιχεία». Προωθεί επίσης τους στόχους και τις φιλοδοξίες των ευρωπαϊκών χωρών να γίνουν πιο συμμετοχικές , ανεκτικές και δημοκρατικές. Υπόσχεται μια Ευρώπη όπου οι πολίτες θα έχουν την ευκαιρία και την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν τις φιλοδοξίες τους και να συμμετάσχουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας.» (EC 2001α, σ.7). Στο κείμενο, που συμπεριέλαβε τα αποτελέσματα της διαβούλευσης αυτής των Ευρωπαίων πολιτών, δηλώνεται ότι η διά βίου εκπαίδευση έχει τέσσερις ευρύτερους και αλληλεξαρτώμενους σκοπούς :

- ✚ προσωπική ολοκλήρωση ,
- ✚ δημιουργία ενεργών πολιτών,
- ✚ κοινωνική ένταξη και
- ✚ απασχολησιμότητα / προσαρμοστικότητα.

(EC 2001α,σ 9)

Οι προαναφερθέντες στόχοι καθώς και ο ισόβιος προσανατολισμός της διά βίου μάθησης αναγνωρίζονται και σε άλλα πολιτικά κείμενα όπως στην έκθεση διαβούλευσης του ASEM (Asian European Meeting 2002) όπως αναλύεται αμέσως παρακάτω:

Απασχολησιμότητα: Η απασχόληση έχει προσωπικές ,κοινωνικές, και οικονομικές διαστάσεις και το περιεχόμενό της αναγνωρίζεται σημαντικό, τόσο για την οικονομία της γνώσης, όσο και για την καλύτερευση της ανθρώπινης ζωής. Θεωρείται σαν αυταπόδεικτο ότι για να είναι ανταγωνιστική η Ευρώπη στην οικονομία της γνώσης η διά βίου εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην εξασφάλιση της απασχόλησης. Από την άλλη όμως πλευρά, μέσα από την εργασία οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και την δημιουργικότητά τους. Ιδιαίτερα υπογραμμίζεται σαν πρωταρχικό καθήκον του κράτους η παροχή διά βίου εκπαίδευσης προκειμένου η κοινωνία να είναι ανταγωνιστική και οι πολίτες της απασχολήσιμοι.

Ενεργοί πολίτες: Σε μία δημοκρατική κοινωνία είναι σημαντικό να υπάρχουν μορφωμένοι πολίτες που να μπορούν συμμετέχοντας σαν μέλη σε κοινότητες και ομάδες συμφερόντων, να προβάλουν τις θέσεις τους και τις απόψεις τους καθώς και

να κινητοποιούνται ενεργά για τα προκύπτοντα προβλήματα της πολιτικής και της κοινωνικής ζωής.

Κοινωνική ένταξη: Αποτελεί σαφή στόχο της διά βίου εκπαίδευσης η ένταξη εκείνων που είναι μακροχρόνια άνεργοι για να διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και να απονέμεται σε όλους κοινωνική δικαιοσύνη. Ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί τους πολίτες σε στέρηση των πολιτικών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων και εκείνοι που αποκλείονται μπορούν να ενταχθούν αφού γίνουν μέσω της διά βίου εκπαίδευσης απασχολήσιμοι.

Προσωπική ολοκλήρωση: Κάθε κράτος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους πολίτες του να αξιοποιούν όλο το εύρος των δυνατοτήτων τους και αυτό προϋποθέτει μόρφωση που αναφέρεται σε ποικίλες διαστάσεις της ζωής του ανθρώπου και όχι σε έναν μόνο τύπο λογικής. (European Commission 2001α)

Η πλήρης έννοια της διά βίου εκπαίδευσης συνοψίζεται ως εξής : *«Οι πολιτικές διά βίου εκπαίδευσης πρέπει με συμπληρωματικό τρόπο να προωθούν την απασχολησιμότητα και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη καθώς και να διασφαλίζουν την κοινωνική ένταξη και την προσωπική ολοκλήρωση , παράλληλα δε να παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα να αποκτήσουν τη γνώση, τις ικανότητες και τις αξίες που χρειάζονται ,προσφέροντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ,συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα στο πρωτοβάθμιο, το δευτεροβάθμιο και το τριτοβάθμιο επίπεδο , καθώς και επίπεδα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που διεξάγεται σε τυπικό ,μη τυπικό και άτυπο εκπαιδευτικό πλαίσιο.»* ASEM (2002 σ. iv)

Η αρμόδια Επίτροπος για την εκπαίδευση Edith Cresson και οι συνεργάτες της θεωρούν ότι η οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας είναι το θεμελιώδες ζητούμενο της διά βίου εκπαίδευσης. Διαμορφώνοντας μια κοινωνία μέσα στην οποία όλοι θα μπορούν να μαθαίνουν θα προκύψει σαν αποτέλεσμα μια καλύτερη κοινωνία. *«[η] προπαρασκευή των νέων να περάσουν χωρίς κλυδωνισμούς σε μια κοινωνία θεμελιωμένη στην απόκτηση γνώσεων, όπου δε θα παύουν να μαθαίνουν και να διδάσκουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Με άλλα λόγια σε μια κοινωνία γνώσης»* (European Commission 1995),.

Ωστόσο ο Peter Jarvis διαπιστώνει ότι παρά το γεγονός, ότι η πρόθεση της οικοδόμησης μιας καλύτερης κοινωνίας μέσω των τεσσάρων στόχων της διά βίου εκπαίδευσης εκφράζεται μέσα από τα κείμενα που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική ευρωπαϊκή πολιτική, το νόημα της δια βίου μάθησης αλλάζει περιεχόμενο μέσα στις συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. (Jarvis, P. 2004)

Δύο ζητήματα πρέπει να τεθούν στο κέντρο της προσοχής μας σύμφωνα με τον Jarvis. Το πρώτο σχετίζεται με την έμφαση που αποδίδουν στον ατομικισμό που ανταναικλά τις νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις οι οποίες αντιλαμβάνονται, όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω σαν ατομική ευθύνη την μάθηση και προϋποθέτει η οργάνωση της εκπαίδευσης να βασίζεται στην αγορά και όχι στο κράτος πρόνοιας. Το δεύτερο είναι η νέα κοινωνικοοικονομική διάσταση της εξουσίας που αναδύθηκε με την παγκοσμιοποίηση και η οποία μεταβάλλει τα όρια της ισχύος και κατ' επέκταση την δυνατότητα πολιτικής παρέμβασης του έθνους - κράτους.

Ο Jarvis διαβλέπει ότι αναφορικά με την απασχολησιμότητα, ο τρόπος με τον οποίο το νόημα της διά βίου εκπαίδευσης αλλοιώνεται στην νεοφιλελεύθερη οικονομία και στις συνθήκες της παγκόσμιας κοινωνίας, εστιάζεται στην συνεργεία των συμφερόντων ανάμεσα στις μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες του παγκόσμιου καπιταλισμού και της Ε.Ε. για την προσφορά απασχολήσιμου εργατικού δυναμικού. Στην οικονομία της γνώσης, η μονόπλευρη διάσταση της οικονομικής ωφέλειας γίνεται στόχος της διά βίου εκπαίδευσης, αφού όσο το εργατικό δυναμικό των κρατών – μελών παραμένει απασχολήσιμο και οι ευρωπαϊκές χώρες οικονομικά ανταγωνιστικές, τόσο οι εταιρείες θα επενδύουν τα κεφάλαιά τους σε αυτές.

Ο δεύτερος στόχος της μόρφωσης ενεργών πολιτών θεωρεί ότι αναιρείται, αφού ο παγκόσμιος καπιταλισμός δεν επιθυμεί οι άνθρωποι να είναι ενεργοί πολίτες γιατί επενδύει κυρίως σε χώρες που τα εργατικά συνδικάτα είναι αδύναμα. Προτιμά επομένως εργαζόμενους που επιδεικνύουν συμμόρφωση και ευελιξία και όχι να δραστηριοποιούνται στην διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο τρίτος στόχος της διά βίου εκπαίδευσης η κοινωνική ένταξη γίνεται επίσης ανενεργός σύμφωνα με τον Jarvis γιατί ο αποκλεισμός είναι απαραίτητη λειτουργία του καπιταλισμού τόσο στην εθνική όσο και στην παγκόσμια μορφή του. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο καπιταλισμός πρέπει να απασχολεί όσο το δυνατόν λιγότερο εργατικό δυναμικό προκειμένου να ελαχιστοποιήσει το εργατικό κόστος. Η ίδια λογική μπορεί να εξηγήσει τον αποκλεισμό μεγάλου μέρους της Αφρικής και της περιοχής κάτω από την Σαχάρα και γενικά του Τρίτου κόσμου από διεθνείς παραγωγικές επενδύσεις αφού ενδιαφέρουν το οικονομικό σύστημα μόνο σαν προμηθευτές πρώτων υλών. *«Συνεπώς δεν είναι ρεαλιστικό στην παγκόσμια οικονομία να προσδοκάται ότι τα συστήματα διά βίου εκπαίδευσης θα επιτύχουν την κοινωνική ένταξη για εκείνους τους φτωχούς της γης που μπορούν να αποκτήσουν κάποια εκπαίδευση. Η ίδια η φύση της ανταγωνιστικότητας του καπιταλισμού και κατ'*

επέκταση των κρατών που επιζητούν την ανταγωνιστικότητα παράγει τους κοινωνικά αποκλεισμένους».

Επίσης ο τέταρτος στόχος της προσωπικής ολοκλήρωσης μέσω των ευκαιριών για μάθηση που εξασφαλίζει η διά βίου εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου γίνεται ανέφικτη μέσα στο καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα γιατί η λειτουργία του απαιτεί την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και όχι την προσωπική ολοκλήρωση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να επικεντρώνεται στην οικονομία της γνώσης και όχι στους πολίτες των κρατών.

Καταλήγοντας την ανάλυσή του ο Jarvis επισημαίνει ότι το κράτος χάνοντας την ισχύ του από την πολιτικοοικονομική εξουσία των μεγάλων διεθνικών εταιρειών δεν μπορεί να εγγυηθεί τις επιδιώξεις των τεσσάρων στόχων της διά βίου εκπαίδευσης και το νόημά της απομακρύνεται από το ιδανικό της κοινωνίας που μαθαίνει. (Jarvis,P. 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρώπη.

3.1 Η θεσμοθέτηση των Σ.Δ.Ε. στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσεται στην πολιτική της Ε.Ε. για τη δια βίου εκπαίδευση. Ο όρος σχολεία δεύτερης ευκαιρίας διατυπώνεται για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης : *«Διδασκαλία και μάθηση : προς τη κοινωνία της μάθησης»* το Νοέμβριο του 1995. Η αναγκαιότητα της ίδρυσης των ΣΔΕ εντάσσεται στην ευρύτερη προσπάθεια της Ενωμένης Ευρώπης να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης επιζητώντας *«ευρεία γνώση και προσοντούχο ανθρώπινο δυναμικό για την αγορά»*.

Ο θεσμός των ΣΔΕ αποτελεί πιλοτικό πρόγραμμα της Ε.Ε., το οποίο άρχισε να υλοποιείται το 1997 στις χώρες μέλη και έχει την απαρχή του στο κείμενο της Βίβλου, στο οποίο διατυπωνόταν η άποψη ότι *«η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις»* (Λευκή Βίβλος, Νοέμβριος του 1995).

Στο κείμενο αυτό η ανεργία μακράς διάρκειας και η επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού ιδιαίτερα ανάμεσα στους νέους, διαπιστώνονται σαν προβλήματα που απαιτούν επιτακτικά άμεση λύση *«ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει φθάσει σε τέτοια ανυπόφορα ποσοστά, που το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς που έχουν γνώση και σε αυτούς που δεν έχουν πρέπει να στενέψει.»* (EC,1995: 30).

Η απόκτηση γνώσεων από τους ευρωπαίους πολίτες και η συνεργασία του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων αποτελούν τα βασικά ζητούμενα. Χαρακτηριστικά η Ε. Cresson, μέλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, θεωρεί ότι για την επίτευξη του στόχου της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, πρέπει να ιδρυθούν ΣΔΕ που θα έχουν ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών, προκειμένου να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, να συνεργάζονται με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, ώστε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να ανταποκριθούν στα πολύπλοκα καθήκοντα που απαιτούν τα ΣΔΕ.

Η διευκόλυνση της κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών, η διά βίου εκπαίδευση, η ικανότητα χρήσης των ηλεκτρονικής τεχνολογίας και γενικά άνοδος του επιπέδου γνώσης, αναγνωρίζονται ως τα πιο πρόσφορα μέσα για την αντιμετώπιση του προβλήματος της απασχολησιμότητας «...οι χώρες της Ευρώπης σήμερα δεν έχουν άλλη επιλογή. Αν πρόκειται να διατηρήσουν τα κεκτημένα και να συνεχίσουν να είναι ένα παγκόσμιο σημείο αναφοράς, οφείλουν να οικοδομήσουν πάνω στην πρόοδο που έχει επιτευχθεί μέσω στενότερων οικονομικών δεσμών και με μια πιο ουσιαστική επένδυση στη γνώση και στις δεξιότητες.» (EC, 1995: 1)

Το επόμενο διάστημα η Ευρωπαϊκή Κοινότητα στο πλαίσιο του τρίτου κυρίως στόχου του Λευκού Βιβλίου, της καταπολέμησης δηλαδή του κοινωνικού αποκλεισμού, ανέλαβε την πρωτοβουλία στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πιλοτικά προγράμματα να συμπεριλάβει Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το σχέδιο αυτό υλοποιείται σε συνεργασία με τα αρμόδια υπουργεία των κρατών μελών. Επίσης η σύνοδος της Λισσαβόνας στις 23-24 Μαρτίου 2000 έθεσε σαν στόχο τη μείωση του αριθμού αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο στο μισό μέχρι το 2010. Ο αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο υιοθετήθηκε σαν δείκτης της σωστής εφαρμογής της πολιτικής της Λισσαβόνας. Η λειτουργία των Σ.Δ.Ε. αποσκοπεί κυρίως στην επανένταξη των νέων που έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση ή να έχουν λάβει ένα πτυχίο. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού τους παρέχεται ένα φάσμα δυνατοτήτων για κατάρτιση, που προσαρμόζεται στις ατομικές τους ανάγκες.

Στο πλαίσιο αυτό, με βάση τις αρχές που διατυπώθηκαν από τα όργανα της Ε.Ε., διαμορφώθηκαν στην πορεία τα βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που είναι:

- Η κυριαρχία παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες εστιάζουν στις προσωπικές μαθησιακές και γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
- Ο καθορισμός περιεχομένου μαθημάτων που στοχεύει στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως γραφή, ανάγνωση, αριθμηση, αλλά και άλλων δεξιοτήτων που έχουν σχέση με κοινωνικές δεξιότητες, με τη σύγχρονη τεχνολογία, με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και με την αναγνώριση του καλλιτεχνικά ωραίου.

- Η σύμπραξη κοινωνικών φορέων από το χώρο της εκπαίδευσης, της εργασίας και της εθελοντικής προσφοράς για την ολόπλευρη υποστήριξη των εκπαιδευομένων.

3.2 Το θεωρητικό πλαίσιο,

Οι παιδαγωγικές αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ εμπνέονται κυρίως από τις παιδαγωγικές θεωρίες της δημοκρατικής εκπαίδευσης που έχει σαν κυριότερο εκπρόσωπό της τον John Dewey, και τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως η θεωρία της ανδραγωγικής του Malcolm Knowles, η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής με κύριο εκφραστή της τον Paulo Freire, και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Dewey έβαλε την σφραγίδα του στην εκπαιδευτική σκέψη καθιερώνοντας την έννοια της κοινωνικότητας στην εκπαίδευση και της δημοκρατικής εκπαίδευσης για όλους. Οι προσεγγίσεις του Dewey θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης κάθε ανθρώπου, που δεν εξαντλείται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά μπορεί να συνεχίζεται σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής. Οι απόψεις αυτές συνδέονται με το κίνημα της Νέας Αγωγής, που κέρδισε έδαφος την εποχή του μεσοπολέμου και συνέδεσε την εκπαίδευση με τις τότε ριζοσπαστικές θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης.

Για πρώτη φορά ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίστηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα σύνολο σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και επιθυμιών ενώ σαν βασικές αρχές για την διεργασία της μάθησης αναδείχθηκαν η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων. Θεμελιώδης αρχή είναι οι διαδικασίες της μάθησης να αρχίζουν από τις προσωπικές εμπειρίες των «μαθητών».

Ο Dewey υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να εισαχθούν στα επιστημονικά πράγματα και στους νόμους ενός γνωστικού αντικειμένου μέσα από τη γνωριμία και την επαφή που έχουν με αυτό στην καθημερινότητα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει το απόθεμα της εμπειρίας των ατόμων και τον τρόπο με τον οποίο τα γνωστικά αντικείμενα, που περιέχονται ήδη στις εμπειρίες αυτές, θα οργανωθούν έτσι ώστε να οδηγήσουν σε καλύτερα και ευρύτερα πεδία.

Το έργο του είναι να αντιμετωπίζει την μάθηση σαν δυναμική εξέλιξης με το σκεπτικό ότι η μάθηση που αποκτήθηκε μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανοίξει νέους ορίζοντες παρατήρησης, μνήμης και κρίσης στους μαθητές. Τα υλικά της σκέψης επομένως δεν είναι αφηρημένες σκέψεις, αλλά δράσεις και γεγονότα που πηγάζουν (α) από τις εμπειρίες των μαθητών από το παρελθόν τους (β) από την παρατήρηση των διάφορων καταστάσεων (γ) από τις εμπειρίες των άλλων .

Σύμφωνα με τον Dewey η μέθοδος της μάθησης στο σχολείο πρέπει να είναι αναστοχαστική εμπειρία μέσω της οποίας ο μαθητής μαθαίνει μέσα από παρατήρηση και από υποθέσεις που δοκιμάζει και όχι μέσα από τελικές αλήθειες. (Dewey, J. 1938),

Η μέθοδος αυτή βρίσκεται στον αντίποδα των χαρακτηριστικών του παραδοσιακού σχολείου γιατί σε αυτό η γνώση προσφέρεται σαν έτοιμη αλήθεια χωρίς να ενεργοποιούνται οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, ενώ η έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή αντιμετωπίζεται με τις εξωτερικές αμοιβές ή ποινές που είναι είτε ο φόβος της τιμωρίας είτε η προσδοκία του επαίνου. *«Αντίθετα το αυθεντικό ενδιαφέρον σημαίνει ένωση του εαυτού με το αντικείμενο του ενδιαφέροντος, δηλαδή, βρίσκεται μέσα σε μια 'ενοποιημένη δραστηριότητα' ...με την έννοια ότι το ενδιαφέρον είναι δραστηριότητα έκφρασης του εαυτού. »* (Dewey 1913 σ. 8,15,43 στο Πηγιάκη Πόπη 2006 σ. 71)

Το σχολείο δεν πρέπει να είναι απομονωμένο από την ευρύτερη κοινωνία αλλά να δημιουργεί πολλά σημεία επαφής ανάμεσα στο σχολείο και στη κοινωνική ζωή . Το σχολείο προ πάντων πρέπει να είναι το ίδιο μια κοινοτική ζωή και να δημιουργεί δούνα και λαβείν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, διαδικασία, που θα συντελέσει στον πραγματικό εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Η κοινωνική ζωή στο σχολείο γίνεται δημοκρατική γιατί αναγνωρίζει τις ειδικές και ξεχωριστές ιδιότητες των ανθρώπων και τις οδηγεί στη γόνιμη αλληλεπίδρασή τους. Η μελέτη , η διδασκαλία, οι δραστηριότητες στο χώρο των εργαστηρίων, το παιχνίδι στην αυλή, πρέπει να γίνονται βιωματικός χρόνος των κοινών εμπειριών των μαθητών και των μαθητριών και αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής και της προσωπικής τους εξέλιξης.

Σε αντιστοιχία με αυτές τις θέσεις, ένας νέος κλάδος η ανθρωπιστική ψυχολογία με αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 60 και συνδέθηκε με την αναβίωση του κινήματος της *Νέας Αγωγής*. Η ανθρωπιστική ψυχολογία υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση προέρχεται μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευόμενων. Ο

Carl Rogers, πατέρας της *προσωπο-κεντρικής προσέγγισης*, έδωσε έμφαση στην συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών και ανέδειξε τη σημασία της αξιοποίησης της εμπειρίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης. (Rogers, A., 2000α). Οι θέσεις του συνδέθηκαν με τη θεωρία της Ανδραγωγικής, την οποία ανέπτυξε στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Malcolm Knowles.

3.2.1 Η Θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles M.)

Η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία από τον Malcolm Knowles (1913-1997) στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 80, ορίζεται *«ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενηλίκους να μαθαίνουν»*. Ο Knowles τη θεωρεί *«ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων»* και την κατατάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων. (Knowles, 1978: 28 στο Cross, 1981: 223).

Το όνομά της υποδηλώνει την αντίληψη των εμπνευστών της ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από εκείνο των ανηλίκων. Η θεωρία της ανδραγωγικής αναγνωρίζει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επιβάλλουν διαφορετική παιδαγωγική μέθοδο από εκείνη που εφαρμόζεται για την διδασκαλία των ανηλίκων. Η μάθηση σημαίνει κατ' αρχήν για αυτούς ευκαιρία για να αυτοπραγματοθούν, να αναπτύξουν δηλαδή όλο το δυναμικό της προσωπικότητάς τους. Ιδιαίτερα τονίζεται με έμφαση ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους (Knowles, 1973, Kolb, 1984). Οι βασικές παραδοχές της θεωρίας αυτής είναι ότι:

- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.
- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συσσωρευμένες πολλαπλές και πολυσύνθετες εμπειρίες, οι οποίες τους διαφοροποιούν από τα παιδιά, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης.

- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν.
- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες και ακαδημαϊκές έννοιες.
- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

(Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005: 48-49)

Στηριζόμενη πάνω στις παραδοχές αυτές η θεωρία της Ανδραγωγικής βλέπει τους εκπαιδευτές ενηλίκων ως διευκολυντές στη διεργασία της μάθησης, να έχουν σαν κύριο έργο τους την επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες να προάγουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία της μόρφωσής τους και της διαδικασίας αυτοβελτίωσής τους. (Κόκκος 2005).

Στις απόψεις του Knowles ασκήθηκε έντονη κριτική από μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τους οποίους η ανδραγωγική δεν αποτελεί ολοκληρωμένη θεωρία αλλά απλό σύνολο αξιωμάτων που δεν βασίζονται σε επιστημονική τεκμηρίωση (Brookfield, 1986, σ. 98· Jarvis, 1985, σ. 100-101). Ενώ αρκετοί μελετητές θεωρούν ότι:

- το χαρακτηριστικό του αυτο-καθορισμού δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ενηλίκων εκπαιδευομένων ώστε να αρκεί να στηριχθεί σε αυτό μια διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους (Rogers, 2004:110).
- δεν είναι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αυτο-κατευθυνόμενοι δεδομένου ότι πολλοί δέχονται και συχνά επιδιώκουν, το ρόλο του παθητικού εκπαιδευομένου και ούτε είναι εύκολο να εκπαιδευτούν ώστε να γίνουν (Rogers, 2002α, κεφ. 10·
- Jarvis, 2004α, σ. 142 Kegan στο Mezirow, 2007: Κεφ. 2).

3.2.2 Κοινωνική αλλαγή (Freire P.)

Την ιδέα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης ενίσχυσε με το θεωρητικό και πρακτικό του έργο ο Paulo Freire αναγνωρίζοντας στην εκπαίδευση την δυνατότητα μέσω της παιδαγωγικής διαδικασίας να αλλάξει την κοινωνία.

Τα παιδαγωγικά του κείμενα ενέπνευσαν το κίνημα της εκπαίδευσης για κοινωνική αλλαγή το οποίο αναπτύχθηκε το 1960-1980 κυρίως στην Λατινική Αμερική και στόχευε να αφυπνίσει πνευματικά τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, ώστε να διεκδικήσουν την κοινωνική απελευθέρωσή τους. Ο Freire επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Η άποψη του Freire ήταν ότι τα καταπιεσμένα άτομα δεν κατανοούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν (Κόκκος, 2005: 56). Ο Freire ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού στην Βραζιλία και ανέπτυξε μια βαθιά ανθρωπιστική θεωρητική και πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης.

Ο Freire πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι αναγκαία για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων γιατί μπορεί να βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές και οικονομικές δομές που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τελικά τις συνθήκες της ζωής τους. Έχοντας να αντιμετωπίσει τις συνθήκες της βίαιης πολιτισμικής επιβολής αποικιοκρατικού τύπου ο Freire, βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία, σαν τον δρόμο που μπορεί να οδηγήσει τα άτομα στην χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών. (Freire P. 1977β, Tennant, 1997: 128)

Η κριτική στάση , ο κριτικός στοχασμός, σύμφωνα με την δική του διατύπωση απέναντι στην κυρίαρχη κουλτούρα θα τους προκαλέσει την ανάγκη να επαναστατήσουν προκειμένου να αλλάξουν τις συνθήκες που τους κρατούν σε κοινωνική υποταγή.

«Η επιμονή μας στο ότι οι καταπιεζόμενοι οφείλουν να σκεφτούν συστηματικά τη συγκεκριμένη τους κατάσταση δεν σημαίνει πως τους καλούμε σε μια επανάσταση πολυθρόνας». Αντίθετα , ο στοχασμός ο γνήσιος στοχασμός , οδηγεί στη δράση. (Freire 1977α)

Στο εκπαιδευτικό μοντέλο του Freire ο εκπαιδευτής δεν θεωρείται ο κάτοχος της αλήθειας που μεταδίδει απόλυτες αλήθειες, αλλά δίνει τα ερεθίσματα για να τεθούν σε κοινή προσπάθεια ερμηνείας με τους εκπαιδευόμενους τα προβλήματα της πραγματικότητας.

«Έργο των ανθρωπιστών δεν είναι να αντιπαραθέτουν τα δικά τους συνθήματα στα συνθήματα των καταπιεστών , χρησιμοποιώντας τους καταπιεζόμενους ως έδαφος

πειραματισμού , όπου τοποθετούνται τα συνθήματα της μιας ομάδας και ύστερα της άλλης». (Freire 1977α σ. 112)

3.2.3 Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (J Mejirow)

Το έργο του J Mejirow βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύοντας την νοητική διεργασία του κριτικού στοχασμού σαν τον πλέον κατάλληλο τρόπο για να μάθουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και να συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνουν καθημερινά.

Θεωρείται σήμερα η πιο σημαντική και ολοκληρωμένη επιστημονικά ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιώντας αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά.

Το κεντρικό σημείο της συλλογιστικής του Mejirow είναι η παραδοχή ότι «η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες αλλά είναι μια διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν». Οι παραδοχές δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Οι αντιλήψεις με τις οποίες οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τα δεδομένα της πραγματικότητας έχουν σε σημαντικό βαθμό εσωτερικευθεί ασυνείδητα και άκριτα κατά την διάρκεια της κοινωνικοποίησης τους. Το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτυσσόμαστε μας τροφοδοτεί με νοήματα και με αυτά διαμορφώνουμε την εικόνα του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει.

«Στις παραδοχές περιλαμβάνονται οι προθέσεις, οι οποίες μερικές φορές εμφανίζονται ως υπαινιγμοί, όσα θεωρούνται αδιαμφισβήτητα, όπως η συμβατική σοφία ή μια συγκεκριμένη θρησκευτική κοσμοθεωρία, εάν κάποιος εννοεί αυτό που λέει και με ποιον τρόπο το εννοεί - κυριολεκτικά ή μεταφορικά - ως αστείο ή ως καρικατούρα, το πλαίσιο αναφοράς, το χαρακτήρα – ψεύτης, φανατικός εγκληματίας – και οι ιδιότητες του ατόμου που επικοινωνεί, τη σχετικότητα και το χρόνο της

επικοινωνίας, αλλά και το πλαίσιο – βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό - μέσω του οποίου η επικοινωνία αποκτά νόημα » (Mezirow, 2007:Πρόλογος).

Ορισμένες όμως από τις παραδοχές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Έτσι, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει:

- περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη,
- μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων και
- λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Καθώς οι πολιτισμικές παραδοχές προσλαμβάνονται σε μεγάλο ή μικρό βαθμό σαν αδιάσειστες αλήθειες , αποκτούν άκαμπτο χαρακτήρα γεγονός που εμποδίζει τα άτομα να φερθούν σε διαφοροποιημένες κοινωνικές περιστάσεις ευέλικτα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους. Το άτομο όταν βρίσκεται σε τέτοιο αδιέξοδο αντιδρά με συναισθήματα ντροπής ή ενοχής και η διέξοδος που του προτείνει η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να επανεξετάσει κριτικά τις παραδοχές του και να συνειδητοποιήσει πως και γιατί αυτές περιορίζουν το αντιληπτικό του πεδίο και τέλος να ανακαλύψει μέσα από διάλογο με τον εαυτό του και τους εκπαιδευτές του τις στάσεις και τις αντιλήψεις που ταιριάζουν στην δική του βιογραφία και ιδιοσυγκρασία. Ο επαναπροσδιορισμός των αντιλήψεων θα οδηγήσει το άτομο να αναλάβει νέους ρόλους και να δημιουργήσει νέες σχέσεις ελέγχοντας περισσότερο υπεύθυνα τον τρόπο της ζωής του.

Ο Mezirow (1990) προτείνει δεκαπέντε τρόπους για την ενεργοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μέσα στους τρόπους αυτούς περιλαμβάνονται οι ιστορίες ζωής, η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων, η τήρηση ημερολογίου, η αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών, ο διάλογος που ανιχνεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων, το παίξιμο ρόλων κ.τλ.

Η μετασχηματίζουσα θεωρία δεν βλέπει επομένως την μάθηση να συντελείται μέσω μιας σωρευτικής διαδικασίας όπου η μια γνώση προστίθεται άκριτα πάνω στην άλλη αλλά παράγεται μετά από κριτικό αναστοχασμό των υπάρχουσών αντιλήψεων και εμπειριών και την διερεύνηση των παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, ώστε να κατανοήσουν την εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές, και μέσω μιας διαδικασίας μετασχηματισμού να οδηγηθούν σε νέες γνώσεις και παραδοχές.

Αντίστοιχα, το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων προβλέπει παρόμοια κριτική στάση απέναντι στις απαιτήσεις του δικού του ρόλου και των δικών του παραδοχών, αναγνωρίζοντας τις διαφορές ανάμεσα στο δικό του σκοπό και τις δικές του προσδοκίες από εκείνες των εκπαιδευομένων του, και στη συνέχεια την άσκηση κριτικής σκέψης πρώτιστα στις δικές του παραδοχές και στην συνέχεια στις παραδοχές των εκπαιδευομένων έτσι, ώστε να προαχθεί η διεργασία της μάθησης και η επιδιωκόμενη θετική αλλαγή. Μέσα από αυτόν το ρόλο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τις οποίες έχουν ώστε να γίνουν χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι.

3.3 Οι στόχοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η κοινωνική ενσωμάτωση στη κοινωνία της γνώσης.

Ένας σημαντικός αριθμός των νέων της Ευρώπης αποτυγχάνουν να ολοκληρώσουν την βασική τους εκπαίδευση και έτσι χάνουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τα εφόδια που είναι απαραίτητα για να ενταχθούν στην κοινωνική και την οικονομική ζωή. Η κοινωνία της γνώσης δημιουργεί νέες κοινωνικές διαστρωματώσεις ανάμεσα σε αυτούς που «έχουν» η «δεν έχουν» δεξιότητες και γνώσεις. Η αποτυχία στο σχολείο επηρεάζει όλες τις κοινωνικές ομάδες αλλά όχι στον ίδιο βαθμό. Οι έρευνες έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες και χαμηλού εισοδήματος. Ο αγώνας κατά της σχολικής αποτυχίας είναι ο κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής αλλαγής σε μια ισχυρή κοινωνία της γνώσης και σε μια δημοκρατία όπου όλοι συμμετέχουν και απολαμβάνουν προσωπική αξιοπρέπεια.(European Commission 2001).

Η ομάδα στόχος των ΣΔΕ.

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται ο θεσμός των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας αφορά τους πολίτες της Ευρώπης που για οποιουδήποτε λόγους δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και βρισκόμενοι με ελλιπή επαγγελματικά και μορφωτικά εφόδια κινδυνεύουν να αποκλεισθούν και να

μείνουν στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής. Στους πολίτες αυτούς προσφέρεται μια δεύτερη ευκαιρία εκπαίδευσης με ένα πρόγραμμα σπουδών που διαφέρει ριζικά από εκείνο που εφαρμόζεται στο τυπικό σχολείο.

Το κατώτερο όριο ηλικίας ορίστηκε η ηλικία των 18 ετών και το ανώτερο όριο ορίστηκε η ηλικία των 25 ετών. Εξαίρεση αποτέλεσε η Ελλάδα όπου επιχειρήθηκε να συγκεραστεί η προσφορά δεύτερης ευκαιρίας και η εκπαίδευση ενηλίκων και το ανώτερο όριο ηλικίας ξεπέρασε κατά πολύ το ευρωπαϊκό όριο.

Τα ΣΔΕ ιδρύονται σε προβληματικές περιοχές των πόλεων και των περιχώρων τους που διαμένει ένας μη ευνοημένος πληθυσμός όπως νέοι χωρίς τυπικά προσόντα, άνεργοι, εργάτες, γυναίκες που θέλουν να εργαστούν, μονογονεϊκές οικογένειες που πλήττονται από φτώχεια, χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών κ. α. Για τις ομάδες αυτές η επανασύνδεση με την εκπαίδευση και την κατάρτιση θεωρείται η αναγκαία προϋπόθεση για την εναρμόνισή τους με την κοινωνία και την αγορά εργασίας.

Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των πιο σημαντικών σημείων του πλαισίου δράσης για μια ισχυρή αστική ανάπτυξη στη Ευρωπαϊκή Ένωση. Η βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης των ανθρώπων που διαμένουν στις υποβαθμισμένες αυτές γειτονίες των πόλεων αναμένεται να επηρεάσει την γενικότερη ανάπτυξη των περιοχών αυτών.

3.4. Βασικές οργανωτικές αρχές των ΣΔΕ.

Σχετικά με την οργάνωση οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου εξαρτώνται από τις τοπικές και τις εθνικές συνθήκες όμως κάποια 'γενικά' χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά είναι κοινά όπως.

- Να συνεργάζονται με τις τοπικές αρχές, τις κοινωνικές υπηρεσίες, οργανισμούς και τον ιδιωτικό τομέα, με τον τελευταίο κυρίως με την προοπτική να εξασφαλίσει περιβάλλον για πρακτική εξάσκηση και θέσεις εργασίας στους μαθητές.
- Έναν εξατομικευμένο τρόπο διδασκαλίας και συμβουλευτικής εστιασμένο στις ανάγκες, τις επιθυμίες, και τις ικανότητες των μαθητών.

- Ευέλικτα εκπαιδευτικά μοντέλα που να επιτρέπουν την ταυτόχρονη ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων και την πρακτική εξάσκηση στις επιχειρήσεις.

Κεντρική θέση στο πρόγραμμα σπουδών έχει η διδασκαλία των δεξιοτήτων του ΗΥ και των νέων τεχνολογιών και μέσω αυτών θα πρέπει να διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία. (European commission 1995 σελ. 41-2,4)

Ο στόχος των ΣΔΕ σύμφωνα με την Λευκή Βίβλο γίνεται εφικτός μέσα από την επαρκή στελέχωσή τους με αξιόλογους και καλά αμειβόμενους εκπαιδευτικούς ,με μικρές σε αριθμό μαθητών σχολικές τάξεις, τη σύνδεση του σχολείου με τοπικούς οικονομικούς παράγοντες και με ένα πρόγραμμα μαθημάτων που θα διαμορφώνεται από προοδευτικές παιδαγωγικές αρχές, ενώ αξιοποιεί την ηλεκτρονική τεχνολογία και αναπτύσσει βασικές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες. (European commission 1995 σελ. 41-2,4)

3.5 Τα ΣΔΕ στην Ευρώπη.

Το σχέδιο της Λευκής Βίβλου για τα ΣΔΕ βρήκε ανταπόκριση τόσο σε χώρες της Ε.Ε. όσο και σε χώρες εκτός αυτής (πίνακας 7).

1997	1998	1999	2000
Marseille (Γαλλία)	Bilbao (Ισπανία) Athens (Ελλάδα) Catania (Ιταλία) Hämeenlinna (Φινλανδία) Halle (Γερμανία) Cologne (Γερμανία) Heerlen (Ολλανδία) Leeds (Αγγλία) Seixal (Πορτογαλία)	Barcelona (Ισπανία) Norrköping (Σουηδία)	Svenborg (Δανία)
Bilbao (Ισπανία) Cologne (Γερμανία) Hämeenlinna (Φινλανδία) Halle (Γερμανία)	Marseille (Γαλλία) Barcelona (Ισπανία) Leeds (Αγγλία)	Catania (Ιταλία) Heerlen (Ολλανδία) Norrköping (Σουηδία) Svenborg (Δανία)	Seixal (Πορτογαλία) Athens (Ελλάδα)

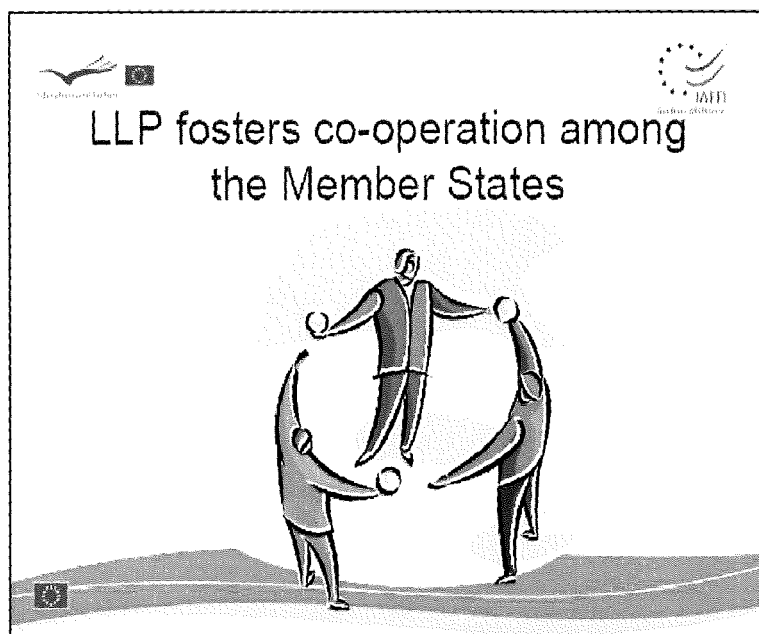
Πίνακας 7: Ίδρυση και λειτουργία ΣΔΕ στην Ευρώπη κατά τα έτη 1996- 2000.

πηγή: EC (2001) Second Chance Schools, The results of a European pilot project, Brussels, EC

Μεταξύ των ετών 1997 και 2000 δεκατρείς πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεκίνησαν πιλοτικά προγράμματα, με δικό της η κάθε μία πρόγραμμα, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού της διατηρώντας όμως τις βασικές αρχές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, που θα παρατεθούν πιο κάτω.

Τον Ιούνιο του 1999 συγκροτείται, σε εφαρμογή των επιταγών της Λευκής Βίβλου, δίκτυο σχολείων με στόχο την ανταλλαγή των καλών πρακτικών και διαφορετικών εμπειριών τους.

Έτσι δημιουργήθηκε ο Ευρωπαϊκός σύνδεσμος πόλεων, στις οποίες λειτουργούν Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με σκοπό την παροχή βοήθειας σε πόλεις που επιθυμούν να υλοποιήσουν παρόμοια προγράμματα και τέλος την διάδοση της ιδέας των ΣΔΕ και σε άλλες πόλεις.



Μέλη του συλλόγου είναι οι πόλεις Barcelona (Ισπανία), Bilbao (Ισπανία), Berkovitsa (Βουλγαρία), Catania (Ιταλία), Chalons-en-Champagne (Γαλλία), Marseille (Γαλλία), Mulhouse (Γαλλία), Nimes (Γαλλία), Paris (Γαλλία), Cologne (Γερμανία), Copenhagen (Δανία), Svenborg (Σουηδία), Heerlen (Ολλανδία), Schiedam (Ολλανδία), Leeds (Αγγλία), Malmö (Σουηδία), Norrköping (Σουηδία), Riga (Λιθουανία), Seixal (Πορτογαλία), Αχαρνές (Ελλάδα), Ηράκλειο (Ελλάδα), Νεάπολη Θεσ/νίκης (Ελλάδα), Πάτρα (Ελλάδα), Περιστέρι (Ελλάδα) (ΥΠΕΠΘ, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ, φυλλάδιο: 14)

Τον Οκτώβριο του 1999 κυκλοφόρησε από τη Ευρωπαϊκή Επιτροπή ο Οδηγός ίδρυσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Στον οδηγό αυτό αναλύονται πέντε βασικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία ίδρυσης ενός ΣΔΕ

πηγή: http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/guide_en.html

- ⊗ Ο πληθυσμός στόχος: Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε νέους ανθρώπους χωρίς τυπικά προσόντα που αναζητούν κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση.
- ⊗ Ο σκοπός: Η κοινωνική ενσωμάτωση και η επαγγελματική απασχόληση των νέων, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κατάρτισης.
- ⊗ Το περιβάλλον: Αστικές περιοχές με μεγάλα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.
- ⊗ Η εκπαιδευτική στρατηγική: Διδακτικές μέθοδοι, εστιασμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτές με κατάλληλα προσόντα, χρήση πληροφορικής και άλλων νέων τεχνολογιών και τέλος απόκτηση προσόντων σχετικών με τις ανάγκες της τοπικής αγοράς.
- ⊗ Η σύμπραξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με τοπικούς φορείς και εργοδότες.

Κάθε χώρα μέλος της Ε.Ε. έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει και να προσαρμόσει τους σκοπούς, τη μορφή και το περιεχόμενο του θεσμού των ΣΔΕ, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές της, ακολουθώντας πάντα τις αρχές και το πλαίσιο που τέθηκε από το ευρωπαϊκά όργανα.

3.5.1 Οι παιδαγωγικές αρχές των ΣΔΕ

Τα πρωταρχικά παιδαγωγικά κριτήρια που είναι κοινά για όλα τα σχολεία της Ένωσης των Ευρωπαϊκών ΣΔΕ επικεντρώνονται στις εξής αρχές:

- Την εξατομίκευση της διδασκαλίας που δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να φτιάξει μόνος του το ατομικό πρόγραμμα των σπουδών του σύμφωνα με τις μαθησιακές του δυνατότητες και τις ανάγκες του.
- Την διαθεματικότητα της διδασκαλίας που προωθεί την συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και την δράση τους σαν διαθεματική ομάδα ώστε εφαρμόζοντας ποικίλες δραστηριότητες να αναπτύσσουν τις επιδιωκόμενες δεξιότητες των εκπαιδευομένων.

- Τον καινοτομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας που εστιάζεται σε ένα ευέλικτο τρόπο μάθησης ,συνδεδεμένο με την πράξη και υποστηριζόμενο από την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και πολυμέσων.

Τα κοινωνικά και τα οικονομικά κριτήρια που λαμβάνονται υπ' όψη προκειμένου να ενταχθεί ένα ΣΔΕ στην Ένωση είναι, σύμφωνα με τις επιταγές της Λευκής Βίβλου, η κοινωνική φυσιογνωμία της περιοχής του σχολείου (ανεργία , παραβατικότητα κλπ) και η συνεργασία των σχολείων με τις τοπικές αρχές και τους εργοδότες στον σχεδιασμό της κατάρτισης, στην οικονομική υποστήριξη και στην μελλοντική εργασιακή ένταξη των εκπαιδευομένων.

Βασική διάκριση της λειτουργίας των Ευρωπαϊκών ΣΔΕ είναι ο προσανατολισμός του προγράμματος των σπουδών τους, που σε άλλα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευομένων και σε άλλα στην επανένταξη τους στην εκπαίδευση. Η σύνδεση με τις ανάγκες της ζωής και την αγορά εργασίας, η ποικιλομορφία στα προγράμματα και η καινοτομία στις μεθόδους διδασκαλίας αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που ιδρύθηκαν σε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission 2000), αλλά και στη χώρα μας.

ΜΕΡΟΣ Β

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Σ.Δ.Ε.

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΔΕ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. Οι δομές της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα.

Η Εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίστηκε στην Ευρώπη και την Αμερική στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και είχε αρχικά σαν στόχο της την βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, προσλαμβάνοντας έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα ανάλογο με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν μέσα σε αυτές. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάπτυξη των δομών της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα.

4.1 Ιστορική αναδρομή

Η ιδέα της δια βίου μάθησης στη χώρα μας είναι πρόσφατο φαινόμενο. Παρά την ύπαρξη πλήθους δημοσιευμάτων, κυρίως τη δεκαετία του '90, σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, λίγα έχουν γραφτεί *αποκλειστικά* για τη δια βίου μάθηση (Kokosalakis 2000 : 329).

Οι απαρχές του θεσμού στη χώρα μας εντοπίζονται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} οπότε δραστηριοποιείται ένας μικρός αριθμός φορέων (Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός», Εταιρεία Φίλων του Λαού, Σύλλογος προς διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων, Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως κ.ά., το Εργατικό Κέντρο Αθηνών και τα Οικονομικά Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιά.) και πραγματοποιούν μαθήματα αλφαριθμητισμού. (Βεργίδης, 1999, σελ. 12-15). Το νομικό πλαίσιο για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, τη συνεχιζόμενη κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο σήμερα περικλείεται κάτω από τον όρο δια βίου μάθηση, εισάγεται λίγο αργότερα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, οπότε θεσμοθετήθηκε η επιμόρφωση των Ενηλίκων μέσα από τα Νυχτερινά και Κυριακά (λειτουργούσαν τις Κυριακές) γεωργικά σχολεία.

Οι πρώτες απόπειρες συστηματικής οργάνωσης του θεσμού ξεκινούν κατά τη διάρκεια του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου με την ίδρυση του «Τμήματος Λαϊκής Επιμόρφωσης» στο υπουργείο Παιδείας το 1943 αλλά και από τις αντάρτικες

οργανώσεις.(Zarifis & Sipitanou 2006 σελ 70). Επίσης το 1943 ιδρύθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η Υπηρεσία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Επόμενη περίοδος ανάπτυξης της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ελλάδα υπήρξε το χρονικό διάστημα μετά το 1950 και ως την μεταπολίτευση όταν το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα των αγροτών προς τα αστικά κέντρα που προέκυψε κατά τη διάρκεια του εμφύλιου και μετά απ' αυτόν προκάλεσε την ανάγκη για άμεση κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών και κυρίως του αναλφαβητισμού τους, ώστε να βελτιωθούν οι γνώσεις τους και να καταστεί δυνατή η επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Τσουκαλάς 1987)

Η εκπαίδευση ενηλίκων διευρύνεται τη δεκαετία του 1950 με την ίδρυση το 1954 της Κεντρικής Επιτροπής Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) σε κεντρικό επίπεδο και των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στην περιφέρεια (ΝΕΚΑ), καθώς επίσης και με την ίδρυση των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) και του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ)

Λίγα χρόνια αργότερα, αφού πλέον το κράτος ανασυγκροτείται, αρχίζει η οικονομική ανάπτυξη της δεκαετίας του 60 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 64 έρχεται να αντιμετωπίσει την ανάγκη για εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό που πλαισιώνεται κυρίως από τον αγροτικό πληθυσμό που μεταναστεύει ξανά προς τις πόλεις. Την εποχή αυτή οι Νυχτερινές σχολές φθίνουν και τελικά περιορίζονται στο ελάχιστο και τη θέση τους παίρνει μια άλλη δομή, μη τυπικής εκπαίδευσης, η Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης ΚΕΛΕ και η Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης ΝΕΛΕ που συνέχισαν να λειτουργούν στο πλαίσιο της διεύθυνσης του Κέντρου Επιμόρφωσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας.

Το 1983 η ΚΕΛΕ αναβαθμίστηκε σε ΓΤΛΕ. Επίσης τη δεκαετία του '80 ξεκίνησαν τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης από τη Λαϊκή Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού και την προσφορά βασικής και κοινωνικοπολιτιστικής εκπαίδευσης και την κατάρτιση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Karalis και Vergidis 2004 : 179-180, Kokosalakis 2000 : 330).

Μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και κατά την περίοδο 1981-1988 (δηλαδή πριν από την εφαρμογή των τριών ΚΠΣ), με την χρηματοδότηση του ΕΚΤ το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης και το ΕΛΚΕΠΑ παρουσιάζουν

κατακόρυφη ανάπτυξη της δραστηριότητάς τους, αύξηση της εμβέλειάς τους, καθώς επίσης και αναβάθμιση και επέκταση των υποδομών τους. Την περίοδο αυτή:

- Ο αριθμός προγραμμάτων του ΕΛΚΕΠΑ αυξάνεται κατά 305% και ο αριθμός των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν τμήματά του κατά 219,9%.

- Ο αριθμός των τμημάτων μιάθησης της Λαϊκής Επιμόρφωσης αυξάνεται κατά 111,7%.

- Ο αριθμός των Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης αυξάνεται από 301 σε 350, ενώ το ΕΛΚΕΠΑ επεκτείνει τη δραστηριότητά του, πέραν της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, σε 12 ακόμη πόλεις, με την ίδρυση ισάριθμων παραρτημάτων.

- Τα ΚΕΓΕ διοργανώνουν συνολικά 5.532 προγράμματα κατάρτισης, στα οποία συμμετέχουν 189.820 αγρότες. Το 15% από αυτά χρηματοδοτούνται απευθείας από πόρους του ΕΚΤ. (Καραλής Θ., 2002)

Ταυτόχρονα ξεκίνησαν τη λειτουργία τους και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, αρκετά εκ των οποίων καλύφθηκαν αργότερα από πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης των ίδιων επιχειρηματικών συμφερόντων.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Α' ΚΠΣ (1989-1993) διευρύνεται σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός των φορέων που υλοποιούν επιδοτούμενα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη συγκεντρωτικών διαδικασιών διαχείρισης των ενεργειών που χρηματοδοτεί το ΕΚΤ.

Η πρώτη πιστοποίηση φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης γίνεται με την έναρξη του Β' ΚΠΣ (1993), όμως λόγω αδυναμιών στη συγκρότηση και λειτουργία του Κέντρου Πιστοποίησης, το μητρώο φορέων που δημιουργείται έχει προσωρινό χαρακτήρα, ενώ παρά τις προσπάθειες από την Ελληνική πλευρά και τις αρμόδιες κοινοτικές υπηρεσίες για την ορθολογικότερη διαχείριση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης παρατηρούνται πολλά και σημαντικά διαχειριστικά προβλήματα.

Ο εθνικός φορέας πιστοποίησης, ΕΚΕΠΠΣ (Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών) ιδρύεται το 1997 και ολοκληρώνει με ταχείς ρυθμούς την πιστοποίηση των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης με αποτέλεσμα τη δημιουργία του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργούν φορείς με συγκεκριμένες προδιαγραφές, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης – ΚΕΚ.

Το ΕΚΕΠΣ εφαρμόζει σύστημα αξιολόγησης και παρακολούθησης των ΚΕΚ προκειμένου να πιστοποιήσει διαρκώς τις διάφορες δομές κατάρτισης. Μέχρι σήμερα έχει αξιολογήσει στοιχεία των περιόδων 2001-3 , 2003-5 και 2005-7. Το 2007 ξεκίνησε για τρίτη φορά η διαδικασία αξιολόγησης και ανανέωσης της πιστοποίησης όλων των κεντρικών δομών των ΚΕΚ και των Εξειδικευμένων Κέντρων. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την διενέργεια 254 αξιολογήσεων σε ΚΕΚ και 25 αξιολογήσεων σε Εξειδικευμένα Κέντρα.

Την περίοδο αυτή (1997- σήμερα) οι δραστηριότητες συνεχιζόμενης κατάρτισης, στις οποίες συμμετέχει πλέον σημαντικό ποσοστό του ενήλικου πληθυσμού, διαρκώς διευρύνονται και αναβαθμίζονται με κύριο χαρακτηριστικό του συστήματος την πολυτυπία της νομικής μορφής των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, καθώς πλέον δραστηριοποιούνται ιδιωτικοί φορείς κατάρτισης (περισσότεροι από τους μισούς), φορείς του δημόσιου και ευρύτερου δημόσιου τομέα, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, ΝΕΛΕ, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οργανισμοί κατάρτισης κοινωνικών φορέων και εταιρίων.

Παράλληλα το 1995 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το 2001 με το νόμο 2909/2001 η ΓΤΛΕ μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΓΤΕΕ και ανέλαβε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο την δημόσια πρωτοβουλία της διά βίου εκπαίδευσης.

Επίσης την δεκαετία του 90, εποχή ανατροπής του παγκόσμιου διπολισμού και των ανοικτών συνόρων, ακολούθησε και το μεγάλο ρεύμα μετανάστευσης αλλοδαπών προς την χώρα μας, που δημιούργησαν πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες για την κοινωνική ένταξη αυτών και των παιδιών τους.

Οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονται σταδιακά σε όλες τις βαθμίδες των Ελληνικών σχολείων και σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ απαριθμούνται σήμερα περί τις 108.000. Ωστόσο οι προσπάθειες ένταξης μέσα από τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (τμήματα ένταξης, προγράμματα ενημέρωσης), όσο κι αν είναι αξιοσημείωτες, δεν αρκούν διότι δεν είναι εκτεταμένες και απευθύνονται μόνον στους ανήλικους μαθητές.

Η πρόσφατη διεύρυνση των δομών και ενεργειών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης) ήταν αναγκαία και απευθύνθηκε στο μεγάλο πλήθος ενηλίκων μεταναστών (και όχι μόνο) που δεν έχει άλλες εκπαιδευτικές διεξόδους.

Σήμερα λειτουργούν πολλοί ιδιωτικοί επιμορφωτικοί οργανισμοί, οι οποίοι διαχειρίζονται ταυτόχρονα κάποιο ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης ή κάποιο ιδιωτικό Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

4.2 Πολιτικές και νομοθεσία δια βίου μάθησης στη σύγχρονη Ελλάδα.

Η Ελλάδα ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής, τόσο στο κοινωνικό – πολιτισμικό, όσο και στο οικονομικό – τεχνολογικό επίπεδο, θεωρεί τα τελευταία χρόνια τη δια βίου μάθηση σημαντική οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική αξία και το πρωταρχικό εργαλείο για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως ρητά ορίζεται τόσο στη Σύνοδο της Λισσαβόνας, όσο και στις πιο πρόσφατες Συνόδους της Ε.Ε. (Συνέδριο Μάαστριχ – 15/12/2004 και Εαρινή Σύνοδος Κορυφής στις Βρυξέλλες – 22 - 23/3/2005).

Η πολιτική της Διά Βίου Μάθησης στην χώρα μας διαμορφώνεται σύμφωνα με το Νόμο 3369/6-7-2005 *«Περί συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης»* ο οποίος ορίζει *«ως δια βίου εκπαίδευση κάθε μαθησιακή διαδικασία, καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση.»*

Η προώθηση της Διά Βίου Μάθησης αποτελεί έναν τομέα προτεραιότητας για την Ελληνική Πολιτεία, λαμβάνοντας υπόψη τις ευρωπαϊκές πολιτικές για το χώρο της δια βίου μάθησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ορίζονται τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος νομοθετικών διατάξεων (βλέπε παρακάτω και παράρτημα Νομοθεσία), με σκοπό την ενίσχυση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την ισχυροποίηση του ρόλου της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και τη συστηματοποίηση του χώρου παροχής δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. (ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ 2008),

4.2.1. Νομοθετικό πλαίσιο

Με το Νόμο 2909/2001 άρθρο 3 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) ενώ με τον νόμο 3699 /2008 η Γ.Γ.Ε.Ε., μετονομάζεται σε *«Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης»* (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την

υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση (2909/2001, Άρθρο3) όπως:

- η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και η συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- η γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, δηλαδή η παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης,
- η κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό,
- η υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και
- η εκπαίδευση στον τομέα των νέων τεχνολογιών.
- η κοινωνικο-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά σε θέματα πολιτισμού, υγείας και περιβάλλοντος καθώς και ενημέρωση για θέματα κοινωνικά, πολιτιστικά και ευρωπαϊκά
- η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η σύνδεση και συνεργασία με τα σύγχρονα συστήματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ν.2909/2-5-2001).

Αρμόδιος φορέας για την πιστοποίηση των Κ.Ε.Κ. είναι το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), Ν.Π.Ι.Δ. υπό την εποπτεία του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, που θεσμοθετήθηκε το 1997 με το άρθρο 22 παρ. 1 του Ν. 2469/1997 (Φ.Ε.Κ. 384/ τ.Α'/ 1997, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 14 παρ. 2 του Ν. 3385/2005 (Φ.Ε.Κ. 210/ τ.Α'/ 2005). Επίσης το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. αποτελεί τον εθνικό φορέα για την ανάπτυξη και εφαρμογή του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (άρθρο 2 Π.Δ. 67/1997 – Φ.Ε.Κ. 61/ τ. Α'/ 1997), το οποίο είναι υπό ανάπτυξη με βασικές αρμοδιότητες:

- την ανάπτυξη εθνικού συστήματος πιστοποίησης δομών συνεχιζόμενης κατάρτισης και δομών συνοδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών,
- την πιστοποίηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης,
- την εναρμόνιση του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης με το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης,
- την πιστοποίηση των εκπαιδευτών και των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης

Οι δράσεις που αναπτύσσει το Ε.ΚΕ.ΠΣ. είναι οι εξής:

1. Πιστοποίηση Φορέων Επαγγελματικής Κατάρτισης
 - a. Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) (Φ.Ε.Κ. 230/τ.Β'/2005)
 - b. Εξειδικευμένων Κέντρων Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης για άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ) και ανεξαρτημένα – υπό απεξάρτηση άτομα (Υπουργική Απόφαση 5852/13/11/01)
2. Παρακολούθηση και αξιολόγηση πιστοποιημένων Φορέων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Φ.Ε.Κ. 616/τ.Β'/2003 και 231/τ.Β'/2005)
3. Πιστοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού και συγκεκριμένα:
 - a. Πιστοποίηση Εκπαιδευτικών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) (Φ.Ε.Κ. 1593/τ.Β'/2005)
 - b. Πιστοποίηση Στελεχών Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Σ.Υ.Υ.) (Φ.Ε.Κ. 1821/τ. Β'/2005)
4. Πιστοποίηση Προγραμμάτων Σ.Ε.Κ., Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων (Φ.Ε.Κ. 1914/τ.Β'/2005).

Η τελευταία δράση πιστοποίησης δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως, γιατί σχετίζεται με τον καθορισμό των επαγγελματικών περιγραμμάτων, τα οποία είναι υπό διαμόρφωση.

Επίσης συστήνεται με τον 3369/2005, η Εθνική Επιτροπή δια Βίου Μάθησης με σκοπό τη διάγνωση των αναγκών της διά βίου εκπαίδευσης και της διά βίου κατάρτισης, τη γενικότερη αξιολόγηση και το συντονισμό των φορέων και της παροχής υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης και διά βίου κατάρτισης καθώς και για τη διασύνδεσή τους με το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α).

4.2.2. Άξονες Προτεραιότητας

Η πολιτική στον τομέα της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα εστιάζει στην επίτευξη του στόχου κάθε πολίτης 17 ετών και άνω να έχει τις ευκαιρίες, ανεξαρτήτως από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη χώρα καταγωγής, το θρήσκευμα και τον τρόπο διαμονής του, να αναπτύσσει διαρκώς την προσωπικότητά του, να αποκτά σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με τον άξονα αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας στοχεύει σε μια γενικότερη αντίληψη για την καθιέρωση μιας Κοινωνίας της Μάθησης και της Γνώσης, στην οποία τα πάντα μπορούν να αναχθούν σε ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης των γνώσεων, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και του ταλέντου που διαθέτει ο καθένας.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο βασικός προβληματισμός που αναπτύσσεται, είναι η αξιοποίηση όχι μόνο της τυπικής αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης γεγονός που αποτυπώνεται και στο παρακάτω πίνακα των φορέων που παρέχουν διά βίου εκπαίδευση στη χώρα μας.

Τυπική Εκπαίδευση σε ενήλικους αλλά όχι Εκπαίδευση Ενηλίκων*	Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων	Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων
Πανεπιστήμια, ΙΕΚ, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα ΚΕΚ ,το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης τους Δημόσιους Οργανισμούς ,τον ΟΑΕΔ, τα Υπουργεία, τις Επιχειρήσεις τις Επιστημονικές Ενώσεις, τα ΚΕΓΕ ,τις Σχολές Γονέων ,τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, Από πολιτιστικούς φορείς κ.α.

Πίνακας 8: Φορείς παροχής διά βίου μάθησης στην Ελλάδα.

* Οι θεσμοί αυτοί προσφέρουν εκπαίδευση σε ενήλικες με το κριτήριο της ηλικιακής ενηλικιότητας όχι όμως, με το νοηματικό περιεχόμενο του ορισμού που έχουμε δεχτεί στην εργασία μας.

4.3 Δομές οργάνωσης της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) είναι ο επιτελικός φορέας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχει ως αποστολή τη διά βίου μάθηση των πολιτών της χώρας (ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών και άλλων χαρακτηριστικών τους) καθώς και του αποδήμου ελληνισμού.

Κατά περίπτωση, υπάρχει συνεργασία και με άλλους κρατικούς φορείς, όπως είναι: το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, το

Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, το Υπουργείο Δικαιοσύνης, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ), οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α), κ.ά., ώστε να επιτυγχάνεται ο απαραίτητος συντονισμός για την επιτυχή υλοποίηση και τη μεγιστοποίηση του οφέλους των δράσεων. Επιπλέον, η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. προωθεί την ανάπτυξη διακρατικών σχέσεων με τους αντίστοιχους φορείς των άλλων Ευρωπαϊκών και τρίτων χωρών, κυρίως μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.

Η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. με δεδομένο ότι θεμελιώδες στοιχείο της λογικής-πρακτικής της δια βίου μάθησης είναι οι υπηρεσίες να παρέχονται κοντά στον τόπο κατοικίας ή στον τόπο εργασίας των πολιτών, συγκροτεί *«Δίκτυο δια Βίου Εκπαίδευσης-διαμόρφωσης Ενηλίκων»*, το οποίο καλύπτει όλη την Επικράτεια. Στο Δίκτυο μπορεί να ενταχθεί ο κάθε Δήμος και η κάθε Κοινότητα. Μέχρι σήμερα είναι ενταγμένοι στο δίκτυο περίπου 1000 Δήμοι και Κοινότητες

Πιο συγκεκριμένα οι φορείς υλοποίησης της πολιτικής της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. είναι:

Το **Ι.Δ.ΕΚ.Ε** που είναι ελληνικό νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και υπάγεται στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και εποπτεύεται φυσικά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βασικός σκοπός του είναι η Τεχνολογική και Επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Φ.Ε.Κ. 90/τ.α'/2-5- 2001/Ν.2909). Για την επίτευξη του βασικού αυτού σκοπού εξασφαλίζει την υλικοτεχνική και επιστημονική υποδομή, καθώς και τη διάδοση του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού.

Το **Ι.Δ.ΕΚ.Ε.** επιδιώκει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών με τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών πολυμέσων και εκπαιδευτικού λογισμικού. Εφαρμόζει ειδικά ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα για κάθε κατηγορία ενηλίκων. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσει συνεργασία με άλλους φορείς, διεθνείς οργανισμούς, ιδρύματα, σχολές και ιδιαίτερα με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο πλαίσιο τέτοιων συνεργασιών εκπονεί μελέτες και διαχειρίζεται Ευρωπαϊκά Προγράμματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το **Ι.Δ.ΕΚ.Ε.** διαχειρίζεται διάφορα προγράμματα μεταξύ των οποίων τα

- Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.)
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)
- Η Συμβουλευτική Γονέων (Σ.Γ.)
- Ο Εθελοντισμός (Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους)

- Η Εκπαίδευση και Πολιτισμός (Μελίνα)
- Η Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα.

Το **Κ.Ε.Κ. της Γ.Γ.Δ.Β.Μ.** είναι ένας από τους φορείς εφαρμογής της εθνικής πολιτικής κατά της ανεργίας και παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών προώθησης στην απασχόληση.

Τα Κ.Ε.Κ. διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα τον φορέα που τα οργανώνει που ενδέχεται να είναι το δημόσιο, τα επαγγελματήρια, το πανεπιστήμιο, οι ΝΕΛΕ, η τοπική αυτοδιοίκηση, προνοιακοί φορείς, ιδιωτικοί φορείς κλπ.

Τα προγράμματα του Κ.Ε.Κ. της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. απευθύνονται σε ανέργους, εργαζόμενους αλλά και κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες (Μετανάστες, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Τσιγγάνοι, Φυλακισμένοι, Αποφυλακισμένοι, Νέοι σε Κίνδυνο, Πρώην Χρήστες, κ.ά.)

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) απευθύνονται σε νέους 18-40 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι άνεργοι ή ανειδίκεντοι, με μερική ή εποχική απασχόληση που επιθυμούν την κοινωνική ένταξη ή επανένταξη ή την κοινωνική τους ανέλιξη.

Κεντρικοί στόχοι του προγράμματος είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας και η επανασύνδεση με την τυπική εκπαίδευση.

Λειτουργούν 57 Σ.Δ.Ε., από τα οποία 18 είχαν ιδρυθεί, συγκροτηθεί και λειτουργήσει την τετραετία 2000-2003, ενώ τα 39 ιδρύθηκαν, συγκροτήθηκαν και τέθηκαν σε λειτουργία μετά το Μάρτιο του 2004. Από αυτά, τα 3 λειτουργούν στο εσωτερικό σωφρονιστικών καταστημάτων.

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) μέσω των οποίων πολίτες που έχουν συμπληρώσει διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης μπορεί να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2007-2008 προσφέρονται 77 εκπαιδευτικά προγράμματα ενταγμένα σε ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών πεδίων.

Γνωστικά αντικείμενα των Κ.Ε.Ε. αποτελούν τα παρακάτω:

- Ελληνική γλώσσα - ιστορία,
- Ευρωπαϊκές γλώσσες - Ευρωπαϊκή ιστορία,

- Βασικές γνώσεις μαθηματικών - στατιστικής,
- Τεχνολογίες πληροφορικής - επικοινωνιών,
- Οικονομία - επιχειρήσεις,
- Ενεργός πολίτης: δικαιώματα - υποχρεώσεις - διαχείριση νοικοκυριού,
- Πολιτισμός - τέχνες -
- Διαχείριση ελεύθερου χρόνου,
- Ειδικά προγράμματα (ειδικές ομάδες πληθυσμού),
- Περιβάλλον – τουρισμός – περιφερειακή ανάπτυξη.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα προγράμματα των Κ.Ε.Ε.:

- ✚ Προετοιμασία ενηλίκων για τις εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου Δημοτικού
- ✚ Διδασκαλία Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης / σε εργαζόμενους μετανάστες Ι, ΙΙ.
- ✚ Εκπαίδευση Τσιγγάνων Ι και ΙΙ.
- ✚ Συμβουλευτική Τσιγγάνων
- ✚ Συμβουλευτική Κρατουμένων
- ✚ Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο.

Πηγή: Διά Βίου Μάθηση, Ενημερωτικό Έντυπο των Κ.Ε.Ε.

Η διάρκειά τους είναι μέχρι και 250 ώρες το καθένα. Σε όλη τη χώρα λειτουργούν 58 Κ.Ε.Ε.. Η Γ.Γ.Ε.Ε σε συνεργασία με το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.) ξεκίνησε το 1998 στην Κεντρική Φυλακή Γυναικών Κορυδαλλού το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Θεραπείας Κρατουμένων Γυναικών, με τη δημιουργία αυτόνομου χώρου μέσα στη φυλακή.

Οι **Σχολές Γονέων** που στοχεύουν στη συμβουλευτική στήριξη των γονέων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Στα πλαίσια των Σχολών Γονέων υλοποιούνται τρία επιμορφωτικά προγράμματα:

- 1) «Συμβουλευτική Γονέων», διάρκειας 40 ωρών,
- 2) Πρόγραμμα «Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας», διάρκειας 20 ωρών,
- 3) Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Συμβουλευτική Υποστήριξη Οικογενειών Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, Παλιννοστούντων και Μεταναστών», συνολικής

διάρκειας 50 ωρών. Το πρόγραμμα αυτό γίνεται σε συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λειτουργούν 54 Σχολές Γονέων, από τις οποίες οι 14 είχαν ιδρυθεί και λειτουργήσει πριν το Μάρτιο του 2004, ενώ οι 40 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν μετά το Μάρτιο του 2004.

Οι **Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)**, που παρέχουν σε επίπεδο νομού επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν ως θέμα τον πολιτισμό, τις τέχνες, την κοινωνική οικονομία και επιχειρηματικότητα

Τελευταία έγινε ανασυγκρότηση των παραδοσιακών αυτών δομών. Μέσω των Ν.Ε.Λ.Ε., προσφέρονται στους πολίτες 55 επιμορφωτικά προγράμματα ενταγμένα σε θεματικές ενότητες όπως πολιτισμός – τέχνες, κοινωνική οικονομία – επιχειρηματικότητα, αγωγή των πολιτών, προγράμματα για Α.Μ.Ε.Α. Η διάρκειά τους είναι μέχρι 75 ώρες.

Οι Ν.Ε.Λ.Ε. αποτελούν αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης. Σε κάθε νομό η Ν.Ε.Λ.Ε. συγκροτείται με απόφαση του νομάρχη, από εκπροσώπους τους οποίους προτείνουν οι συμμετέχοντες τοπικοί φορείς (Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εργατικό Κέντρο, Ένωση Αγροτικών ή Γεωργικών Συνεταιρισμών, Ο.Α.Ε.Δ. κ.ά.). Σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν 54 Ν.Ε.Λ.Ε.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης – Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση δια βίου (ΚΕΕΕΝΑΠ) προσφέρει υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης με συνδυαστικές διαδικασίες (από απόσταση και περιοδικά με φυσική παρουσία) αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2006-07 προσφέρθηκαν, πλοτικά, 2 εκπαιδευτικά προγράμματα, κλειστού αριθμού εκπαιδευομένων, ετήσιας διάρκειας (250 ώρες το καθένα). Τονίζεται ακόμη ότι, προσφέρονται σε όλους τους πολίτες τα 2 επιμορφωτικά προγράμματα των Σχολών Γονέων και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους αγρότες.

Τα προγράμματα Διά βίου Εκπαίδευσης ακολουθούν μεικτό σύστημα εκπαίδευσης συνδυάζοντας τη φυσική παρουσία των εκπαιδευομένων και την εκπαίδευση από απόσταση. Οι προσφερόμενες θεματικές ενότητες είναι οι ακόλουθες:

- Τεχνολογίες Πληροφορικής – Επικοινωνιών
- Οικονομία – Διοίκηση – Επιχειρήσεις

- Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας
- Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων και αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών

Αυτόνομα προγράμματα της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. όπως το **Ήρων** - «Εκπαίδευση ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες»

Το πρόγραμμα ξεκίνησε την εκπαιδευτική περίοδο 2005-2006 και αποτελεί την πρώτη προσπάθεια εκπαίδευσης, σε ευρεία κλίμακα, πολιτών στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει διάρκεια 50 ώρες. Ενδεικτικώς αναφέρεται ότι υλοποιήθηκαν τμήματα στο 90% του συνόλου των δήμων της χώρας.

Επίσης το **Ησίοδος** «Εκπαίδευση αγροτών για την ανάληψη δράσεων στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας»

Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των αγροτών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των αγροτών σε επιχειρηματικές δραστηριότητες ώστε να έχουν μια επιτυχημένη μετάβαση από τον πρωτογενή στον δευτερογενή και τον τριτογενή τομέα της οικονομίας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



Στα πλαίσια του **Εθελοντισμού** η Γ.Γ.Δ.Β.Μ., από κοινού με τα Υπουργεία Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας), Εθνικής Άμυνας (Κ.Ο.Μ.Α.Κ.), ΠΕ.ΧΩΔ.Ε. (Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας), Δημόσιας Τάξης (Πυροσβεστικό Σώμα), Εμπορικής Ναυτιλίας (Λιμενικό Σώμα), καθώς και τις Μ.Κ.Ο. «Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός» και «PRAKSIS», έχουν σχεδιάσει το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαχείρισης κινδύνου «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους». Το πρόγραμμα είναι διάρκειας 100 ωρών. Οι εκπαιδευθέντες εθελοντές εντάσσονται στο Εθνικό Μητρώο Εθελοντών της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας.

Επίσης, έχουν υλοποιηθεί σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης ημερίδες και διημερίδες για την επιμόρφωση 2.500 στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε θέματα διαχείρισης κινδύνου. Έχουν επίσης σχεδιαστεί σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης σειρά δράσεων με θέμα «Διαχείριση

Κινδύνων στη Σχολική Μονάδα», που αφορούν τριήμερα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα οποία και θα αρχίζουν να υλοποιούνται.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα **Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες** απευθύνεται σε εργαζόμενους Μετανάστες ανεξαρτήτως εθνικότητας, σε συζύγους Ελλήνων/ίδων πολιτών καθώς και σε υπηκόους τρίτων χωρών που επιθυμούν να αποκτήσουν την ιδιότητα του επί μακρόν διαμένοντος στην Ελλάδα, για την οποία απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η πιστοποιημένη επάρκεια γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού. Τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι δομημένα σε τέσσερα επίπεδα μάθησης. Τα τρία πρώτα επίπεδα έχουν διάρκεια 100 ώρες ενώ το τέταρτο έχει διάρκεια 125 ώρες.

Η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. σχεδιάζει σε συνεργασία με το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.) του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και υλοποιεί μέσω Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. πρόγραμμα **Αγωγής υγείας** για τα «Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα - AIDS». Το πρόγραμμα λειτουργεί και απευθύνεται σε μαθητές Λυκείων, Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, στη στρατευμένη νεολαία σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, σε υπαλλήλους και τροφίμους σωφρονιστικών καταστημάτων σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης, και, γενικότερα, σε κάθε πολίτη.

Στους φορείς υλοποίησης θα πρέπει να αναφέρουμε και την ανάπτυξη του **ΕΑΠ** που προσφέρει την δυνατότητα σπουδών, σε άτομα που έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν είχαν την ευκαιρία να σπουδάσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σήμερα το ΕΑΠ αριθμεί περίπου 32,000 φοιτητές. Σε προπτυχιακό επίπεδο η μέση διάρκεια των σπουδών είναι έξι έτη. Επίσης διοργανώνει μεταπτυχιακά προγράμματα, που απευθύνονται σε άτομα που θέλουν να ενισχύσουν τα προσόντα τους σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς με μέση διάρκεια σπουδών τρία με τέσσερα έτη. Το ποσοστό των γυναικών που σπουδάζουν ανέρχεται στο 53,0%. Ο μέσος όρος ηλικίας των σπουδαστών είναι 32 ετών, και σε ποσοστό 95,0% είναι απασχολούμενοι στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα. Ακόμη θα πρέπει να αναφερθούν και τα **Ινστιτούτα δια βίου μάθησης** στα πανεπιστήμια και ΑΤΕΙ

Συνοψίζοντας στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης οι δραστηριότητες που καλύπτουν τα πεδία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να ενταχθούν σε τρία βασικά υποσυστήματα:

1. Το (υπο) σύστημα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης.

Βασικός φορέας σχεδιασμού και εφαρμογής των δράσεων του συστήματος είναι ο Ο.Ε.Ε.Κ., που υπάγεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Οι δράσεις του υλοποιούνται μέσω ενός δικτύου δημόσιων και ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Ο Ο.Ε.Ε.Κ. είναι το Εθνικό Κέντρο συντονισμού του Europass. Μεταξύ των σκοπών του Ο.Ε.Ε.Κ. συγκαταλέγονται: η παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, η οργάνωση και λειτουργία των Ι.Ε.Κ., ο καθορισμός του περιεχομένου σπουδών των Δημοσίων και Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. και η εποπτεία και έλεγχος των Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ.

2. Το (υπο) σύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Βασικός φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης των δράσεων του συστήματος είναι το Ε.ΚΕ.ΠΣ και οι Ειδικές Υπηρεσίες που υπάγονται στο Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Οι δράσεις του υλοποιούνται μέσω ενός δικτύου δημόσιων και ιδιωτικών ΚΕΚ. Το Ε.ΚΕ.ΠΣ είναι ο επίσημος εθνικός φορέας για την ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση ενός ολοκληρωμένου Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα.

3. Το (υπο) σύστημα της διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων, βασικός φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης των δράσεων του οποίου είναι η Γ.Γ.Δ.Β.Μ.

Επίσης, προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πραγματοποιούνται από διάφορα Υπουργεία.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου εποπτευόμενο από το Υπουργείο Εσωτερικών, έχει ως κύρια αποστολή τη διαρκή βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας της Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, μέσω της εκπαίδευσης και της διαρκούς επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού. Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., σε συνεργασία με την Α.Δ.Ε.Δ.Υ. θα σχεδιάσει ένα σύγχρονο σύστημα επιμόρφωσης, πιστοποίησης και αξιολόγησης των δημοσίων υπαλλήλων. Δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της αποκέντρωσης των δραστηριοτήτων του, το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. οργάνωσε και άρχισε τη σταδιακή λειτουργία δώδεκα (12) Περιφερειακών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης (Π.Ι.Ν.Ε.Π.) στις έδρες αντίστοιχων διοικητικών περιφερειών, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες της χώρας.

Από το 2005, λειτουργεί η Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Τ.Α.), η οποία έχει ως αποστολή την εκπαίδευση εξειδικευμένων στελεχών για τους οργανισμούς και υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Περιφέρειας.

Στο Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας υπάγεται ο Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), κύριο όργανο εφαρμογής της Κυβερνητικής Πολιτικής για την απασχόληση. Αναπτύσσει πυκνό δίκτυο υπηρεσιών απασχόλησης, συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) και εξειδικευμένων εργασιακών Συμβούλων. Επιπλέον, υλοποιεί προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων.

Στο Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης παρέχονται προγράμματα εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και ειδίκευσης επιστημόνων υγείας μέσω της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Υγείας.

Το Υπουργείο Γεωργίας μέσω του Οργανισμού Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΟΓΕΕΚΑ) υλοποιεί στα Κέντρα Συνεχιζόμενης Κατάρτισης «ΔΗΜΗΤΡΑ», προγράμματα για τους αγρότες και τους άλλους απασχολούμενους στις διάφορες ειδικότητες του γεωργικού τομέα.

Επίσης, μεγάλες επιχειρήσεις του Δημόσιου Τομέα (ΔΕΗ, ΟΤΕ, ΕΛΤΑ, ΟΣΕ, κ.ά.), αλλά και συνδικαλιστικές οργανώσεις, όπως η Γενική Συνομοσπονδία Εργαζομένων Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.), ΑΔΕΔΥ παρέχουν στους εργαζομένους τους εκπαιδευτικά προγράμματα. (ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ 2008).

4.4.Πιστοποίηση στη δια βίου μάθηση.

Στη χώρα μας η δια βίου εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως η διαδικασία δια βίου μάθησης, που αποσκοπεί στην απόκτηση ή την αναβάθμιση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την προσωπική ανάπτυξη και την πρόσβαση σε ευκαιρίες απασχόλησης.

Η δια βίου κατάρτιση γίνεται αντιληπτή ως το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή / και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία:

- α) στο πλαίσιο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, το σύστημα έχει ως στόχο την παροχή επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την ένταξη και την κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου

β) στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, το σύστημα που αποσκοπεί στη συμπλήρωση και την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν (από την τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των συστημάτων ή / και επαγγελματική εμπειρία) για την ένταξη στην αγορά εργασίας, διασφαλίζοντας την απασχόληση, την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη .

Η διάκριση αυτή αντανακλάται στο νομικό πλαίσιο για τη πιστοποίηση των αντίστοιχων προγραμμάτων και στα πιστοποιητικά που χορηγούνται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση τους.

Τα προγράμματα της δια βίου κατάρτισης οδηγούν στην απόκτηση του "Πιστοποιητικού δια βίου Κατάρτισης". Τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης οδηγούν στη χορήγηση των διαφόρων ειδών πιστοποιητικών, ανάλογα με τη διάρκεια του προγράμματος: α) Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης (75 ώρες πρόγραμμα) β) Βεβαίωση της δια βίου εκπαίδευσης (250 ωρών προγράμματος). Εξαίρεση αποτελούν τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που χορηγούν τίτλους ισότιμους με τους τίτλους που χορηγούνται από τα τυπικά Γυμνάσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. Τα Ελληνικά ΣΔΕ



Το να διδάξεις όλα τα παιδιά δεν είναι μια φυσική πράξη... υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι που δεν θέλουν να μορφωθούν όλα τα παιδιά, λόγω των κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων αυτού του πράγματος. Εάν μορφωθούν όλοι, ερωτούν, τι θα είναι εκείνο που θα επιτρέπει σε κάποιον να λέει ότι είναι καλύτερος από τον άλλο;

5.1 Αναγκαιότητα ίδρυσης των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα.

Οι λόγοι που δικαιολογούν την ίδρυση των ΣΔΕ στη χώρα μας σχετίζονται με τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, τα μεγάλα ποσοστά αποκλεισμένων από το εκπαιδευτικό σύστημα, και με την εκπαιδευτική πίεση που προκάλεσε ο ερχομός των μεταναστών στην χώρα μας.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικές ανάγκες που «γέννησαν» τα ΣΔΕ και στη χώρα μας αναφέρονται πρώτα από όλα, στη πραγματικότητα ότι, παρά τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (με το Ν.1566/1985), επιβεβαιώνεται ακόμη και σήμερα, να είναι αρκετοί οι νέοι στη χώρα μας που δεν ολοκληρώνουν το Γυμνάσιο. (ΓΤΕΕ / ΙΔΕΚΕ, 2001, σχετικά γραφήματα 6-9). Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αρκετούς νομούς της χώρας το ποσοστό των νέων που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση ξεπερνά, σύμφωνα με πρόσφατη δημοσίευση στατιστικών στοιχείων, το 12%, με αυξητικές τάσεις όσο προχωρούμε σε μεγαλύτερες ηλικίες (Ρουσσέας 2008, Δρεττάκης 2004).

Τα στοιχεία για τα άτομα χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση που παρουσιάζονται στον πίνακα 9 είναι αποκαλυπτικά του μεγέθους του υποεκπαιδευμένου πληθυσμού και της συνάφειας ανάμεσα στην εκπαίδευση και στη υποαπασχόληση στην Ελλάδα. Σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο, τόσο σε πανελλήνιο επίπεδο (Ηλιού 1984, Λάριου-Δρεττάκη 1993, Παλαιοκρασάς 1996, κ.ά) όσο και σε επίπεδο ορισμένων νομών της χώρας (Ασπρουλάκης 1988, Αλιμήσης 1988, Βονιδάσκης 1996, Φραγκουδάκη 1998, Μυλωνάς 1999, κ.ά.) διαπιστώνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχολικής διαρροής και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Τη

βασική εκπαίδευση εγκαταλείπουν κυρίως παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή από υποβαθμισμένες αστικές και αγροτικές περιοχές.

Ομάδες ηλικιών	Απασχολούμενοι	Άνεργοι	Οικονομικά μη ενεργοί	Σύνολο
15-19	7.895	3.455	49.909	61.259
20-24	24.077	5.014	11.395	40.486
25-29	50.521	6.647	17.730	74.898
30-44	261.480	24.151	91.994	377.625
45-64	585.528	32.934	587.250	1.205.712
65+	60.585	526	1.490.442	1.551.553
Σύνολο	990.086	72.727	2.248.720	3.311.533
Πηγή Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 2002 (ΕΣΥΕ)				

Πίνακας 9: Άτομα χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση ανά ηλικία και εργασιακή κατηγορία.

Η διακοπή της φοίτησης για ορισμένους νέους συνδέεται συχνά με τη σχολική τους επίδοση ή και με τη γενικότερη στάση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο γενικά αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ομοιόμορφα. Έρευνα για τη σχολική διαρροή σε νέους που εγκατέλειψαν σχολείο στην Α΄ Γυμνασίου έδειξε ότι οι νέοι αυτοί - δέκα χρόνια μετά - θεωρούσαν ως σημαντικότερους λόγους της αποτυχίας τους τα μαθήματα, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, και στις μεθόδους διδασκαλίας. (Καλογρίδη 2000:143).

Σε μια άλλη, συσχετική σφαίρα, αυτές οι ανάγκες για εκπαίδευση προκαλούνται και από τις ραγδαίες αλλαγές στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο. Έτσι η διάχυση των τεχνολογικών και επιστημονικών καινοτομιών καθώς και των κοινωνικών και οικονομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας της γνώσης στην χώρα μας, επιφέρουν την ανάγκη της δια βίου εκπαίδευσης σε νέες δεξιότητες και γνώσεις. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τους ποικίλους συσχετισμούς του με την ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας, τον κοινωνικό γραμματισμό, την κοινωνική συνοχή και τη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης των πολιτών της Ένωσης.

Αντίστοιχες είναι και οι ανάγκες εκπαίδευσης των αλλοδαπών αφού η στοιχειώδης γνώση των γλωσσικών και των πολιτισμικών κωδίκων είναι απαραίτητη για την προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία. Συγκεκριμένα, τα μεταναστευτικό φαινόμενο απαιτεί τη δημιουργία υποδομών προσαρμογής των μεταναστών, των

παλιννοστούντων και των προσφύγων στις κοινωνίες υποδοχής. Από την άλλη, η ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού και για υφιστάμενες εθνικές ομάδες ή κατηγορίες πληθυσμών όπως οι πολιτισμικές μειονότητες, οι αποφυλακισμένοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.ά., θέτει το ζήτημα ισότιμης συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Μορφή κοινωνικού αποκλεισμού είναι και η επαγγελματική περιθωριοποίηση, οι διάφορες μορφές ανεργίας, η αβεβαιότητα και η υποαπασχόληση. Δεδομένης της κρίσης που χαρακτηρίζει τις τελευταίες δεκαετίες και τις παραδοσιακές υποστηρικτικές κοινωνικές δομές (οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις), αλλά και με την αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, το αίτημα ισότιμης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά επανεμφανίζεται κρισιμότερο. Η δημιουργία στον ελεύθερο χρόνο, η προσωπική καλλιέργεια, η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, η επαφή με μορφές τέχνης και η διαπολιτισμικότητα ως μορφή κοινωνικής κατανόησης, συνηγορούν υπέρ ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος που δε μπορεί να περιχαράκωνεται σε χρονικά ή ηλικιακά όρια και *«μοναδικές ευκαιρίες εκπαίδευσης»*.

Περισσότερο κι από όλους αυτούς τους λόγους που αφορούν το επίπεδο ζωής των σύγχρονων κοινωνιών, είναι ότι διογκώνεται σήμερα η κοινωνική ζήτηση για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Κάθε ενήλικος πρέπει, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες, γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να ενεργοποιείται σε πολλαπλά πεδία δράσης, να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να αυτοκαθορίζεται. (Κόκκος Α. 2004: 5 κ.εξ.)

Συνοψίζοντας ο ένας πόλος-αίτημα δημιουργίας των ΣΔΕ ήταν η επανασύνδεση του εκπαιδευτικού κύκλου που έχει διακοπεί για κάποιους λόγους στο πρόσωπο του συγκεκριμένου νέου, με την απασχόληση και με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των νέων, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι παρέχεται κάποια εξειδίκευση σε αυτά.

Ο έτερος πόλος, είναι η δράση και οι χρηματοδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πράγματι, για την επίλυση του άμεσου προβλήματος της απασχολησιμότητας και του ευρύτερου προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού, που οι σχετικές δυσκολίες συνεπάγονται, η Ένωση πρότεινε, στα πλαίσια των πολιτικών της δια βίου μάθησης, τη δημιουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για την επανένταξη στην εκπαίδευση των νέων, κυρίως ανέργων, που δεν ολοκλήρωσαν την

υποχρεωτική εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν, συνεπώς, τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission 1995).

5.2 Ιστορικό ίδρυσης και λειτουργίας ΣΔΕ στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ε.Ε. και θεσμοθετεί με το νόμο 2525/97 το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ως ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 2000 ιδρύεται το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου, με τη σύμπραξη των Δήμων Περιστερίου, Νίκαιας και Αθήνας. Δέχεται την πρώτη ομάδα 35 περίπου εκπαιδευομένων και λειτουργεί ως πιλότος για όλο το πρόγραμμα. Η ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ στην Ελλάδα χρονολογικά ανά περιφέρεια δίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ Σ.Δ.Ε.	ΕΛΡΑ Σ.Δ.Ε.
Αν. Μακεδονίας - Θράκης	7	Αλεξανδρούπολης (2003), Κομοτηνής (2003), Ξάνθης (2004), Δράμας (2003), Σοπηών (2005), Ορεστιάδας (2006), Καβάλας (2008)
Κεντρικής Μακεδονίας	7	Νάουσας (2005), Θεσσαλονίκης (2003), Νεάπολης Θεσ/νίκης (2001), Γιαννιτσών (2003), Κατερίνης (2005), Σερρών (2004), Δικαστικής Φυλακής Διαβατών Θεσσαλονίκης (2006)
Δυτικής Μακεδονίας	3	Φλώρινας (2004), Κοζάνης (2005), Καστοριάς (2004)
Ηπείρου	2	Ιωαννίνων (2003), Άρτας (2008)
Θεσσαλίας	6	Βόλου (2004), Τρικάλων (2004), Λάρισας (2003), Δικαστικής Φυλακής Λάρισας (2004), Καρδίτσας (2004), Φυλακών Τρικάλων (2008)
Δυτικής Ελλάδας	3	Αγρινίου (2003), Πατρών (2003), Πύργου (2001)
Στερεάς Ελλάδας	6	Ορχομενού (2004), Λαμίας (2004), Αλιβερίου (2004), Άμφισσας (2004), Φυλακών Δομοκού (2008), Φυλακών Ελαιώνα Θηβών (2008)
Αττικής	8	Περιστερίου (2000), Καλλιθέας (2003), Αγίων Αναργύρων (2004), Αχαρνών (2004), Πειραιά (2004), Κορυδαλλού (2003), Φυλακών Κορυδαλλού (2005), Παλλήνης (2008)
Πελοποννήσου	5	Κορινθίας (2005), Σπάρτης (2005), Καλαμάτας (2005), Ναυπλίου (2006), Τριπόλεως (2008)
Βορείου Αιγαίου	3	Μυτιλήνης (2003), Χίου (2005), Σάμου (2006)
Νοτίου Αιγαίου	2	Ρόδου (2008), Σύρου (2008)
Ιονίων Νήσων	1	Κέρκυρας (2005)
Κρήτης	4	Τυλίσου Ν. Ηρακλείου (2001), Ιεράπετρας (2003), Ρεθύμνου (2005), Χανίων (2006)
ΣΥΝΟΛΟ	57	

Πίνακας 10. Ελληνικά ΣΔΕ ανά περιφέρεια και έτος ίδρυσης

Τα Ελληνικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι μέλη του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (www.e2c-europe.org).

5.3 Γενικοί σκοποί και στόχοι λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Όπως προκύπτει από την ανάγνωση των ελληνικών νομοθετικών κειμένων ο γενικός σκοπός λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η συμπληρωματική εκπαίδευση και κατάρτιση ,η κοινωνική και εργασιακή ένταξη καθώς και κοινωνική και η πολιτισμική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Οι επιμέρους στόχοι φαίνονται ευκρινώς στο Κανονισμό Λειτουργίας (Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 1003/22.7.03, Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας) όπως αυτή συμπληρώθηκε με την νέα Υ.Α 34/16.1.2008 .

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις Υπουργικές Αποφάσεις σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.

Ειδικότερα οι **στόχοι** των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι:

- ❖ Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω.
- ❖ Η επανασύνδεση των Εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης.
- ❖ Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των Εκπαιδευόμενων
- ❖ Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη.
- ❖ Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον κόσμο της εργασίας.

(Υ.Α 34/16.1.2008)

Η οργάνωση και δομή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στηρίζεται επιπρόσθετα σε ορισμένες βασικές αρχές που αναφέρονται στο **άρθρο 3** (Υ.Α. 1003/ΦΕΚ 22-07-2003 και Υ.Α 34/16.1.2008) και αφορούν τόσο το διδακτικό έργο όσο και τη διαπροσωπική επικοινωνία και οριοθετούν την ιδιαίτερη ταυτότητα τους. Οι αρχές αυτές των Σ.Δ.Ε. περιλαμβάνουν:

- Τη χρήση ευέλικτων εκπαιδευτικών μέσων ώστε ο κάθε Εκπαιδευόμενος να υποστηρίζεται αποτελεσματικά στην προσπάθεια που καταβάλλει για μάθηση και επανακατάρτιση .
- Τη σφαιρική προσέγγιση των αναγκών των Εκπαιδευόμενων. Οι ενήλικες μαθητές χρειάζονται την υποστήριξη του σχολείου και σε άλλους τομείς όπως υγεία, οικογένεια, εργασιακός τομέας, άμεσο κοινωνικό περιβάλλον,

προκειμένου να συνεχίσουν τη διαδικασία της μάθησης και να μην την εγκαταλείψουν

- Την ανάγκη ύπαρξης επιστημονικού δυναμικού, εγνωσμένου κύρους και αξίας με σαφή αντίληψη της πολυπλοκότητας των καθηκόντων του και της ιδιαιτερότητας των Εκπαιδευόμενων.
- Τη σύμπραξη με κοινωνικούς φορείς προκειμένου και οι ίδιοι οι φορείς να ευαισθητοποιηθούν και να συνδράμουν στην υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι να αποκτήσουν ενδιαφέρον για κοινωνική συμμετοχή.
- Την εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα παιδαγωγικά ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των Εκπαιδευόμενων, δίνοντας έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης, αλλά και νέων δεξιοτήτων (χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών).
- Την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώσουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Τη Διαμόρφωση ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).
- Την συνεργασία μεταξύ τους και την ανάπτυξη κοινών δράσεων.

5.4 Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Δ.Ε

Στην Ελλάδα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανήκουν στο πλαίσιο της τυπικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης -πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας- ουσιαστικά όμως στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης. Η ευθύνη λειτουργίας των ΣΔΕ ανήκει στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υ.Π.Ε.Π.Θ. και συγκεκριμένα στο ΙΔΕΚΕ. Το πρόγραμμα των ΣΔΕ, συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) κατά 75 % και το Ελληνικό Δημόσιο κατά 25 %.

Σε επίπεδο εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από το τυπικό σχολείο όσον αφορά την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, τα προγράμματα επιμόρφωσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα.

Αναλυτικότερα τα προγράμματα των Σ.Δ.Ε. υποστηρίζονται και από:

- ✦ Τις κεντρικές υπηρεσίες της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης
- ✦ Τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ✦ Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ✦ Το Κέντρο Τεκμηρίωσης δια βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ✦ Τις διαδικασίες πιστοποίησης των παρεχομένων εκπαιδεύσεων
- ✦ Τα δίκτυα συνεργασίας με Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα στη χώρα μας αλλά και στον Ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο.

(Δούκας,2001 , σελ.63)

5.5 Οργάνωση και Διοίκηση Σ.Δ.Ε.

Ο σχεδιασμός των ΣΔΕ προβλέπει διαχειριστική, παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών μέσα από δύο βασικές ομάδες.

- Την Τριμελή επιτροπή παρακολούθησης (Ομάδα Έργου) τα μέλη της οποίας είναι εκπαιδευτικοί, υπάλληλοι του ΙΔΕΚΕ, και το έργο τους είναι να παρακολουθούν διαχειριστικά την λειτουργία των σχολείων και να φροντίζουν για την κάλυψη των αναγκών τους.
- Την επιστημονική ομάδα στήριξης (Ομάδα Συντονισμού) τα μέλη της οποίας είναι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι και έχει σαν έργο της τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την οργάνωση προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτές των ΣΔΕ.

Παράλληλα έχει προβλεφθεί η υποστήριξη των εκπαιδευομένων από τους θεσμούς:

- ✦ Του Συμβούλου Σταδιοδρομίας που παρέχει στους εκπαιδευόμενους επαγγελματικό προσανατολισμό και φροντίζει για την επαφή τους με εκπαιδευτικούς οργανισμούς και εργασιακούς χώρους.

- ✚ Του Σύμβουλου Ψυχολόγου που υποστηρίζει ψυχολογικά τους εκπαιδευόμενους και τους παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική στοχεύοντας στην υγιή αυτοαντίληψή τους και στη σωστή λήψη απόφασης.

Οι δύο σύμβουλοι δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά συμβάλλουν καθοριστικά στην διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων ,επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα προβλήματα και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας καθενός ξεχωριστά, βοηθώντας την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και καθοδηγώντας τους στην προσπάθεια της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής τους επανένταξης.

Αν και υπάρχει κεντρική διοίκηση, κάθε ΣΔΕ διατηρεί την αυτονομία του ως προς το Πρόγραμμα Σπουδών που καταρτίζει και ακολουθεί, το ωράριο λειτουργίας και άλλα συναφή λειτουργικά θέματα, τα οποία ρυθμίζει σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. (Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε. Υπουργική Απόφαση Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ΦΕΚ 1003/22-7-2003).

Σύμφωνα με το **άρθρο 4** της Υ.Α. 1003\2003 και **άρθρο 5** της Υ.Α. 34/2008 το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας διοικείται από το Διευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων. Ο Διευθυντής του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΙΔΕΚΕ, για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς και άλλους φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

Ο σύλλογος των διδασκόντων σύμφωνα με τα ανωτέρω αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου, τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο και αποφασίζει ή εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με το **άρθρο 8** της Υ.Α. 1003\2003 και το **άρθρο 6** της Υ.Α. 34/2008 καθορίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι ενεργά συμμετοχικός: «Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής, διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους -εάν υπάρχουν- αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους

επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον» [ΦΕΚ 1003\2003].

Ο συμμετοχικός ρόλος του εκπαιδευτικού αποδεικνύει ότι διαθέτει σημαντικό βαθμό αυτονομίας να αξιοποιήσει την επαγγελματική του εμπειρία, αλλά και να προσαρμόσει τα μαθήματα και τις διδακτικές τεχνικές ανάλογα με τους μαθητές και τις ιδιαιτερότητες τους. Επιπλέον, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών μεθόδων, στην ορθολογική κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πράξη.

Η θεσμοθέτηση Συμβουλευτικών οργάνων στοχεύει στην επιστημονική στήριξη του σχολείου, την παιδαγωγική στήριξη, τη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων και την αντιμετώπιση συναφών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης στα Σ.Δ.Ε. είναι 2 σχολικά έτη και αποτελούν βιώσιμες σχολικές μονάδες όταν αριθμούν τουλάχιστον τριάντα (30) εκπαιδευόμενους και έχουν δύο (2) τουλάχιστον τμήματα. Κάθε τμήμα του Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να αριθμεί από δεκαπέντε (15) έως είκοσι δύο (22) εκπαιδευόμενους. Η έναρξη και η λήξη των διδακτικών περιόδων, οι σχολικές εορτές και αργίες, η άδεια συμμετοχής στις γενικές συνέλεύσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών και οι διακοπές ορίζονται σύμφωνα με τα ισχύοντα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (άρθρο 4 της Υ.Α. 34/2008).

Τα ΣΔΕ που λειτουργούν σήμερα στην Ελλάδα στεγάζονται συνήθως σε χώρους δημόσιων σχολικών κτιρίων και λειτουργούν τις απογευματινές ώρες με εκπαιδευόμενους από την ευρύτερη περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο.

Κάθε ΣΔΕ διαθέτει ένα αριθμό αιθουσών ειδικά διαρρυθμισμένων για την εκπαίδευση ενηλίκων, εργαστήριο πληροφορικής και χώρο για συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευομένων.

5.6 Το προφίλ των μαθητών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Δικαίωμα εγγραφής στα Σ.Δ.Ε. έχουν όσοι συμπληρώνουν το 18ο έτος της ηλικίας τους μέχρι 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή έχουν υπερβεί το 18ο έτος

της ηλικίας τους και έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Άρθρο 8 Υ.Α. 34/2008).

Κοινός παρανομαστής των εκπαιδευόμενων είναι η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, ενώ παράλληλα, μέρος αυτών παρουσιάζει χαρακτηριστικά άλλων ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Πρόκειται για ανθρώπους που δεν έχουν τη δυνατότητα πλέον για κανονική σχολική φοίτηση και σταδιοδρομία και συχνά δεν έχουν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, ώστε να επωφεληθούν από τις υφιστάμενες ευκαιρίες κατάρτισης, να διεκδικήσουν ή να παραμείνουν σε μια θέση εργασίας. Συχνά, πρόκειται για άτομα που βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού.

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η επανένταξη των εκπαιδευόμενων αυτών στην κοινωνική και οικονομική ζωή, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της ομάδας, η οποία αποτελείται συνήθως από ανέργους άνω των 45 ετών, μακροχρόνια άνεργες γυναίκες, άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας, αρχηγούς μονογονεϊκών οικογενειών, φυλακισμένους, πρώην χρήστες, κ.ά. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η οικονομική κατάσταση, η έλλειψη σταθερής εργασίας, το χαμηλό βιοτικό επίπεδο, κ.ά.

Γενικά, το σύνολο των Εκπαιδευόμενων παρουσιάζει ανομοιογένεια ως προς:

- Την ηλικία
- Το φύλο
- Την κοινωνική και οικονομική κατάσταση
- Την εργασιακή κατάσταση
- Τα κίνητρα που το φέρνουν ξανά στις σχολικές αίθουσες.

Ως ενήλικες, η φυσική τους τάση είναι να αυτοκατευθύνονται και να ενεργούν αυτοβούλως ως άτομα με προηγούμενη εμπειρία. Απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία, τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών και το σεβασμό προς τους στόχους και τις προσδοκίες τους. (Κόκκος, 1999).

Ειδικότερα σε σχετικές έρευνες (Στράντζαλη Ε. 2006), αναφέρεται ότι οι «μαθητές» προέρχονταν από ένα εύρος ηλικιών που ξεπερνούσε κατά πολύ την ομάδα-στόχο των 18-30 ετών η οποία προβλεπόταν στα επίσημα κείμενα και τον κανονισμό λειτουργίας του ΣΔΕ. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευόμενοι 18-30 ετών ήταν συγκριτικά πολύ λιγότεροι από τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους που

ξεπερνούσαν τα 30 έτη, «γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πόσο έχουν κατορθώσει τα ΣΔΕ στη χώρα μας να προσεγγίσουν την προβλεπόμενη ομάδα-στόχο».

Σε γενικές γραμμές και μέχρι σήμερα, οι ηλικίες των εκπαιδευόμενων κυμάνθηκαν από τα 18 ως τα 55 χρόνια. Ένας μεγάλος αριθμός από αυτούς εργάζεται σε χειρωνακτικές εργασίες ενώ το 1/3 τους περίπου είναι άνεργοι. (Ταρατόρη 2008)

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι γυναίκες που φοιτούσαν στο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005, υπέρσχυαν ποσοτικά των αντρών, γεγονός που μπορεί να συνδεθεί με συντηρητικές αντιλήψεις του παρελθόντος οι οποίες δεν επέτρεπαν στα κορίτσια να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Το συμπέρασμα αυτό ισχύει για την πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων που φοιτούν σε ελληνικά ΣΔΕ. Μάλιστα, συγκριτική έρευνα που έγινε το 2000 σε 13 ΣΔΕ από όλη την Ευρώπη απέδειξε ότι η Ελλάδα έχει ως προς τους εκπαιδευόμενους που φοιτούν σε αυτά τον υψηλότερο μέσο όρο ηλικιών από τα ΣΔΕ των υπόλοιπων χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (European Commission 2000: 14).

Σημαντικό επίσης μέρος των εκπαιδευόμενων του σχολείου ήταν άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι. Αυτό σημαίνει ότι η διακοπή ή ανακοπή παρακολούθησης των βασικών σπουδών, παράλληλα με τις ραγδαίες αλλαγές και τον εκσυγχρονισμό της αγοράς εργασίας, δημιούργησε μεγάλα εμπόδια στην επαγγελματική αποκατάσταση μιας σημαντικής ομάδας πολιτών. Όπως δήλωσαν οι ίδιοι στην έρευνα, η «επιστροφή στην εκπαίδευση» ήταν γι' αυτούς σημαντική ευκαιρία προκειμένου να βελτιώσουν την εργασιακή τους κατάσταση ή να αυξήσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, κάτι που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Στράντζαλη Ε., 2006 και Κόκκος Α. 2004α: 3)

Αυτό όμως που αξίζει, ιδιαιτέρως, να τονιστεί είναι ότι οι όποιες επαγγελματικές και οι λοιπές οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων, δεν τους απέτρεψαν από την απόφαση να εγγραφούν στο ΣΔΕ και να ολοκληρώσουν τις γυμνασιακές τους σπουδές. (Στράντζαλη Ε., 2004-5: 2-3).

Σε σχέση με το ιστορικό εκπαίδευσής τους, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είχαν ως καταληκτική τάξη φοίτησης, πριν διακόψουν το σχολείο, τη Στ' Δημοτικού ή την Α' Γυμνασίου, επαληθεύοντας τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών ότι η πλειοψηφία των μαθητών διαρρέουν από το σχολείο κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Γυμνάσιο (Καλογρίδη, 1998, 2000 και Κόκκος Α. 2004: 3, Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., 2008).

Ελάχιστοι ήταν οι «μαθητές» που είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει κάποιο άλλο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης. Αυτή η διαπίστωση κρίνεται ότι επιβεβαιώνει θεωρίες συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και της ενδεχόμενης συμμετοχής του ενήλικου σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (Van Der Kamp 1994: 4321 στο Στράντζαλη Ε., 2004-5: 3).

Πάντως, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι παραδέχτηκαν ότι δοκίμασαν στο παρελθόν να ολοκληρώσουν το Γυμνάσιο, χωρίς όμως επιτυχία. Πολλοί απέδωσαν την απουσία προσπάθειάς τους στην έλλειψη χρόνου, εξαιτίας των οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, στην έλλειψη υποστήριξης από την οικογένειά τους (τα μέλη της οποίας, σημειωτέον, είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση) και στην κακή φήμη που έχουν, κατά τα λεγόμενά τους, τα Εσπερινά Γυμνάσια. (Στράντζαλη Ε., 2006-5: 3).

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η απόφασή τους να αφήσουν το σχολείο κατά την εφηβεία τους, αποτέλεσε εμπόδιο στην προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη ενώ οι περισσότεροι συνδέουν την εγγραφή τους στο ΣΔΕ με την απόκτηση του απολυτηρίου που θα τους βοηθήσει όχι μόνο στην εργασιακή τους κατάσταση, αλλά και στη βελτίωση του συνόλου της προσωπικότητάς τους.

Οι εκπαιδευόμενοι, εκφράζουν προσδοκίες που αφορούν σε πλήθος στοιχείων που απαρτίζουν και διαφοροποιούν το ΣΔΕ από τα υπόλοιπα σχολεία (βάσει όσων θυμούνταν από τα μαθητικά τους χρόνια, που ήταν κατά βάσει αρνητικό). (Rogers 1999, Γαλάνης 1993, Rogers 1989, Long 1983). Περίμεναν ότι η εκπαίδευση που θα συναντούσαν στο ΣΔΕ θα ήταν αντίστοιχη με εκείνη των μαθητικών τους χρόνων και δεν υπήρξαν λίγες οι φορές που εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους, επειδή τελικώς η προσδοκία τους αυτή σε μεγάλο βαθμό δεν επαληθεύτηκε.

Συνοψίζοντας οι μαθητές, ως ενήλικες, συμμετέχουν σ' αυτά τα προγράμματα με εκούσια επιλογή σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ. Ωριμοί και αυτόνομοι συμμετέχουν και σε συμβουλευτικές υπηρεσίες που στόχο έχουν ακριβώς την ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Θέλουν να τους αντιμετωπίζουν ως ενήλικους και να αναλαμβάνουν υπεύθυνο ρόλο στην πορεία της μάθησης (Κόκκος, 2000). Επιπλέον, είναι άτομα που βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, και μάλιστα στο αρχικό της στάδιο, στην οποία συμμετέχουν ενεργά. Φέρουν μαζί τους ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και γνώσεων, το οποίο τους προσδιορίζει και τους καθορίζει.

Στην πραγματικότητα αυτές οι γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις των Εκπαιδευόμενων είναι τα σοβαρότερα εμπόδια στη μάθηση. Προσκολλημένοι στα παραπάνω δυσκολεύονται ή και αρνούνται να αποδεχτούν το νέο μαθησιακό αντικείμενο και το νέο τρόπο που αυτό προσφέρεται. Στις προϋπάρχουσες εμπειρίες και στάσεις οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν ασφάλεια, ενώ ταυτόχρονα ανησυχούν και αγχώνονται σχετικά με την ικανότητα ανταπόκρισης τους στις νέες συνθήκες. Ο φόβος της αποτυχίας ή της κριτικής δρα διαφορετικά στον καθένα, δημιουργεί εξατομικευμένα εσωτερικά εμπόδια, που όσο κι αν δεν τους επηρεάζει η οργάνωση του προγράμματος ή η δική τους κατάσταση, είναι δύσκολο να διαπιστωθούν και να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτή (Κόκκος, 1999).

Για τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ υποστηρίζεται ότι συμμετέχουν στα προγράμματα από κάποια αίσθηση ανάγκης. Αυτή η ανάγκη για άλλους είναι αόριστη ή ατελώς διατυπωμένη, ενώ για άλλους είναι συγκεκριμένη και αφορά συγκεκριμένο σκοπό. Έτσι, άλλοι ενήλικες σταματούν τη μάθηση μόλις επιτευχθεί ο στόχος, άλλοι επιδιώκουν τη συνέχιση των δραστηριοτήτων, άλλοι συνεχίζουν να ενημερώνονται έστω και χωρίς βοήθεια.

5.7 Το περιεχόμενο των σπουδών, Διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικοί.

Για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ο όρος “Αναλυτικό Πρόγραμμα” απαντά με την ονομασία “Πρόγραμμα Σπουδών” όπου υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών.

Η δομή του προγράμματος σπουδών, δεν υπακούει σε ένα αυστηρά καθορισμένο και κεντρικά διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως γίνεται στα υπόλοιπα σχολεία, και η επιλογή των μαθησιακών περιεχομένων κυρίως υπαγορεύεται από τις ανάγκες των μαθητών, τις εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντα τους και στις πολιτισμικές τους καταβολές και το γεγονός ότι ουσιαστικά δημιουργούν την γνώση παρά την απομνημονεύουν. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό. (άρθρο 4 της Υ.Α. 34/2008)

Η ομάδα εργασίας του ΙΔΕΚΕ ολοκλήρωσε το καλοκαίρι του 2001 τις προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών των ΣΔΕ.

Κεντρικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών είναι:

- η επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που έχουν απομακρυνθεί από τη βασική εκπαίδευση.
- η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την τοπική κοινωνία, τον επιχειρηματικό κόσμο και την εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καλύπτει τρεις θεματικές ενότητες:

- ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γλώσσα, τα μαθηματικά και την επικοινωνία, με ιδιαίτερη έμφαση στις ξένες γλώσσες και την πληροφορική.
- βασική κατάρτιση και προετοιμασία για την εργασιακή ζωή σε συνεργασία με τοπικές αρχές.
- ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο των προσωπικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, όπως άθληση, μουσική, θέατρο κ.λ.π.

Στις Προδιαγραφές Σπουδών αναφέρεται με σαφήνεια ότι τα σχολεία αυτά θα λειτουργήσουν με βάση τις αρχές της Διά Βίου Μάθησης των Πολυγραμματισμών.

Η έννοια του γραμματισμού ορίζεται ως «η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόληση μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό. (Χοντολίδου 2001 σελ 28-31, στο Πηγιάκη Πόπη 2006 σελ123) Η Εγγραματοσύνη είναι η ικανότητα που παρέχει στο άτομο την δυνατότητα της ενεργού πολιτεότητας δηλαδή να είναι σε θέση να συμμετέχει σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής στην πολιτική, την οικονομική, την πολιτιστική, επίσης να έχει τη δύναμη να αγωνίζεται μέσα από ομάδες κοινών συμφερόντων για να την αλλάξει.

Ο όρος «γραμματισμός» χρησιμοποιείται στα ελληνικά ως αντίστοιχος του αγγλικού literacy για να δηλώσει όχι μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο αλλά και την ικανότητά του να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους του λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του, δια του γραπτού λόγου. (Χατζησαββίδης, 2000).

Ο γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν περιορίζεται μόνο σε γλωσσικό επίπεδο, αλλά λαμβάνει και πρόσθετες μορφές, όπως πολιτιστικός, τεχνολογικός, αριθμητικός, πληροφορικός, επιστημονικός και κοινωνικός, στον οποίον εντάσσεται η Ευρωπαϊκή διάσταση και η κοινωνία των πολιτών, η αντιρατσιστική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων και η ευαισθητοποίησή τους

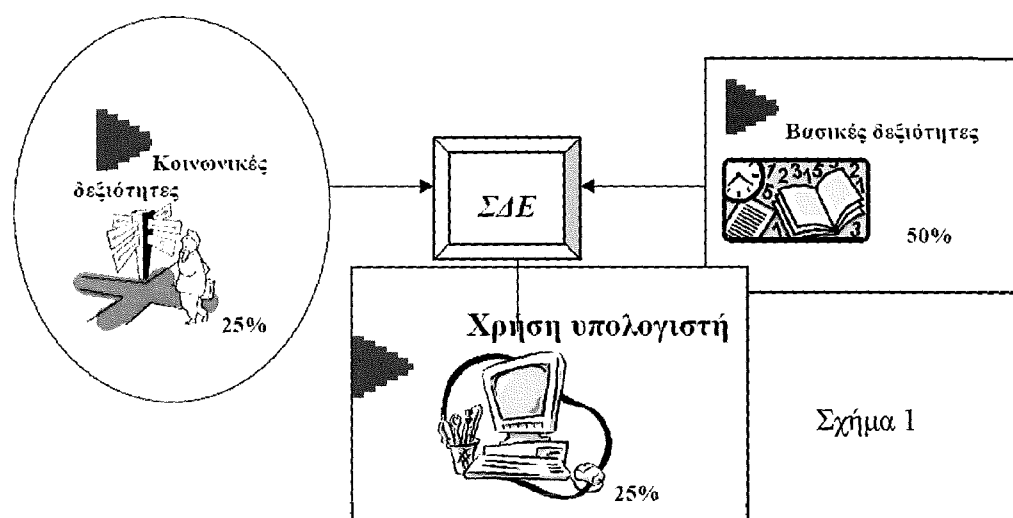
γενικότερα σε κοινωνικά προβλήματα. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι διευκολύνονται ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις διαφορετικών κοινωνικών χώρων και πλαισίων επικοινωνίας. Ο χώρος της εργασίας, ο κόσμος της εικόνας, των Μ.Μ.Ε., των φυσικών επιστημών, ο χώρος της πολιτικής και του ευρύτερου κοινωνικού προβληματισμού, απαιτούν από το σημερινό πολίτη ποικίλες δεξιότητες και ευελιξία στη χρήση τους, ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Γι' αυτό και υιοθετείται η αντίληψη των πολυγραμματισμών, ως βασική αρχή του προγράμματος, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός και προφορικός λόγος προσδιορίζεται από τον κοινωνικό χώρο στο πλαίσιο του οποίου αρθρώνεται. (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 3). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κείμενα που θα διδαχθούν να έχουν σχέση με τη ζωή, να ενδιαφέρουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και να έχουν νόημα γι' αυτούς. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα, εκκινώντας από τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες του άμεσου οικογενειακού και επαγγελματικού περιβάλλοντος των μαθητών στοχεύει στην κριτική αντιμετώπιση τους και εντέλει στη διερεύνησή τους. (ΦΕΚ 943,2000,σελ. 12793).

Τελικά η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση και αυτοεκτίμηση [ΦΕΚ 1003,2003]. Ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει εκείνες τις γνώσεις και αποκτά εκείνες τις δεξιότητες έτσι ώστε να διευρύνεται η μαθησιακή του υποδομή αλλά και η κοινωνική του ευελιξία. Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο διδασκαλίας, αφού εκείνο που προέχει είναι η επιτυχημένη ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της ομάδας και η παρακίνηση για δημιουργική γνώση, παρά για αφομοίωση των παρεχόμενων πληροφοριών. Οι διαφορετικές πηγές της γνώσης και των πληροφοριών και ο επαρκής χρόνος ώστε να γίνουν κατανοητά όλα όσα παρέχονται, αποτελούν βασικούς δρόμους ενεργοποίησης τόσο των εκπαιδευόμενων, όσο και των εκπαιδευτών τους. (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 4).

Πιο συγκεκριμένα ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από:

- α. Το Γλωσσικό Γραμματισμό
- β. Τον Αριθμητικό Γραμματισμό
- γ. Τον Πληροφορικό Γραμματισμό
- δ. Τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό
- ε. Τον Επιστημονικό Γραμματισμό

στ. Τον Κοινωνικό Γραμματισμό και
ζ. Την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή



Σχήμα 1

Σχήμα .Διάρθρωση προγράμματος σπουδών ΣΔΕ

Προβλέπονται, επίσης, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων μέσω των τεχνών και του αθλητισμού με απώτερο στόχο την ποιοτική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. (άρθρο 4 της Υ.Α. 34/2008)

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των ελληνικών ΣΔΕ στοχεύει κυρίως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (μητρική γλώσσα, αριθμηση, αγγλικά) κατά 50%, κοινωνικών δεξιοτήτων κατά 25% και χρήση υπολογιστή/Διαδικτύου κατά 25%, όπως ορίζονται στο Υπόμνημα για τη Δια βίου μάθηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000) (Σχήμα)

Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, διαφοροποιείται σημαντικά από τα αντίστοιχα της τυπικής εκπαίδευσης, κυρίως ως προς τις αρχές, το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα τα μαθήματα που διδάσκονται είναι η ελληνική γλώσσα, αγγλικά, μαθηματικά, τεχνολογία, πληροφορική, κοινωνική εκπαίδευση, περιβαλλοντική και αισθητική αγωγή και επαγγελματικός προσανατολισμός.

Τα παραπάνω «μαθήματα» δεν περιχαράκωνονται αυστηρά στα όρια του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, αλλά αξιοποιούν στοιχεία από πολλές επιστήμες. Οι δεξιότητες που βρίσκονται στον πυρήνα του προγράμματος αποτελούν στόχο

όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, διατρέχουν δηλαδή όλο το πρόγραμμα σπουδών (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 3).

Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της Διά Βίου Μάθησης και έχει θεσμοθετήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και είναι οι εξής :

Ο Γλωσσικός γραμματισμός .

Το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού αφορά την εκμάθηση της δομής της νέας ελληνικής γλώσσας μέσα από ‘χρηστικά’ κείμενα και από όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται στο κοινωνικό πλαίσιο της και διερευνώνται τα νοήματα που προσδίδουν στο κείμενο τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αυτό δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν δραστηριότητες και να έχουν λόγο και δύναμη σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ο Πληροφορικός γραμματισμός.

Η διδασκαλία του γραμματισμού της πληροφορικής αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των εκπαιδευόμενων στην κοινωνία της ηλεκτρονικής τεχνολογίας και στοχεύει:

- ✦ στην διδασκαλία του καθηνατού αντικειμένου της Πληροφορικής
- ✦ στην απόκτηση δεξιοτήτας χειρισμού της σαν μέσου διδασκαλίας
- ✦ στην λειτουργία της ως μέσου επικοινωνίας

Ο Επιστημονικός γραμματισμός

Η διδασκαλία του επιστημονικού γραμματισμού στοχεύει μέσα από την γνώση των φυσικών επιστημών να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι με τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές ,αισθητικές, ηθικές διαστάσεις της τεχνολογίας και της επιστήμης.

Ο αριθμητικός γραμματισμός

Περιεχόμενο της διδασκαλίας ορίστηκε ο λογισμός με ρητούς αριθμούς ,οι βασικές γεωμετρικές έννοιες ,αλγεβρικές παραστάσεις κλπ .

Ο κοινωνικός γραμματισμός.

Η διδασκαλία του κοινωνικού γραμματισμού στοχεύει στην κατανόηση της λειτουργίας της κοινωνικής δομής, την κατανόηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου σαν αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών του και του περιβάλλοντος, την καλλιέργεια της ανοχής και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας, την αξία της συμμετοχής στα κοινά, την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας κ.λ.π.

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός.

Η διδασκαλία του οικολογικού γραμματισμού αποσκοπεί μέσα από τις περιβαλλοντικές γνώσεις στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης και στάσεων ενεργού συμμετοχής και παρέμβασης για την επίλυση των οικολογικών προβλημάτων.

Ο οπτικός γραμματισμός.

Η διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού στοχεύει στην κριτική κατανόηση των οπτικών κωδίκων – συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική επικοινωνία για την μεταβίβαση νοημάτων με περιεχόμενο εξουσίας, ελέγχου, δύναμης ή απόλαυσης.

Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα συντάσσεται την πρώτη εβδομάδα της εκπαιδευτικής περιόδου από το Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του Σ.Δ.Ε. σε συνεργασία με τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Υποβάλλεται προς έγκριση στο Δ.Σ. του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από εργαστήρια διαφόρων δραστηριοτήτων), είναι απογευματινό, (από τις 16:30 ή 17:00 έως τις 20:30 ή 21:00) και ολοκληρώνεται, σύμφωνα με τα έως σήμερα δεδομένα, εντός του σχολικού χώρου κατά ένα ποσοστό 70-80%. Αυτό σημαίνει ότι κατά ένα 20%, τα «μαθήματα» γίνονται σε χώρους περιβαλλοντικού ή πολιτιστικού ενδιαφέροντος ή ακόμα και επαγγελματικού. Σε ορισμένα μάλιστα ΣΔΕ υπάρχουν και εργαστήρια εντός των οποίων γίνονται, δύο ώρες την εβδομάδα, υποστηρικτικά μαθήματα ή παρέχονται ειδικότερες γνώσεις για γνωστικά αντικείμενα όπως η δημιουργική γραφή, τα αρχαία ελληνικά, τα πολυμέσα,

η κινηματογραφική παιδεία, κλπ. (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 3 και Λεμονίδης Χ., 2002: 11).

Επίσης το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει κι ένα μεγάλο αριθμό ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ προβλέπονται ακόμη ώρες για την ενδυνάμωση της ομάδας. Όπως θα παρουσιάσουμε και παρακάτω «Συμβουλευτικές υπηρεσίες», στα ΣΔΕ παρέχεται συστηματικά συμβουλευτική υποστήριξη τόσο των εκπαιδευόμενων, όσο και των εκπαιδευτών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αμφότεροι.

Η διδακτική στα ΣΔΕ στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. (Λεμονίδης Χ., 2003: 9) Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζει σε αναζήτηση και εφαρμόγῃ μοντέρνων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης: αυτενέργεια, βιωματική μάθηση και ερευνητικός πειραματισμός, εποπτεία, παρατήρηση, μελέτη των δεδομένων, διατύπωση υποθέσεων για τη λύση προβλημάτων, συζήτηση, αναστοχασμός, δυνατότητα επιλογής, διαθεματικότητα της διδασκαλίας και κριτικός στοχασμός, συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στις αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους, εξατομίκευση (διαφοροποίηση) της διδασκαλίας, εργασία σε ομάδες. Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι, με συνεχή αξιολόγηση και επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ωθούνται στο να κατανοήσουν μόνοι τους τις απαιτήσεις οι μὲν της διδασκαλίας, οι δὲ του γνωστικού αντικείμενου. (Βεργίδης Δ., 2004: 52).

Στις διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τη μαθησιακή αυτή διαδικασία περιλαμβάνονται η ομαδοκεντρική διδασκαλία, ο ελεύθερος διάλογος, ο καταιγισμός ιδεών, η συνεργατική διδασκαλία (team teaching, collaborative teaching), η μέθοδος project κ.ά. Ως πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος, σύμφωνα με τις προδιαγραφές των ΣΔΕ είναι η βιωματική η οποία ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και έχει σαν βάση της το «learning by doing» το οποίο βοηθά να αποκτήσουν νέες γνώσεις αφού πρώτα έχουν βιώσει η πράξει κάτι καινούριο. Ακόμα η μέθοδος αυτή εστιάζεται στην ανάλυση των βιωμάτων και των εμπειριών των εκπαιδευόμενων προκειμένου να γίνουν αντιληπτές επιστημονικές έννοιες αποφεύγοντας έτσι τον ακαδημαϊκό λόγο που θα ήταν δυσκολονόητος λόγω και του χαμηλού εκπαιδευτικού υπόβαθρου των φοιτώντων στα ΣΔΕ. Η μέθοδος project ταυτίζεται με την βιωματική αντίληψη της μάθησης αφού επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων μέσω της εκπόνησης γραπτών εργασιών στα πλαίσια ομαδικής συνεργασίας και συζήτησης, που οδηγούν σε καινούριες γνώσεις και

συμπεράσματα. Η διαθεματικότητα εξάλλου, η προσέγγιση δηλαδή του γνωστικού αντικειμένου από πολλές επιστημονικές πλευρές, συμβάλλει και στην συνεργασία των εκπαιδευτών που συμμετέχουν στην διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που ο δάσκαλος εργάζεται μόνος του και έχει την προσωπική ευθύνη του εκπαιδευτικού του έργου.

Στα πλαίσια των θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων (σελ...) η εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, για να επιτύχει, πρέπει να εξασφαλίζει μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκομένων, την ελευθερία της έκφρασης, την ευρύτητα της αναζήτησης, τη φιλικότητα και την ισοτιμία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί σαν ερευνητής, να γνωρίζει τον κάθε εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του, σύμφωνα με τις οποίες να διαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να επιλύει τα παιδαγωγικά προβλήματα σε συνεργασία με τους συναδέλφους του, σε αντίθεση, με το ελληνικό τυπικό σχολείο που του επιβάλλει να εφαρμόζει απαρέγκλιτα τις κεντρικά ελημμένες αποφάσεις.

Ο εκπαιδευτικός στο διδακτικό του έργο έχει περισσότερο τον ρόλο του «*διευκολυντή της μάθησης*» γιατί οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ιδιαίτερα στην περίπτωση που στο παρελθόν απέρριψαν το σχολείο και τις εφαρμοζόμενες κανονιστικές και έντονα ρυθμισμένες παιδαγωγικές πρακτικές του, δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή αλλά επιθυμούν να εργάζονται μέσα σε ομάδα που έχει αναπτύξει κλίμα συνεργασίας και ισοτιμίας.

Αναπόφευκτα, η διδακτική μεθοδολογία στα Σ.Δ.Ε. προϋποθέτει μεταρρυθμιστική σχολική οργάνωση και παιδαγωγική πρακτική, όπως:

- ✚ ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών
- ✚ ευελιξία του διδακτικού-μαθησιακού χρόνου, ο οποίος παρακολουθεί το ενδιαφέρον και την εξέλιξη της δραστηριότητας των εκπαιδευομένων
- ✚ κοινωνικό και δημοκρατικό προσανατολισμό της όλης μαθησιακής δραστηριότητας.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα συμβατικά σχολεία ακολουθούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, -όπως πολλές έρευνες έχουν δείξει. (Για παράδειγμα, έρευνες σε Έλληνες καθηγητές των μαθηματικών που διδάσκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση Καλδρυμίδου κ.ά, 1997, Οικονόμου & Τζεκάκη 1999) Στα τυπικά σχολεία η γνώση έχει συνήθως «*τυπικό*» χαρακτήρα και παρουσιάζεται μονοδιάστατα: οι μαθητές «*καταγράφουν παθητικά*» πληροφορίες. Τα

λάθη αντιμετωπίζονται αρνητικά και χρησιμοποιούνται μόνο για την αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι, ο τρόπος που γίνεται το μάθημα αλλά και ο ρυθμός που ακολουθείται, περιορίζει την αποτελεσματικότητα του στους μαθητές που τα «καταφέρνουν». Αντίθετα οι εκπαιδευτές των ΣΔΕ ακολουθούν διαφοροποιημένο σύστημα διδασκαλίας και οι μέθοδοί τους είναι πιο ελαστικές. Κόκκος Α., (2004)

Πράγματι, πολλές έρευνες σε διεθνές επίπεδο διαπιστώνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας που επιλέγουν να πραγματοποιήσουν μέσα στην τάξη (Carpenter, Fenneman, Peterson, Chiang & Loef 1989, Cooney 1985, Thompson 1992). Η σχέση αυτή στη πραγματικότητα φαίνεται να είναι περισσότερο σύνθετη από το σχήμα ενός μονόδρομου επηρεασμού (Thompson 1992: 139). Αντίθετα, είναι διαλεκτική, δηλαδή οι δύο παράγοντες αλληλοεπηρεάζονται, με ισχυρότερη όμως την επίδραση των αντιλήψεων στη διδασκαλία, παρά το αντίστροφο (Raymond 1997: 570-571). Στην ουσία, η διδασκαλία ανασχηματίζεται μέσα από την ανατροφοδότηση που η ίδια παρέχει (Λεμονίδης Χ. 2003: 2 και Κόκκος Α. 2004: 4).

Το προσωπικό των Σ.Δ.Ε. Διευθυντές, Εκπαιδευτικοί, και Σύμβουλοι (σύμβουλος σταδιοδρομίας, ψυχολόγος και επιστημονικός υπεύθυνος) επιλέγεται για ορισμένο χρόνο. Για την κάλυψη των θέσεων των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, η Γενική Γραμματεία διά βίου μάθησης απευθύνει πρόσκληση ενδιαφέροντος στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της χώρας. (άρθρο 7 της Υ.Α. 34/2008) Ως επιστημονικοί υπεύθυνοι επιλέγονται καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης με αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Το προσωπικό επιλέγεται από ειδικές επιτροπές, οι οποίες συνεκτιμούν το επίπεδο των σπουδών των υποψηφίων, την τυχόν ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση ενηλίκων και με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και την ετοιμότητα και τη διάθεση να εργαστούν σε ένα εναλλακτικό σχολείο εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το προσωπικό επιμορφώνεται από παιδαγωγούς και ειδικούς των γνωστικών αντικειμένων σε θέματα που διδάσκονται σε ειδικά σεμινάρια, εκτός διδακτικών ωρών. Μια φορά τουλάχιστον την εβδομάδα, σε ειδικές συνεδριάσεις όπου παρευρίσκονται όλα τα μέλη του προσωπικού των ΣΔΕ, πραγματοποιείται ενημέρωση και συζητούνται όλα τα ζητήματα τα οποία ανέκυψαν.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διάρθρωση και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών καθώς και η προτεινόμενη εκπαιδευτική

μεθοδολογία εστιάζουν το ενδιαφέρον τους καθαρά στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Βασική προϋπόθεση και για τους εκπαιδευτές και για τους εκπαιδευόμενους είναι να αντιμετωπίζουν με αναστοχαστική διάθεση την εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ. Για μεν τους εκπαιδευόμενους η αναστοχαστική στάση προς τις εμπειρίες και των παραδοχών τους θα τους οδηγήσει σύμφωνα με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow σε νέες αντιλήψεις και σε καινούριες μορφές συνειδητότητας των βιωμάτων τους, γεγονός που ενδέχεται να τους βοηθήσει στην ορθότερη διεύθυνση των παραμέτρων της ζωής τους.

Ενώ για τους εκπαιδευτικούς η συνεχής αναστοχαστική διάθεση για τον τρόπο που πρέπει να παίζουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν ευελιξία και ευρηματικότητα ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους τους, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την επιτυχή εκπαίδευση ενηλίκων

Τελικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ΣΔΕ δομείται με βάση τις ανάγκες των ενηλίκων, η μάθηση επιτυγχάνεται με ενεργητικό τρόπο, με δημιουργική αλληλεπίδραση και διερευνητική πορεία. Το εκπαιδευτικό κλίμα διαπνέεται από αλληλοσεβασμό, από δημιουργική αναζήτηση, από φιλικότητα και ελευθερία. (ΥΠΕΠΘ, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα, 2004).

5.8 Συμβουλευτικές υπηρεσίες και Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Το γραφείο συμβουλευτικής στο σχολικό χώρο του κάθε ΣΔΕ, έχει ως στόχο να καλύπτει εκείνες τις ανάγκες των εκπαιδευομένων που αφορούν την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και επηρεάζουν την ατομική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Πλαισιώνεται από το σύμβουλο σταδιοδρομίας και το σύμβουλο ψυχολόγο. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στο ΣΔΕ, αποτελεί οργανικό κομμάτι του ίδιου του θεσμού. Υπηρετεί το γενικότερο στόχο, που είναι η επανένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνική και οικονομική ζωή (ΦΕΚ 1003/22-7-2003).

Οι υπηρεσίες της συμβουλευτικής παρέχονται σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο και αποσκοπούν:

- Να συνδέσουν την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας
- Να ενισχύσουν τις ικανότητες αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης των

εκπαιδευομένων

- Να παρέχουν πληροφόρηση σχετικά με την αγορά εργασίας και τις δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης
- Να αναπτύξουν συνεργασία με φορείς υποστηρικτικούς ως προς την απασχόληση

Η ψυχολογική υπηρεσία λειτουργεί σύμφωνα με το πνεύμα του ΣΔΕ, που είναι να προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στο σύνολό τους και να παρέχει ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και δημιουργικό περιβάλλον, το οποίο να ευνοεί τη μάθηση και την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Βοηθά τους εκπαιδευομένους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και συνεργάζεται με την ομάδα των εκπαιδευτικών για την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και δυνατοτήτων του κάθε εκπαιδευομένου.

Ακόμη, υποστηρίζει τους εκπαιδευομένους που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε άλλους τομείς της ζωής, όπως η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, οι προσωπικές σχέσεις, και συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

Ιδιαίτερα η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο ΣΔΕ αποτελεί οργανικό κομμάτι του ίδιου του θεσμού και παρέχει:

Ατομική Συμβουλευτική -έπεται από αίτημα του Εκπαιδευόμενου- Συνάντηση Σταδιοδρομίας, μία ώρα την εβδομάδα εντός ωραρίου φοίτησης, με στόχο την παρακίνηση για επικοινωνία, κατανόηση και προώθηση για αξιοποίηση των υπηρεσιών της παρεχόμενης συμβουλευτικής, την επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση.

Ομαδική συμβουλευτική, που εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα (1) ώρα την εβδομάδα και διακρίνεται στη Συνάντηση Σταδιοδρομίας και στην Ομαδική Συνάντηση, μετά από συγκεκριμένα αιτήματα εκπαιδευομένων με στόχο την:

- ✚ Πληροφόρηση για θέματα που αφορούν την αγορά εργασίας
- ✚ Δικτύωση με φορείς ή άλλες υπηρεσίες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την απασχόληση
- ✚ Συνεργασία με εκπαιδευτικούς
- ✚ Παρακίνηση για επικοινωνία, αυτοέκφραση και ψυχολογική στήριξη των Εκπαιδευόμενων.

Τα οφέλη που προκύπτουν και από την ατομική συμβουλευτική είναι :

- ✚ Η προετοιμασία για την απόκτηση αποτελεσματικών για την επανένταξη στον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο δεξιοτήτων και ικανοτήτων
- ✚ Η ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης και της Αυτογνωσίας , η αναζήτηση ευκαιριών ποιοτικής κατάρτισης, η απόκτηση πληροφοριών για παραπέρα σπουδές και εκπαίδευση.
- ✚ Η πληροφόρηση σχετικά με τα επαγγέλματα και γενικότερα την αγορά εργασίας, που οπωσδήποτε σχετίζονται με το προφίλ των Εκπαιδευόμενων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας .
- ✚ Η κατανόηση, από πλευράς των Εκπαιδευόμενων στο ΣΔΕ, της ανάγκης σύνδεσης της Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης σε εθνικό, αλλά και τοπικό επίπεδο. (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003, οπ.αναφ.στο Βεκρής, & Χοντολίδου, 2003).

Επίσης πλαίσιο των Ομαδικών Συναντήσεων υλοποιούνται και κάποιες δραστηριότητες που συνάδουν με τα αιτήματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των Εκπαιδευόμενων όπως είναι :

- ✚ Επισκέψεις, επαφές με επιχειρήσεις, με στόχο τη διευκόλυνση της τοποθέτησης Εκπαιδευομένων σε θέσεις εργασίας.
- ✚ Επαφές με φορείς - υπηρεσίες που διαχειρίζονται θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς και φορείς κατάρτισης.
- ✚ Διοργάνωση εκδηλώσεων σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα και με θέματα που αφορούν γενικότερα στη διευκόλυνση εισόδου των Εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας.
- ✚ Συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων στην επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα.

Βασικό στοιχείο της καινοτομίας των ΣΔΕ είναι ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων γιατί προσαρμόζεται και αυτός στην αρχή της εξατομίκευσης αφού ο εκπαιδευόμενος κρίνεται ως προς τον εαυτό του , *«ως προς τον προσωπικό του χρόνο και τρόπο μάθησης»* και όχι σε σύγκριση με τους άλλους. Η πρόοδος του κρίνεται με βάση το προσωπικό σημείο εκκίνησης , τις δυνατότητες και τις συνθήκες ζωής που αντιμετώπιζε κατά την μαθησιακή του πορεία. « Ο εκπαιδευτικός επίσης αξιολογεί τη συνολική εργασία του εκπαιδευόμενου με βάση το ατομικό του portofolio ,το φάκελο υλικού όπου φυλάσσονται όλες οι εργασίες του (γραπτές εργασίες, επιστολές, ημερολόγια, άρθρα , σχόλια,),όλη, δηλαδή, η *«ιστορία που*

αφηγείται πώς εξελίχθηκε η σκέψη του εκπαιδευόμενου». (Κατσαρού2001 σελ38-40 στο Πηγιάκη Πόπη 2006 σελ121).

Πιο αναλυτικά η αξιολόγηση στα ΣΔΕ είναι διπλή: αναφέρεται τόσο στους εκπαιδευόμενους , όσο και στα προγράμματα σπουδών και δεν αρκείται σε απλές δοκιμασίες, παρά αποτελεί καθημερινή φροντίδα (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 4).

Το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύσσει κάθε Σ.Δ.Ε. δεν είναι προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων σπουδών δεν συνίσταται στον έλεγχο επιτυχίας κάποιων προκαθορισμένων στόχων, αλλά έχει περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και στις δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 4).

Δεν ελέγχεται μόνο το αποτέλεσμα, αλλά αποτιμάται η ίδια η διαδικασία ως προς τη μορφωτική της αξία, τις δυνατότητες δηλαδή που παρέχει στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τη δική τους δυναμική. Με αυτόν τον τρόπο δίνουμε διαφορετικό προσανατολισμό στη σχολική πρακτική: οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τις διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης, κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, δηλαδή με την απόκτηση και «εκμετάλλευση» της ίδιας της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, διαφοροποιείται και ο χαρακτήρας αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Αποσκοπεί ταυτόχρονα στη διαρκή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας με απώτερο στόχο τη βελτίωσή της και στην πρόοδο των εκπαιδευομένων.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων. Ως απαραίτητες ορίζονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης μέσω:

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| α. Φακέλων υλικού | γ. Συνθετικών εργασιών και |
| β. Σχεδίων δράσης | δ. Αυτοαξιολογήσεων |

Οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων, χωρίς να αποκλείονται, δεν είναι κυρίαρχες. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική. Αφενός απότυπώνει τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις δεξιότητες του εκπαιδευόμενου τόσο σε κάθε Γραμματισμό όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου (σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.) και αφετέρου επισημαίνει τους τομείς στους οποίους ο εκπαιδευόμενος κρίνεται σκόπιμο να βελτιωθεί.

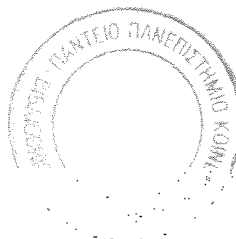
Στα ΣΔΕ γίνεται κατά πρώτον μια αξιολόγηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Την ακολουθεί συνεχής αξιολόγηση των φακέλων εργασίας τους ή ειδικές δοκιμασίες, οι οποίες συζητούνται κι αναλύονται στην τάξη, ενώπιον όλων. Δίνονται επίσης στους εκπαιδευόμενους σε τακτά διαστήματα φύλλα προόδου, στα οποία αποτυπώνονται περιγραφικά το επίπεδο μάθησης και εξέλιξης του καθενός (Χατζησαββίδης Σ., 2006: 4).

Στον απολυτήριο τίτλο (τίτλος σπουδών) αποτυπώνεται i) το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου (πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και ii) η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (επίδοση). Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται είναι: i) ως προς το ενδιαφέρον (πολύ μεγάλο, μεγάλο, ικανοποιητικό, μέτριο, ελάχιστο) και ii) ως προς την ανταπόκριση (άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς και ανεπαρκώς).

Όσοι εκπαιδευόμενοι δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος, μπορούν, με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων, να φοιτήσουν ένα εξάμηνο επιπλέον ώστε να βελτιωθούν στα σημεία όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς.

Η επιτυχής ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης του εκπαιδευόμενου πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου, διαφορετικά τους χορηγείται βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος των Σ.Δ.Ε.

Συνοψίζοντας το θέμα της αξιολόγησης στα Σ.Δ.Ε. αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα, εφόσον αποτελεί παράγοντα που συνδέεται άμεσα με τη σχολική διαρροή. Έμφαση δίνεται στην ποιοτική - περιγραφική αξιολόγηση, η οποία δεν αποτυπώνει στατικά την τελική επίδοση των εκπαιδευομένων, αλλά απεικονίζει τη δυναμική της πορείας βελτίωσής τους και, όπου είναι δυνατόν, αναφέρει και την ανταπόκρισή τους σε συγκεκριμένες στρατηγικές. (Βεργίδης Δ., 2004: 19 και Κόκκος Α., 2004).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1 Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση

Γενική Εικόνα

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΣΥΕ), βασιζόμενα στην απογραφή του 2001, ο πληθυσμός της Ελλάδας ανέρχεται σε 10.934.097 κατοίκους, εκ των οποίων 5.413.426 εκ. είναι άνδρες και 5.520.671 εκ. είναι γυναίκες.

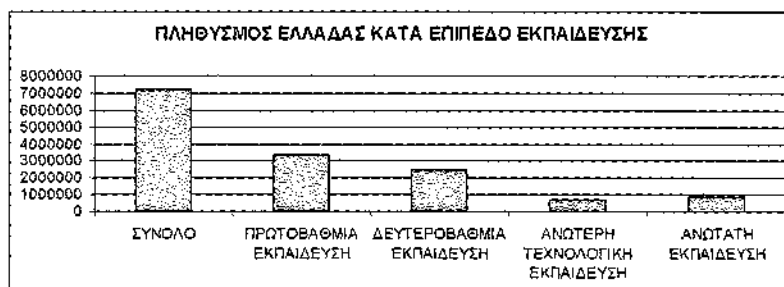
Οι αλλαγές στην ηλικιακή κατανομή του πληθυσμού για ηλικίες άνω των 15 ετών για τα έτη 1993-2005 φαίνονται στον πίνακα 11

Μεταβολές Πληθυσμού (ηλικίες άνω των 15 ετών) περιόδου 1993-2005				
Ηλικιακή Ομάδα	1993	2005	Μεταβολή Πληθυσμού	Μεταβολή Πληθυσμού %
15-19	748.236	561.441	-186.795	-25,0
20-24	820.537	670.666	-149.871	-18,3
25-29	690.043	794.681	104.638	15,2
30-44	2.030.892	2.447.760	416.868	20,5
45-64	2.584.244	2.658.286	74.042	2,9
65+	1.617.668	1.969.814	352.146	21,8
Σύνολο	8.491.620	9.102.648	611.028	7,2

Πίνακας 11 Μεταβολές Πληθυσμού (ηλικίες άνω των 15 ετών) περιόδου 1993-2005

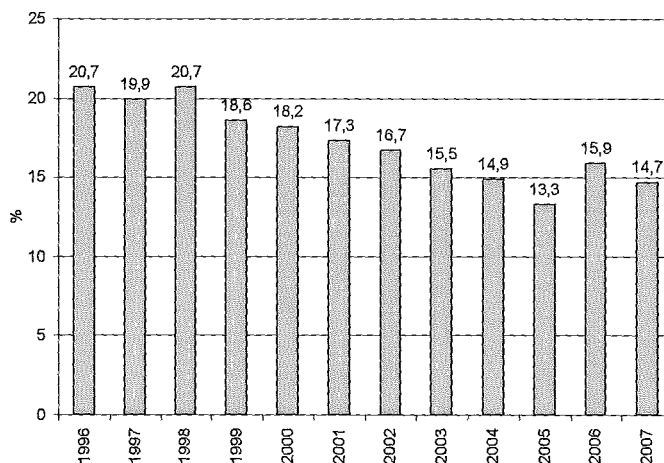
Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ) Καταγραφή εργατικού δυναμικού.

Σύμφωνα με τις προβλέψεις, η δομή του πληθυσμού θα είναι τις επόμενες δεκαετίες αρκετά διαφορετική εξαιτίας των δυσμενών δημογραφικών αλλαγών και των τάσεων υπογεννητικότητας και γήρανσης του πληθυσμού. Το 2020 η ηλικιακή ομάδα 0-14 εκτιμάται ότι θα έχει μειωθεί από 15,19 στο 14,9% ενώ εκείνη των 65 και άνω θα αυξηθεί από 16,71 στο 21% του συνολικού πληθυσμού. Η κατανομή του πληθυσμού ανά επίπεδο εκπαίδευσης για το 2001 αποτυπώνεται στο γράφημα 5.

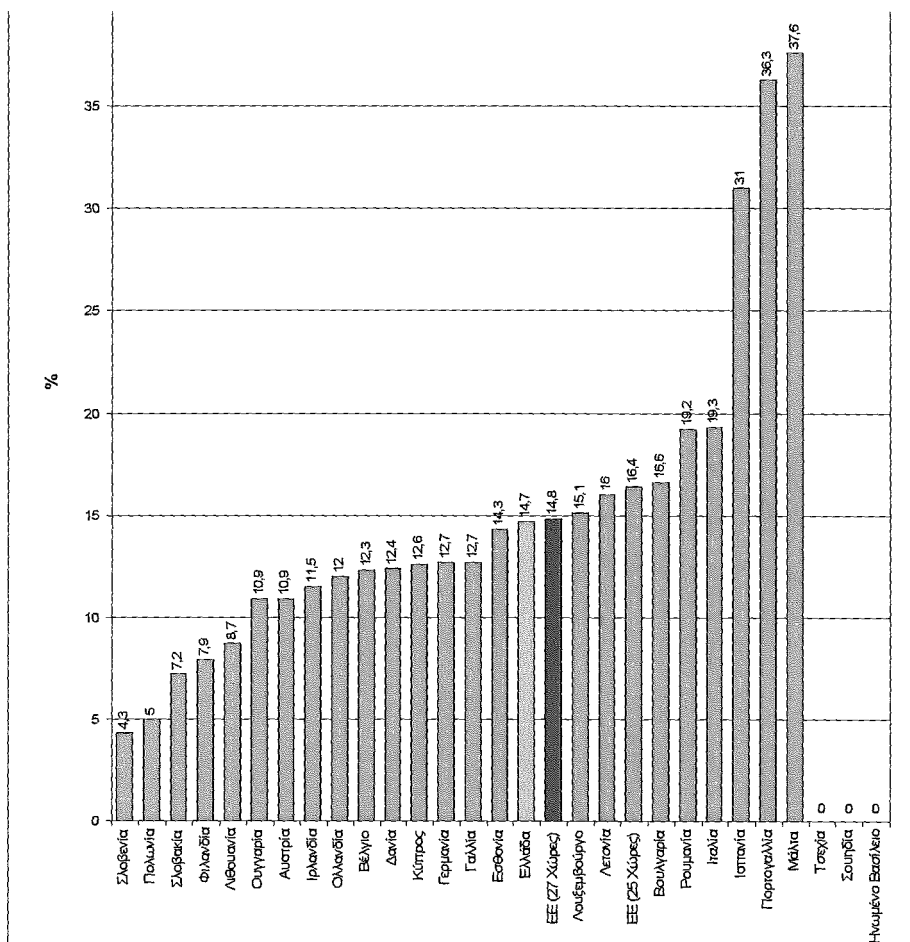


Γράφημα:5 Πληθυσμός Ελλάδας ανά επίπεδο εκπαίδευσης. Πηγή: (ΕΣΥΕ)

Το ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ποσοστό των ατόμων 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο) έχει μειωθεί από 20,7% το 1996 σε 12,8% το 2008 (Γράφημα 6 Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., 2008) ή στο 14,7 σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat του 2007 (Γράφημα 7), και είναι χαμηλότερο από τον μέσο όρο 14,8 της Ε.Ε. ενώ βρίσκεται πλησιέστερα στο ποσοστό αναφοράς της Ε.Ε. για το 2010 που είναι το 10%.

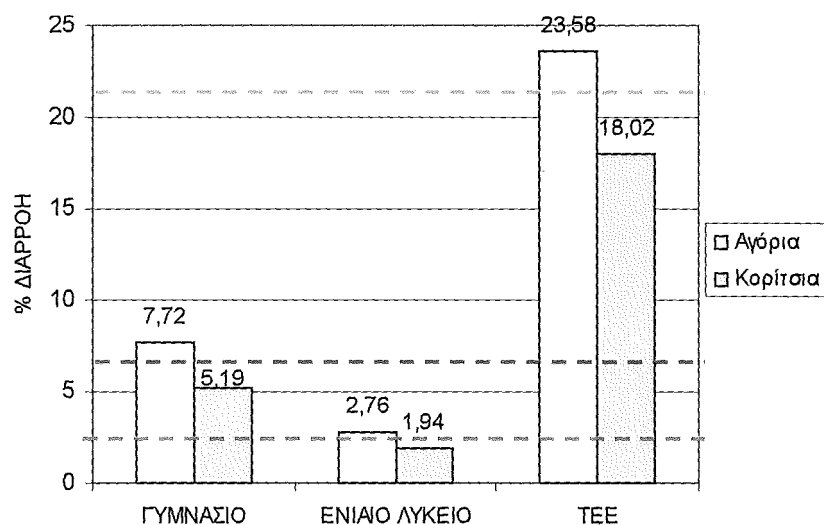


Γράφημα 6. Διαχρονική εξέλιξη μαθητικής διαρροής.

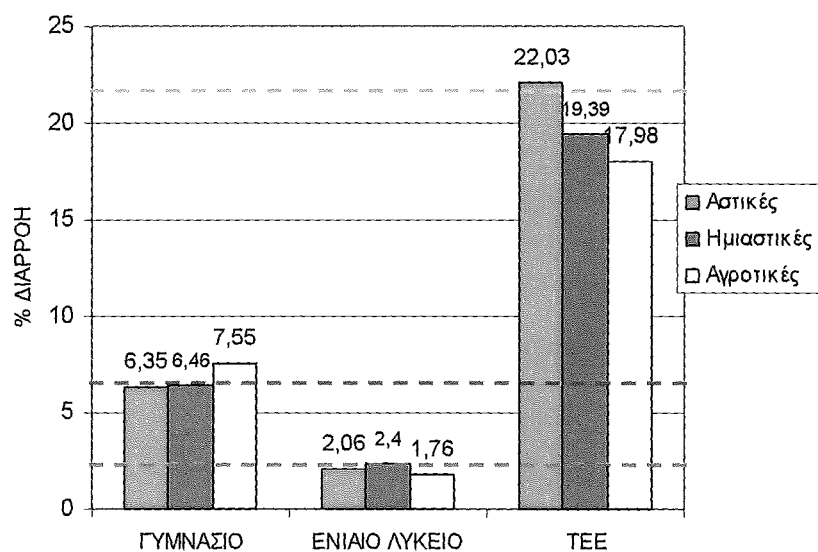


Γράφημα 7. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σε χώρες της Ε.Ε. (2007)

Το ποσοστό αυτό είναι γενικά μεγαλύτερο στις αστικές και ημιαστικές περιοχές σε σχέση με τις αγροτικές και επιβαρύνεται από την πρόωγη αποχώρηση στις πρώτες τάξεις των διαφόρων τύπων σχολείου, ιδιαίτερα του Γυμνασίου (80%) με ποσοστό ανδρών (17,5%) και πολύ λιγότερο από την αποχώρηση των γυναικών (9,2%). (Γραφήματα 8-9)



Γράφημα 8. Μαθητική διαρροή ανά τύπο σχολείου και φύλλο (γενεά μαθητών 2003-04)



Γράφημα 9. Μαθητική διαρροή ανά τύπο σχολείου και αστικότητα (γενεά μαθητών 2003-04)

Δια βίου μάθηση

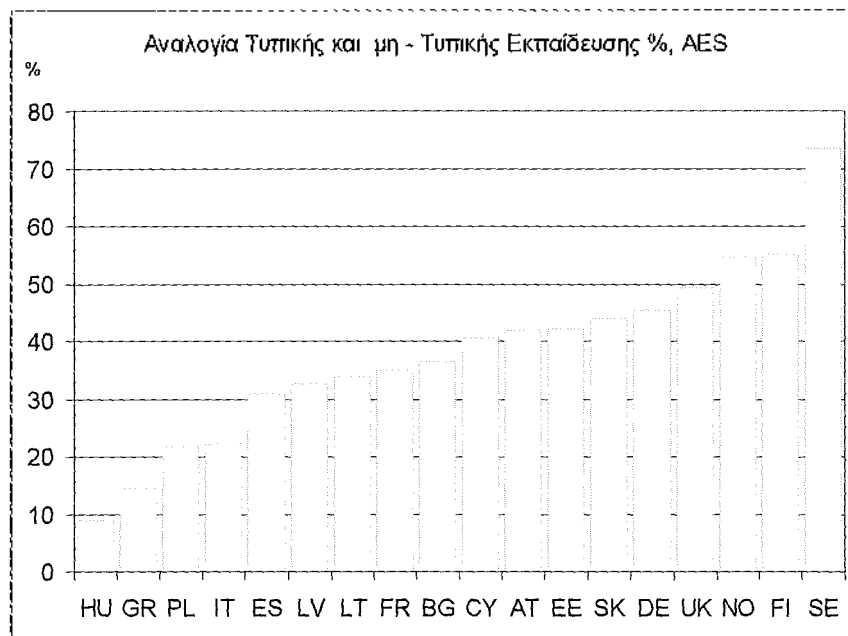
Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες εκείνες, που έχουν πρόσφατα θεσπίσει νομοθετικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση, ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι στρατηγικές εξακολουθούν να μην είναι ισορροπες και αποτελεσματικές. Από την σύγκριση στατιστικών δεδομένων για την Ευρωπαϊκή Ένωση, που αφορούν στη συμμετοχή σε κάθε μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης ατόμων ηλικίας 25-64 χρόνων, προκύπτει ότι το ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην περίπτωση της Ελλάδας για το 2005 είναι πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο μέσο ποσοστό της ΕΕ25 (1,8% έναντι 10,8% της ΕΕ25) ενώ τα επόμενα χρόνια σημειώνει σημαντική άνοδο και για το 2007 ανέρχεται στο 2.3%. Έτσι η Ελλάδα εμφανίζει το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε σύγκριση ακόμα και με νέα κράτη μέλη (πλην της Ουγγαρίας), ενώ το ποσοστό συμμετοχής δεν διαφέρει αισθητά μεταξύ ανδρών και γυναικών (1,9% και 1,7% αντίστοιχα).

Στόχοι Λισσαβόνας 2010 (ειδικά για εκπαίδευση)	Μ.Ο. (ΕΕ 25)	Ελλάδα	Στόχος ΕΣΠΑ 2013	Στόχος ΕΕ για το 2010
Συμμετοχή σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (σε % γενικού πληθυσμού ηλικίας 25-64)	10,8%	1,8%	6%	12,5%

Πίνακας 12: Στόχοι Λισσαβόνας για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης.

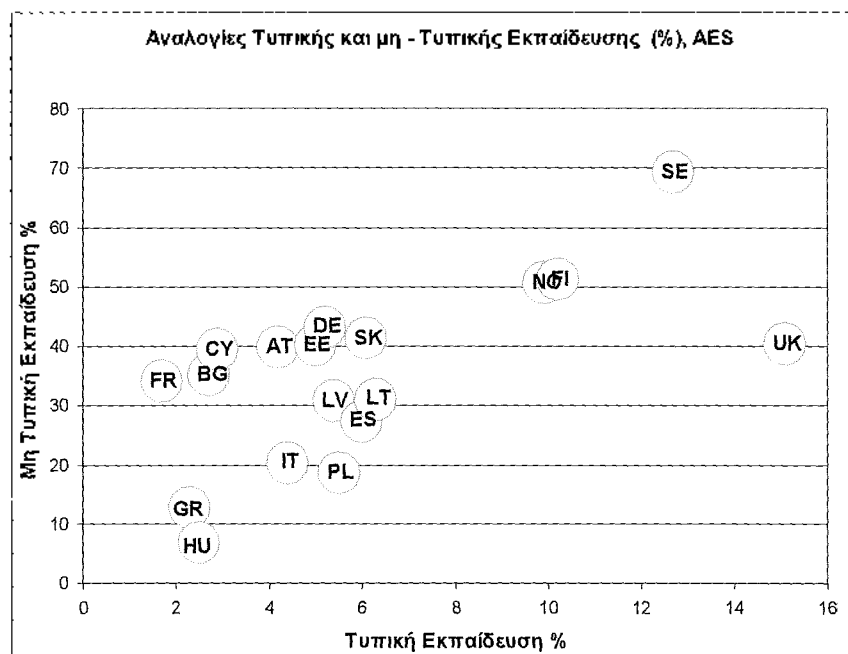
Αυτή η υστέρηση, σε σχέση με τον μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό συμμετοχής, που φτάνει τις 9 ποσοστιαίες μονάδες, καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της δια βίου μάθησης σε όλες τις παραγωγικές ηλικιακές ομάδες και σε όλες τις κατηγορίες του εργατικού δυναμικού της χώρας με ευέλικτα προγράμματα κατάρτισης. (ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ. 2007)

Στα τελευταία στατιστικά στοιχεία της Eurostat, που αφορούν την περίοδο 2005-2008 (Adult Education Survey) και αφορούν μέχρι στιγμής σε 17 χώρες της ΕΕ με συνολικό πληθυσμό 413 εκατομμύρια (το 83% της ΕΕ27 πληθυσμού το 2007) και την Νορβηγία, η Ελλάδα βρίσκεται στην προτελευταία θέση μπροστά από την Ουγγαρία με ποσοστό 15% όπως φαίνεται στο σχετικό Γράφημα 10 (Οι διαφορές στα ποσοστά οφείλονται κατά βάση σε διαφορετική, ακριβέστερη, μεθοδολογία προσδιορισμού των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση και κατάρτιση).



Γράφημα 10 Αναλογία Τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ε.Ε. % Πηγή: Eurostat (2008)

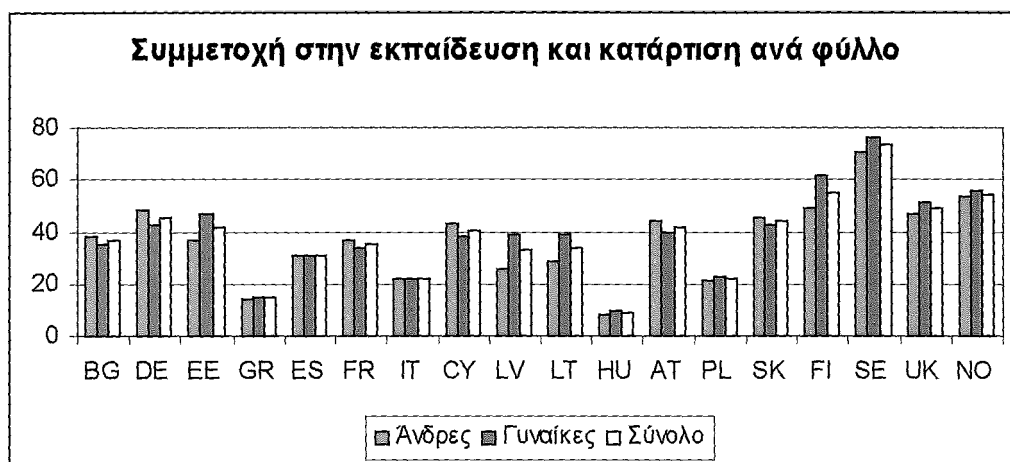
Αναλυτικότερα η σχετική ποσοστιαία αναλογία συμμετοχής στη τυπική σε σχέση με την μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες δίνεται στο γράφημα 11. Η χώρα μας σημειώνει ποσοστά συμμετοχής 2,3% και 12,7% αντίστοιχα.



Γράφημα 11. Σχετική αναλογία Τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ε.Ε. %

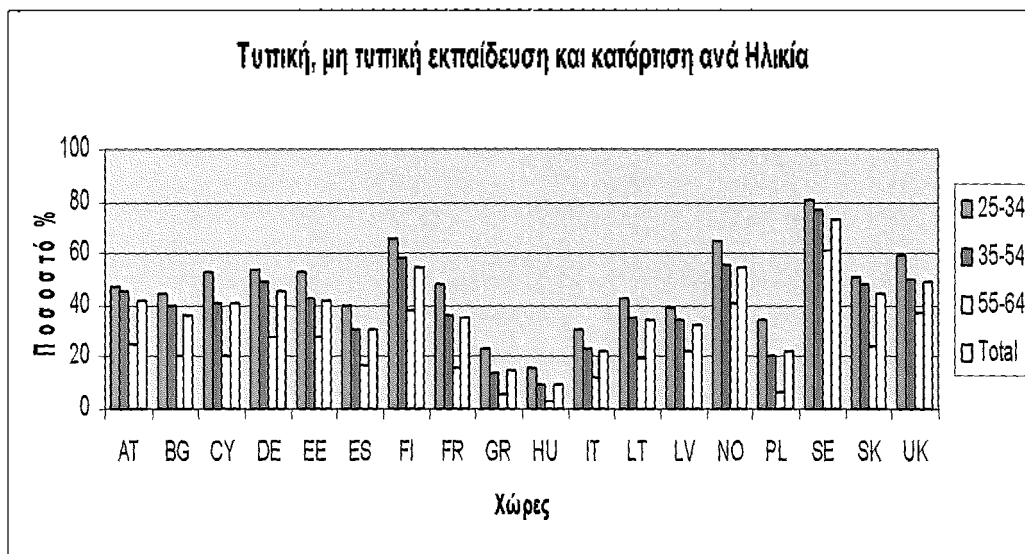
Σχετικά με το φύλο οι διαφορές παρουσιάζονται στο γράφημα 12. Στην Ελλάδα δεν καταγράφεται σημαντική διαφορά στη συμμετοχή μεταξύ ανδρών και γυναικών με γενικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση και κατάρτιση 14,3%

άνδρες και 14,6% γυναίκες , και συγκεκριμένα 12,6% άνδρες και 12,8% γυναίκες στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση και 2,3% και για τα δύο φύλλα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση.



Γράφημα:12 Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση στην Ε.Ε. ανά φύλλο %

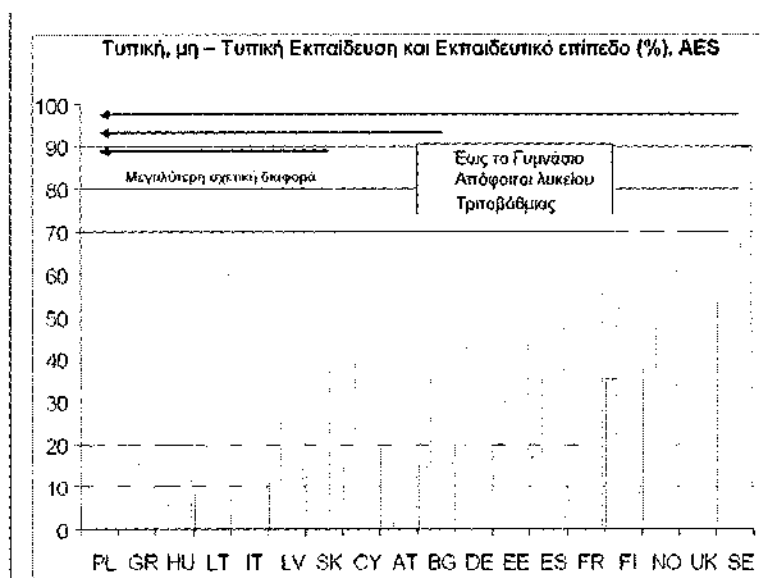
Αναφορικά με την κατανομή ανά ηλικία η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων φαίνεται στο γράφημα 13. Ειδικότερα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση συμμετέχουν ανά ηλικιακή ομάδα σε ποσοστά 5,8% (25-34), 1,4% (35-54), και 0,1% (56-64) και συνολικά 2,3%, ενώ στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση 18,5%, 12,8%, 5,1% και συνολικά 12,7% αντίστοιχα.



Γράφημα:13 Συμμετοχή στην Τυπική , μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικία %

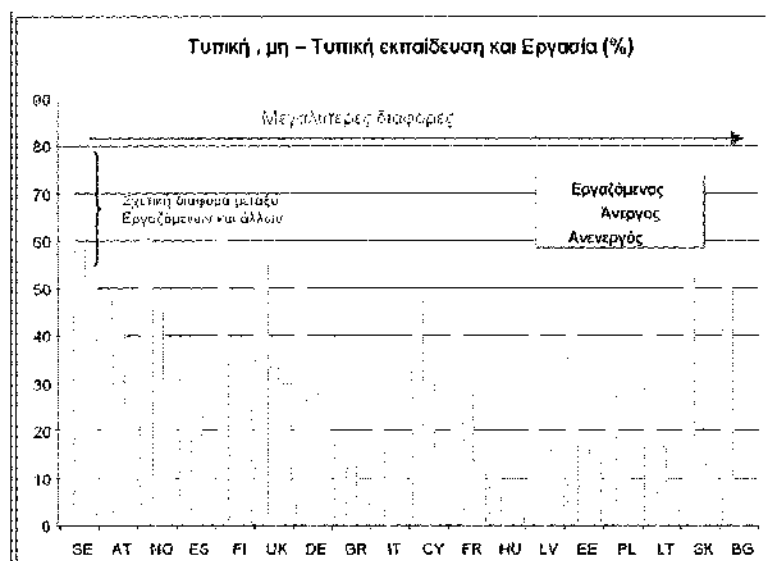
Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και τα αντίστοιχα ποσοστά δίνονται στο γράφημα 14 Ειδικά για την χώρα μας στην τυπική εκπαίδευση και

κατάρτιση συμμετέχουν σε ποσοστά 0,5% επιπέδου έως γυμνάσιο, 2,5% επιπέδου Λυκείου, 5,2% επιπέδου τριτοβάθμιας και συνολικά 2,3% και στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση συμμετέχουν ποσοστά 3,6% , 13,2%, 28,2%, και συνολικά 12,7% αντίστοιχα.



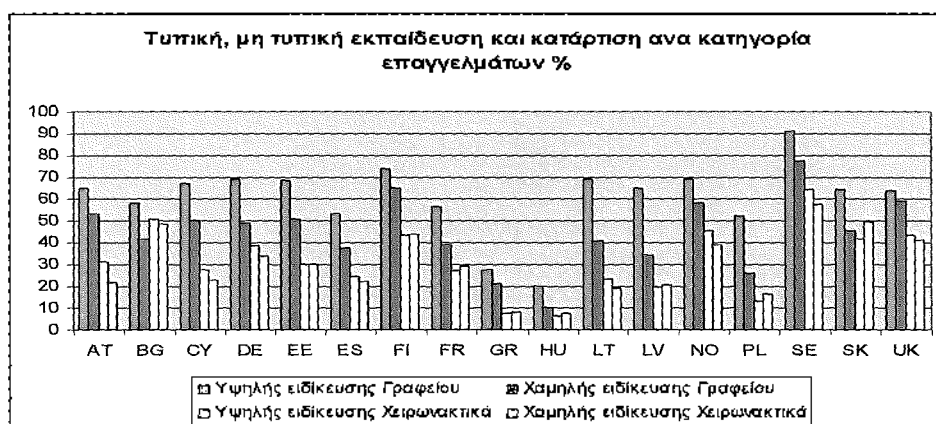
Γράφημα: 14 Τυπική, μη - Τυπική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικό επίπεδο (%),

Σχετικά με τους συμμετέχοντες και την εργασιακή τους κατάσταση τα δεδομένα παρουσιάζονται στο γράφημα 15. Στη χώρα μας τα ποσοστά συμμετοχής στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι 2,3% εργαζόμενοι, 2% άνεργοι, 2,5% ανενεργοί και συνολικά 2,3% ενώ στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση συμμετέχουν ποσοστά 16,3%, 11,3%, 3,3% και 12,7% αντίστοιχα.



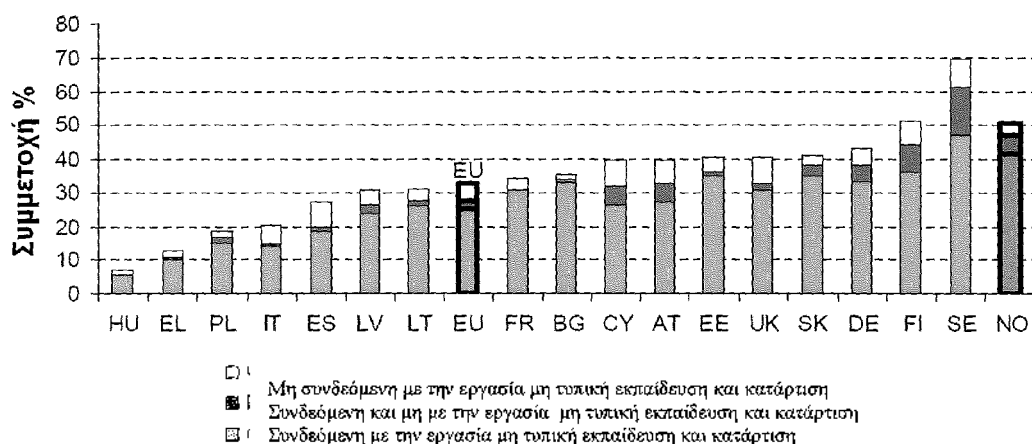
Γράφημα: 15 Τυπική, μη - Τυπική εκπαίδευση και Εργασιακή κατάσταση (%)

Σχετικά με την κατηγορία επαγγελματιών των εργαζομένων συμμετεχόντων, οι αναλογίες φαίνονται στο γράφημα 16. Ειδικότερα στη χώρα μας τα ποσοστά ανά κατηγορία είναι στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση υψηλής ειδίκευσης γραφείου (ISCO 1-3) 3,7%, χαμηλής ειδίκευσης γραφείου 3,1% (ISCO4-5), υψηλής ειδίκευσης χειρωνακτικών (ISCO6-7) 0,7% και χαμηλής ειδίκευσης χειρωνακτικά (ISCO8-9) 0,7% και στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση 25,1%, 19,1%, 6,7% και 7,0% αντίστοιχα.



Γράφημα: 16 Τυπική, μη Τυπική Εκπαίδευση και κατάρτιση και κατηγορία Επαγγελματιών %

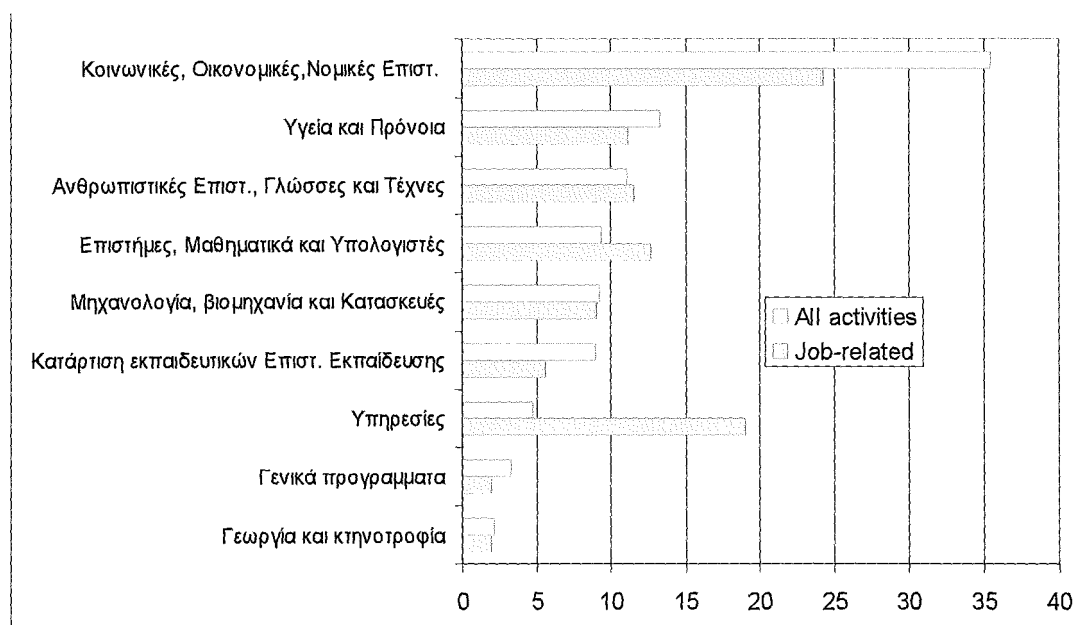
Οι αναλογίες των συμμετεχόντων στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση σε σχέση με την σύνδεσή της ή όχι με την εργασία φαίνονται στο γράφημα 17. Στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής είναι 84,1%, και μάλιστα σε ποσοστά 77,2%, 83,4% και 86,3% καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.



Source: Eurostat, Adult Education Survey

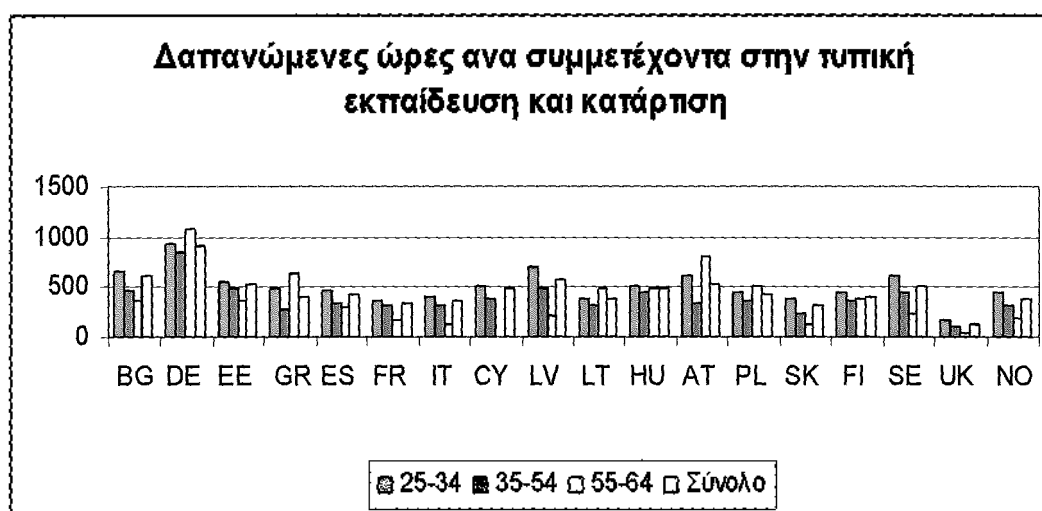
Γράφημα: 17 Συμμετοχή στη μη τυπική και στη συνδεδεμένη με την απασχόληση μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (%), 25-64 ετών, 2007

Περαιτέρω τα ποσοστά συμμετοχής σε μη τυπικές δραστηριότητες ανά πεδίο σε σχέση με το αν συνδέονται ή όχι με την εργασία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στο διάγραμμα

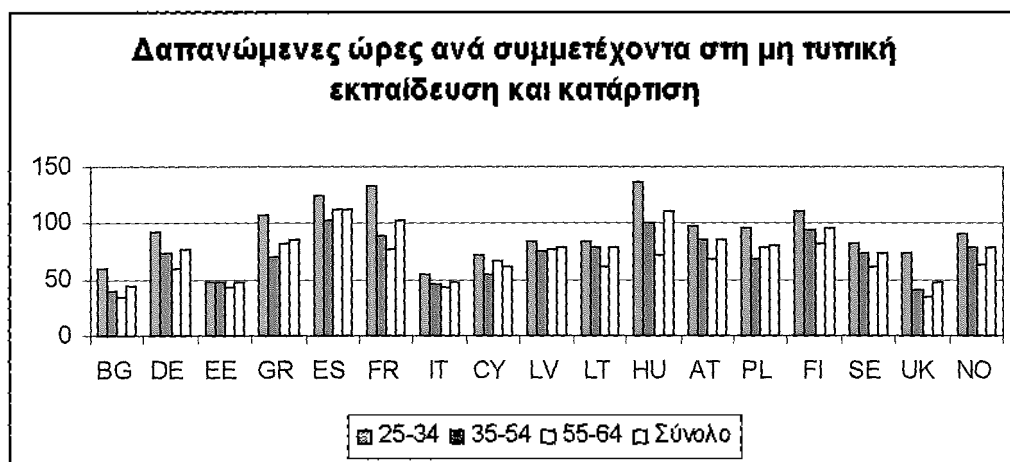


Γράφημα 18. Μη τυπικές δραστηριότητες ανά πεδίο σε συνδυασμό ή όχι με την εργασία %.

Οι ώρες που δαπανώνται στην τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικία και συνολικά ανά συμμετέχοντα παρουσιάζονται στα γραφήματα 18-19.

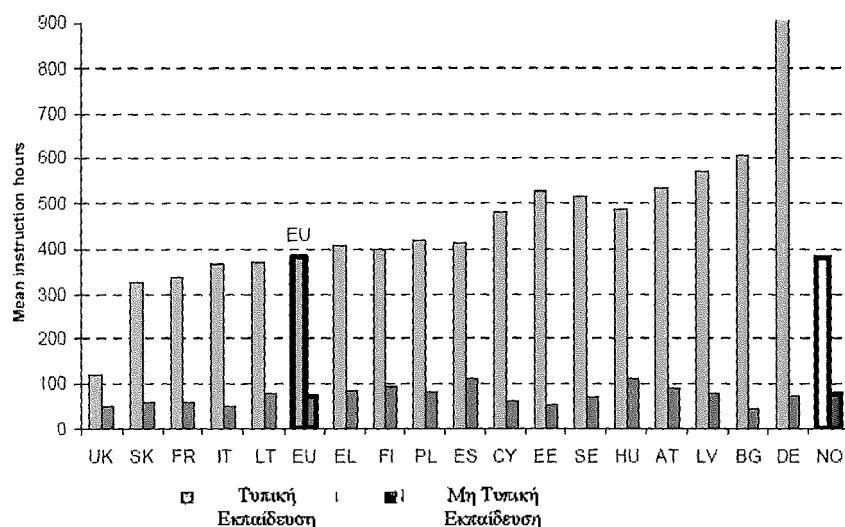


Γράφημα:19 Δαπανώμενες ώρες ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση



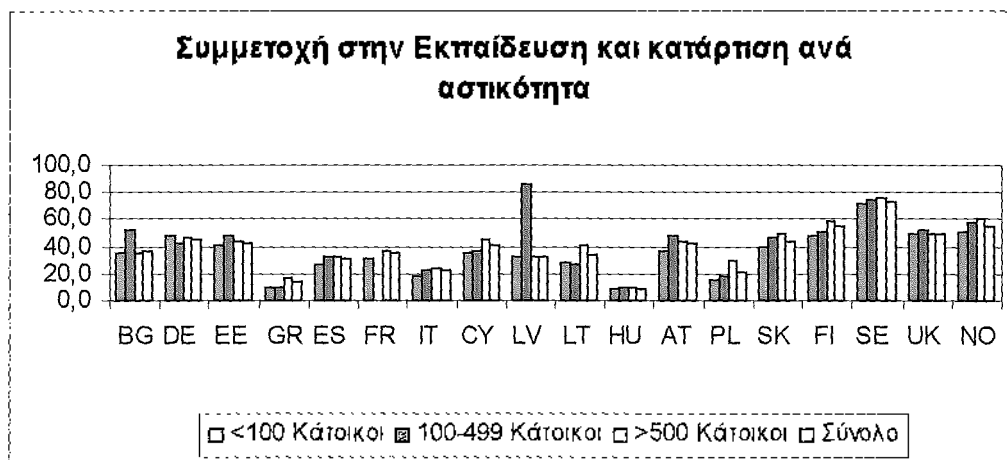
Γράφημα 20. Δαπανώμενες ώρες ανά συμμετέχοντα στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (πλην Σλοβακίας)

Η σχετική αναλογία των ωρών που δαπανώνται στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση φαίνεται στο γράφημα 19.



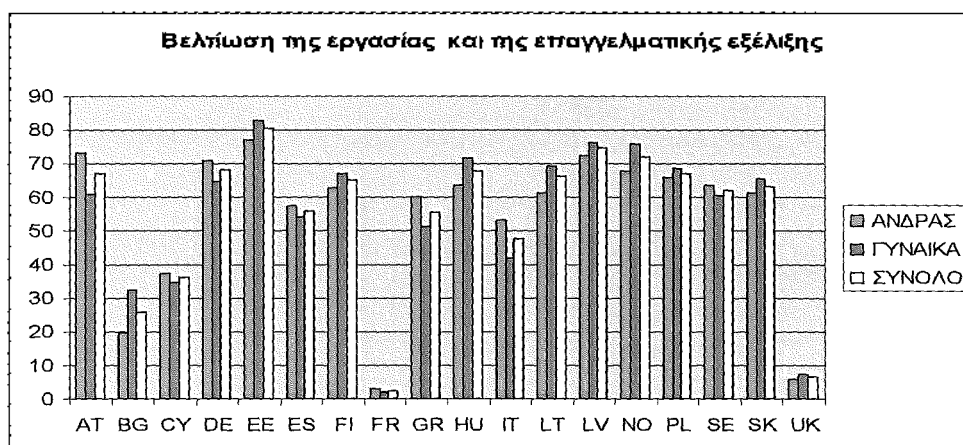
Γράφημα 21. Σχετική αναλογία δαπανωμένων ωρών σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση ανά αστικότητα παρουσιάζεται στο επόμενο γράφημα. Για την Ελλάδα τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 8,5%, 9,4%, 14,6%, και 12,7% για την μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση και 0,9%, 0,8%, 3%, και 2,3% για την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση.

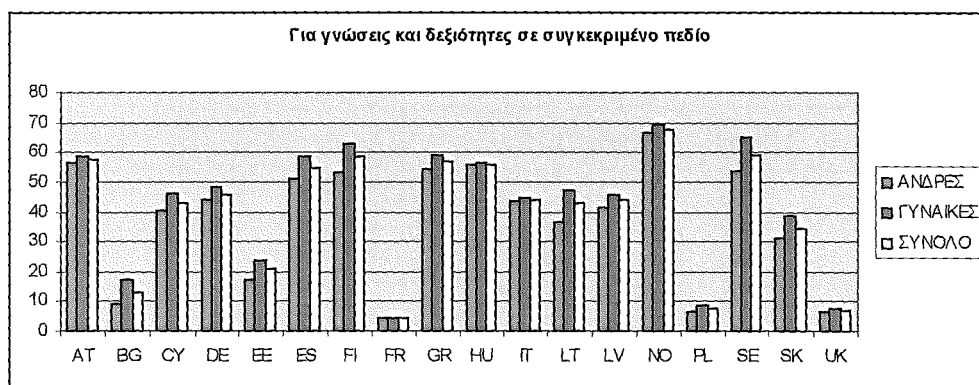


Γράφημα 22. Συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση ανά αστικότητα

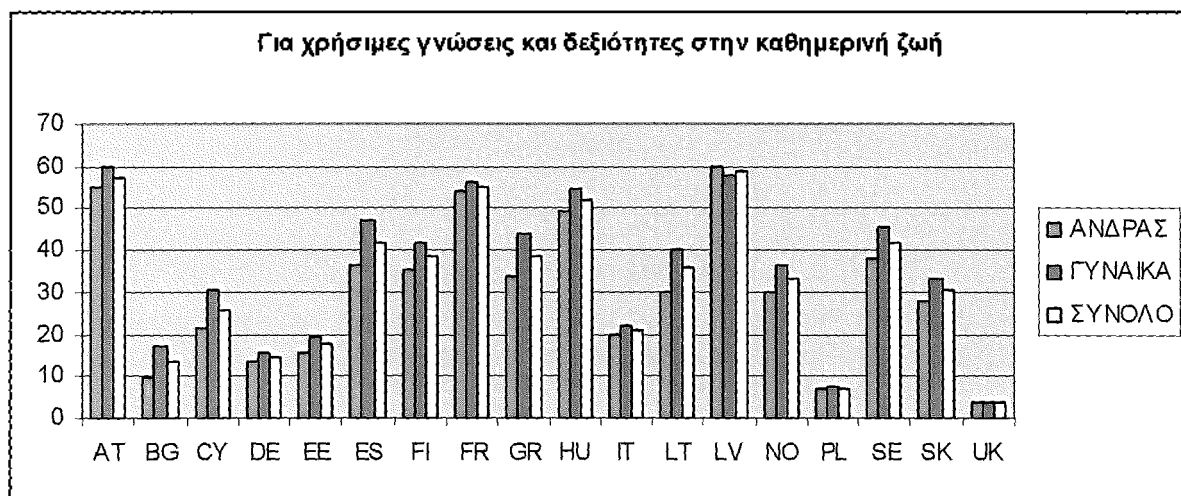
Οι σπουδαιότεροι κατά σειρά λόγος συμμετοχής στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα αντίστοιχα ποσοστά για κάθε λόγο αναφέρονται στα ακόλουθα γραφήματα 23-31.



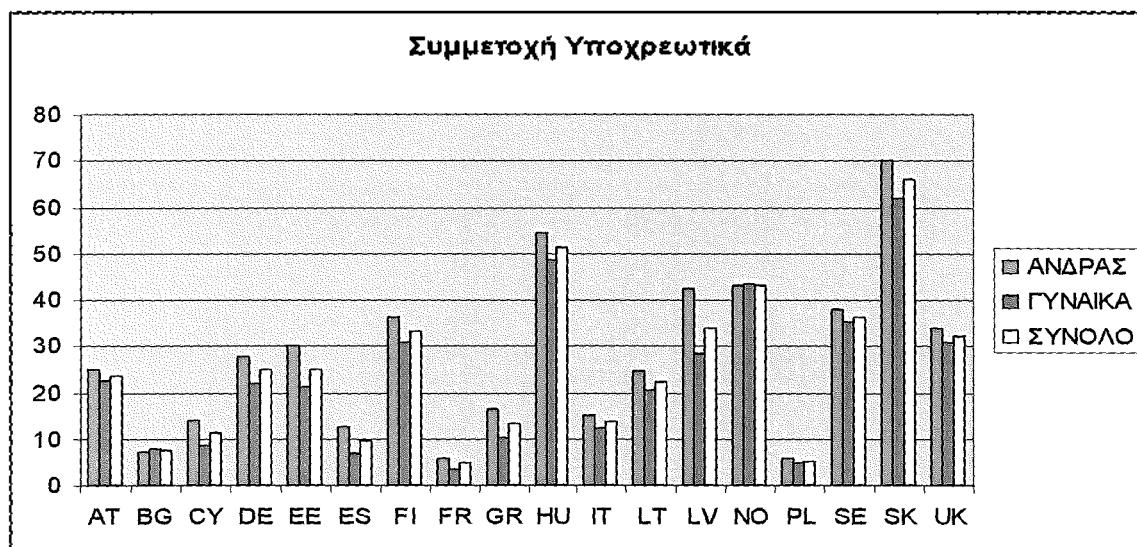
Γράφημα 23. Συμμετοχή για βελτίωση της εργασίας και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας



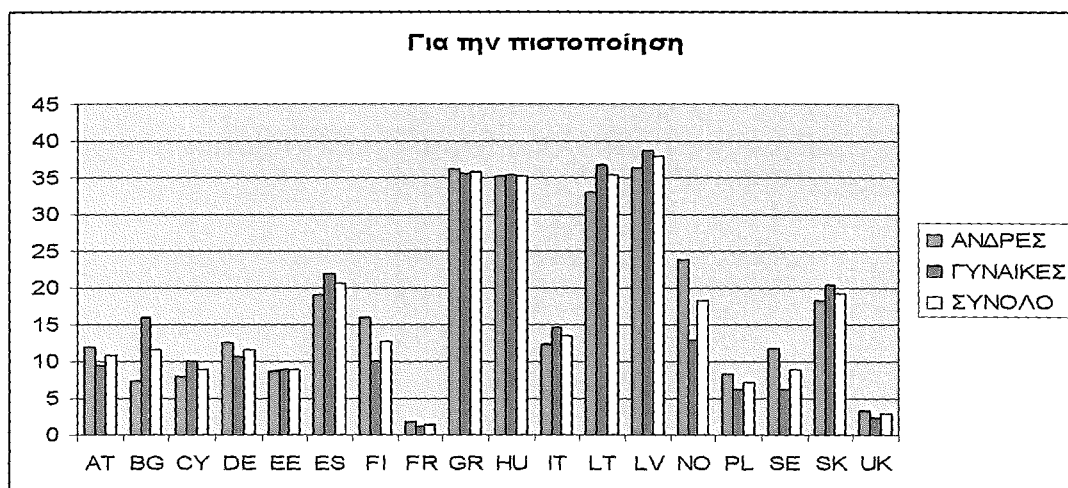
Γράφημα 24. Συμμετοχή για βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα ενδιαφέρον πεδίο



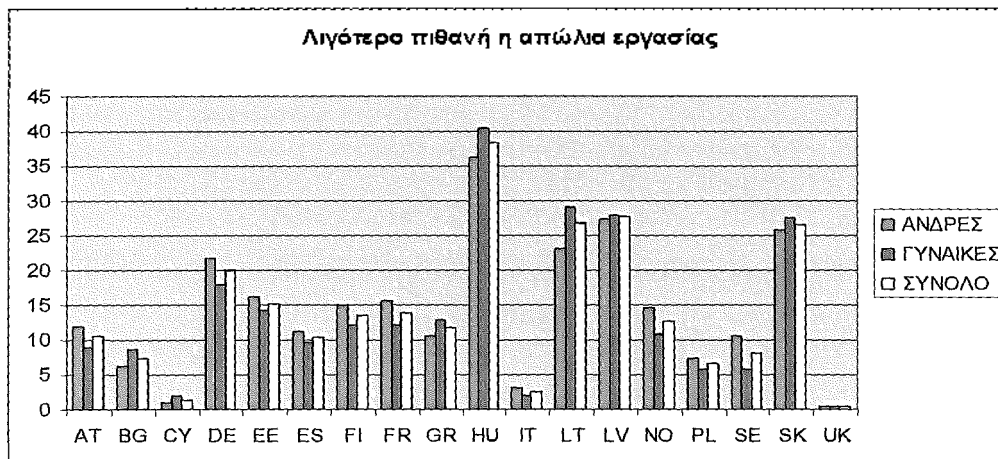
Γράφημα 25. Συμμετοχή για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων της καθημερινότητας



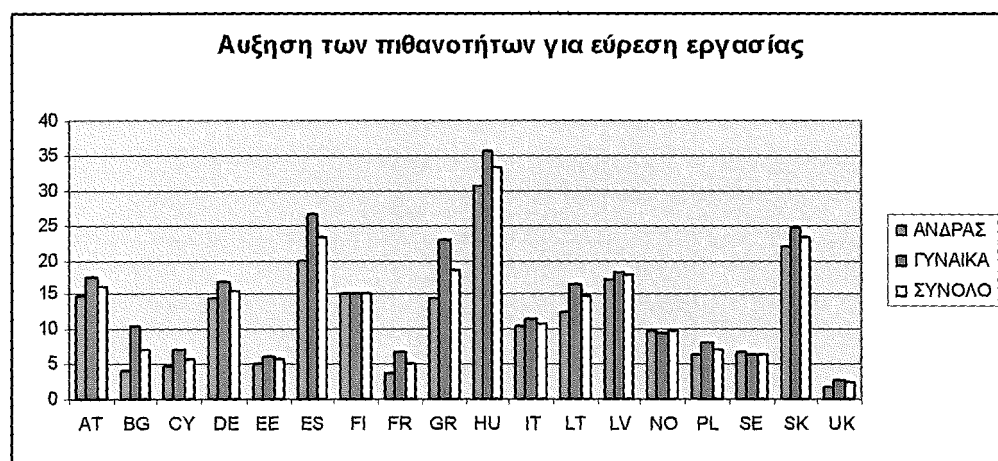
Γράφημα 26. Υποχρεωτική συμμετοχή για εξάσκηση.



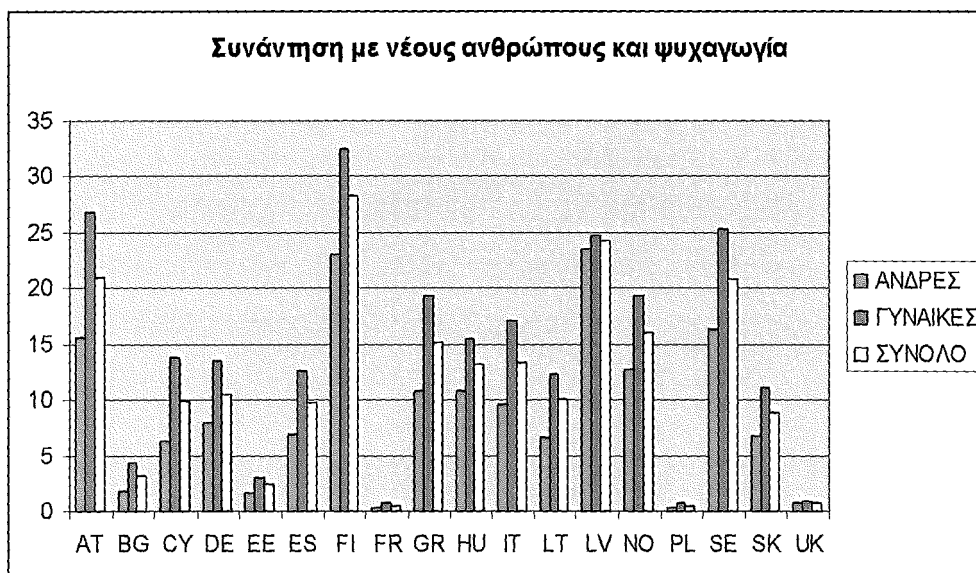
Γράφημα 27. Συμμετοχή για την πιστοποίηση.



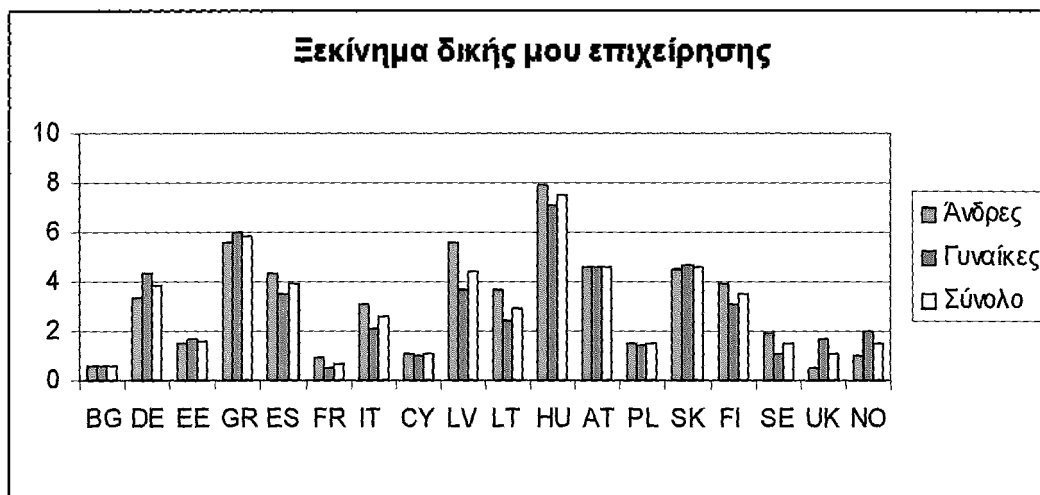
Γράφημα 28. Συμμετοχή για την μείωση των πιθανοτήτων απώλειας της εργασίας



Γράφημα 29. Συμμετοχή για την αύξηση των πιθανοτήτων εύρεσης εργασίας.

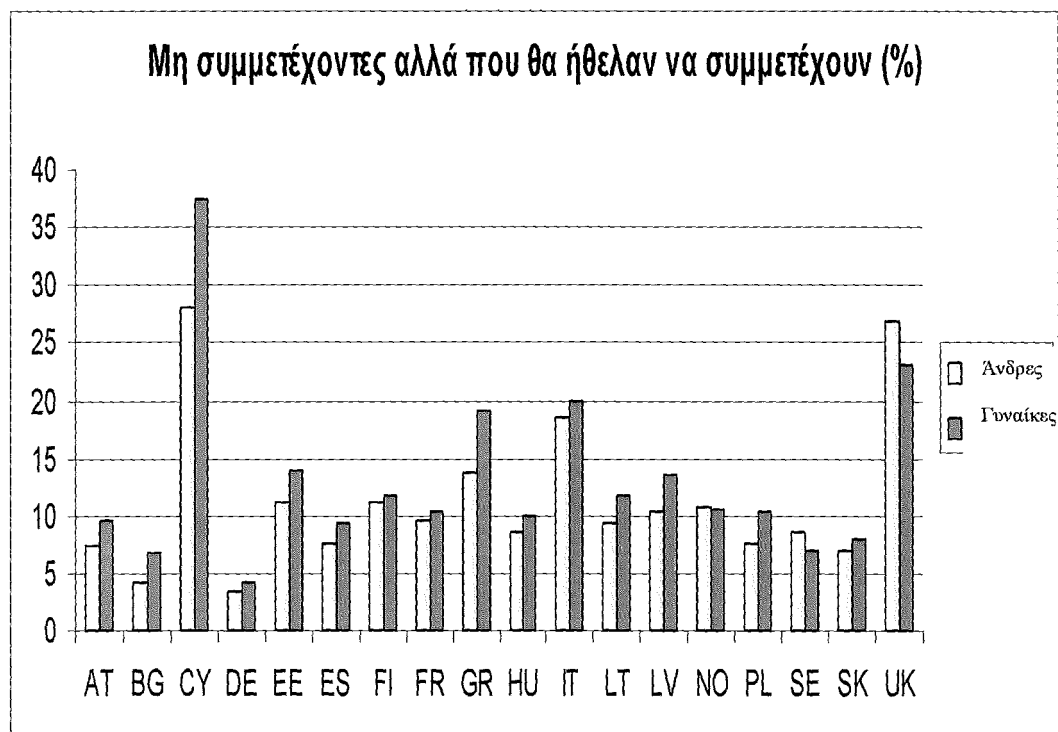


Γράφημα 30. Συμμετοχή ως ευκαιρία συνάντησης νέων ανθρώπων και ψυχαγωγία



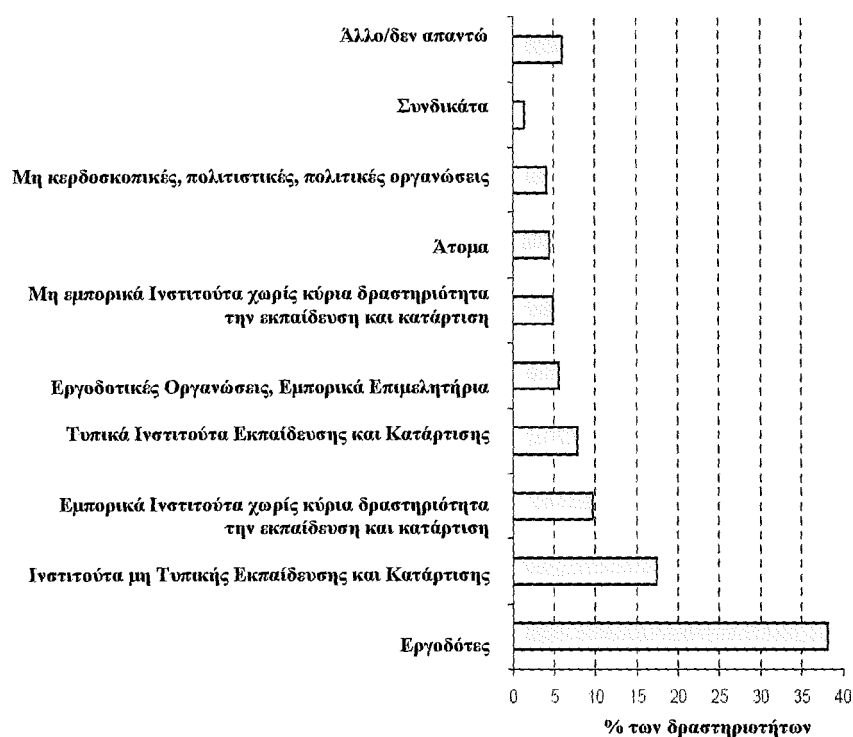
Γράφημα 31. Συμμετοχή για το ξεκίνημα δικής μου επιχείρησης

Τα ποσοστά των μη συμμετεχόντων αλλά που θα ήθελαν αν συμμετάσχουν φαίνονται στο γράφημα 32.



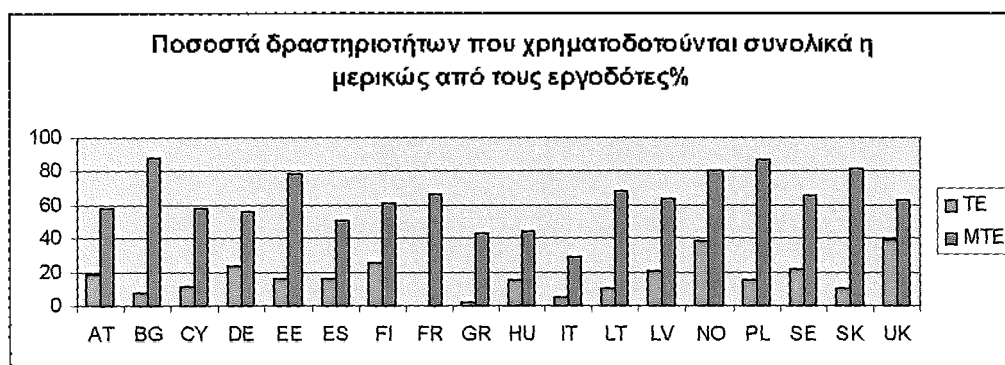
Γράφημα 32. Μη συμμετέχοντες που επιθυμούν να συμμετέχουν στην δια βίου μάθηση

Τα ποσοστά χρηματοδότησης των δραστηριοτήτων της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από διάφορες πηγές χρηματοδότησης φαίνονται στο γράφημα 33



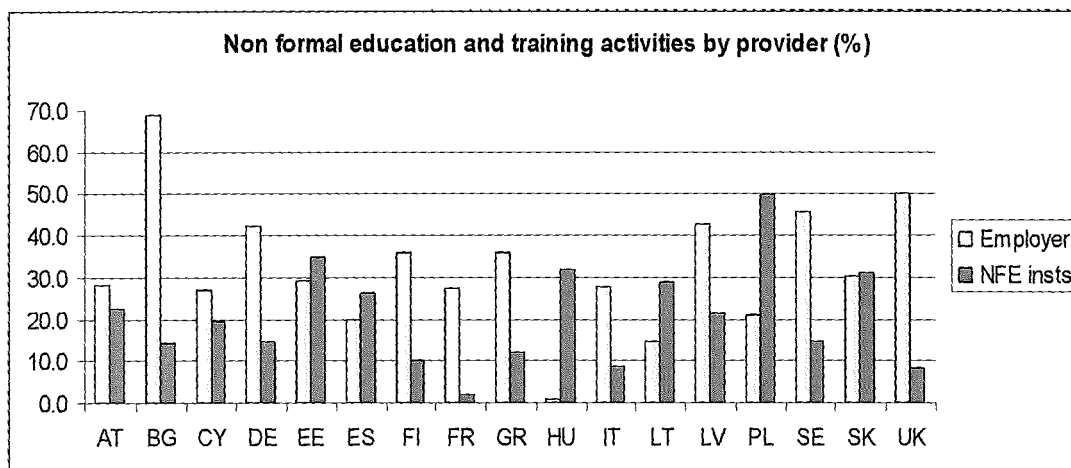
Γράφημα 33 Χρηματοδότες μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά κατηγορία

Η χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και η υποστήριξη των εργοδοτών στους εργαζόμενους παρουσιάζεται στο γράφημα 34.



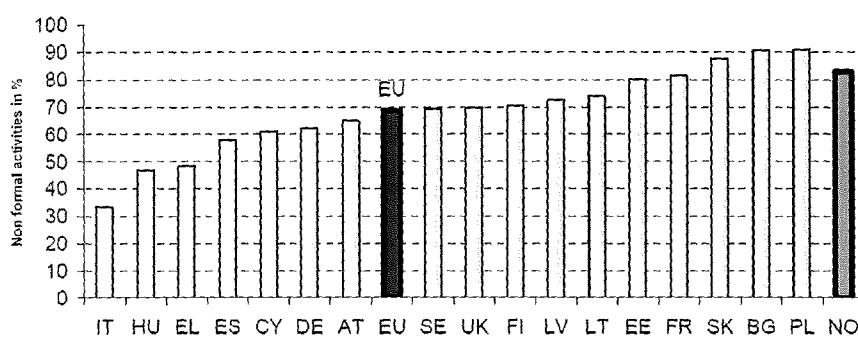
Γράφημα 34. Χρηματοδοτούμενες μερικά ή πλήρως από εργοδότες δραστηριότητες

Ειδικότερα η χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης φαίνεται στο γράφημα 35



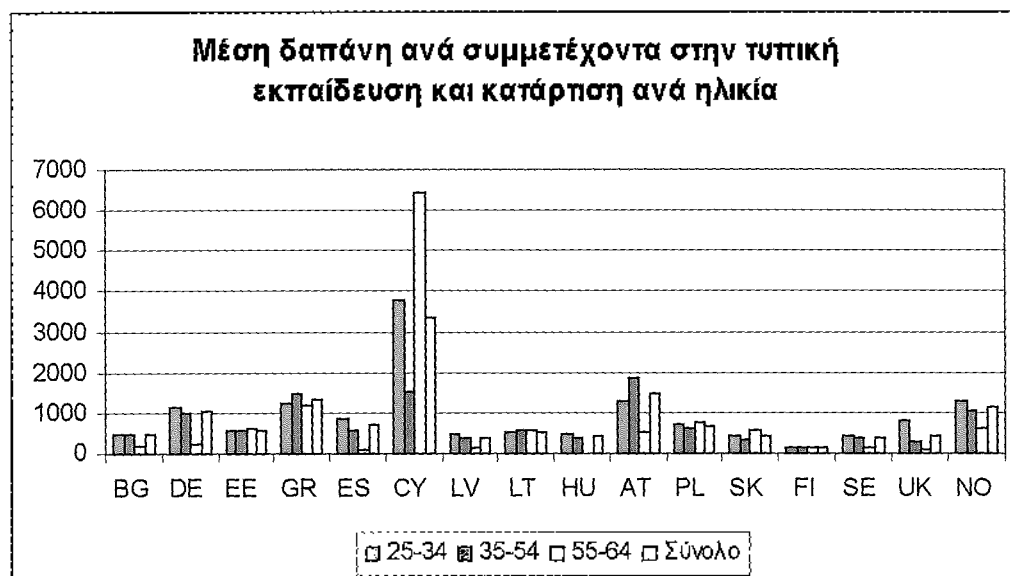
Γράφημα 35. Συμμετοχή Εργοδοτών και Ινστιτούτων στη χρηματοδότηση της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Επίσης η υποστήριξη των εργοδοτών στους εργαζόμενους φαίνεται και στο γράφημα 36 που παρουσιάζει συγκριτικά την συμμετοχή των εργοδοτών στη χρηματοδότηση των διαφόρων δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις χώρες της Ε.Ε.

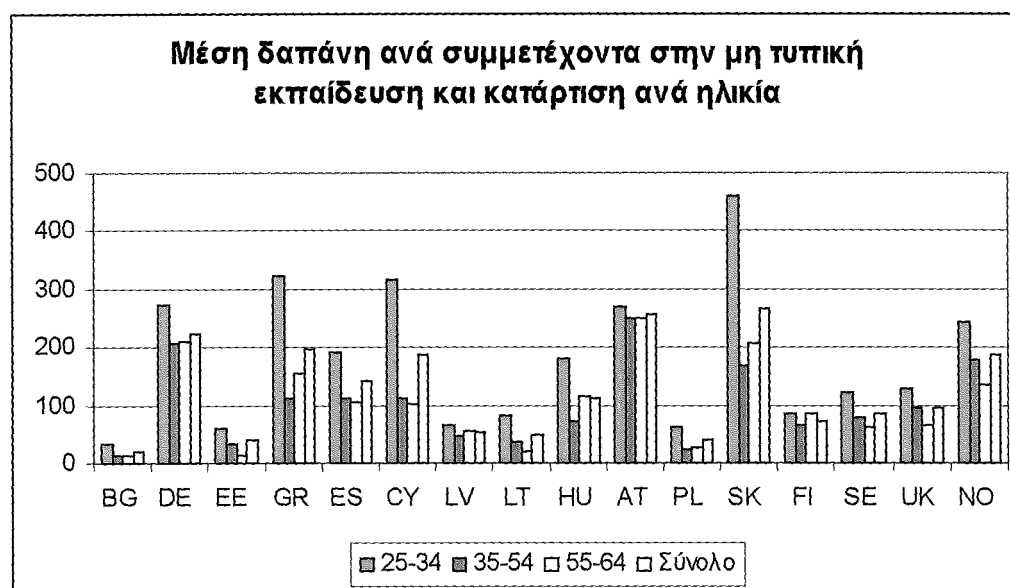


Γράφημα 36 Κατανομή των δραστηριοτήτων που χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου ή εν μέρει από τους εργοδότες.

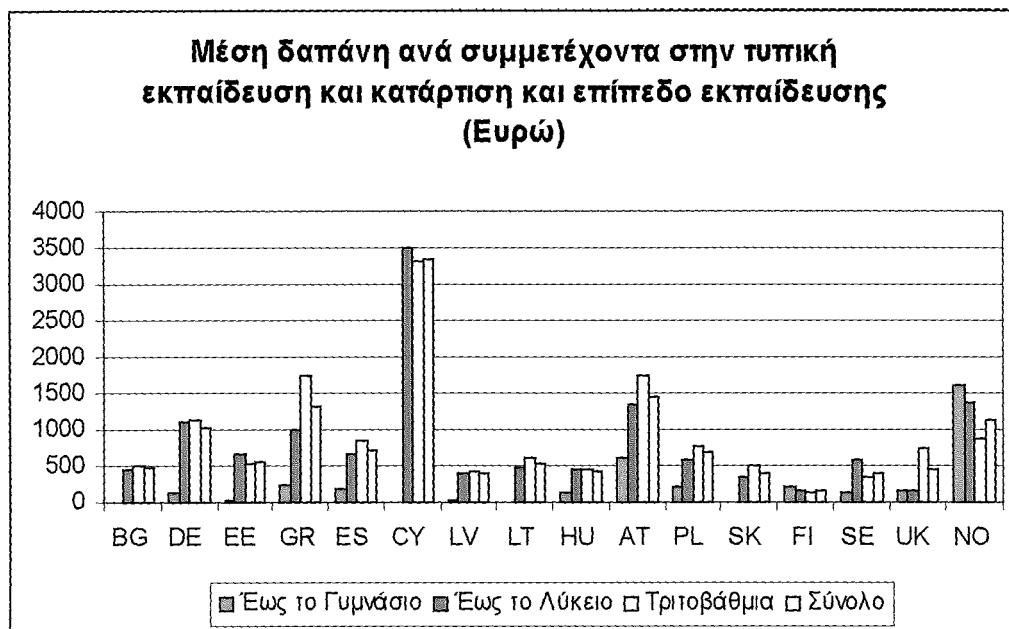
Αναλυτικότερα οι δαπάνες για την τυπική και την μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, εργασιακή κατάσταση και επαγγελματική κατηγορία των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στα γραφήματα 37-



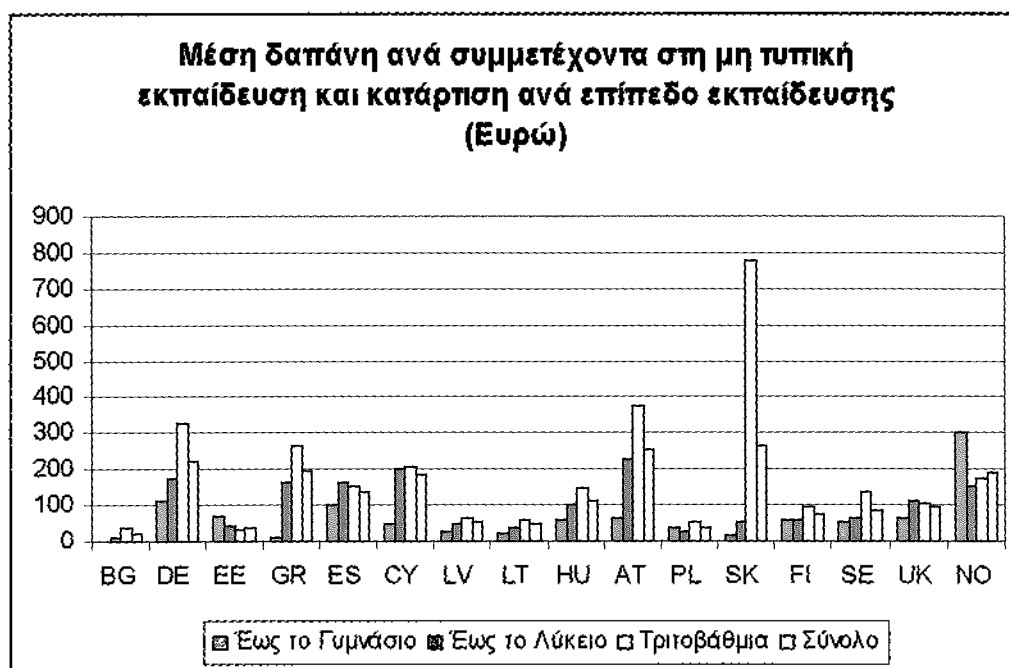
Γράφημα 37. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικιακή ομάδα



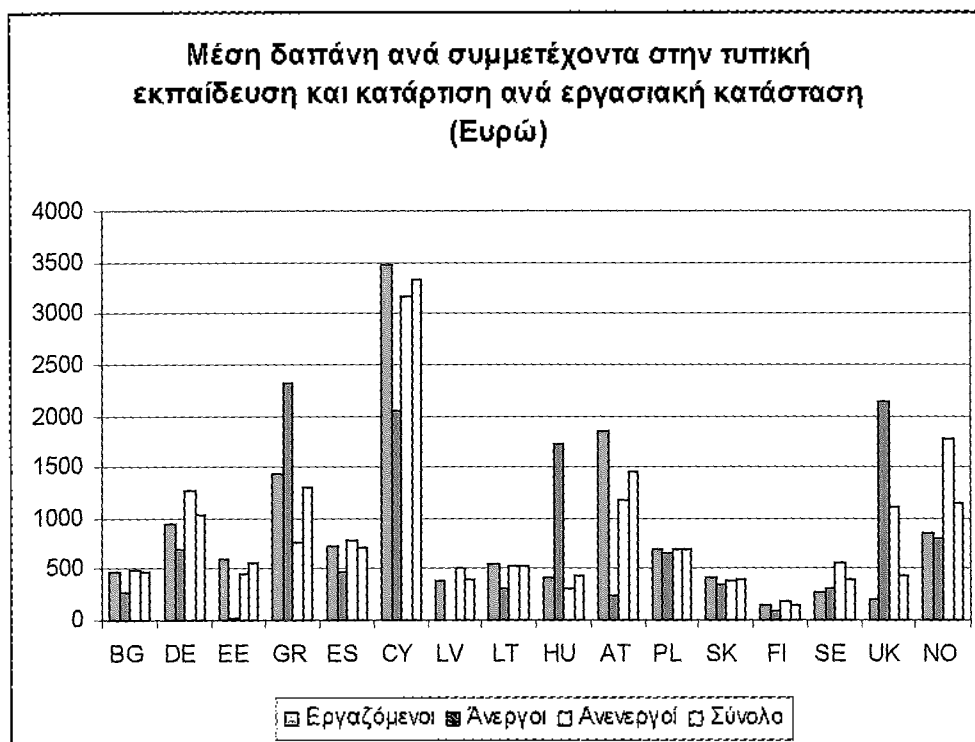
Γράφημα 38. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικιακή ομάδα



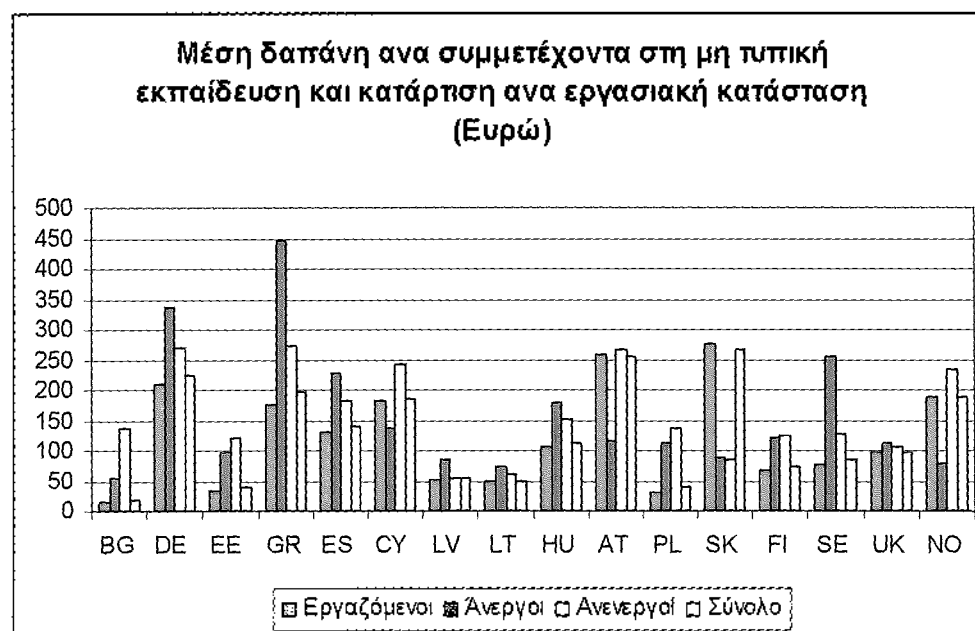
Γράφημα 39. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά επίπεδο εκπαίδευσης



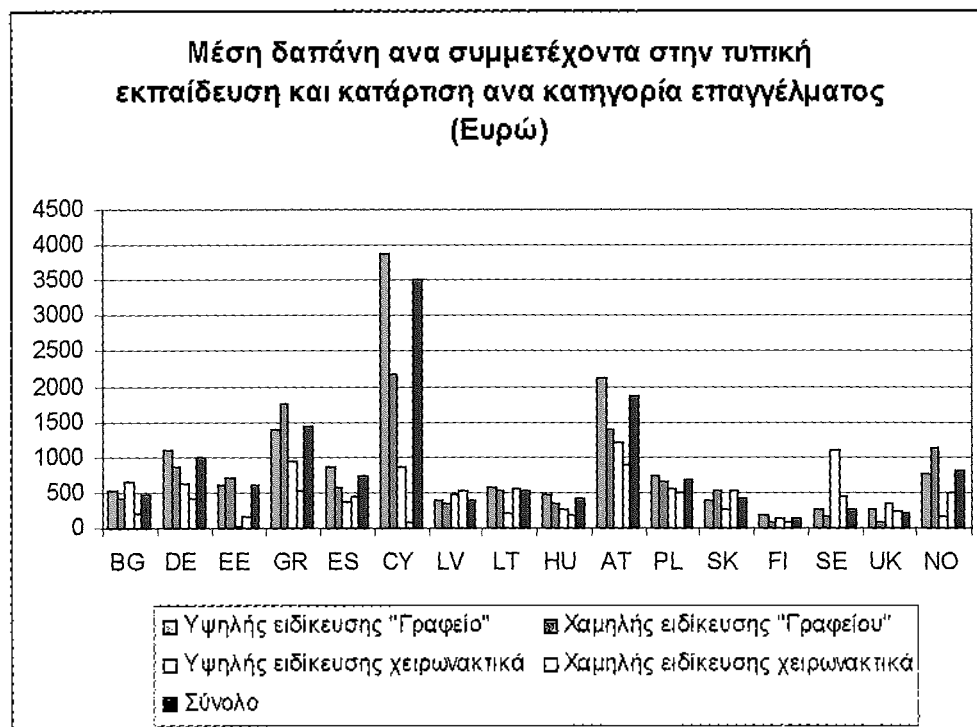
Γράφημα 40. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά επίπεδο εκπαίδευσης



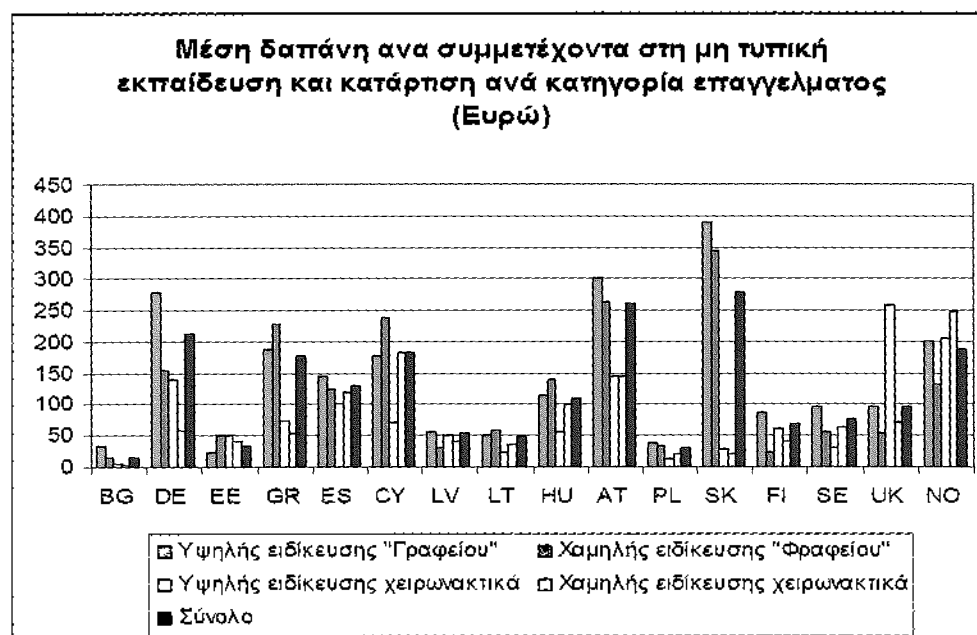
Γράφημα 41. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά εργασιακή κατάσταση



Γράφημα 42. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά εργασιακή κατάσταση

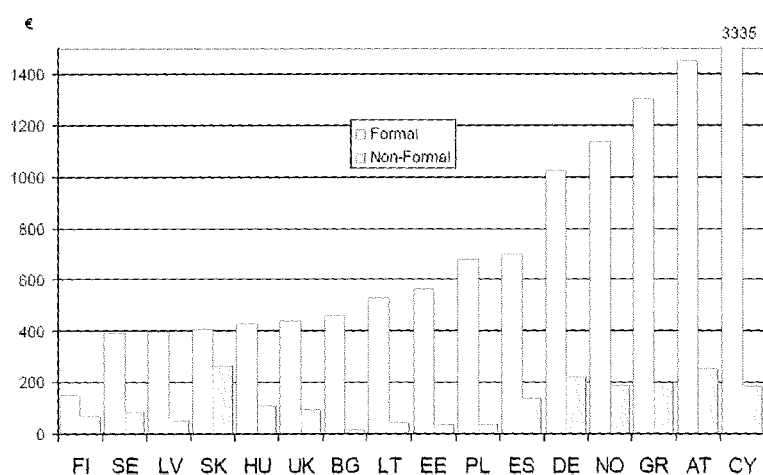


Γράφημα 43. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά κατηγορία επαγγέλματος



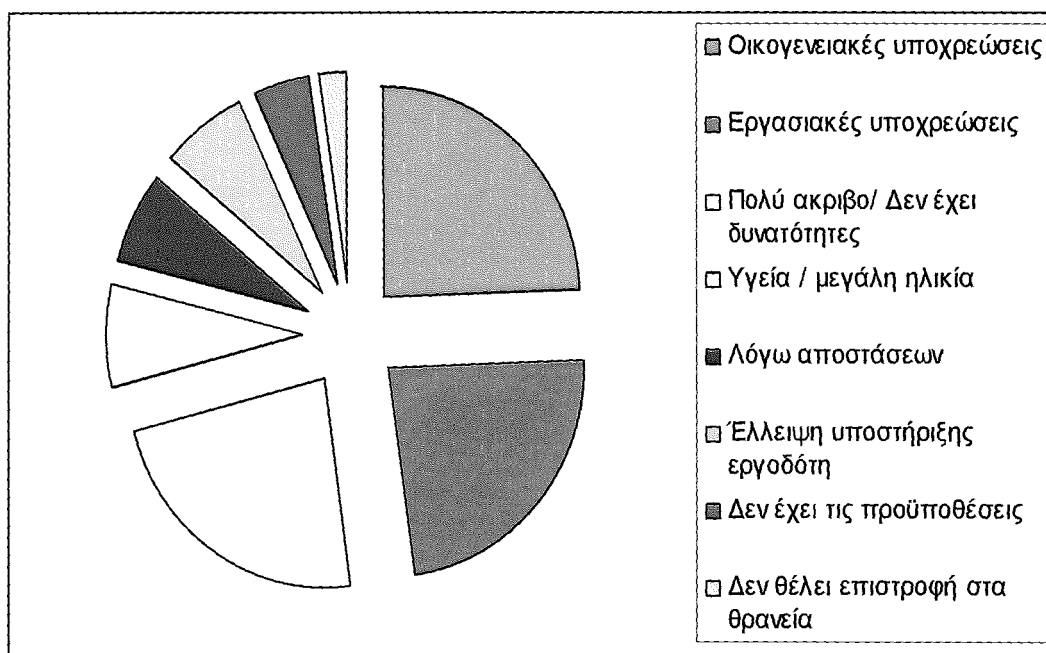
Γράφημα 44 Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά κατηγορία επαγγέλματος

Οι συνολικές δαπάνες σε ευρώ κατ' έτος και συμμετέχοντα στην τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση παρουσιάζονται στο γράφημα 45.



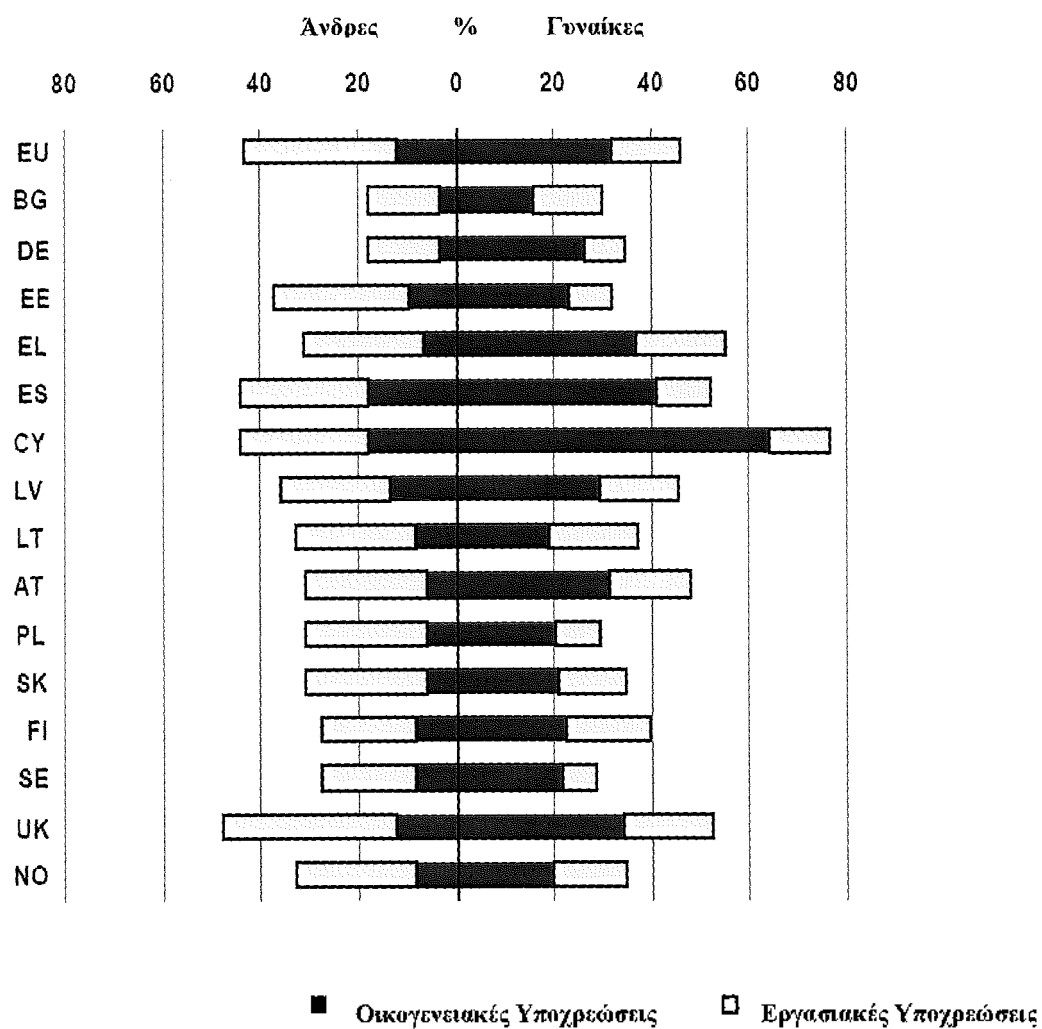
Γράφημα 45. Συνολικές δαπάνες σε ευρώ κατ' έτος και συμμετέχοντα στην τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Τα πιο σημαντικά εμπόδια για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση φαίνονται στο γράφημα 46



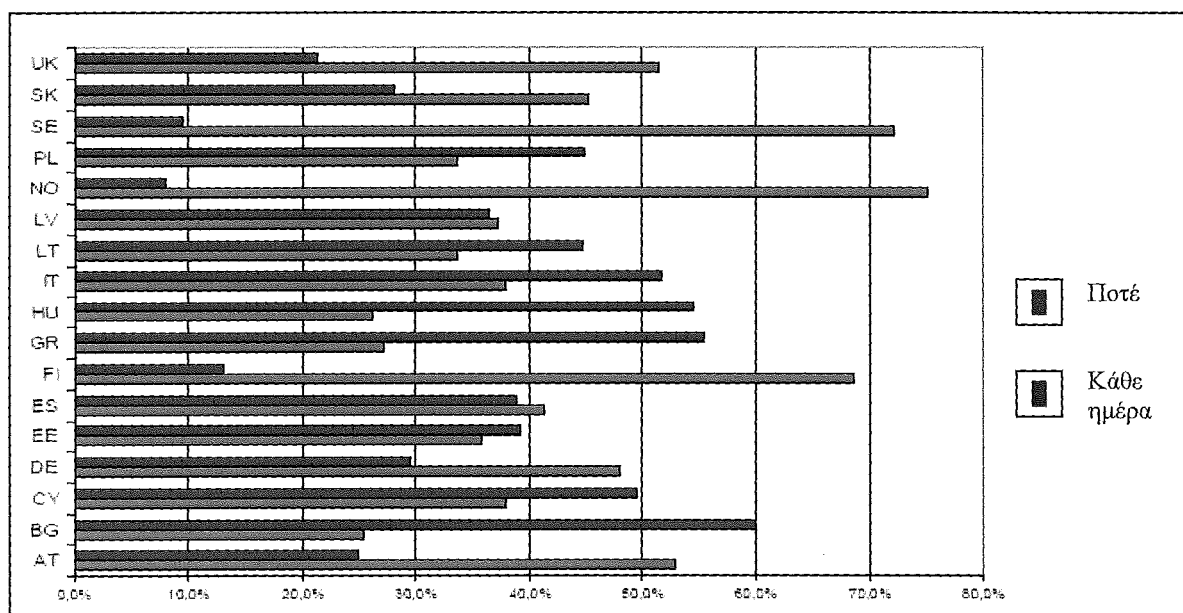
Γράφημα 46 Πιο σημαντικά εμπόδια για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

Ειδικότερα τα σπουδαιότερα από αυτά κατά φύλο παρουσιάζονται στο γράφημα 47



Γράφημα 47 . Σπουδαιότερα εμπόδια συμμετοχής ανά φύλο

Όσον αφορά στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών η Ελλάδα είναι η δεύτερη Ευρωπαϊκή χώρα , μετά από την Βουλγαρία με ποσοστό μη χρήσης Η/Υ περίπου 55% όπως φαίνεται στο γράφημα 48



Γράφημα 48. Χρήση των Η/Υ σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες

Περαιτέρω στο σύνολο της χώρας οι εκπαιδευθέντες στην περίοδο 2000-2007 και οι διαθέσιμες θέσεις εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική περίοδο 2007-2008 παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Χώρα & Αυτόνομα Προγράμματα	Εκπαιδευτική Περίοδος				Σύνολο (2000-2004)	Εκπαιδευτική Περίοδος				Σύνολο (2004-2008)	Σύνολο (2000-2008)
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004		2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008		
Σύνολο Εκπαιδευθέντων μέσω των Δομών	40.701	30.606	35.424	50.773	157.504	85.347	113.580	109.124	128.999	417.056	574.560
	Ποσοστό Μεταβολής Πρωτοβάθμιας (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	165%			
Σύνολο Εκπαιδευθέντων μέσω των Αυτόνομων Προγραμμάτων ¹⁾	0	0	120	240	360	2.316	56.167	46.420	37.016	141.919	142.279
	Ποσοστό Μεταβολής Πρωτοβάθμιας (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	39523%			
Σύνολο Εκπαιδευθέντων μέσω των Αυτόνομων Προγραμμάτων ²⁾	0	0	120	240	360	12.316	97.042	180.798	121.016	337.170	337.530
	Ποσοστό Μεταβολής Πρωτοβάθμιας (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	93556%			
Σύνολο Εκπαιδευθέντων ³⁾	40.701	30.606	35.544	51.013	157.863	87.663	169.747	155.544	166.015	419.967	716.839
	Ποσοστό Μεταβολής Πρωτοβάθμιας (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	234%			
Σύνολο Εκπαιδευθέντων ⁴⁾	40.701	30.606	35.544	51.013	157.863	77.663	210.628	206.920	256.015	419.967	912.690
	Ποσοστό Μεταβολής Πρωτοβάθμιας (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	276%			
Ποσοστό (%) ως προς τον Πληθυσμό-στόχο ¹⁾	0.6%	0.4%	0.5%	0.7%		0.9%	2.3%	2.1%	2.3%		
Ποσοστό (%) ως προς τον Πληθυσμό-στόχο ²⁾	0.6%	0.4%	0.5%	0.7%		1.1%	2.9%	2.9%	3.5%		
Πληθυσμός-στόχος: Πολίτες ηλικίας 18-67 ετών	7.361.535										

Πηγή: ΓΓΣΕΕ, Εθνικόν Γραφείο ΓΓΣ

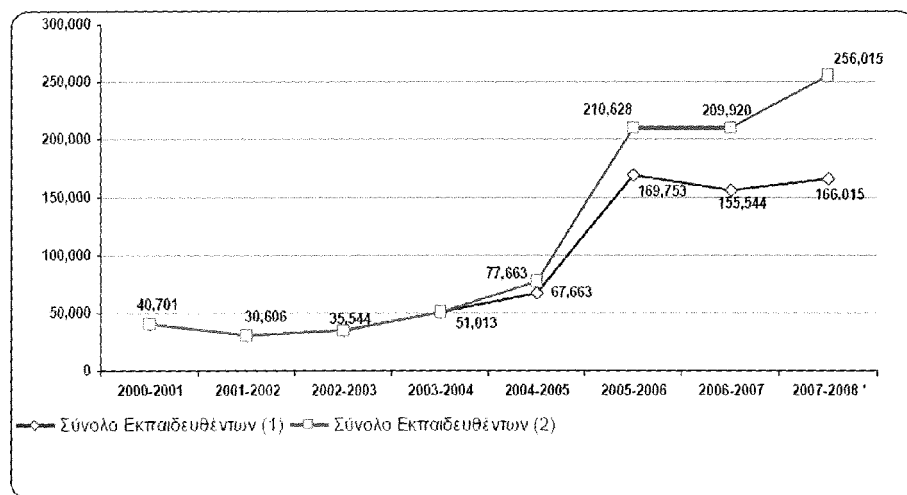
Σημείωση 1: Τα στοιχεία αποτελούν διαθέσιμες θέσεις για εκπαίδευση με βάση τον 2005 (εκπαιδευτικός Π.Κ.Π.2).

Σημείωση 2: Σύνολο θέσεων εκπαίδευσης επιμορφωτικά προγράμματα Ανοητική Υπόληψη

Σημείωση 3: Σύνολο συνολικά οργανωμένων και επιμορφωτικών προγραμμάτων Ανοητική Υπόληψη

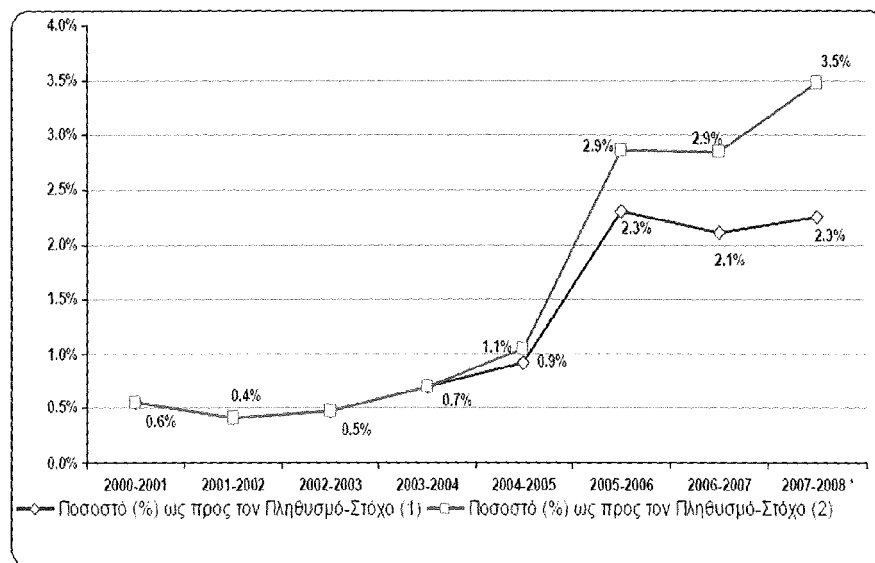
Πίνακας 13. Εκπαιδευθέντες από την ΓΓΔΒΜ την περίοδο 2000-2008

Αναλυτικότερα η διαχρονική εξέλιξη του συνολικού αριθμού εκπαιδευθέντων σε προγράμματα της ΓΤΔΒΜ την ίδια περίοδο φαίνεται στα πιο κάτω διαγράμματα:



Σημείωση *: Διαθέσιμα: θέσεις για εκπαίδευση μέχρι τον Ιούνιο του 2008
 Σημείωση (1): Εξοπλισμένοι του επιχειρησιακού προγράμματος: «Ασκήτη Υγείας»
 Σημείωση (2): Συμπεριλαμβανομένου επιμεροστικού προγράμματος: «Ασκήτη Υγείας»

Διάγραμμα 1. Διαχρονική εξέλιξη του συνολικού αριθμού εκπαιδευθέντων σε προγράμματα της ΓΤΔΒΜ σε απόλυτους αριθμούς



Σημείωση *: Ποσοστό (%) επί των διαθέσιμων θέσεων μέχρι το Ιούνιο του 2008
 Σημείωση (1): Εξοπλισμένοι του επιχειρησιακού προγράμματος: «Ασκήτη Υγείας»
 Σημείωση (2): Συμπεριλαμβανομένου επιμεροστικού προγράμματος: «Ασκήτη Υγείας»

Διάγραμμα 2. Διαχρονική εξέλιξη του συνολικού αριθμού εκπαιδευθέντων % σε προγράμματα της ΓΤΔΒΜ
 (Πηγή: ΓΤΕΕ)

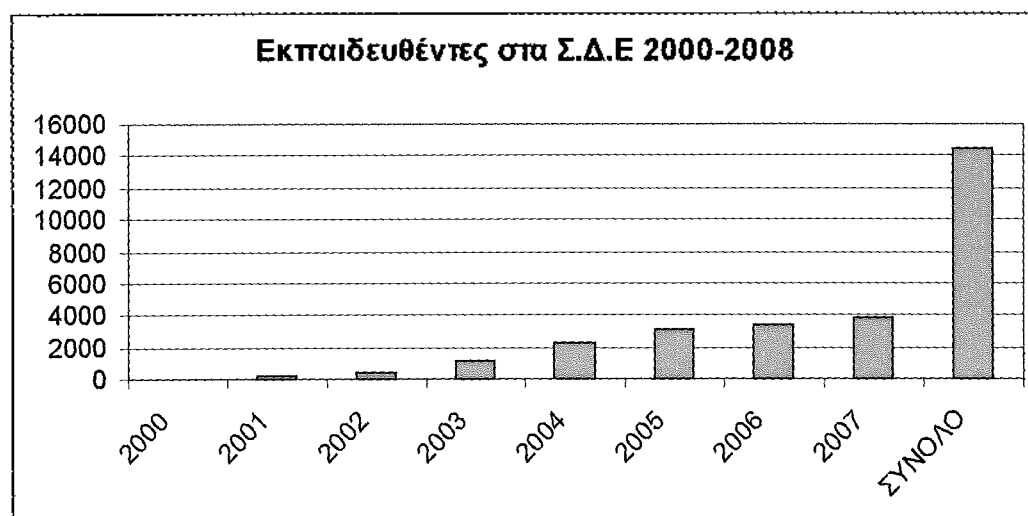
Ειδικότερα στο σύνολο της χώρας οι εκπαιδευθέντες στην περίοδο 2000-2007 και οι διαθέσιμες θέσεις εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική περίοδο 2007-2008 στις διάφορες Δομές της (Γ.Γ.Ε.Ε.) παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

[illegible]

ΠΡΟΣ ΤΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

129

Ειδικότερα οι εκπαιδευθέντες στα Σ.Δ.Ε. φαίνονται στο γράφημα 49



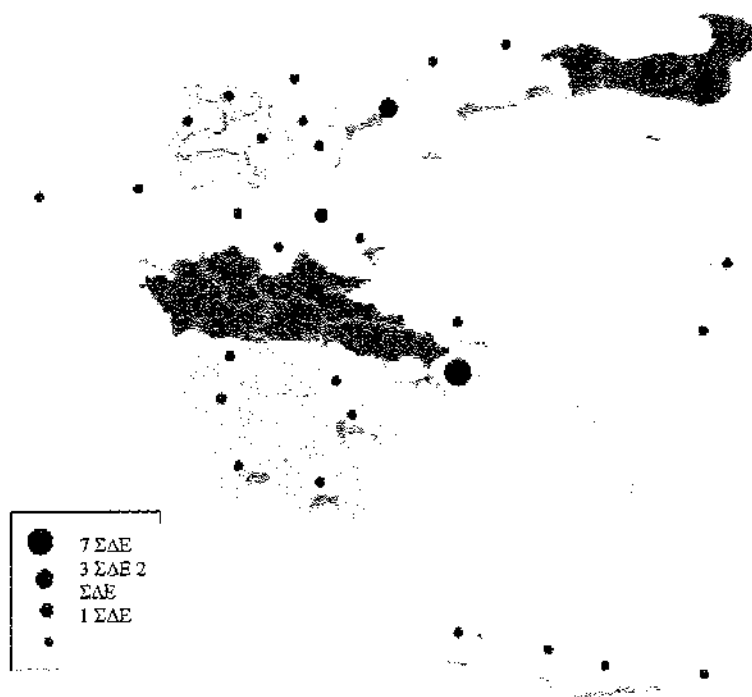
Γράφημα 49. Εκπαιδευθέντες στα Σ.Δ.Ε. περιόδου 200-2008.

Η γεωγραφική κατανομή ανά διοικητική περιφέρεια των διαφόρων δομών διαβίου μάθησης της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. φαίνεται στον πίνακα 15 που ακολουθεί

Διοικητικές Περιφέρειες	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)*	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)	Κέντρο Δια Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων από Απόσταση	Σχολές Γονέων	Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ)
Αττικής	8	7	1	4	4
Πελοποννήσου	5	5	1	5	5
Στερεάς Ελλάδας	6	5	1	5	5
Δυτικής Ελλάδας	3	3	1	3	3
Ηπείρου	2	4	1	4	4
Θεσσαλίας	6	4	1	4	4
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	7	5	1	5	5
Κεντρικής Μακεδονίας	3	8	1	7	7

Δυτικής Μακεδονίας	7	4	1	4	4
Κρήτης	4	4	1	4	4
Ιονίων Νήσων	1	3	1	4	4
Βορείου Αιγαίου	3	2	1	3	3
Νοτίου Αιγαίου	2	2	1	2	2
Σύνολο	57	56	14	54	54

Πίνακας: 15. Γεωγραφική κατανομή των Δομών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (περίοδου 2006-2007) *Για τα ΣΔΕ περιόδου 2008-2009



Σχήμα 1. Η χωροταξική κατανομή των ΣΔΕ

Αντίστοιχα οι εκπαιδευθέντες στα αυτόνομα προγράμματα της Γ.Γ.Ε.Ε. στο σύνολο χώρας στην περίοδο 2000-2007 και οι διαθέσιμες θέσεις εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική περίοδο 2007-2008 φαίνονται στον πίνακα 16.

Αυτόνομα Προγράμματα	Εκπαιδευτική Περίοδος				Σύνολο (2000-2004)	Εκπαιδευτική Περίοδος				Σύνολο (2004-2008)	Σύνολο (2000-2008)
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004		2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008		
Ειδικότητα Ειδικών σφίξεων (ΕΠΕΕΕΕ)					0		16.719	34.547	37.031	108.396	108.396
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	+			
Ειδικότητα Αλτσχάιμ					0		3.888	4.407	2.585	14.840	14.440
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	+			
Διοίκηση Κοινωνικών Κρατικών Εθελοντών			126	240	366	579	793	578	556	2.799	3.150
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						-	679%			
Εκπαίδευση των μετανάστων στην Ελλάδα (από 2000 - της απορίας στην Ελλάδα)					0	1.437	1.428	3.178	4.000	13.263	12.263
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	+			
Εκπαίδευση των συμπεριλαμβανόμενων από την ειδικότητα των ατόμων με απονομιές					0			1.110	1.920	3.030	3.030
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	+			
Αγωγή Γενική - Σχολική και Μεταδοτική Μολυσματική - ΕΠΕΕ					0	10.000	40.875	54.375	59.000	195.251	195.251
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	+			
Σύνολο Εκπαιδευθέντων μέσω των Αυτόνομων Προγραμμάτων ⁽¹⁾	0	0	126	240		2.316	58.167	45.420	37.010		142.279
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						-	29322%			
Σύνολο Εκπαιδευθέντων μέσω των Αυτόνομων Προγραμμάτων ⁽²⁾	0	0	126	240		12.316	97.042	109.796	127.010		337.530
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						-	83253%			
Ποσοστό (%) ως προς τον Πληθυσμό-Στόχο ⁽³⁾	0,0%	0,0%	0,002%	0,003%		0,03%	0,8%	0,6%	0,5%		
Ποσοστό (%) ως προς τον Πληθυσμό-Στόχο ⁽⁴⁾	0,0%	0,0%	0,002%	0,003%		0,2%	1,3%	1,4%	1,7%		
Πληθυσμός Στόχος: Πολίτες Ηλικίας 18-67 ετών	7.361.516										

Πηγή: Γ.Γ.Ε.Ε. (Επιμέλεια: Τμήμα Γ.Γ.Ε.Ε.)

Σημείωση (1): Τα στοιχεία αφορούν τον διαθέσιμο χρόνο εκπαίδευσης μέχρι τον Ιανουάριο του 2009 (χρησιμοποιήθηκε Γ.Κ.Π.Σ.).

Σημείωση (2): Σύνολο εκπαιδευθέντων των ειδικών ομάδων πληθυσμού Γ.Κ.Π.Σ.

Σημείωση (3): Σύνολο συμπεριλαμβανόμενων του πληθυσμού-στόχου προγράμματος (από τη χώρα).

Πίνακας 16: Εκπαιδευθέντες σε αυτόνομα προγράμματα της ΓΓΑΒΜ

Επίσης η Γ.Γ.Ε.Ε. έχει ενσωματώσει στα εκπαιδευτικά της προγράμματα

άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Οι εκπαιδευθέντες ανά Ειδική

Ομάδα Πληθυσμού για τις εκπαιδευτικές περιόδους 2003-2007, και 2007-2008*

καθώς και οι Ποσοστιαίες Μεταβολές παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Ειδική Ομάδα Πληθυσμού	Εκπαιδευτική Περίοδος				Σύνολο (2000-2004)	Εκπαιδευτική Περίοδος				Σύνολο (2004-2008)	Σύνολο (2000-2008)
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004		2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008		
Παλιννοστούντες				20	20	46	440	784	1.000	2.159	2.179
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	1000%			
Α.Ε.Ε.Α. (Προσφυγάς)				40	40	1.107	1.262	590	1.000	4.259	4.299
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	10548%			
Παλιννοστούντες				130	130	1.510	1.482	2.141	2.900	7.103	7.233
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	5364%			
Ευκαιριακοί				1.840	1,840	2.819	4.107	2.893	3.000	12.599	14.379
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	581%			
Πολύμορφες				3	3	1.458	2.805	9.345	10.000	23.616	23.621
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	767187%			
Α.Ε.Ε.Α.					0			876	1.000	1.876	1.876
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	+			
Σύνολο	0	0	0	2,033		6.489	9,966	16,599	18,500		53,887
	Ποσοστά Εξαγωγή Περιόδου (2004-2008) ως προς την Περίοδο (2000-2004)						+	2436%			

Πηγή: Γ.Γ.Ε.Ε. (Επιμέλεια: Τμήμα Γ.Γ.Ε.Ε.)

Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν τον διαθέσιμο χρόνο εκπαίδευσης μέχρι τον Ιανουάριο του 2009 (χρησιμοποιήθηκε Γ.Κ.Π.Σ.).

Πίνακας 17. Εκπαιδευθέντες ανά Ειδική Ομάδα πληθυσμού από την ΓΓΑΒΜ

Στους πίνακες και τα διαγράμματα που παραθέσαμε γίνεται φανερό η αύξηση των μελών του ενήλικου πληθυσμού που συμμετέχουν στην διά βίου εκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι οι πολίτες που εκπαιδεύτηκαν στις δομές και στα αυτόνομα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2000-2008 είναι 912.090.

Παρ' όλη την αύξηση όμως η Ελλάδα υστερεί από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο δεδομένου ότι «Από την σύγκριση στατιστικών δεδομένων για την Ευρωπαϊκή Ένωση που αφορούν στη συμμετοχή σε κάθε μορφή εκπαίδευσης η κατάρτισης ατόμων ηλικίας 25-64 χρόνων, προκύπτει ότι το ποσοστό συμμετοχής στην περίπτωση της Ελλάδος για το 2005 είναι πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο μέσο ποσοστό της ΕΕ25 (1,8% έναντι 10,8% της ΕΕ25)» (ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ 2007).

Επίσης σημασία δεν έχει η δια βίου μάθηση συγκεκριμένων ομάδων του πληθυσμού (συνήθως αυτοί που έχουν μεγαλύτερη εκπαίδευση), αλλά η διαρκής συμμετοχή όλων των ομάδων του πληθυσμού.

	ΣΥΝΟΛΟ	%	15-19	20-24	25-29	30-44	45-64	65+
ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ	829.819		523.591	242.782	41.077	19.751	2.619	0
A' βαθμια εκπαίδευση	391	0,04	301	0	0	0	0	0
B' βαθμια εκπαίδευση	408.321	49,2	400.651	6.066	938	670	0	0
Μεταδευτεροβάθμια εκπ/ση	65.534	7,9	21.203	38.255	4.031	1.979	65	0
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	323.215	38,6	86.626	191.905	31.578	9.076	1.034	0
ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ								0
Εργαστήριο ελεύθερων σπουδών	6.175	0,7	1.696	1.962	1.300	1.215	0	0
Πρόγραμμα άτυπης επαγγελματικής κατάρτισης	10.463	1,3	2.052	1.977	1.135	4.044	1.355	0
Άλλα προγράμματα	10.608	2,6	3.059	2.717	2.096	2.768	185	0

Πηγή: ΕΣΤΕ, Ετήσιακο Μεταβολικό 2002 & Στοιχεία

Πίνακας 18: Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση ανά επίπεδο εκπαίδευσης και ηλικιακή ομάδα

Συγκεντρωτικά Στοιχεία για Σ.Δ.Ε., Κ.Ε.Ε., Σχ. Γ., ΗΡΩΝ, Ησίοδος, Ξελεοντισμός Εκπαίδευση Μεταναστών, - Εκπαιδευτική Περίοδος 2005-2006 -

Αναλυτική Κατανομή Εκπαιδευθέντων

κατά Επίπεδο Εκπαίδευσης και Κατάσταση Απασχόλησης

	Εκτιμήσεις	Επίπεδο Εκπαίδευσης					Κατάσταση Απασχόλησης				
		Αναλφάβητοι	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	ΑΕΙ/ΤΕΙ	Εργαζόμενοι	Ανεργοί	Οικιακοί	Συνταξιοφ. / Φοιτητές	Μη απασχολ.
Γενικό Σύνολο	145.347	1.579	17.789	44.661	54.057	55.041	77.175	25.534	24.108	5.828	3.408
Ποσοστό (%)	100%	1,10%	12,40%	30,40%	37,70%	38,40%	53,80%	17,80%	16,80%	4,10%	2,40%

Πηγή: Γ.Γ.Ε.Ε.

Πίνακας 19: Εκπαιδευτικό επίπεδο ατόμων (άνω των 15 ετών) που παρακολούθησαν αυτόνομα προγράμματα.

Σημαντικό στοιχείο που φαίνεται στον πίνακα 18 και το γράφημα 14 είναι ότι υπάρχει διαχρονικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και διά βίου μάθησης, καθώς τα άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να

συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα διά βίου μάθησης ενώ αντίστοιχα τα άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζουν λιγότερο ποσοστό συμμετοχής.

Η πλειονότητα των καταρτιζομένων είναι πανεπιστημιακής μόρφωσης σε ποσοστό 38,40% και λυκειακής μόρφωσης σε ποσοστό 37,70%. Με κριτήριο την κατάσταση απασχόλησης οι απασχολούμενοι του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα υπερέχουν με ποσοστό συμμετοχής 53,80% και ακολουθούν οι άνεργοι με αισθητά χαμηλότερο ποσοστό 17,80% .

Η αποτύπωση της στατιστικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων επιτρέπει την εξαγωγή ως ενός αρχικού συμπεράσματος ότι «αν και τη μεγαλύτερη ανάγκη υπηρεσιών κατάρτισης έχουν οι άνεργοι και οι στερούμενοι μορφωτικών εφοδίων ,τις ευκαιρίες κατάρτισης εκμεταλεύονται όχι αυτοί που τις χρειάζονται περισσότερο, αλλά αυτοί που έχουν ευχερέστερη πρόσβαση στους μηχανισμούς».

Όσον αφορά στην συνεχιζόμενη κατάρτιση με βάση τα στοιχεία του ΕΚΕΠΣ (ΕΚΕΠΣ 2008) το πλήθος των καταρτιζομένων την περίοδο 2001-2007 ανά φύλλο φαίνεται στον πίνακα 20.

	Περίοδος Αναφοράς 2005-7		Περίοδος Αναφοράς 2003-5		Περίοδος Αναφοράς 2001-3	
	Καταρτισθέντες	% Κατανομή	Καταρτισθέντες	% Κατανομή	Καταρτισθέντες	% Κατανομή
Άνδρες	89.896	45.01	69.757	43.08	71.759	51.19
Γυναίκες	109.819	54.99	92.166	56.92	68.433	48.81
Σύνολο	199.715	100.00	161.923	100.00	140.192	100.00

Πίνακας 20: Καταρτιζόμενοι περιόδου 2001-2007 ανά φύλλο

Συνολικά την περίοδο 2001-2007 καταρτίστηκαν 501.830 από τους οποίους 53,89% γυναίκες και 46,11% άνδρες.

Η συμμετοχή των καταρτιζομένων ανά ομάδα στόχου παρουσιάζεται στον πίνακα 21 με χαρακτηριστική την αυξημένη συμμετοχή των ομάδων στόχων στις οποίες απευθύνονται (Άλλο μόνο 8,69% από το 21,59% που ήταν το 2001-3)

Ομάδα στόχου	Πλήθος (2005-7)	% Συμμετοχή Καταρτιζομένων (2005-7)	% Συμμετοχή Καταρτιζομένων (2003-5)	% Συμμετοχή Καταρτιζομένων (2001-3)
Άλλο	17.349	8.69	13.39	21.59
Άνεργοι	50.721	25.40	40.05	12.38
Εκπαιδευτές ΣΕΚ	3.489	1.75	0.06	0.0
Αυτοαπασχολούμενοι	27.070	13.55	14.56	11.95
Μισθωτοί δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	95.572	47.86	30.30	52.36
Μέλη ευπαθών κοινωνικά ομάδων	5.478	2.74	1.66	1.30
Στελέχη ΣΥΥ	36	0.02	0.03	0.36
Σύνολο	199.715	100	100	100

Πίνακας 21: Καταρτιζόμενοι ανά ομάδα στόχου περιόδου 2001-2007

Η κατανομή των 17.770 προγραμμάτων ανά θεματικό πεδίο την περίοδο 2005-2007 με ενίσχυση των δραστηριοτήτων που αναφέρονται σε οριζόντια επαγγέλματα (Θεματικά πεδία Οικονομίας- Διοίκησης, Πληροφορικής με ακόλουθα τα Τεχνικά και του Τουρισμού) φαίνεται στον πίνακα 22.

Θεματικό πεδίο	% Κατανομή
Αγροτικά	2.7
Παιδαγωγικά	4.2
Περιβάλλοντος	2.2
Πληροφορικής	34.4
Πολιτισμού και Αθλητισμού	1.2
Οικονομίας & Διοίκησης	26.5
Τεχνικά & Μεταφορών	14.3
Υγείας & Πρόνοιας	6.0
Τουριστικά & Παροχής Υπηρεσιών	8.5
Σύνολο	100

Πίνακας 22: Κατανομή προγραμμάτων κατάρτισης ανά θεματικό πεδίο περιόδου 2005-07.

Οι κατατιζόμενοι ανά περιφέρεια για την χρονική περίοδο 2001-2003 παρουσιάζονται στον πίνακα 23.

Περιφέρεια	Σύνολο	Άνδρες%	Γυναίκες%
Α.Μακεδονία Θράκη	4480	55,2	44,8
Αττική	79.589	51,3	48,7
Βόρειο Αιγαίο	844	37,4	62,6
Δυτική Ελλάδα	7167	52,1	47,9
Δυτική Μακεδονία	2079	34,7	65,3
Ήπειρος	2864	45,7	54,3
Θεσσαλία	6204	48,2	51,8
Ιόνια νησιά	1904	51,6	48,4
Κεντρική Μακεδονία	17798	52,3	47,7
Κρήτη	6161	52,5	47,5
Νότιο Αιγαίο	1288	56,1	43,9
Πελοπόννησος	4824	54,3	45,7
Στερεά Ελλάδα	4990	50,1	49,9

Πίνακας 23: Κατατιζόμενοι ανά περιφέρεια περιόδου 2001-03

Πηγή ΕΚΕΠΣ

Όπως φαίνεται στον πίνακα 23 και το γράφημα 22 εμφανίζονται υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στα μεγάλα αστικά κέντρα όπου και έχουν συγκεντρωθεί οι περισσότερες εκπαιδευτικές δομές της διά βίου ενώ δεν φαίνονται αξιόλογες διαφορές συμμετοχής ανάμεσα στα δύο φύλλα την περίοδο αυτή.

Η κατανομή των ολοκληρωμένων προγραμμάτων ανά τύπο χρηματοδότησης περιόδου 2005-2007, όπου παρατηρείται σοβαρή στροφή προς τα αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα (φτάνουν περίπου το 34,60%) παρουσιάζεται στον πίνακα 24.

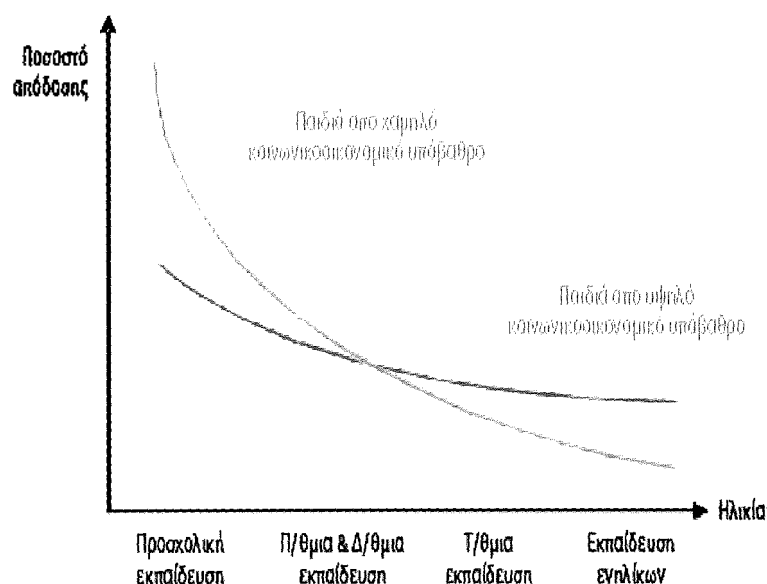
Τύπος χρηματοδότησης	Αριθμός προγραμμάτων (2005-7)	% Συμμετοχή Προγραμμάτων (2005-7)
Άλλο ¹	3.943	34,60
Ε.Π. Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση	1.910	16,70
Ε.Π. Εκπαίδευση και Αρχική Επαγ. Κατάρτιση	11	1,00
Ε.Π. Ανταγωνιστικότητα - Εισήχθηκε το 2007	937	7,30
Ε.Π. Κοινωνία της Πληροφορίας	1.603	14,10
Ε.Π. Υγεία Πρόνοια	102	9,00
Περιφερειακό Ε.Π.	742	6,50
Πρόγραμμα ΛΑΕΚ	2.165	19,00
Πρόγραμμα ΟΑΕΔ	93	0,80
Σύνολο	11.406	100

¹ Η άλλου τύπου χρηματοδότηση αναφέρεται κυρίως σε αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα

Πίνακας 24. Ολοκληρωμένα προγράμματα κατάρτισης περιόδου 2005-07 ανά τύπο χρηματοδότησης.

Η προσέλκυση του ενήλικου πληθυσμού σε σχήματα διά βίου μάθησης παρουσιάζει επιπλέον δυσχέρειες λόγω και της γεωγραφικής ιδιομορφίας της Ελλάδας (νησιωτική χώρα και με ορεινούς όγκους) γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕΠΕΛΜΒ 2007σελ70)

Ακόμη έχει παρατηρηθεί ότι η αποδοτικότητα των επενδύσεων διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων ενώ η προσχολική εκπαίδευση έχει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης, ιδίως για τους περισσότερο μειονεκτούντες σε όλη την δια βίου μαθησιακή πορεία και τα αποτελέσματα της αυτής της επένδυσης αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου (CEC. 2006Α, 3).



Διάγραμμα 3. Απόδοση της επένδυσης σε διάφορα επίπεδα της δια βίου μάθησης (Cunha et al. 2006)

Ειδικότερα όσον αφορά στα Σ.Δ.Ε. ο θεσμός των ξεκίνησε το 2000 και το πρώτο σχολείο ιδρύθηκε στο Περιστέρι το 2000.

Σύμφωνα με στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων το σχολικό έτος 2007-2008 λειτούργησαν στην Ελλάδα 48 ΣΔΕ (σήμερα 57) στα οποία φοιτούν 3.849 πολίτες. Την εκπαιδευτική περίοδο 2006-2007 (πηγή Γ.Γ.Ε.Ε.) από τους 3.369 συνολικά εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, η πλειονότητα είναι εργαζόμενοι (2.076 εκπαιδευόμενοι, ποσοστό 61,6%) άνεργοι είναι οι 722 (ποσοστό 21,4%) και απασχολούμενοι με οικιακά οι 278 (8,3%). Επίσης, φοιτούν 48 συνταξιούχοι και 254 μη απασχολούμενοι. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΤΕΕ (2006), το ποσοστό των ανέργων εκπαιδευομένων μειώθηκε από 30,9% το 2003-04 σε 21,4% το 2006-2007

Από τους 3378 εκπαιδευόμενους σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού εντάσσονται 48 μετανάστες, 59 παλιννοστούντες, 32 τσιγγάνοι, 262 μουσουλμάνοι, 202 φυλακισμένοι, και 19 ΑΜΕΑ. Το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες είναι 18,42%. Στα ΣΔΕ εκτός φυλακών το ποσοστό των εκπαιδευομένων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιορίζεται στο 12,44% (Ανάγνου, Ε., Βεργίδης, Δ. 2008)

Η κατανομή των ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση κατά κατηγορία ηλικίας ανά απασχόληση στο σύνολο της χώρας για το 2006 φαίνεται στον Πίνακα 25

Σύνολο χώρας 2006				
Ομάδες ηλικιών	Κατάσταση Απασχόλησης		Οικονομικά ανενεργοί	Σύνολο
	Απασχ/μενοι	Ανεργοι		
15-19	7.895	3455	49.909	61259
20-24	24.077	5014	11.395	40486
25-29	50.521	6647	17.730	74898
30-44	261.480	24151	91.994	377625
45-64	585.528	32934	587.250	1.205.712
65+	60585	526	1.490.442	1.551.553
Σύνολο	990.086	72727	2.248.720	3.311.533

Πίνακας 25: Κατάσταση απασχόλησης ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση κατά ηλικία

Πηγή: Έρευνα Εργατικού Δυναμικού 2006 ΕΣΥΕ

Η ζήτηση από άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση το 2006 και αριθμός αιτήσεων για φοίτηση στα ΣΔΕ ανά περιφέρεια φαίνεται στον Πίνακα 26

Περιφέρεια	Άτομα χωρίς Υποχρεωτική εκπαίδευση	Αιτήσεις 2006-2007	Αιτήσεις 2007-2008
Αν. Μακεδονίας και Θράκης	251457	282	455
Κεντρικής Μακεδονίας	593994	321	317
Δυτικής Μακεδονίας	106265	83	75
Ηπείρου	138522	56	53
Θεσσαλίας	270506	192	223
Ιονίων Νήσων	95621	35	51
Δυτικής Ελλάδας	258260	136	179
Στερεάς Ελλάδας	208603	99	74
Αττικής	804201	362	378
Πελοποννήσου	228185	123	117
Βορείου Αιγαίου	73501	124	107
Νοτίου Αιγαίου	91526	0	0
Κρήτης	190877	167	191
ΣΥΝΟΛΟ	3.311.518	1980	2220

Πίνακας 26. Άτομα χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση και ζήτηση για εγγραφή σε ΣΔΕ ανά περιφέρεια .

Ειδικότερα οι προσδοκίες των «μαθητών» από την φοίτησή τους σε ορισμένα Ελληνικά ΣΔΕ για τα έτη 2002 -03 και 2005-06 φαίνεται στον Πίνακα 27

Σχολικό έτος 2002-2003		Σχολικό έτος 2005-2006	
Κατηγορία Απαντήσεων	Ποσοστό (%) εκπαιδευομένων	Κατηγορία απαντήσεων	Ποσοστό (%) εκπαιδευομένων
Απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου	28,03	Απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου	21,18
Συνέχιση των σπουδών σε Λύκειο	7	Συνέχιση των σπουδών σε Λύκειο	3,94
Συνέχιση των σπουδών σε ΤΕΕ	28,98	Συνέχιση των σπουδών σε ΤΕΕ	5,91
Συνέχιση των σπουδών σε ΟΑΕΔ	0,96	Συνέχιση των σπουδών σε ΟΑΕΔ	1,97
Συνέχιση των σπουδών σε ΙΕΚ	1,59	Συνέχιση σπουδών γενικά	15,27
Συνέχιση των σπουδών σε ΑΕΙ	0,64	Συνέχιση των σπουδών σε ΑΕΙ	
Σύνολο εκπαιδευομένων	329	Σύνολο εκπαιδευομένων	203
Βεργίδης 2004		Λανδρίτση 2007	

Πίνακας 27. Προσδοκίες εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

6.2 Σ.Δ.Ε. από τον Ευρωπαϊκό χώρο.

Στο σημείο αυτό της εργασίας διερευνάται ο τρόπος που υλοποίησαν οι ευρωπαϊκές πόλεις την εκπαιδευτική καινοτομία των ΣΔΕ χρησιμοποιώντας σαν πηγές το περιεχόμενο των ιστοσελίδων τους, που είναι δημοσιευμένες στο διαδίκτυο, το ευρωπαϊκό κείμενο Second change schools evaluation Lot 3 Teaching Methodologies Final Report August 2000, στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ευρωπαϊκών Σπουδών και Εκπαίδευσης, στατιστικά στοιχεία της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και άρθρα που περιέχονται κυρίως σε τεύχη του περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων» .

Τα σχολεία που παρουσιάζονται βρίσκονται στις πόλεις Barcelona, Bilbao, Catania, Cologne/ Tages- und Abndschule TAS Cologne / Tageskolleg VHS , Hameenlinna, Heerlen, Leeds, Marseille, Norrköping, Seixal, και Sveborg , Αθήνα, Αγρίνιο και Αχαρνές.

Οι άξονες διερεύνησης αναφέρονται στα εξής:

- τις Αρχές και την Φιλοσοφία τους

- την ομάδα στόχο
- τις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν
- τις μεθόδους αξιολόγησης
- την σύνδεση με το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης
- τη σύνδεση με την αγορά εργασίας
- την χρηματοδότηση των ΣΔΕ

Τα σχολεία αυτά που λειτούργησαν πιλοτικά, μπορεί να θεωρηθεί ότι εκφράζουν την πολιτική της κάθε χώρας στο τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ.

BARCELONA

Η έδρα του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας στην Barcelona βρίσκεται στην πιο υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης και έχει οργανωθεί σαν ένα δίκτυο από κέντρα εκπαίδευσης που απλώνονται σε όλη τη πόλη. Η διαχείριση του ΣΔΕ γίνεται από μια δημοτική επιχείρηση που έχει σαν έργο της την σχεδίαση πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση (IMEB

Αρχές-Φιλοσοφία:

Η παιδαγωγική φιλοσοφία των ΣΔΕ στην Ισπανία δίνει ισότιμη βαρύτητα τόσο στην αξία της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου όσο και στην επαγγελματική του ανάπτυξη μέσα από την σωστή προσαρμογή του στο κόσμο της εργασίας.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης ανταποκρινόμενο στον σκοπό αυτό στοχεύει στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων καθώς και επαγγελματικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην ολόπλευρη προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνική ζωή.

Η όλη παιδαγωγική μεθοδολογία βασίζεται στις αρχές της αυτομάθησης και του σεβασμού των αναγκών και των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου προκειμένου να προσαρμοστεί με υγιή τρόπο στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Ομάδα στόχος:

Οι μαθητές του είναι νέοι πάνω από 16 ετών που εγκατέλειψαν το σχολείο και στερούνται βασικών γνώσεων διατηρώντας συγχρόνως άσχημες εικόνες από το

τυπικό σύστημα εκπαίδευσης. Η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων τους στερεί τις προοπτικές καλυτέρευσης της κοινωνικής τους κατάστασης πράγμα που έχει σαν συνέπεια να βρίσκονται στο περιθώριο και να υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Είναι ενδεικτική των στόχων αυτών η εκπαιδευτική πρακτική σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται όχι μόνο μέσα στη σχολική τάξη αλλά κάθε εκπαιδευόμενος σύμφωνα με τη δική του προτίμηση τοποθετείται σε διαφορετικό εργαστήριο του δικτύου που απαρτίζουν το ΣΔΕ.

Το ΣΔΕ συνεργάζεται με κοινωνικές υπηρεσίες για να αντιμετωπισθούν οι περιπτώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Οι μαθητές αξιολογούνται με κριτήριο τις προσωπικές τους επιδόσεις και τα επιτεύγματα που παρουσίασαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Γι αυτό τον σκοπό κάθε μαθητής έχει το δικό του ημερολόγιο (logbook) μέσα στο οποίο καταγράφονται οι εργασίες του και οι εν γένει δραστηριότητες που ανέλαβε στη διάρκεια των σπουδών του.

Σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Το σχολείο χορηγεί δίπλωμα στο τέλος της εκπαίδευσης ίδιο με εκείνο που χορηγεί η τυπική εκπαίδευση το οποίο δεν φέρει το διακριτικό τίτλο του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας για να αποφύγει το στιγματισμό. Παράλληλα η Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Απασχόλησης χορηγεί δίπλωμα που πιστοποιεί την μη τυπική μορφή εκπαίδευσης που διενεργήθηκε στο χώρο της επιχείρησης.

Σύνδεση με αγορά εργασίας:

Ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας διάρκειας έξι μηνών διεξάγεται σε πραγματικό χώρο εργασίας κάτω από την επίβλεψη ενός εκπαιδευτή διορισμένου από την ίδια την επιχείρηση.

Χρηματοδότηση:

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας χρηματοδοτείται από τον Δήμο της Βαρκελώνης.

BILBAO

Το ΣΔΕ του BILBAO βρίσκεται στη περιοχή του παλιού λιμανιού της πόλης που χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος από αστικά προβλήματα όπως περιβαλλοντική υποβάθμιση, μόλυνση, ανεργία, φτώχεια πορνεία κλπ.

Η διαχείριση του σχολείου γίνεται από τρεις φορείς ,το δήμο του Bilbao ,την δημοτική επιχείρηση Lan Ekintza Bilbao SA και από μία ευρεία ομάδα συνεργατών όπως The Bilbao Metropoli -30Association, την κυβέρνηση των Βάσκων ,το επαρχιακό συμβούλιο της BIZKAIA και άλλους.

Αρχές – Φιλοσοφία:

Ο σκοπός της εκπαίδευσης διαδικασίας είναι η κοινωνική και εργασιακή ένταξη των εκπαιδευομένων και οργανώνεται πάνω στην αρχή της εξατομίκευσης που εναρμονίζει τους μαθησιακούς στόχους με τις προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων .

Ο ρόλος των υπολογιστών και οι νέες τεχνολογίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του προσωπικού χρόνου και τρόπου μάθησης με τις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων της μάθησης .

Ομάδα στόχος:

Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ηλικίας μεταξύ 16 και 17 ετών και ένα ποσοστό ανήκει σε εθνικές μειονότητες όπως Αθίγγανοι και Νοτιοαφρικανοί.

Το 55% δεν έχει ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση και προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος με άνεργους γονείς η στηριζόμενους σε επιδόματα .Η οικογενειακή και η εκπαιδευτική τους κατάσταση τους δεν τους εξασφαλίζει εναλλακτικές λύσεις αξιοποίησης του χρόνου τους και τους έχει φέρει σε κατάσταση κοινωνικής σύγκρουσης.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Η εκπαιδευτική και παιδαγωγική μέθοδος του ΣΔΕ στηρίζεται σε εξατομικευμένες πρακτικές όπως την εκπόνηση γραπτών εργασιών project ,την εξατομικευμένη βοήθεια μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων και της χρήσης της νέας τεχνολογίας. Σημαντική πρακτική του σχολείου είναι η σύναψη συμβολαίου ανάμεσα στο σχολείο και τον μαθητή , μετά από κοινή μεταξύ τους συνεννόηση, που καθορίζει το σχέδιο της μαθησιακής πορείας.

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Η εκτίμηση της προόδου του μαθητή γίνεται σε αναφορά με τους στόχους και τις υποχρεώσεις που έχουν ορισθεί στο συμβόλαιο που προαναφέραμε

Σύνδεση με το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Το σχολείο δεν χορηγεί επίσημους τίτλους σπουδών.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Η εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει την βασική γνώση των δεξιοτήτων σε ένα επάγγελμα που έχουν διαλέξει οι ίδιοι και για το σκοπό αυτό κάθε μαθητής μετά από μια περίοδο προσανατολισμού 4 μηνών εξασκείται στο επάγγελμα σαν μαθητευόμενος σε μία επιχείρηση για ένα εξάμηνο. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του δέχεται τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και καθοδήγησης.

Χρηματοδότηση:

Το ΣΔΕ χρηματοδοτείται σε ίσες αναλογίες από την κυβέρνηση και από την Ε.Ε.

CATANIA

Το ΣΔΕ της Ιταλικής πόλης αποτελεί έναν διευρυμένο και πολύ λειτουργικό εκπαιδευτικό οργανισμό που περιέχει Δευτεροβάθμιο σχολείο, ΣΔΕ, εσπερινές τάξεις για ενήλικες καθώς και εκπαιδευτικές και αθλητικές δραστηριότητες για όλους τους κατοίκους της περιοχής.

Αρχές – Φιλοσοφία:

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του ΣΔΕ της στοχεύει μέσω της εφαρμογής της παιδαγωγικής αρχής της μάθησης στην πράξη (learning by doing) στην προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική –εργασιακή ένταξη των ατόμων.

Ομάδα στόχος:

Ο μαθητικός πληθυσμός του αποτελείται από σπουδαστές ηλικίας 16-22 ετών οι οποίοι δεν έχουν ιδιαίτερα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα, έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και προσδοκούν κυρίως μέσω της φοίτησής στο συγκεκριμένο σχολείο να βρουν εργασία.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Κατά τη διάρκεια του κύκλου των σπουδών τους οι σπουδαστές εκπαιδεύονται εναλλακτικά μέσα στη τάξη και στο πραγματικό χώρο της εργασίας. Η εκπαίδευσή τους υποστηρίζεται και από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ένα παιδαγωγό .

Η καινοτομική πρακτική του ΣΔΕ της Κατάνια είναι ότι συνάπτει συμβόλαιο συνεργασίας με τις επιχειρήσεις οι οποίες αναλαμβάνουν οι ίδιες την επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών εξασφαλίζοντάς σε κάθε εκπαιδευόμενο προσωπικό εκπαιδευτή.

Τρόποι αξιολόγησης:

Η επίδοση και τα μαθησιακά επιτεύγματα αποτελούν στοιχεία που ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική πορεία γι αυτό καταγράφονται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και έχουν πρόσβαση σε αυτά και οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές.

Σύνδεση με το εθνικό-τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Οι σπουδές του πρώτου μέρους του προγράμματος του ΣΔΕ αντιστοιχούν στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (scuola media) και κατά συνέπεια τα μαθήματα αντιστοιχούν σε εκείνα του εθνικού προγράμματος σπουδών. Η εκπαίδευση στην επιχείρηση δεν οδηγεί σε επίσημο τίτλο σπουδών. Το σχολείο χορηγεί τα εξής πιστοποιητικά σπουδών: 1) πιστοποιητικό παρακολούθησης 2) επαγγελματική βεβαίωση 3) curriculum CV που περιγράφει τα μαθήματα κατάρτισης που έγιναν από τις επιχειρήσεις.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Οι επιχειρήσεις που συνεργάζονται μέσω συμφωνητικού με το σχολείο αναλαμβάνουν με δική τους ευθύνη την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Χρηματοδότηση:

Η κύρια πηγή χρηματοδότησης είναι το υπουργείο παιδείας της Ιταλίας.

COLOGNE/TAGES και COLOGNE /TAGESKOLLEG

Το σχολείο αυτό βρίσκεται στη Κολωνία την τέταρτη σε σειρά μεγέθους βιομηχανικά αναπτυγμένη πόλη στη Γερμανία και ξεκίνησε τη λειτουργία του το Νοέμβριο του 1998.

Αρχές - Φιλοσοφία:

Κεντρικός εκπαιδευτικός στόχος του σχολείου είναι η εκπαιδευτική ανάπτυξη και η διαπαιδαγώγηση των νεαρών ατόμων προκειμένου να διαμορφώσουν μία υγιή κοσμοθεωρία που θα τους βοηθήσει να έχουν θετικές στάσεις στην κοινωνική τους ζωή.

Ομάδα στόχος:

Οι νέοι που φοιτούν στο σχολείο αντιμετωπίζουν μεγάλα κοινωνικά προβλήματα όπως(ναρκωτικά, νεανική παραβατικότητα, έλλειψη στέγης οικονομικά προβλήματα κλπ) τα οποία δεν μπορεί να διαχειριστεί το τυπικό σχολείο γεγονός, που ευθύνεται και για την σχολική τους αποτυχία. Συνέπεια αυτού είναι το γεγονός ότι στερούνται τυπικών προσόντων και ουσιαστικών γνώσεων για να βρουν εργασία. Με την φοίτησή τους στο ΣΔΕ προσδοκούν να αποκτήσουν το απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 16 έως 26 ετών.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Το σχολείο αυτό εφαρμόζει στην παιδαγωγική του μέθοδο την ιδέα της Sozialpädagogik/ Sozialpädagogische Betreuung που προέρχεται από την Γερμανική παράδοση και βασίζεται στην ποιμαντική φροντίδα και την ηθική υποστήριξη του σπουδαστή. Ο δάσκαλος και ο παιδαγωγός εργάζονται μαζί για να αντιμετωπίσουν άμεσα και με κατανόηση τα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν στους σπουδαστές. Η Sozialpädagogik βοηθά τους νέους ανθρώπους να βρουν εναλλακτικούς τρόπους να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους και επίσης τους μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες όπως την συνεργασία και την υπομονή, και να προσανατολιστούν επαγγελματικά. Επειδή το σχολείο ενδιαφέρεται για την επιτυχή είσοδο των μαθητών του στην αγορά εργασίας και για αυτό έχει ιδρύσει το Bewerbungstreff που είναι ένα κέντρο εκμάθησης του τρόπου αναζήτησης εργασίας και περιλαμβάνει μαθήματα όπως:

1. Πώς συντάσσεται μια αίτηση και να επισυνάπτουν τα συνοδευτικά έγγραφα
2. Πώς να χρησιμοποιούν το internet σαν μέσο πληροφόρησης
3. Πώς να μιλούν και να συμπεριφέρονται στο τηλέφωνο
4. Πώς να μιλούν και να συμπεριφέρονται σε μία συνέντευξη για πρόσληψη σε θέση εργασίας
5. Πώς να ντύνονται για να εμφανιστούν σε συνέντευξη για πρόσληψη σε θέση

εργασίας.

Τρόποι αξιολόγησης:

Ο κεντρικός σκοπός της εκπαίδευσης τους είναι να ολοκληρώσουν την βασική τους εκπαίδευση . Γι αυτό το σύστημα αξιολόγησής τους είναι παρόμοιο με της τυπικής εκπαίδευσης αφού βασίζεται σε γραπτές εξετάσεις στα Μαθηματικά και στα Αγγλικά.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Η γνωριμία τους με τον κόσμο της εργασίας γίνεται μέσω της πρακτικής εξάσκησής τους σε επιχειρήσεις που συνεργάζονται με το σχολείο.

Χρηματοδότηση:

Το ΣΔΕ χρηματοδοτείται κατά 60% από το Ομοσπονδιακό Κράτος, το Δήμο της Κολωνίας κατά 30%,και τη γραμματεία Απασχόλησης κατά 10% .

HALLE

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Halle αποτελεί ένα πρόγραμμα με τον τίτλο S.T.E.P.(Schul und Trainingwprogramme in Europa Project/σχολείο και πρόγραμμα κατάρτισης στην Ευρώπη) και είναι μέρος του ιδρύματος Francke που ιδρύθηκε το 1695 από το θεολόγο August Herman Franke με σκοπό να λειτουργήσει σαν ευαγές ίδρυμα.

Αρχές –Φιλοσοφία:

Κεντρικός στόχος του σχολείου είναι η εκπαίδευση των νέων μέσω της εργασίας και η διαπαιδαγώγησής τους με τρόπο που να αποκτήσουν θετική στάση στην αντιμετώπιση των προσωπικών και κοινωνικών τους προβλημάτων.

Ομάδα στόχος:

Οι νέοι που απευθύνονται σε αυτό ζουν σε άσχημες κοινωνικές συνθήκες και επίσης δεν έχουν αποκτήσει κανένα τίτλο σπουδών. Η ηλικία τους κυμαίνεται ανάμεσα στα 15 έως τα 19 χρόνια.

Παιδαγωγικές, διδασκτικές μέθοδοι:

Το σχολείο προσφέρει για αυτούς επαγγελματική κατάρτιση , επαγγελματικό προσανατολισμό, καθοδήγηση και συμβουλευτική ,ιδιαίτερη για τους μετανάστες, βασισμένη στις αντιλήψεις της Sozialpädagogische.

Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται «πατρικά» προς τους μαθητές και τους διαπαιδαγωγούν με τις αξίες του χριστιανισμού, και του ανθρωπισμού, που αποτελούν άλλωστε βασικά στοιχεία της κουλτούρας της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο. Για την επιτυχία της παιδαγωγικής αυτής το σχολείο διοργανώνει την συμμετοχή των μαθητών σε θρησκευτικές εκδηλώσεις της κοινότητας, στον εκκλησιασμό κ.λ.π

Τρόποι αξιολόγησης:

Οι σπουδαστές υπογράφουν ένα « συμβόλαιο προσανατολισμού» με το σχολείο, το οποίο ελέγχεται κάθε 3 με 6 μήνες και αξιολογείται η μαθησιακή πρόοδος του μαθητή σύμφωνα με όσα έχουν συμφωνηθεί σε αυτό. Η επαγγελματική κατάρτιση πραγματοποιείται σε καλά εξοπλισμένα εργαστήρια ενώ το σχολείο για να μπορέσει να ενθαρρύνει το αυτοσυναισθήμα και την κοινωνικότητα διοργανώνει εκδρομές, ταξίδια στο εξωτερικό και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Σύνδεση με το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης:

Στους εκπαιδευόμενους παρέχονται ιδιαίτερα μαθήματα για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να αποκτήσουν το πιστοποιητικό «Schulabschluss» Τα διδάκτρα των ιδιαίτερων μαθημάτων πληρώνονται από τον Δήμο.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Η εκπαίδευση στοχεύει κυρίως στην επαγγελματική κατάρτιση που πραγματοποιείται μέσα στα εργαστήρια που διαθέτει το σχολείο.

Χρηματοδότηση:

Το πρόγραμμα STEP χρηματοδοτείται κατά 70% από το Υπουργείο κοινωνιών υποθέσεων, το ομοσπονδιακό κράτος Saxony-Anhalt 20% το Δήμο της Χάλε κατά 5% με δικό του προϋπολογισμό και 5% από ιδιωτικές χορηγίες.

HAMEENLINA

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Ολλανδικής πόλης Hameenlinna συγκροτείται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς που έχουν αναπτύξει ποικίλα προγράμματα σπουδών και εξατομικευμένους κύκλους μαθημάτων προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Αρχές – Φιλοσοφία:

Οι κατευθυντήριοι στόχοι του σχολείου είναι η προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών καθώς και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οργανισμούς το Επαγγελματικό Ινστιτούτο της Hameenlinna έχει αναπτύξει τη μέθοδο AKSO /stimultaneous student support η που στηρίζεται στην συνεργασία δύο εκπαιδευτών οι οποίοι παρακολουθούν, καθοδηγούν και υποκινούν σε δράση τους μαθητές. Η επιτυχία της μεθόδου αυτής στο χειρισμό της δύσκολης συμπεριφοράς είναι ότι παρέμβαση των εκπαιδευτών είναι άμεση και τη στιγμή που εμφανίζονται τα προβλήματα. Το Karraasi group που ασχολείται με τους πιο προβληματικούς νέους προσπαθεί με ένα πλήθος μεθόδων να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν την κατάσταση της ζωής τους προκειμένου να μπορέσουν να έχουν οράματα και σχέδια για ένα καλύτερο αύριο. Χαρακτηριστική μέθοδος της ομάδας αυτής για να μπορέσουν να δουν οι νέοι τις συνθήκες της ζωή τους χωρίς το βάρος της καθημερινής τους ρουτίνας είναι η διοργάνωση εκδρομών και η παραμονή σε φυσικό περιβάλλον όπως σε δάση κ.λ.π.

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Το Karraasi group εφαρμόζει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης που βασίζεται στη στενή συνεργασία του μαθητή με τον δάσκαλό του με σκοπό την διαρκή παρακολούθηση της πορείας προς την ολοκλήρωση των στόχων που έχουν θέσει από κοινού.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Η εκπαίδευση συνδυάζει την επαγγελματική κατάρτιση που πραγματοποιείται μέσα στα εργαστήρια που διαθέτει το σχολείο αλλά συμπληρώνεται και με αμειβομένη μάθηση (μαθητεία) στις επιχειρήσεις.

Σύνδεση με το εθνικό σύστημα Εκπαίδευσης:

Για τους μαθητές που ενδιαφέρονται να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να αποκτήσουν ο πιστοποιητικό “ peruskoulum paattotodistus”το σχολείο τους προσφέρει ιδιαίτερα μαθήματα .Οι περισσότεροι κύκλοι μαθημάτων που γίνονται στα εργαστήρια και τις επιχειρήσεις εκπαιδεύουν επαγγελματικά αλλά δεν οδηγούν σε επίσημους τίτλους σπουδών.

Χρηματοδότηση:

Οι βασικοί χρηματοδότες της εκπαίδευσης στην Φιλανδία είναι το κράτος και η τοπική αυτοδιοίκηση και στο πλαίσιο αυτό έχουν ενταχθεί και τα ΣΔΕ.

HEERLEN

Το σχολείο της Ολλανδικής πόλης Heerlen δημιουργήθηκε από την συνεργασία ανάμεσα στο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης ARCUS και το Ιδιωτικό Ινστιτούτο MAECON που ειδικεύεται στο επαγγελματικό προσανατολισμό, την συμβουλευτική, και την εύρεση εργασίας.

Αρχές-φιλοσοφία:

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου έχει σαν κεντρική της αρχή την μάθηση μέσω της εργασίας (learning by doing). Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων συνδυάζεται με πρακτικές δραστηριότητες. Το σχολείο αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευόμενο σαν «πρωταγωνιστή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παραχωρεί μεγάλο μέρος της ευθύνης για την κατάστρωση του σχεδίου μάθησης καθώς και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Στόχος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προσωπική βελτίωση μέσω της ανάπτυξης του αισθήματος της ευθύνης και του υγιούς αυτοσυναισθήματος που θα επιτρέψουν στην συνέχεια την ομαλή προσαρμογή στην κοινωνική και εργασιακή ζωή.

Ομάδα στόχος:

Το συγκεκριμένο σχολείο έχει σαν στόχο του νέους που αντιμετωπίζουν μεγάλο κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης γιατί βρίσκονται χωρίς επαγγελματικά εφόδια, κάνουν χρήση ναρκωτικών, είναι άστεγοι κ.λ.π. Η ηλικία των εκπαιδευομένων είναι κάτω των 23 ετών.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιολόγησης του σχολείου είναι ιδιαίτερα εξατομικευμένο γιατί έχει διαμορφωθεί με τρόπο που να λαμβάνει υπ όψη του τα προβλήματα αυτά. Συγκεκριμένα το περιεχόμενο των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που το συνοδεύουν αποφασίζεται και υπογράφεται από κοινού από τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την δημοτική αρχή ενώ στη πορεία αναδιαμορφώνεται αν υπάρξει ανάγκη.

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Ο κάθε εκπαιδευόμενος φτιάχνει το δικό του φάκελο portfolio με την συνεργασία του παιδαγωγού του μέσα στο οποίο σχεδιάζει όλα τα βήματα που θα

ακολουθήσει για να εκπληρώσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους Στη συνέχεια ,με βάση το περιεχόμενο του φακέλου αξιολογεί κατά χρονικά διαστήματα και ανατροφοδοτεί τη μαθησιακή του προσπάθεια. Η μέθοδος αυτή λέγεται *Feuerstein methodology* και στοχεύει να βοηθήσει ανθρώπους που βιώνουν συναισθηματικό χάος να μπορέσουν να διευθετήσουν την μαθησιακή τους πορεία με οργανωμένο τρόπο.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Δεν βρέθηκαν στοιχεία

Χρηματοδότηση:

Το ΣΔΕ χρηματοδοτείται κατά 50% από τις 8 κοινότητες που σχηματίζουν το Parkstad Limburg ,από την επαρχία του limburg κατά 20% κατά 20% από το ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο ,και κατά 10% από τους συμμετέχοντες οργανισμούς Arcus College και MaeconLtd

LEEDS

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του **LEEDS** είναι εγκατεστημένο μέσα στο ίδρυμα East Leeds Family Learning Centre το οποίο προσφέρει προγράμματα επαγγελματικών σπουδών project.

Αρχές – Φιλοσοφία και Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Το σχολείο λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών του έχει ακολουθήσει παιδαγωγικές μεθόδους που έχουν σαν επίκεντρο τον μαθητή και οι οποίες υποστηρίζονται σε σημαντικό βαθμό και από την εργασία κοινωνικών λειτουργών. Η διαδικασία μάθησης και η ομαλή προσαρμογή τους στο περιβάλλον του σχολείου έχει οργανωθεί σε τρεις φάσεις που ανταποκρίνονται στις ψυχικές διαθέσεις και στάσεις τους.

Η πρώτη φάση “ I am here”αφορά την περίοδο γνωριμίας του παιδιού με το σχολείο και τα συναισθήματα φόβου και ανησυχίας που την συνοδεύουν ,αντιμετωπίζονται με «σπάσιμο του πάγου»μέσω ανάθεσης πειραματικών καθηκόντων στα πλαίσια ομαδικής συνεργασίας, ασκήσεις προσδοκιών κ.λπ Ακολουθεί η δεύτερη φάση “ he she cannot do it ” όπου ο φόβος της αποτυχίας αντιμετωπίζεται με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης μέσω της συζήτησης για την εξακρίβωση του προσωπικού τρόπου μάθησης του εκπαιδευόμενου και της διάγνωσης των προηγούμενων εμπειριών του. Τέλος στην τρίτη φάση ‘what can I

learn' διαμορφώνεται από κοινού με τον μαθητή το σχέδιο της μαθησιακής πορείας του και κάθε εβδομάδα διατίθεται ένα τέταρτο για την αξιολόγηση της μέχρι τότε προσπάθειας του και την εμπύχωση για την συνέχισή της. Η παιδαγωγική αυτή πρακτική προβλέπει επίσης και την προσφορά ιδιαίτερων μαθημάτων για την εκπαιδευτική και ηθική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου.

Οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους παρακινούνται να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες καθώς το να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες και το διαδίκτυο.

Ομάδα στόχος:

Οι νέοι που φοιτούν στο ΣΔΕ είναι στην ηλικία μεταξύ 16-24 ετών και προέρχονται από οικογένειες ημειδικευμένων και ανειδίκευτων εργατών. Βιώνουν μεγάλα κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα όπως την έλλειψη στέγης, το διαζύγιο των γονέων, την ψυχοσυναισθηματική και σεξουαλική κακοποίηση, την απώλεια των γονέων τους σε μικρή ηλικία λόγω θανάτου (από καρκίνο ή καρδιακά νοσήματα σαν αποτέλεσμα της φτώχειας, της φτωχής διατροφής κλπ).

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Το ΣΔΕ της πόλης Λήντζ ακολουθεί εξατομικευμένη μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιώντας το portfolio μέσα στο οποίο καταγράφονται οι εργασίες και οι εκπαιδευτικές δοκιμασίες που έχουν ολοκληρωθεί από τον εκπαιδευόμενο. Οι εκπαιδευτές αναλαμβάνουν προσωπικά για τον κάθε εκπαιδευόμενο την ευθύνη για την παρακολούθηση του φακέλου του, ενώ οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν επιπλέον ένα ημερολόγιο όπου αξιολογούν μόνοι τους την πρόοδο τους. Στο ημερολόγιο αυτό απαντούν σε ερωτήσεις του τύπου:

- 1) Τι απαιτήσεις είχε η εργασία που ανέλαβα
- 2) Πόσο σωστά ανταποκρίθηκα σε αυτές
- 3) πόσο σωστά απέδωσα σε αυτή όλη η ομάδα
- 4) Τι γνώσεις αποκόμισα
- 5) Τι ωφέλεια έχει για το μέλλον
- 6) Να εκτιμήσει την μελλοντική πρόοδο του.

Σύνδεση με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα:

Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας χορηγούνται κρατικά αναγνωρισμένα πιστοποιητικά σπουδών που είναι τα εξής :1) CGSE 2) Certificate in employment 3) Employment award

Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας:

Τα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης γίνονται μέσα στα σχολικά εργαστήρια που διαθέτουν αίθουσα πολυμέσων και διαδίκτυο ενώ 4 εβδομάδες από τις 42 διεξάγονται τα μαθήματα στις επιχειρήσεις .

Χρηματοδότηση:

Το κόστος λειτουργίας του ΣΔΕ έχει συμπεριληφθεί στον οικονομικό προϋπολογισμό του Δημοτικού Συμβουλίου της πόλης.

MARSEILLES

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Μασσαλίας ιδρύθηκε το 1996 μετά από την παρακίνηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Αρχές – Φιλοσοφία:

Η όλη δραστηριότητα του σχολείου στοχεύει στην ένταξη των περιθωριοποιημένων νέων μέσω της μάθησης κυρίως επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην εργασιακή και κατ'επέκταση την κοινωνική ζωή.

Ομάδα στόχος:

Ο μαθητικός πληθυσμός του είναι παιδιά μεταναστών από την Αφρική με Γαλλική υπηκοότητα τα οποία στερούνται απολυτήριων τίτλων σπουδών λόγω πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η ηλικία των σπουδαστών κυμαίνεται από 16-25 χρόνια.

Παιδαγωγικές-διδασκτικές μέθοδοι:

Το σχολείο αυτό έχει να παρουσιάσει την παιδαγωγική καινοτομία “La vie collective” η οποία αποσκοπεί στην μάθηση των δεξιοτήτων της ενεργούς πολιτειότητας στους μαθητές μέσω της παρώθησης τους να αυτοδιαχειρίζονται την συλλογική ζωή στο σχολείο και να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματά τους. Ένα παράδειγμα της πρακτικής αυτής είναι η δημιουργία με την συμμετοχή των μαθητών του «συμβουλίου των εργατών» με σκοπό την κατανόηση της έννοιας της δημοκρατίας και του δημοκρατικού πολίτη. Κάθε εβδομάδα ενώπιον του προέδρου και του γραμματέα του συμβουλίου κάθε μαθητής έχει την υποχρέωση και το δικαίωμα να μιλήσει ,στη δική του γλώσσα ,για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του γύρω από θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους.

Προκειμένου να αντιμετωπισθεί η περιθωριοποίηση και το φαινόμενο της αναπαραγωγής της αναπτύσσεται η «παιδαγωγικής της επιτυχίας» (pédagoba de la

réusitéé), εμπνευσμένη από την κοινωνικό-γνωστική θεωρία των κινήτρων του Bourdieu. Με την είσοδό του κάθε ασκούμενος υπογράφει ένα «παιδαγωγικό συμβόλαιο - contrat pédagogique» στο οποίο αναφέρεται ρητά η δέσμευσή του στην ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος.

Η εκπαιδευτική δράση αναπτύσσεται σε εναλλαγή εκπαίδευσης/μαθητείας, αφού κάθε εκπαιδευόμενος περνά τα 2/3 του χρόνου του στο σχολείο και το 1/3 στην επιχείρηση σαν ασκούμενος/εργαζόμενος με την καθοδήγηση στελέχους της επιχείρησης, αλλά και την εποπτεία του *referent* του ΣΔΕ.

Ο κάθε ασκούμενος παρακολουθείται/υποστηρίζεται από μια παιδαγωγική ομάδα (3 εκπαιδευτικών) και από έναν *referent*/αυτόν στον οποίο αναφέρεται, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής του (*accompagnement*) και ένα χρόνο μετά. Ο ρόλος του *referent* θεωρείται κυρίαρχος, κρίσιμος και καθοριστικός, αφού «υποστηρίζει» τον ασκούμενο στην εκπαίδευση καθαυτή, στην άσκηση και στα περιφερειακά προβλήματα της κοινωνικής του ζωής. Στην επιχείρηση εκπαιδεύεται από έναν *tuteur*.

Η επαγγελματική εκπαίδευση που προσφέρει το σχολείο στοχεύει όχι μόνο στη ικανότητα απλής επανάληψης όσων έμαθαν στο εργαστήριο ή στην επιχείρηση αλλά και να μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις (*Know-how*).

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

Μέθοδοι αξιολόγησης

Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών υπακούει επίσης στην αρχή της εξατομίκευσης, αφού σε αντίθεση με ότι ισχύει στο παραδοσιακό σχολείο, δεν υπολογίζεται η πρόοδος με γραπτές εξετάσεις κοινές για όλους αλλά εκτιμάται η ατομική πρόοδος του μαθητή το σημείο από το οποίο ξεκίνησε και στο οποίο έφτασε κατά την μαθησιακή του διαδρομή. Το «εργαλείο» της αξιολόγησης είναι το *carte de bord*, ένα ημερολόγιο το οποίο συμπληρώνει ένα μέρος μόνος του ο εκπαιδευόμενος και ένα άλλο μέρος από κοινού με τον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση αυτή τοποθετεί τον μαθητή σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα όπως στον αθλητισμό (οι ζώνες του Judo).

Σύνδεση με το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης:

Με την ολοκλήρωση της παρακολούθησης του προγράμματος του σχολείου δεν απονέμονται τίτλοι σπουδών, αλλά δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων η πιστοποίηση των οποίων προκύπτει από τις ίδιες τις επιχειρήσεις. Η συνέχιση της κατάρτισης σε άλλη δομή είναι επίσης κυρίαρχη επιδίωξη και συνδέεται με την επιτυχία των στόχων του σχολείου. Γι αυτό οι εκπαιδευόμενοι δέχονται βοήθεια από το σχολείο προκειμένου να φθάσουν το επίπεδο των γνώσεων που προβλέπει η υποχρεωτική –τυπική εκπαίδευση.

Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας:

Το σχολείο συνεργάζεται στενά στην εκπαιδευτική του λειτουργία με τις επιχειρήσεις οι οποίες συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ιδιαιτερότητα της σχέσης του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων είναι ότι εκτός από την προσφορά θέσεων εργασίας οι επιχειρήσεις εμπλέκονται αποφασιστικά και στη διαδικασία εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι μαθητές στην πρώτη φάση των σπουδών τους περνούν 2/3 του χρόνου τους στο σχολείο και το 1/3 στη επιχείρηση. Στη δεύτερη φάση 1/4 στο σχολείο και 3/4 στις επιχειρήσεις.

Χρηματοδότηση:

Το ΣΔΕ της Μασσαλίας χρηματοδοτείται από

- Το Δήμο της Μασσαλίας κατά 40%
- Την περιφέρεια Provence Alpes 28%
- Την Νομαρχία Bouches du Rhone 12%
- Την Ένωση των Δήμων 15%
- Το Ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο 5%

NORRKOPING

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της πόλης Norrkoping αποτελεί μία σχολική μονάδα μέσα στην ευρύτερη κοινότητα του Mariellund Gymnasium.

Αρχές - Φιλοσοφία

Το σχολείο δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην μάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κεντρική εκπαιδευτική αρχή

αποτελεί η μάθηση να συντελείται μέσα σε ομάδες που συνεργάζονται για την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας.

Ομάδα –στόχος:

Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται μεταξύ 16 και 19 ετών και προέρχονται κυρίως από τις από τις εθνικές μειονότητες των Ρουμάνων, και των Βόσνιων. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη των βασικών δεξιοτήτων ,σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, έλλειψη αυτοπεποίθησης καθώς και σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα.

Παιδαγωγικές –διδασκτικές μέθοδοι:

Το σχολείο προκειμένου να ενσωματώσει τα παιδιά αυτά τα προσεγγίζει παιδαγωγικά με έναν ιδιαίτερα «πατρικό» τρόπο και το όλο περιβάλλον του σχολείου μοιάζει να λειτουργεί σαν μια « μεγάλη οικογένεια».Οι εκπαιδευτικοί παίζουν συγχρόνως το ρόλο του συμβούλου και του καθοδηγητή και παρά την προστατευτική συμπεριφορά τους συγχρόνως τα προετοιμάζουν για να αυτονομηθούν και να στηριχθούν στις δικές τους δυνάμεις. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σαν ομάδα ,είναι δύο στον αριθμό και έχουν τίτλους σπουδών στην κοινωνική παιδαγωγική (ποιμαντική φροντίδα, υποστήριξη σπουδαστών) στην καθοδήγηση και συμβουλευτική.

Η εκπαιδευτική μέθοδος που εφαρμόζει το σχολείο προκειμένου να χειριστεί την αρνητική προδιάθεση των παιδιών προς την εκπαίδευση είναι

- Ο γρήγορος ρυθμός
- Σύντομη εναλλαγή των ανατιθέμενων εργασιών
- Ανάθεση στόχων που να πραγματοποιούνται εύκολα που υλοποιούνται μέσα από μικρές αυτοτελείς εργασίες
- Συζητήσεις πάνω στην τρέχουσα επικαιρότητα
- Γνωριμία με τον περιβάλλοντα κόσμο τον πολιτισμό άλλων λαών και τον τρόπο ζωής τους.
- Καλλιέργεια της ισότητας , του αλληλοσεβασμού και του κλίματος καλής συνεργασίας.
- Ησυχία κατά την διάρκεια του μαθήματος με την πειθάρχηση σε κανονισμούς και νόρμες.

Ενθαρρύνεται η συνεργασία των μαθητών και η μάθηση μέσω ομαδικών εργασιών project.

Στο πρόγραμμα σπουδών περιέχεται και η μάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (life skills) που αφορά σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων όπως την σωστή διαχείριση του χρόνου, τη συναλλαγή με τράπεζες, την πληρωμή των φόρων, την εύρεση κατοικίας την υγιεινή διατροφή, την μητρότητα σε πολύ μικρή ηλικία, τα ναρκωτικά, κ.λ.π. το να ζεις μέσα σε δημοκρατική κοινωνία κλπ.

Σύνδεση με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα:

Το σχολείο χορηγεί το πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης “slutbetyg fran grundskolan”

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργεί σαν ανατροφοδοτικός μηχανισμός και είναι ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές μία φορά κάθε δύο μήνες έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν μόνοι τους τι έχουν μάθει και έχουν βιώσει και να επανακατευθύνουν την προσπάθειά τους.

Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας:

Το σχολείο έχει δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς με τον κόσμο των επιχειρήσεων οι οποίες δεσμεύονται μέσω συμφωνητικού να προσφέρουν θέσεις εργασίας αλλά και να αναλάβουν οι ίδιες την επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα των μαθητών περιλαμβάνει δύο μέρες εκπαίδευση στο σχολείο και τρεις μέρες στην επιχείρηση και αποσκοπεί στην εκμάθηση της βασικής εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων της επαγγελματικής κατάρτισης και ενθαρρύνει την ομαδική συνεργασία και την εκπόνηση εκπαιδευτικών project.

Ανάμεσα στο σχολείο, τον εκπαιδευόμενο και την επιχείρηση υπογράφεται ένα συμβόλαιο που καθορίζει τις δεξιότητες που πρέπει ο εκπαιδευόμενος να διδαχθεί στην δουλειά και το πεδίο της γνώσης που πρέπει να διδαχθεί στο σχολείο.

Σύνδεση με το εθνικό σύστημα Σύνδεση με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα:

Το σχολείο χορηγεί το πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης “slutbetyg fran grundskolan”

Χρηματοδότηση:

Στη Σουηδία η κυβέρνηση και η τοπική αυτοδιοίκηση χρηματοδοτούν τις πρωτοβουλίες για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές σπουδές. Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας περιλαμβάνονται στην πολιτική αυτή. Επιπλέον χρηματοδοτούνται και από

το European Social Fund Objective 3 μέρος του οποίου δίδεται στις επιχειρήσεις που συμμετέχουν στην παροχή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

SVENBORG

Το Svenborg είναι μία παραθαλάσσια πόλη βιομηχανικά αναπτυγμένη. Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του SVENBORG ανήκει στο διευρυμένο δίκτυο των Δανέζικων production schools που ιδρύθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του 1970.

Αρχές -Φιλοσοφία:

Το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων περιλαμβάνει πρακτική εξάσκηση σε επάγγελμα σε συνδυασμό με θεωρητική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα σπουδών έχει σχεδιαστεί προκειμένου να βοηθήσει τους νέους να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην αγορά εργασίας. Η παιδαγωγική τους στηρίζεται στην αντίληψη ότι μάθηση πρακτικών δεξιοτήτων μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης εμπνυχώνει τους μαθητές και τους δημιουργεί το αίσθημα της προσωπικής αξίας.

Πρέπει να αισθάνονται ότι μπορούν να κάνουν κάτι, ότι είναι κάτι. Πολλοί από τους σπουδαστές έχουν υποφέρει από αποτυχίες και χρειάζονται να το ξεπεράσουν με την εκμάθηση κάποιων δεξιοτήτων που κανείς δεν θα μπορέσει να τις πάρει απ αυτούς.

Η εκπαίδευση επάνω στα απαιτήσεις μιας παραγωγικής διαδικασίας που έχει σαν τελικό αποδέκτη τον πελάτη και τις ανάγκες του καλλιεργεί την κοινωνικότητα και το αίσθημα της κοινωνικής προσφοράς. Οι νέοι διαπαιδαγωγούνται στο να ελέγχουν τα εγωιστικά τους αισθήματα φτιάχνοντας κάτι όχι για δική τους χρήση αλλά για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των πελατών.

Ομάδα στόχος:

Τα production schools στοχεύουν στην προετοιμασία για το επάγγελμα και απευθύνονται σε άνεργους νέους κάτω των 25 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει τις αντίστοιχες σπουδές.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Τα σχολεία εφαρμόζουν τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην παιδαγωγική τους προσέγγιση γιαυτό ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επίσης ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των

εκπαιδευόμενων κατά την μαθησιακή διαδικασία εργασίας. Μία ιδιαίτερα επιτυχημένη παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζει το σχολείο είναι η χρήση των test που βασίζονται στη θεωρία της multiple intelligence που ανακαλύφθηκε από τον Αμερικανό εκπαιδευτικό Howard Gardner και σχεδιάστηκε από τον Δανό ψυχολόγο Stein Hilling για την διερεύνηση των αντιληπτικών ικανοτήτων και των προσωπικών τρόπων μάθησης. Τα αποτελέσματα των tests χρησιμοποιούνται για την διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών.

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευόμενων γίνεται σε συνεχή βάση από τους δύο εκπαιδευτές που συνεργάζονται στα εργαστηριακά μαθήματα. Συγχρόνως δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αξιολογήσουν οι ίδιοι την επίδοσή τους καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους στο προσωπικό τους ημερολόγιο (logbook).

Σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα Εκπαίδευσης:

Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και να αποκτήσουν το επίσημο πιστοποιητικό Afgangsbevis fra Folkeskolen. Στους αδύνατους μαθητές προσφέρονται ιδιαίτερα μαθήματα για το σκοπό αυτό σε συνεργασία με καθηγητές που εργάζονται εκτός του σχολείου.

Σύνδεση με τον κόσμο της εργασίας:

Βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να δώσει πραγματικές δεξιότητες για την αγορά εργασίας στους μαθητές και όχι απλά να τους μεταδώσει τυπικές γνώσεις. Γι' αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα στα εργαστήρια και στους πραγματικούς χώρους εργασίας.

Χρηματοδότηση:

Βασική πηγή χρηματοδότησης είναι το κράτος (86,2%)

SEIXAL

Το σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της Πορτογαλικής πόλης Seixal ιδρύθηκε στις 29 Νοεμβρίου του 1999 με πρωτοβουλία του Δήμου της Seixal και διαφόρων ιδιωτικών επιχειρήσεων.

Αρχές – Φιλοσοφία:

Το σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της ατομικότητας των μαθητών του σαν προϋπόθεση της προσωπικής τους ανάπτυξης, της διαπαιδαγώγησης τους στην δημοκρατική πολιτική κουλτούρα και συγχρόνως στην μάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων που να διευκολύνουν την ένταξη στην αγορά εργασίας.

Ομάδα –στόχος:

Ο μαθητικός πληθυσμός του απαρτίζεται από νέους ηλικίας μεταξύ 16 και 25 ετών που προέρχονται κατά πλειοψηφία από προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών και έχουν αναπτύξει επιβλαβείς για την υγεία τους συνήθειες.

Παιδαγωγικές, διδακτικές μέθοδοι:

Το σχολείο χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι σαν παιδαγωγική πρακτική που επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τα συναισθήματα τους μέσω της υποκριτικής, ενώπιον της ομάδας των συμμαθητών τους.

Μέθοδοι αξιολόγησης:

Η μαθησιακή επίδοση του μαθητή ελέγχεται μία φορά την εβδομάδα και έχει σαν «εργαλείο» της το portfolio “ carnet de suivi individualise” μέσα στο οποίο καταγράφονται οι μαθησιακές δραστηριότητες και τα επιτεύγματα του μαθητή σε κοινή συνεργασία του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου. Επίσης ο εκπαιδευόμενος επεξεργάζεται μόνος του ένα προσωπικό σχεδιάγραμμα της προόδου του.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας:

Στους πρώτους οκτώ μήνες προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές τον κόσμο της εργασίας το σχολείο κάνει επισκέψεις σε χώρους εργασίας ή προσκαλεί στη τάξη επιχειρηματίες να μιλήσουν για τη φυσιογνωμία της επιχείρησής τους. Στη δεύτερη και τρίτη σχολική περίοδο παρακολουθούν μαθήματα κατάρτισης μέσα στο χώρο των επιχειρήσεων που οργανώνονται από τις ίδιες και για την πραγματοποίησή τους συνεργάζονται οι εκπαιδευτές της επιχείρησης και ο ψυχολόγος του σχολείου.

Σύνδεση με το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Το Σχολείο χορηγεί το επίσημο κρατικό απολυτήριο της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης ‘Diploma de Estudos Secundários’

Χρηματοδότηση:

Το σχολείο χρηματοδοτήθηκε σε πρώτη φάση από την ΕΥ κατά 75% και κατά 25% από τον Δήμο της Σειζάλ κατά 25% Σε δεύτερη φάση κατά 100% από τον Δήμο της Σειζάλ .

6.2.1 Το συνολικό πρόγραμμα σπουδών

Τα «μαθήματα» που διδάσκονται συνολικά στα σχολεία του δείγματός μας είναι:

1. Βασικές ικανότητες (ανάγνωση, γραπτός λόγος και αριθμητική)
2. Επαγγελματικές γνώσεις
3. Κοινωνικές δεξιότητες (κουλτούρα δια βίου μάθησης ,μάθηση του πώς να μαθαίνεις, μάθηση της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, μάθηση της κοινωνικής ταυτότητας και των κοινωνικών δομών, μάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της καθημερινής ζωής.
4. Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των μέσων επικοινωνίας
5. Εκμάθηση ξένων γλωσσών
6. Άλλα (γνωριμία άλλων πολιτισμών, αθλήματα, χειροτεχνήματα, τέχνες , μουσική)

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται κατ αναλογία το είδος των σπουδών % που διενεργούνται στα σχολεία κάθε περιοχής.

SCHOOL	Basic	Vocation	Life	IT	Language	Other
Athens	40	10	20	20	10	
Barcelona	No information available					
Bilbao	14	70	7	1	4	4
Catania	10	10	20	30	30	
Cologne / TAS	40	20	20	10	10	
Cologne / VHS	30	50	5	5	10	
Halle	20	50	10	5		15
Hämeenlinna Karpasit ^s	10	10	80			
Hämeenlinna Workshop ^y	2	81	15	2		
Heerlen	10	5	25	20	5	35
Leeds	27	7	26	31	4	5
Marseille	60	25		10	5	
Norrköping	16	63	12	4	5	
Seixal	50	10	10	20	10	
Svendborg	15	35	35	12	2	1

Πίνακας 29. Περιεχόμενο προγράμματος σπουδών ΣΔΕ %

Όπως διαφαίνεται και στον ανωτέρω πίνακα τα σχολεία του δείγματός μας διαμορφώνουν σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα σπουδών τους στο πλαίσιο των

βασικών δεξιοτήτων(γραφή ,αρίθμηση, ξένες γλώσσες, γνώση υπολογιστών και τεχνολογίας επικοινωνιών κοινωνικές δεξιότητες, γνώση πολιτιστικών εκφράσεων καλές τέχνες κ.λ.π.)που έχει θεσμοθετήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά συγχρόνως εμφανίζουν και διαφοροποιήσεις που επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εθνικές και τοπικές συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούν.

Η επαγγελματική εκπαίδευση παρατηρούμε ότι αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης που προσφέρουν αν σκεφθούμε ότι ο πίνακας δεν αποτυπώνει το μέγεθος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που διεξάγεται επιπρόσθετα στο χώρο των επιχειρήσεων με τις οποίες συνεργάζονται πολλά σχολεία. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται σε μεγάλη αναλογία στο Hameenlinna Second Change School όπου υπάρχει η ομάδα Karpaasi η οποία σχηματίζεται από πολύ δύσκολο νεανικό πληθυσμό (χρήστες ναρκωτικών, αλκοολικοί, κακοποιημένοι νέοι) που χρειάζεται να επανακοινωνικοποιηθούν και να προσαρμοστούν στις συνθήκες της καθημερινής ζωής. Τα αθλήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στο Heerlen Second Change School γιατί συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων όπως τον αλληλοσεβασμό την αποδοχή των αξιών τα ομάδας και τον αυτοέλεγχο. Οι καλές τέχνες και οι χειροτεχνίες φαίνεται πως δεν παίζουν σπουδαίο ρόλο στα ΣΔΕ του δείγματός μας.

6.3 Σ.Δ.Ε από την Ελλάδα.

ΑΘΗΝΑ (Περιστερίου)

Η Αθήνα είναι η πιο βιομηχανικά ανεπτυγμένη και εμπορική πόλη της Ελλάδας. Το Σ.Δ.Ε. Περιστερίου ιδρύθηκε το 2000.

Αρχές Φιλοσοφία

Βασικός στόχος της όλης εκπαιδευτικής δραστηριότητας του ΣΔΕ είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τους επίσημα αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να βελτιώσουν την θέση τους σε αυτή.

Ομάδα στόχος

Νέοι άνεργοι και μη ,άνδρες και γυναίκες, που επιδιώκουν να βελτιώσουν την κοινωνική και εργασιακή τους κατάσταση. Ηλικία 21-59 ετών.

Παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι

Το σχολείο εφαρμόζει παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν τις αρχές του θεωρητικού πλαισίου της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στο πρόγραμμα σπουδών περιέχονται μαθήματα πολιτισμού και τέχνης και η διδασκαλία τους γίνεται μέσα από δραστηριότητες όπως περιπάτους στην πόλη όπου οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την παρατήρηση του χώρου μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τα αρχιτεκτονικά στυλ να αντιλαμβάνονται την κοινωνική λειτουργία των τεχνών να αναγνωρίζουν την πολιτιστική κληρονομιά κλπ

Τρόποι αξιολόγησης

Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται με το portfolio των φάκελο δηλαδή μέσα στον οποίο καταγράφονται τα μαθησιακά τους επιτεύγματα όπως οι αριθμητικές ασκήσεις τα tests οι εργασίες(project) που ολοκλήρωσαν, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους κ.α.

Σύνδεση με το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης

Το ΣΔΕ χορηγεί τους ίδιους τίτλους σπουδών με τα αντίστοιχα τυπικά σχολεία.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας

Η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται σαν μέτρια .

Χρηματοδότηση

Το ΣΔΕ χρηματοδοτείται από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους.

ΑΧΑΡΝΕΣ

Η έδρα του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας βρίσκεται στα βόρεια του νομού Αττικής και συγκεκριμένα στον Δήμο Αχαρνών. Το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργεί από τον Σεπτέμβριο του 2000.

Αρχές – Φιλοσοφία

Η εκπαιδευτική διαδικασία στο ΣΔΕ Αχαρνών στοχεύει κατά κύριο λόγο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων , την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης που θα έχουν σαν αποτέλεσμα την υπεύθυνη συμπεριφορά μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής.

Ομάδα στόχος

Τη σχολική περίοδο 2006-2007 εγγράφηκαν 98 εκπαιδευόμενοι ,εκ των οποίων οι 52 στο α έτος και οι 46 στο β έτος. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευόμενοι είναι γυναίκες ενώ καλύπτεται ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα (από 19-65). Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων κυμαίνεται μεταξύ 30-44 ετών και ένα ποσοστό της τάξης του 60% είναι εργαζόμενοι. Μεταξύ των εκπαιδευομένων συναντώνται περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες , παλιννοστούντες, οικονομικοί μετανάστες Ρόμ, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών κ.α. (στατιστικά στοιχεία του ΙΔΕΚΕ)

Οι βασικότεροι λόγοι εγγραφής τους στο σχολείο είναι είτε η απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου για επαγγελματικούς λόγους είτε από εσωτερική παρόρμηση ανάκτησης της χαμένης τους αυτοπεποίθησης που οφείλεται στην έλλειψη της μόρφωσης.[Εκπαίδευση Ενηλίκων τεύχος 13(2008) σ. 36]

Παιδαγωγικές – διδακτικές μέθοδοι

Οι εκπαιδευτές του ΣΔΕ δεν διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις αλλά έχουν πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία. Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν είναι η βιωματική σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική πράξη ξεκινάει από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του ατόμου και αποκτούν κυρίως νέες γνώσεις αφού πρώτα έχουν βιώσει η πράξει κάτι νέο.(«το να τους βάλω να κάνουν στον υπολογιστή μια αίτηση η να γράψουν ένα βιογραφικό θα έχει σαν αποτέλεσμα να μάθουν και τι είναι αίτηση και τι είναι το βιογραφικόΜελετώντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό και διηγούμενοι την ιστορία τους η εκείνη των γονιών τους και των παππούδων τους , μπορούν εύκολα να καταλάβουν την μετάβαση της ελληνικής κοινωνίας από την αγροτική μορφή στην βιομηχανική.). (Από συνέντευξη εκπαιδευτών στην έρευνα στο ίδιο σ.38)

Οι εκπαιδευτές προσπαθούν να δημιουργήσουν παιδαγωγικό κλίμα ασφάλειας ,καλής επικοινωνίας και ομαδικότητας πράγμα που κάνει περισσότερο αναγκαίο το γεγονός ότι πρέπει να χειριστούν και ομάδα μαθητών με ειδικές ανάγκες, με ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτές με τη δημιουργία

περιβάλλοντος επικοινωνιακής μάθησης στοχεύουν στο να προκαλέσουν στους εκπαιδευόμενους έναν άλλο τρόπο σκέψης που να τους οδηγήσει στο στάδιο του κριτικού στοχασμού(Mezirow) (« μπόρεσα να μιλήσω για το ξύλο που έτρωγα από τον άντρα μου και να πω γι αυτό και σε άλλες γυναίκες που περνούν τα ίδια», «προσπάθησα και πέτυχα μπροστά στους συμμαθητές μου»).(από συνέντευξη εκπαιδευομένης κατά τη διεξαγωγή της έρευνας στο ίδιο σ. 38)

Τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων και αναφέρονται στους τομείς της Ελληνικής Γλώσσας, της Αγγλικής Γλώσσας, της Αριθμητικής, της Φυσικής, της Τεχνολογίας, της Κοινωνικής Επιστήμης, της Πληροφορικής, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Αισθητικής -Πολιτιστικής Αγωγής. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν υποστηρίζεται με βιβλία των οποίων το περιεχόμενο να ανταποκρίνεται σε κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αλλά χρησιμοποιεί εξατομικευμένες μεθόδους με βασικότερη την μέθοδο project και τις διαθεματικές εργασίες.

Στο ΣΔΕ λειτουργούν σχολικά εργαστήρια όπου διεξάγονται διάφορες σχολικές δραστηριότητες όπως παραδοσιακοί χοροί, ζωγραφική, θέατρο, διδάσκονται τεχνικές έρευνας εργασίας, φωτογράφιση, μαθήματα κατασκευής ιστοσελίδας κλπ. Μέσα στις δραστηριότητες του σχολείου είναι και οι επισκέψεις κυρίως σε χώρους πολιτιστικούς σε μουσεία, θέατρα κτλ

Το σχολικό έτος 2005-2006 το ΣΔΕ Αχαρνών πραγματοποίησε τα παρακάτω θέματα PROJECT

- 1 Κατασκευή Ιστοσελίδας
- 2 Προετοιμασία θεατρικής παράστασης (Αριστοφάνη, Λυσιστράτη.)
- 3 Πάρνηθα: Ιστορία και Χλωρίδα της περιοχής.
- 4 Μουσικά ταξίδια στο χρόνο.

Μέθοδοι αξιολόγησης

Η πρόοδος των μαθητών δεν ελέγχεται με εξετάσεις αλλά αξιολογείται η γενική προσπάθεια του εκπαιδευομένου και η συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες.

Σχέση με τον κόσμο της εργασίας

Το σχολείο διοργανώνει επισκέψεις σε χώρους της αγοράς εργασίας στα πλαίσια των μαθημάτων του επαγγελματικού προσανατολισμού των εκπαιδευομένων. Οι επιχειρηματίες της περιοχής από την μεριά γίνονται χορηγοί σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου όπως γιορτές, ημερίδες, σεμινάρια, στέλνουν έντυπα που

παρουσιάζουν την επιχείρησή τους και δέχονται εκπαιδευόμενους ώστε να γνωρίσουν τον τρόπο που δουλεύει η επιχείρησή τους

Σύνδεση με το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης

Το ΣΔΕ χορηγεί τους ίδιους τίτλους σπουδών με τα αντίστοιχα τυπικά σχολεία.

Χρηματοδότηση

Το ΣΔΕ χρηματοδοτείται από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους

ΑΓΡΙΝΙΟΥ

Το Σχολείο βρίσκεται στο Αγρίνιο και ιδρύθηκε το 2003.

Αρχές - Φιλοσοφία

Το σχολείο στοχεύει να αναπτύξει στους μαθητές μέσω των γραμματισμών τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους διευκολύνουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής ζωής

Ομάδα στόχος

Στο ΣΔΕ Αγρινίου την σχολική χρονιά 2005-2006 φοιτούσαν 75 μαθητές. Στο σύνολο των μαθητών το 1,3% ασκούσανε ελεύθερα επαγγέλματα, το 34,7% απασχολούνται στην παροχή υπηρεσιών, το 6,7% στη γεωργία, το 14,7% σαν τεχνίτες, εργάτες, χειριστές μεταφορικών μέσων το 22% στα οικιακά ενώ άνεργοι δήλωσαν το 16%.

Παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι

Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου περιλαμβάνει τους γραμματισμούς από τα γνωστικά αντικείμενα όπως είναι η Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, τα Αγγλικά, η Κοινωνική εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική εκπαίδευση η Αισθητική Αγωγή, τα στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών. Το περιεχόμενο κάθε γραμματισμού δεν περιορίζεται στα στενά όρια μιας επιστήμης αλλά διευρύνεται από τα γνωστικά πεδία και άλλων επιστημών ενώ τα αντικείμενα που διδάσκονται δεν ακολουθούν μια συγκεκριμένη διδακτέα ύλη αλλά διαμορφώνονται μετά από σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος-γραμματισμού οργανώνεται σε σχέδια –μαθήματος και φύλλα εργασίας και επιλέγεται με κριτήριο την

επικαιρότητα του και την χρηστική αξία του για τις συνθήκες ζωής του σύγχρονου ανθρώπου.

Η Συμβουλευτική κατέχει σημαντική θέση στο πρόγραμμα του σχολείου και προσφέρεται στην ομάδα αλλά και ατομικά μετά από αίτημα του εκπαιδευόμενου. Στόχος της είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τον εαυτό τους για να μπορέσουν να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και γενικότερα την εξέλιξη της ζωής τους. Σημαντικό μέρος της στοχεύει στην παροχή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης καθώς και στην διευκόλυνση της σύνδεσης του εκπαιδευόμενου με τους φορείς απασχόλησης και την αγορά εργασίας.

Μέθοδοι αξιολόγησης

Η πρόοδος των μαθητών δεν ελέγχεται με εξετάσεις και διαγωνίσματα αλλά αξιολογείται η γενική προσπάθεια του εκπαιδευόμενου και η συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες.

Σύνδεση με την αγορά εργασίας

Το σχολείο πραγματοποιεί επαφές με επιχειρήσεις και σωματεία η προσκαλεί επαγγελματίες στα πλαίσια της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας για να για να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τον κόσμο της εργασίας και να διευκολυνθεί η τοποθέτησή τους σε θέσεις εργασίας.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ
Α) ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΔΕ
Β) ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΔΕ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Στις σύγχρονες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της οικονομίας και τις πολύ-πολιτισμικές κοινωνίες, με τις ταχύτατες τεχνολογικές αλλαγές, τις ανάγκες για νέες δεξιότητες, τα νέα πρότυπα σχέσεων στην επαγγελματική, εργασιακή και οικογενειακή ζωή, την ανασφάλεια που προκύπτει, τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, τις δημογραφικές αλλαγές με την γήρανση του πληθυσμού και την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα σπουδαίο διαχειριστικό εργαλείο.

Η οικονομία της γνώσης μετασχηματίζει τις απαιτήσεις της αγορά εργασίας και τοποθετεί νέες στους πολίτες, οι οποίοι χρειάζονται πλέον περισσότερες δεξιότητες και γνώσεις για να είναι σε θέση να λειτουργήσουν καθημερινά. (Giavrimis, P., Papanis, E., Mitrellou, S., Nikolarea, E. 2008).

Παρότι η γνώση θεωρείται τώρα ως πόρος προστιθέμενης αξίας, συγχρόνως εμπεριέχει μια δυναμική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων (μέσω της εκπαίδευσης των μειονεκτούντων ομάδων όπως π.χ. νέοι, γυναίκες, άνεργοι), προώθησης της δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων μόρφωσης και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων. Η πρόσβαση σε αυτή τη γνώση θα πρέπει να είναι καθολική, δια βίου και προσιτή σε όλους εκείνους που θέλουν να αλλάξουν, να βελτιώσουν ή να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για μελλοντικές απασχολήσεις ή για προσωπική ικανοποίησή και ανάπτυξη. Έτσι στην κοινωνία της γνώσης και της οικονομίας η μάθηση και η κατάρτιση είναι οι κεντρικές ιδέες στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης.

Ωστόσο αν και η δια βίου μάθηση συμβάλει θετικά και ουσιαστικά στην απασχολησιμότητα, την μείωση των δαπανών κοινωνικής πρόνοιας, τη βελτίωση της συμμετοχής των πολιτών – ενεργοί πολίτες - την δημόσια υγεία κ.α., "δεν έχει κερδίσει ακόμη την αναγνώριση που της αξίζει »(σελ. 3).(CEC. 2006A, 3) δεδομένου ότι περίπου το 65% των πολιτών της Ε.Ε. δεν συμμετέχει σε αυτή.

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα στη χώρα μας άλλα και στην Ευρώπη γίνονται σοβαρές προσπάθειες ανάπτυξης της δια βίου μάθησης. Όμως στον Ευρωπαϊκό χώρο παρατηρούνται σημαντικές διαφορές συμμετοχής μεταξύ των διαφόρων χωρών.

Η οργανωμένη προσπάθεια συλλογής δεδομένων για τη εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη δια βίου μάθηση είναι σε πρώιμο στάδιο. Στα πλαίσια της ανάγκης πληροφόρησης για τη δια βίου μάθηση και της αποτίμησης της αποτελεσματικότητάς της τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμφώνησαν για μια Ευρωπαϊκή έρευνα συλλογής στοιχείων με τελικό στόχο τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου Ευρωπαϊκού Συστήματος Στατιστικών Πληροφοριών για την εκπαίδευση και τη μάθηση. Με βάση όλα τα δεδομένα για την δια βίου μάθηση που συγκεντρώθηκαν στα πλαίσια της παρούσης διπλωματικής εργασίας και αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, ιδιαίτερα όμως την επεξεργασία των στοιχείων της Eurostat της καταγραφής της εκπαίδευσης ενηλίκων (AES), που όπως αναφέρθηκε διενεργήθηκε από την Eurostat σε μια προσπάθεια αποτίμησης της δια βίου μάθησης στον Ευρωπαϊκό χώρο την χρονική περίοδο 2005-2008, των στοιχείων της θεματικής ανασκόπησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης του OCED για την Ελλάδα OECD (2007) και των στοιχείων για την δια βίου μάθηση της ΓΤΔΒΜ, διαπιστώνονται τα εξής γενικά συμπεράσματα :

7.1 Δια Βίου Μάθηση

Σχετικά με την ομοιομορφία στις δομές και την παροχή της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη, διαπιστώνεται ότι σε οργανωτικό επίπεδο τα καθιερωμένα μοντέλα και η τυπολογία των κοινωνικών συστημάτων δεν παρέχουν μια στέρεη βάση για τη σαφή διάκριση των χαρακτηριστικών των συστημάτων διά βίου μάθησης. Επιπλέον σε πολιτικό επίπεδο η πολυμορφία των εθνικών πλαισίων σημαίνει, ότι ένα ενιαίο μοντέλο της δια βίου μάθησης για όλη την ΕΕ μάλλον είναι απίθανο να επιτευχθεί. Αν και μια κοινή πολιτική μπορεί να ενθαρρυνθεί από την Επιτροπή, και μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές εθνικές πολιτικές εξελίξεις, αυτές για μεγάλο χρονικό διάστημα θα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το εθνικό πλαίσιο: θεσμικό, πολιτικό, κοινωνικό, ιδεολογικό.

Σε οικονομικό επίπεδο είναι σαφές ότι η μεγάλη αύξηση της παγκόσμια αγοράς εργασίας αλλά και η οικονομική κρίση, προκαλεί έντονες πιέσεις σε πολλές οικονομίες αλλά και τις κοινωνίες. Ορισμένα από τα αποτελέσματα της **παγκοσμιοποίησης** είναι να ενταθούν ο ανταγωνισμός, οι αλλαγές στη δομή της εργατικής δύναμης και των σχέσεων εργασίας, η παράταση της μετάβασης των νέων στην ενήλικη ζωή, οι διαφορές στη τεχνολογία της πληροφορίας και των

επικοινωνιών ,στο εισόδημα, στον πλούτο και την εξουσία. Η διά βίου μάθηση συχνά θεωρείται ότι παρέχει ένα μηχανισμό για την αντιμετώπιση ορισμένων από τα προβλήματα αυτά με την ουσιαστική διεύρυνση και επέκταση ολόκληρου του μετασχολικού τομέα. Ειδικότερα η μη τυπική και η άτυπη μάθηση αποδευκνύονται πιο ευέλικτες από την τυπική, που συνήθως αντιδρά με βραδύτητα στην ταχέως μεταβαλλόμενη φύση της ζήτησης δεξιοτήτων από την οικονομία. Περαιτέρω είναι σαφές ότι οι συνθήκες στην αγορά εργασίας έχουν καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό του χαρακτήρα της δια βίου μάθησης σε κάθε συγκεκριμένη χώρα

Σχετικά με την **κοινωνική συνοχή** υπάρχει ευρεία αποδοχή, τουλάχιστον ρητορικά, της ανάγκης για την αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικού αποκλεισμού, που μπορεί να γίνει μέσω της δημιουργίας καλύτερων ευκαιριών εκπαίδευσης και της εξασφάλισης ευρύτερης πρόσβασης σε αυτές, για μειονεκτούσες και περιθωριοποιημένες ομάδες. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην προσέγγιση. Ορισμένες χώρες επιδιώκουν την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού με δράσεις που σχετίζονται με δια βίου μάθηση, αλλά και η πιο κοινή προσέγγιση είναι να υποθέσουμε ,ότι το κλειδί για την υπέρβαση του αποκλεισμού, είναι η διασφάλιση της ικανότητας όσων αποκλείονται να έχουν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στη απασχόληση. Όμως αυτή η στρατηγική με στόχο την αντιμετώπιση των ανισοτήτων, έχει περιορισμένη επιτυχία. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις που ήδη αναφέρθηκαν, ότι οι νέες ευκαιρίες για μάθηση είναι προσβάσιμες δυσανάλογα από αυτούς, που ήδη έχουν καλύτερη μόρφωση. Η τάση αυτή μπορεί να επιδεινώνεται από την αύξηση της συμμετοχής του ιδιωτικού τομέα στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης λόγω του ότι την παρέχει πολλές φορές με κριτήριο στενά επιχειρηματικά συμφέροντα . Ακόμη η δια βίου μάθηση έχει σαφώς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις εθνοτικές μειονότητες, οι οποίες είναι συχνά σε μειονεκτική θέση λόγω των γλωσσικών και άλλων, πολιτιστικής βάσης, πηγών αποκλεισμού.

Γενικά το βάρος που τίθεται σε ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης από το θεσμοθέτηση του στόχου να γίνει η Ε.Ε. *«η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή »* μέχρι το 2010 είναι τεράστιες. Η ίδια η φύση της εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης πρέπει να επανεξεταστούν σε βάθος την αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων αναγκών και των αξιών της κοινωνίας και των πολιτών. (CEC 2005, 12)

Στα πλαίσια αυτά η επίτευξη των στόχων της μείωσης της **μαθητικής διαρροής** στο 10% και της αύξησης του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στο 12,5% (εκτιμήσεις πριν την AES) μέχρι το 2010 θα απαιτήσει «*από τα κράτη μέλη να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη, συνεκτική και περιεκτική στρατηγική για τη δια βίου της μάθηση*» (CEC 2005, 5) Ιδιαίτερα μάλιστα μετά τη διαπίστωση ότι «*οι επιδόσεις και προοπτικές των συστημάτων αυτών για τη βελτίωση της απασχόλησης των μειονεκτούντων ενηλίκων ήταν γενικά κακή*» (CEC. 2006Ασ. 10).

Έτσι προτείνεται η κατάσταση να βελτιωθεί με στοχοθετημένα προγράμματα που θα «*βασίζονται σε εταιρικές σχέσεις μεταξύ επιχειρήσεων, του δημόσιου τομέα, των κοινωνικών εταιρών και των τοπικών οργανώσεων του τριτογενούς τομέα*». Επίσης, τα προγράμματα θα πρέπει «*να συνδέονται με τις αντίστοιχες ανάγκες της αγοράς εργασίας ειδικά μάλιστα με τις δεξιότητες που απαιτούνται στις περιφέρειες και την τοπική οικονομία*» (σ.10 11). "(CEC. 2006Α, 3) ώστε να εξασφαλίζονται η αποδοτικότητα και η ισότητα των ευκαιριών.

Ωστόσο αν και παρατηρείται ότι στην ΕΕ των 25 σχεδόν το 15% των νέων (18 έως 24 ετών) εξακολουθεί να εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο, η Ελλάδα βρίσκεται πλησιέστερα στο ποσοστό αναφοράς της Ε.Ε. για το 2010, με το ποσοστό της να είναι 13,3% (Eurostat, 2005). Το ποσοστό αυτό επιβαρύνεται περισσότερο από την πρόωρη αποχώρηση των ανδρών και πολύ λιγότερο από την αποχώρηση των γυναικών. ΕΠΕΔΒΜ 2007:54

Ειδικότερα η πολιτική της Ελλάδας στο χώρο της δια βίου μάθησης ακολουθεί την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους στόχους της UNESCO και του OECD. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και «*στην εισροή χρηματοδότησης από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης*» (Jallade and Mora 2001 : 375 ; Kokosalakis 2000 : 329).

Οι πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης προσανατολίζονται κυρίως σε έναν επίσημο τύπο εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, η λειτουργία ποικύλων Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών, ΙΕΚ, ΚΕΚ κ.λ.π. (Petridou and Chatzipanagiotou 2004 : 220).

Η ανάπτυξη κουλτούρας δια βίου μάθησης είναι πρόσφατο φαινόμενο, αφού οι δράσεις σχετικά με δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης, ελεύθερου χρόνου,

εκπαίδευσης πολιτών ή πολιτιστικής εκπαίδευσης είναι λίγες και ανεπαρκείς. (Karalis and Vergidis 2004 : 188).

Επιπλέον τα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση των ατόμων με χαμηλή εκπαίδευση είναι πολύ μικρότερα σε σχέση με τα άτομα υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης. (ΕΠΕΔΒΜ 2007:54). Συγκεκριμένα διαπιστώνεται *«υψηλή συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και δια βίου μάθησης, καθώς άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα δια βίου μάθησης»*. Το γεγονός αυτό οδηγεί περιφέρειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Ιόνια Νησιά, Νότιο Αιγαίο, Στερεά Ελλάδα) σε υστέρηση στη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα, με τα συγκεντρωτικά στοιχεία της ανάπτυξης των περιφερειακών δομών δια βίου εκπαίδευσης - επιμόρφωσης ενηλίκων, υπάρχει μια σαφής αύξηση των δομών την τελευταία πενταετία. Επίσης υπάρχει σαφής συγκέντρωση δομών στα μεγάλα αστικά κέντρα όπου και συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο κομμάτι του πληθυσμού. Οι μισές δομές δια βίου εκπαίδευσης συγκεντρώνονται στις 8 περιφέρειες του αμιγούς στόχου σύγκλισης (κατηγοριοποίηση ΕΣΠΑ), ενώ οι 3 περιφέρειες σταδιακής εξόδου συγκεντρώνουν το 35,2% των δομών δια βίου μάθησης της χώρας. (ΕΠΕΔΒΜ 2007:30).

Επομένως η διεύρυνση της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε δράσεις δια βίου εκπαίδευσης στην περιφέρεια για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που θα προωθήσουν και την προσωπική ανάπτυξη, θα συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, μειώνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό και διευκολύνοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση. (ΕΠΕΔΒΜ 2007:31)

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, γίνεται φανερό η ανάγκη να αποτελεί η δια βίου μάθηση μια από τις κύριες προτεραιότητες του στρατηγικού σχεδιασμού του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά την επόμενη περίοδο. Όπως αναφέρεται στο ΕΠΕΔΒΜ *«Όλο το ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ενταγμένο στο θεσμοθετημένο σύστημα της Δια Βίου Μάθησης»* (Ν.3369/2005).

Ευρύτερα, στον Ευρωπαϊκό χώρο, με βάση τα στοιχεία καταγραφής (AES, OECD, κ.α.), η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και γενικότερα στη δια βίου μάθηση παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Η συμμετοχή εξαρτάται κυρίως από την ηλικία, το φύλλο, την εργασιακή κατάσταση και την απασχόληση, ενώ τα άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι πιθανότερο να συμμετέχουν συχνότερα σε μορφές δια βίου εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή στη μάθηση τείνει να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία. Έτσι συνηθέστεροι συμμετέχοντες εμφανίζονται οι νέοι, οι εργαζόμενοι και τα άτομα που έχουν αποκτήσει υψηλά προσόντα από πρότερη συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, που αποτελεί το βασικό φορέα παροχής δια βίου μάθησης, έχει προωθήσει σημαντικά την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ενηλίκους. Το 2004, ο αριθμός των ενηλίκων που συμμετείχε σε προγράμματα δια βίου μάθησης της ΓΓΔΒΜ ήταν 61.708, ενώ το 2005, ο αριθμός αυξήθηκε σε 114.180 και το 2008, σε 256.015 άτομα. (Πίνακες 11,12,14). Ωστόσο διαπιστώνονται διαφορές σχετικά με την γεωγραφική κατανομή των δομών παροχής δια βίου μάθησης με την συγκέντρωση των περισσότερων στα μεγάλα αστικά κέντρα (Γράφημα 22, Πίνακες 13,21,24)

Επίσης υπήρξε μια σημαντική αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε ενέργειες που υλοποιούνται από ένα μεγάλο αριθμό θεσμικών οργάνων στο πλαίσιο των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων των *«Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση»* και *«Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση»*, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στις μη τυπικές δραστηριότητες μάθησης. Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης, αναφέρεται ότι, κατά τη διάρκεια της περιόδου 2000-2003 συμμετείχαν 276.827 άτομα σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (απασχολούμενοι 42,5%, άνεργοι 39,2%, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες 13,2%, και άλλοι.(Πίνακες 18,19,21)

Αναφορικά με την τυπική εκπαίδευση το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) συμβάλλει αποφασιστικά στη συστηματική αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των απασχολούμενων, παρέχοντας ταυτόχρονα την πλήρη αναγνώριση των εν λόγω γνώσεων. Ανάλογη είναι και η δράση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

Με βάση τα στοιχεία για την αύξηση του πληθυσμού στη χώρα μας (Πίνακας 9), η μεγάλη αύξηση του πληθυσμού εμφανίζονται κυρίως σε βασικές παραγωγικές ηλικίες (25-44 ετών), όταν τα άτομα έχουν ολοκληρώσει τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ένα αναμενόμενο υψηλό ποσοστό συμμετοχής από τις ηλικίες αυτές σε δραστηριότητες μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης. Επιπλέον η αναμενόμενη σημαντική μείωση του ενεργού εργατικού δυναμικού του πληθυσμού, ως συνέπεια του δημογραφικού προβλήματος, καθιστά προφανή και

άμεση την ανάγκη για στήριξη των ενηλίκων στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους μέσα από δραστηριότητες δια βίου μάθησης.

Σε πολιτικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας γίνονται συντονισμένες προσπάθειες για την προώθηση της δια βίου μάθησης, που προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση μιας συνολικής στρατηγικής για την δια βίου μάθηση (νόμος του 3369/ 2005). Η στρατηγική αυτή βασίζεται στη συνέργεια και τη συμπληρωματικότητα όλων των σχετικών εθνικών φορέων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), Παρατηρητήριο Απασχόλησης Έρευνα Πληροφορική Α.Ε., Ερευνητικά Κέντρα, κ.α.). Όμως ο αποτελεσματικός συντονισμός των ενεργειών τους, προκειμένου να αποφεύγονται οι επικαλύψεις εξακολουθεί να παραμένει μια πρόκληση για την Ελλάδα. Ένα σημαντικό βήμα ήταν ο νόμος 3369/6-7-2005 για την «*Συστηματοποίηση της διά βίου μάθησης*». Οι διατάξεις του νόμου είναι συμπληρωματικές προς τις διατάξεις του νόμου 3191/2003 για το «*Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση*».

Η Ελλάδα μπορεί να καταταχθεί σε ένα μοντέλο δια βίου μάθησης συνδεδεμένο με την απασχόληση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, όπου ο δημόσιος φορέας παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των προγραμμάτων της δια βίου μάθησης. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι οι περισσότερες δομές, η πιστοποίηση και η αναγνώριση της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης είναι υπό την ευθύνη των δημοσίων αρχών.

Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση (Τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση) των πολιτών ηλικίας 25-64 ετών παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν στην καταγραφή (Γράφημα 10). Τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής παρουσιάζουν οι σκανδιναβικές χώρες με πρώτη τη Σουηδία 73,4%, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι 35,6%, ενώ η Ελλάδα σύμφωνα με αυτή την καταγραφή βρίσκεται στην προ τελευταία θέση μπροστά από την Ουγγαρία με ποσοστό συμμετοχής 14,5% (2,3% Τυπική εκπαίδευση και 12,2% μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, Γράφημα 11).

Σε όλες της χώρες που έλαβαν μέρος στην καταγραφή, το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην δια βίου μάθηση κατέχουν **οι νέοι** (ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών, Γράφημα 13).

Αντίθετα σε όλες τις χώρες τα άτομα ηλικίας 55 έως 64 ετών συμμετείχαν στη δια βίου μάθηση λιγότερο συχνά από ότι οι άλλες ηλικιακές ομάδες. Αυτή η ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει μεγαλύτερες σχετικές διαφορές στα ποσοστά συμμετοχής μεταξύ των διαφόρων χωρών από ότι οι άλλες ηλικιακές ομάδες και συγκεκριμένα εμφανίζεται υψηλότερο σε χώρες που παρουσιάζουν υψηλά γενικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Για παράδειγμα η Σουηδία διαφέρει σημαντικά από τις άλλες χώρες με υψηλά ποσοστά συμμετοχής για αυτή την ηλικιακή ομάδα που φτάνουν στο 60,7%, ακολουθούμενη από τη Νορβηγία (41,2%), Φινλανδία (37,8%), Ηνωμένο Βασίλειο (37,0%) και η Γερμανία (28,2%).

Επιπλέον οι μεγαλύτερες διαφορές στη συμμετοχή μεταξύ των νέων της ηλικιακής ομάδας 25-34 και των γηραιότερων της ηλικιακής ομάδας 55-64 ετών, παρατηρούνται στην Ουγγαρία (15,8%, 2,5%), την Ελλάδα (22,7%, 5,1%) και την Πολωνία (34,1%, 6,8%). Δεδομένου ότι η συμμετοχή στην αγορά εργασίας της ομάδας αυτής είναι σχετικά χαμηλή σε αυτές τις τρεις χώρες μπορεί να θεωρηθεί, ότι καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες δια βίου μάθησης, ιδίως στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, συνδέονται με την εργασία και οι περισσότεροι μεγάλοι άνθρωποι στις χώρες αυτές δεν συμμετέχουν στην αγορά εργασίας, σε μεγάλο βαθμό δεν συμμετέχουν και στην εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στο σύνολο των συμμετεχόντων παρατηρούνται μικρές διαφορές στη συμμετοχή μεταξύ **ανδρών και γυναικών** (Γράφημα 12). Συνολικά το ποσοστό ανδρών που συμμετέχει στην εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ελαφρώς υψηλότερο (36,1%) σε σχέση με τις γυναίκες (35,7%). Ωστόσο, υπάρχουν ποικίλες διαφορές στη συμμετοχή μεταξύ των φύλων στις διάφορες χώρες. Στις σκανδιναβικές και βαλτικές χώρες, οι γυναίκες κατά κανόνα δραστηριοποιούνται και συμμετέχουν περισσότερο από τους άνδρες. Ωστόσο, στην Αυστρία, τη Βουλγαρία, την Κύπρο, τη Γερμανία και τη Γαλλία, οι άνδρες συμμετείχαν στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση πιο συχνά από τις γυναίκες. Στην Ελλάδα παρότι στη συνεχιζόμενη κατάρτιση υπερτερούν οι γυναίκες (ΕΚΕΠΣ 2009) συνολικά δεν παρατηρούνται ουσιαστικές διαφορές.

Επίσης στο σύνολο δεν παρατηρούνται κατά μέσο όρο σημαντικές διαφορές σε σχέση με την **αστικότητα**. Εξάιρεση αποτελούν οι Πολωνία, Λετονία, Λιθουανία και Ελλάδα.(Γράφημα 22).

Κατά κύριο λόγο οι **εργαζόμενοι** και οι **άνεργοι** συμμετέχουν συχνότερα στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση σε σχέση με τους οικονομικά ανενεργούς. (Γράφημα 15)

Σε όλες τις χώρες, οι **απόφοιτοι τριτοβάθμιας** εκπαίδευσης συμμετέχουν πολύ πιο συχνά στη δια βίου μάθηση από ό, τι τα άτομα με πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γράφημα 14). Στις χώρες με το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (σκανδιναβικές χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο), οι διαφορές στα ποσοστά συμμετοχής των ατόμων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης ήταν χαμηλότερη σε σχετικούς όρους.

Έτσι η μικρότερη σχετική διαφορά (χάσμα Τριτοβάθμιας-Πρωτοβάθμιας) καταγράφεται στις σκανδιναβικές και το Ηνωμένο Βασίλειο και οι μεγαλύτερες στην Ελλάδα και την Πολωνία. Ιδιαίτερα στη Σουηδία όπου παρατηρείται η υψηλότερη συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης σε σχέση με τις άλλες χώρες η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση των Σουηδών που έχουν ολοκληρώσει **μόνο** την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκτινάσσεται στο 56%. Είναι αξιοσημείωτο ότι το ποσοστό συμμετοχής (56 τοις εκατό) είναι τόσο υψηλό, όσο αυτό της συνολικής συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, δηλαδή όλων των ατόμων ηλικίας 25 έως 64 έτων, στη Φινλανδία και τη Νορβηγία κατά μέσο όρο. Σε όλες τις χώρες εκτός από την Ουγγαρία (19%) και την Ελλάδα (32%), το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πάνω από το 50%. Η ίδια τάση μπορεί επίσης να παρατηρηθεί στο άλλο άκρο της κλίμακας, δηλαδή από την Πολωνία, την Ελλάδα και την Ουγγαρία, όπου η συμμετοχή γενικά στη δια βίου μάθηση είναι χαμηλότερη. Εδώ παρατηρούμε ότι σχετικές διαφορές στα ποσοστά συμμετοχής ατόμων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερες. Κατά συνέπεια, ένα υψηλό ποσοστό συμμετοχής γενικά στη δια βίου μάθηση φαίνεται να αυξάνει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Γραφήματα 10,14).

Σε όλες τις χώρες, **τα απασχολούμενα άτομα συμμετείχαν** στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση περισσότερο από τους άνεργους και τα άτομα εκτός του εργατικού δυναμικού (ανενεργοί Γράφημα 15). Οι άνεργοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πιο συχνά από τα άτομα εκτός του εργατικού δυναμικού σε όλες τις χώρες. εκτός από τη Φινλανδία και τη Βουλγαρία, όπου οι ομάδες αυτές συμμετείχαν συχνά. Οι μεγαλύτερες σχετικές διαφορές μεταξύ των εργασιακών ομάδων (χάσμα εργαζομένων και ανέργων, ανενεργών) παρατηρούνται στη Βουλγαρία, τη Σλοβακία και τη Λιθουανία, ενώ οι μικρότερες σχετικές διαφορές

στη Σουηδία, την Αυστρία, τη Νορβηγία και την Ισπανία. Επομένως, η παρατήρηση ότι ένα υψηλό ποσοστό συμμετοχής γενικά στη δια βίου μάθηση συνεπάγεται ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικές εργασιακές καταστάσεις μπορεί να διατυπωθεί με επιφύλαξη (λόγω του χαμηλότερου γενικού ποσοστού της συμμετοχής της Αυστρίας και της Ισπανίας στη δια βίου μάθηση Γραφήματα 10, 15).

Συμμετοχή στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση

Μεταξύ αυτών που συμμετέχουν στην δια βίου μάθηση (τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση), η μεγάλη πλειοψηφία συμμετοχής αφορά στην **μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση** (Γράφημα 11).

Ωστόσο υπάρχουν μεταξύ των χωρών σημαντικές διαφορές στη **συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση**. Οι Σκανδιναβικές χώρες, η Εσθονία, το Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία, Σλοβακία, η Αυστρία και η Κύπρος έχουν υψηλά ποσοστά συμμετοχής. Τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής ήταν στην Ουγγαρία, την Ελλάδα και την Πολωνία. Σε αυτές τις χώρες, το ποσοστό συμμετοχής παρέμεινε κάτω από 20%, και στην περίπτωση της Ουγγαρίας, ακόμη και κάτω από το 10%. (Γράφημα 11)

Το μεγαλύτερο μέρος της μη τυπικής εκπαίδευσης και οι δραστηριότητες κατάρτισης **συνδέονται με την εργασία** (Γράφημα 17). Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα της μη τυπικής μάθησης σε ποσοστά, που ξεπερνούν το 80%, είναι αυτά που συνδέονται με την εργασία. Η Σουηδία έχει το υψηλότερο ποσοστό με 70% σχεδόν του πληθυσμού να συμμετέχει σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που φθάνει το 60% συμμετοχής σε **προγράμματα που συνδέονται με την εργασία**. Ακολουθείται από τη Φινλανδία και τη Νορβηγία με περίπου 50% του πληθυσμού να συμμετέχει και με εξίσου υψηλά ποσοστά σύνδεσης με δραστηριότητες απασχόλησης (άνω του 40%).

Σε όλες τις χώρες, **οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης** συμμετείχαν πολύ πιο συχνά, στην μη τυπική εκπαίδευση. Αν συγκριθούν τα ποσοστά συμμετοχής των ατόμων που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας επιπέδου με εκείνες των ατόμων που έχουν ολοκληρώσει μόνο πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνεται ότι οι σχετικές διαφορές είναι μεγαλύτερες στην Ελλάδα, την Ουγγαρία, την Ιταλία, τη Λιθουανία και την Πολωνία. Σε όλες αυτές τις χώρες, το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν τουλάχιστον πέντε φορές υψηλότερο

των στόχων των Ευρωπαϊκών κρατών-μελών που προσβλέπουν στο να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο. (European Council 2000)

Τα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ λειτούργησαν πράγματι σαν εναλλακτικές μορφές σχολείων των οποίων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η όλη θεσμική δράση ακολούθησε τις προδιαγραφές που προέβλεψε η Ευρωπαϊκή πολιτική για την ενσωμάτωση στο εργασιακό κόσμο και γενικότερα στο κοινωνικό γίνεσθαι ομάδων νεανικού πληθυσμού που βρίσκονταν στα όρια ή μέσα σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού. Στην Ελλάδα, την εξάπλωση του θεσμού των ΣΔΕ επιβάλλουν το υψηλό ποσοστό μαθητικής διαρροής, οι ταχύτατες τεχνολογικές μεταβολές και τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας που αλλάζουν διαρκώς και καθιστούν επιβεβλημένη την απόκτηση βασικών και νέων δεξιοτήτων. Οι νέοι που πλαισίωσαν τα σχολεία αυτά στην Ευρώπη, προέρχονταν σε όλες τις περιπτώσεις, με εξαίρεση το σχολείο της Κατάνια στην Ιταλία και των Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες και ζούσαν οι ίδιοι και οι οικογένειες τους μέσα σε ένα κύκλο ένδειας και στέρησης. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν με εναλλακτικό τρόπο και διαφοροποιούνται από τα τυπικά σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο βαθμό που εφαρμόζουν στο θεσμικό τους πλαίσιο και στο πρόγραμμα σπουδών τους τις αρχές της διά βίου μάθησης και τις οργανωτικές αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

7.2.1 Ευρωπαϊκά ΣΔΕ

Όλα τα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών ενστερνίζονται τρόπους εκπαίδευσης που εμπνέονται από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρητικών όπως ο Dewey, ο Mezirow, ο Knowles χωρίς ωστόσο να φθάνουν στον ριζοσπαστισμό του Freire, που βλέπει μέσα από την καλλιέργεια της στάσης του κριτικού στοχασμού την αμφισβήτηση των κατεστημένων αντιλήψεων και την ανάληψη ενεργούς δράσης για τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών.

Ειδικότερα σε όλα τα ΣΔΕ εφαρμόζονται πρακτικές που συνδέονται με τις αρχές της βιωματικής μάθησης, της μάθησης μέσα από την πράξη, του κριτικού αναστοχασμού, της εξατομίκευσης της διδακτικής διαδικασίας όπως π.χ. η μάθηση στο περιβάλλον της εργασίας, η εκπόνηση σχεδίων δράσης project, η

διαθεματικότητα της διδασκαλίας κ.α. Το πρόγραμμα σπουδών δεν ακολουθεί αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα ούτε βασίζεται στη χρήση σχολικών εγχειριδίων αλλά βασίζεται σε σχέδια μαθήματος και φύλλα εργασίας που είναι διαμορφωμένα με ευθύνη του εκπαιδευτικού ή ομάδας εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται για διαθεματικές συνδιδασκαλίες, και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Επίσης η διδασκαλία κάθε μαθήματος ασκείται με διαθεματικό τρόπο χωρίς να περιορίζεται αυστηρά μέσα στα πλαίσια μιας επιστήμης αλλά περιλαμβάνοντας και γνωστικές περιοχές άλλων επιστημών.

Τα ΣΔΕ των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών ακολουθούν τις ίδιες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές καθώς όμως έχουν να εκπαιδεύσουν ομάδες ανθρώπων με διαφορετικά ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά από των Ελληνικών έχουν αναπτύξει περισσότερο εξειδικευμένες πρακτικές που σχετίζονται με την διαφορετική παράδοση κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε σχολεία μάλιστα όπως της Γερμανίας και της Σουηδίας εφαρμόζεται παιδαγωγική προσέγγιση «ανατροφής» στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγοί λειτουργούν με το κύρος της αυθεντίας πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τις οποίες λειτουργούν τα ΣΔΕ στην Ελλάδα.

Το άνοιγμα των ΣΔΕ προς την ευρύτερη κοινωνία.

Με βάση τα στοιχεία από τα δεκατρία Ευρωπαϊκά ΣΔΕ γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι τα σχολεία αυτά δεν λειτουργούν με εσωστρεφή τρόπο αλλά συνεργάζονται με πολλούς άλλους κοινωνικούς φορείς μέσω των οποίων πραγματοποιούν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο. Όλα έχουν αναπτύξει σταθερές σχέσεις με τις τοπικές αρχές, τις επιχειρήσεις, με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κοινωνικές υπηρεσίες, ιδιωτικές εταιρίες εύρεσης εργασίας κ.α. Ανάμεσα στις σχέσεις αυτές σαν σημαντικότερες και σταθερότερες χαρακτηρίζονται η συνεργασία των σχολείων με τις επιχειρήσεις και τις τοπικές αρχές.

Οι φορείς που προαναφέρθηκαν και ιδιαίτερα οι τοπικές αρχές, συμπλέκονται με πολλούς τρόπους με την λειτουργία και την οργάνωση των ΣΔΕ αφού σε πολλές περιπτώσεις έχουν την κύρια ευθύνη για την ίδρυσή τους, την διαχείρισή τους την διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών τους και την χρηματοδότησή τους.

Ειδικότερα στην **Ισπανία**, ο Δήμος και η δημοτική επιχείρηση Lan Ekinza Bilbao έχουν αναλάβει την διαχείριση του ΣΔΕ της πόλης του Bilbao, ενώ το ΣΔΕ της Barcelona συνεργάζεται με κοινωνικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση περιπτώσεων προβληματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων. Στην **Ολλανδία** η ίδρυση του ΣΔΕ της πόλης Heerlen είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του κέντρου επαγγελματικής κατάρτισης Arcus και του Ιδιωτικού Ινστιτούτο Maecor, ενώ το πρόγραμμα σπουδών του συνυπογράφεται και από την δημοτική αρχή. Στην **Πορτογαλία** το ΣΔΕ της πόλης Σειζάλ ιδρύθηκε επίσης από την πρωτοβουλία του Δήμου και διαφόρων ιδιωτικών επιχειρήσεων, ενώ στη **Γερμανία** στο ΣΔΕ της πόλης Halle τα ιδιαίτερα μαθήματα που προσφέρονται στα παιδιά πληρώνονται από τον Δήμο.

Επίσης τα σχολεία συνεργάζονται με τις **επιχειρήσεις**, όμως ο τρόπος συνεργασίας διαφέρει από χώρα σε χώρα, πράγμα που σχετίζεται με την εθνική πολιτική και με το είδος των επιχειρήσεων που υπάρχουν σε κάθε περιοχή. Σε πολλές περιπτώσεις, όταν στην τοπική κοινωνία λειτουργούν μεγάλες επιχειρήσεις, αναλαμβάνουν οι ίδιες την διοργάνωση και την διεξαγωγή των μαθημάτων. Στην **Σουηδία** όπου το κράτος χρηματοδοτεί τις επιχειρήσεις προκειμένου να αναλάβουν την διά βίου εκπαίδευση και στη **Γαλλία** (Norrköping και Marseilles), οι επιχειρήσεις λειτουργούν σαν εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αφού πρώτα υπογραφεί ανάμεσα σε αυτές, το σχολείο και τους μαθητές συμφωνητικό, που καθορίζει με σαφήνεια τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του καθενός και επιπλέον τα μέλη δεσμεύονται «ηθικά» να εξασφαλίσουν σε κάθε εκπαιδευόμενο εργασία. Στην **Γερμανία** οι εκπαιδευόμενοι υπογράφουν μόνοι τους χωρίς την μεσολάβηση του σχολείου συμβόλαιο με τις επιχειρήσεις, ενώ στην **Ολλανδία** εκπαιδεύονται προσφέροντας αμειβόμενη εργασία. Η συνεργασία των σχολείων με τις επιχειρήσεις μπορεί επίσης να περιλαμβάνει επισκέψεις στο χώρο τους και ενημερωτικές διαλέξεις από αντιπροσώπους των επιχειρήσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επιχείρησης, όπως π.χ. στην Σειζάλ της **Πορτογαλίας**.

Τα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ που μελετήθηκαν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σαν «γέφυρες» με τον κόσμο της εργασίας αφού στην πλειοψηφία τους διεξάγουν ένα μεγάλο μέρος του προγράμματος σπουδών τους **στο χώρο των επιχειρήσεων**. Επιπλέον η διαδικασία αυτή «εκσυγχρονίζει» τις γνώσεις που προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους αφού τους φέρνει σε επαφή με τις τρέχουσες γνώσεις και τις δεξιότητες, που απαιτεί η αγορά εργασίας και τους πληροφορεί για τους

επαγγελματικούς τομείς που βρίσκονται σε εξέλιξη. Η έντονη συμμετοχή των επιχειρήσεων στη λειτουργία των σχολείων αυτών θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αναδεικνύει σαν βασικό προσανατολισμό τους την παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων με σκοπό την επαγγελματική και εργασιακή ένταξη του εκπαιδευόμενου κοινού τους.

Γενικότερα, το δίκτυο των συνεργασιών, που έχουν αναπτύξει τα ΣΔΕ με τις δημοτικές αρχές, τις τοπικές επιχειρήσεις και τους λοιπούς φορείς παρουσιάζει τη λειτουργία τους σαν «υπόθεση» της τοπικής κοινωνίας κάθε χώρας, κομμάτι της οποίας αποτελεί εξάλλου και η πληθυσμιακή ομάδα που εκπαιδεύονται σε αυτά.

Η εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας είναι ένα από τα βασικά προαπαιτούμενα της ενεργητικής μάθησης που δίνει στον εκπαιδευόμενο πρωταγωνιστικό ρόλο στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Τα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ που διερευνήσαμε ακολουθούν σε διαφορετικό βαθμό και με διάφορους τρόπους την αρχή της εξατομίκευσης στην οργάνωση της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας.

Η εξατομίκευση μέσα στο πρόγραμμα σπουδών

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ είναι διαμορφωμένο σύμφωνα με τις εθνικές και τοπικές ιδιαιτερότητες, όμως με κοινό σημείο όλων των σχολείων το ενδιαφέρον τους για μαθήματα που σχετίζονται με το πλαίσιο των βασικών δεξιοτήτων (γραφή, αρίθμηση, ξένες γλώσσες, γνώση υπολογιστών και τεχνολογίας επικοινωνιών, κοινωνικές δεξιότητες, γνώση πολιτιστικών εκφράσεων καλές τέχνες κ.λ.π..)

Η προσφορά επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ (Πίνακας 29) δεδομένου ότι αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών τους (επαγγελματική εκπαίδευση που γίνεται στα σχολικά εργαστήρια), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πλούσιες εμπειρίες από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση που παρέχεται στους χώρους εργασίας των επιχειρήσεων με τις οποίες συνεργάζονται πολλά ΣΔΕ.

Τα περισσότερα σχολεία συνδέονται στενά με το εθνικό σύστημα σπουδών, αφού στοχεύουν στο να χορηγούν επίσημους και εθνικά αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, γεγονός που σαφώς έχει αντίκτυπο και στο περιεχόμενο των διδασκομένων μαθημάτων. Ως αποτέλεσμα η ύλη που διδάσκεται στα ΣΔΕ

αναγκαστικά εξομοιώνεται σε κάποιο βαθμό με εκείνη των τυπικών σχολείων προκειμένου να επιτευχθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις αναγνώρισης των σπουδών τους και χορήγησης επίσημων τίτλων.

Εν τούτοις πολλά ΣΔΕ προσαρμόζουν το περιεχόμενο των σπουδών κυρίως με βάση τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα των δεξιοτήτων ζωής (life skills). Αυτό εκτός των άλλων οφείλεται στη διαπίστωση, ότι οι ομάδες του πληθυσμού που απευθύνονται αρκετά Ευρωπαϊκά ΣΔΕ αποτελούνται στην πλειοψηφία τους από νεαρά άτομα, που ζουν στο κοινωνικό περιθώριο έχοντας αποκτήσει κακές συνήθειες, όπως της χρήσης τοξικών ουσιών και του αλκοόλ έχοντας μειωμένες δυνατότητες να συνδιαλέγονται με φορείς άλλων κοινωνικών ρόλων ακόμα και με τις αρχές. Το μάθημα των κοινωνικών δεξιοτήτων (life skills) έχει ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών όλων των ΣΔΕ και βοηθά ιδιαίτερα τα άτομα αυτά να διαχειριστούν με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο θέματα που αφορούν στην προσωπική και την κοινωνική τους ζωή. Συγκεκριμένα το ΣΔΕ της πόλης Χαμεενλίνα στην ομάδα (Karpaasi), που απαρτίζεται από νέους με ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα παρουσιάζεται να παρέχει το υψηλότερο ποσοστό μαθημάτων (life skills) (βλ πίνακα 29) σε σχέση με τα άλλα Ευρωπαϊκά σχολεία. Επίσης για τον ίδιο σκοπό το ΣΔΕ της πόλης Cologne/tages έχει ιδρύσει ένα κέντρο εκμάθησης αναζήτησης εργασίας που περιλαμβάνει όλα τα σχετικά μαθήματα από τη διατύπωση της αίτησης μέχρι τον τρόπο συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης για πρόσληψη.

Η εξατομίκευση μέσα από τις παιδαγωγικές και τις διδακτικές μεθόδους.

Τα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ έχουν επινοήσει πολλούς τρόπους με τους οποίους προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές και τις διδακτικές μεθόδους τους στις ιδιαίτερες μαθησιακές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού τους. Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβάλλεται ώστε να αποτραπεί μια δεύτερη μαθητική διαρροή δεδομένου ότι καλούνται να επαναφέρουν στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή ενήλικα άτομα που έχουν «αποτύχει» στο παραδοσιακό σχολείο.

Κατ' αρχήν, σε όλα τα ΣΔΕ παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν στα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας την σύγχρονη τεχνολογία, ιδιαίτερα των Η/Υ, μέθοδος που είναι γνωστό ότι επιτρέπει η μάθηση να γίνεται σύμφωνα με τον προσωπικό χρόνο και τρόπο του εκπαιδευόμενου.

Ιδιαίτερα αξιόλογη πρακτική εξατομίκευσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συναντήσαμε σε διάφορα ΣΔΕ είναι η σύναψη συμβολαίου που καθορίζει το σχέδιο της μαθησιακής πορείας με την συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευόμενου. Το σχέδιο αυτό μπορεί να επανακαθορισθεί με αφορμή τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίσει ο μαθητευόμενος στην προσπάθεια εφαρμογής του.

Στο Heerlen της Ολλανδίας το συμβόλαιο υπογράφουν από κοινού ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και η δημοτική αρχή ενώ στο Bilbao υπογράφεται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Στη Γαλλία δίνεται έμφαση στην «θετική διάκριση - *discrimination positive*» με στόχο την μείωση / αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του φαινομένου της αναπαραγωγής (Bourdieu). Αναπτύσσεται η «παιδαγωγική της επιτυχίας» (*pedagogie de la réussite*), εμπνευσμένη από την κοινωνιο-γνωστική θεωρία των κινήτρων. Με την είσοδό του κάθε ασκούμενος υπογράφει ένα «παιδαγωγικό συμβόλαιο - *contrat pedagogique* » στο οποίο αναφέρεται ρητά η δέσμευσή του στην ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος. Επίσης στο ΣΔΕ της Μασσαλίας μέσω της παιδαγωγικής καινοτομίας «*La vie collective*» οι εκπαιδευόμενοι με καθαρά βιωματικό τρόπο μαθαίνουν τις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης της συλλογικής ζωής και της προσωπικής έκφρασης και άποψης πάνω σε ζητήματα που τίθενται σε δημόσιο διάλογο.

Στο σχολείο του Leeds η ένταξη των μαθητών στην σχολική κοινότητα οργανώνεται σε τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια των οποίων ανιχνεύονται οι εμπειρίες, οι προσδοκίες και οι τρόποι μάθησης των ατόμων και οι οποίες οδηγούν στην σχεδίαση ενός εξατομικευμένου σχεδίου μάθησης.

Στο σχολείο του Svendborg επίσης εφαρμόζεται μία πρακτική εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών μεθόδων που βασίζεται πάνω στην διερεύνηση μέσω ψυχολογικών δοκιμασιών (*test*) των ιδιαίτερων τρόπων μάθησης και των αντιληπτικών ικανοτήτων κάθε ενός εκπαιδευόμενου ξεχωριστά με σκοπό την χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών για την διαμόρφωση προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις προσωπικές ανάγκες και ικανότητες.

Παράλληλα σε όλα τα ΣΔΕ δίνεται μεγάλη σημασία στις υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχολογικής-ηθικής υποστήριξης στους μαθητές τους που παρέχονται είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Στο ΣΔΕ της Hameenlinna ένας από τους συμμετέχοντες

εκπαιδευτικούς οργανισμούς, το Επαγγελματικό Ινστιτούτο της Hameenlinna, έχει αναπτύξει τη μέθοδο AKSO /stimultaneous student support που στηρίζεται στην συνεργασία δύο εκπαιδευτών οι οποίοι παρακολουθούν, καθοδηγούν, υποκινούν σε δράση τους μαθητές και παρεμβαίνουν με άμεσο τρόπο για να επιλύσουν τα προβλήματά τους όταν εμφανίζονται.

Στα ΣΔΕ των Γερμανικών πόλεων εφαρμόζεται η παραδοσιακή στη Γερμανική Εκπαίδευση μέθοδος της *Sozial-Pädagoges*, όπου οι εκπαιδευόμενοι διαπαιδαγωγούνται από εξειδικευμένο προσωπικό που συνεργάζεται για το σκοπό αυτό με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Παρατηρούμε ότι η μέθοδος αυτή δεν ακολουθεί την *ανδραγωγική* αντίληψη της εκπαίδευσης των ενηλίκων, που αναγνωρίζει τους εκπαιδευόμενους σαν διαμορφωμένες προσωπικότητες και υπογορεύει σχέση ισοτιμίας με τους εκπαιδευτές τους. Αντίθετα οι εκπαιδευόμενοι υποβάλλονται σε μία παιδαγωγική διαδικασία «ανατροφής» πράγμα που το επιτρέπει η ηλικία τους που ξεκινάει από το στάδιο της εφηβικής ως την νεανική ηλικία αλλά και η γενικότερη διανοητική και συναισθηματική τους κατάσταση. Παρόμοιες παιδαγωγικές μεθόδους «*ανατροφής*» συναντούμε στα περισσότερα ΣΔΕ όπως π.χ. της Σουηδικής πόλης Νορτσέπινκ, όπου η παιδαγωγική μέθοδος του σχολείου δημιουργεί τη σχέση γονέα- παιδιού μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, στο Σβέντμποργκ όπου μέσω της ανάπτυξης επαγγελματικής συνείδησης επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στη προσωπικότητα των μαθητών η κοινωνική συνείδηση και το αίσθημα της προσωπικής αξίας.

Η εξατομικευση μέσα από τις μεθόδους αξιολόγησης.

Βασική διαπίστωσή από την διερεύνηση του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευομένων είναι ότι παρά τις διαφορετικές μεθόδους που εφαρμόζονται ανά σχολείο σε κάθε περίπτωση συμφωνούν με τις αρχές της ενεργούς και εξατομικευμένης μάθησης που ισχύουν στα ΣΔΕ.

Σε όλα τα ΣΔΕ εφαρμόζονται τρόποι αξιολόγησης που εστιάζουν πάνω στην προσωπική μαθησιακή διαδρομή του εκπαιδευόμενου και στα επιτεύγματά του, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης με σκοπό την ανατροφοδότηση και τον επανακαθορισμό της όλης μαθησιακής τους προσπάθειας. Εξαιρέση αποτελούν σχολεία όπως τα Tages- und Abendschule στην Κολωνία που ακολουθούν σαν μέθοδο αξιολόγησης το κρατικό σύστημα εξετάσεων και μέσω

αυτού χορηγούν στους μαθητές τους απολυτήριους τίτλους σπουδών. Ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζονται στις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και σε αυτές που εφαρμόζονται στις μεθόδους αξιολόγησης διαπιστώνεται λειτουργική συνάφεια.

Σε μια σειρά από σχολεία όπου εφαρμόζεται η πρακτική του συμβολαίου για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ίδια πρακτική εφαρμόζεται και σαν μέθοδος αξιολόγησης.

Στο Bilbao η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου γίνεται με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί στο συμβόλαιο, που έχει συναφθεί ανάμεσα στο σχολείο και τον μαθητή μετά από κοινή συνεννόηση, για να καθοριστεί το πλάνο της μαθησιακής του πορείας.

Στο ΣΔΕ της πόλης Halle οι εκπαιδευόμενοι υπογράφουν ένα «συμφωνητικό προσανατολισμού» και με βάση αυτό αξιολογείται η μαθησιακή τους προσπάθεια κάθε 3 και 6 μήνες.

Στην Ολλανδία στο ΣΔΕ της πόλης Heerlen η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού πλάνου που έχει υπογραφεί από τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την δημοτική αρχή και στην πορεία μπορεί να αναδιαμορφωθεί με βάση τις ανάγκες που θα προκύψουν.

Σημαντική καινοτομική πρακτική που εφαρμόζεται και σε συνδυασμό με την προηγούμενη είναι η αξιολόγηση που γίνεται με εργαλείο το portfolio και το logbook, που είναι ένας φάκελος και ημερολόγιο αντίστοιχα, όπου καταγράφονται όλα τα βήματα που έχει κάνει ο εκπαιδευόμενος για να φτάσει στους μαθησιακούς στόχους του. Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται και σαν μέθοδος αυτοαξιολόγησης, αφού δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο μόνος του ή σε συνεργασία με τον δάσκαλό του να εκτιμήσει την πρόοδο του και να επανακαθορίσει την προσπάθειά του. Τελικά οι καινοτομίες αυτές φαίνεται πως ενσωματώνουν την αξιολόγηση στην μαθησιακή διαδικασία, αφού βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το επίπεδο των γνώσεων που έχουν καλύψει και να αναπροσανατολίσουν την προσπάθειά τους για την υλοποίηση των στόχων τους.

7.2.2 Ελληνικά ΣΔΕ

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα αποτελούν επίσης έναν καινοτόμο θεσμό δια βίου εκπαίδευσης. Οι αρχές, η φιλοσοφία τους, η ομάδα στόχος, η

παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων είναι μερικά από τα σημεία που τα διαφοροποιούν από τα τυπικά Γυμνάσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την μελέτη του περιεχομένου των σπουδών των Ελληνικών ΣΔΕ γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός τους στόχος είναι η μετάδοση βασικών γνώσεων που θα διευκολύνουν την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη κοινωνική ζωή και την επανασύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πραγμάτωση του θεσμού αυτού στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι ακολουθεί σε πολλά σημεία την πορεία των Ευρωπαϊκών ΣΔΕ διαφέρει όμως σε άλλα λόγω διαφορετικών παραμέτρων που συναντιούνται στην Ελληνική περίπτωση, και παρουσιάζονται παρακάτω.

- Διαφορετική ομάδα στόχος: Ο μαθητικός πληθυσμός στόχος των ελληνικών ΣΔΕ σε αντίθεση με πολλά άλλα ευρωπαϊκά δεν αποτελείται στην πλειοψηφία του από άνεργα και κοινωνικά περιθωριοποιημένα άτομα αλλά κυρίως από άτομα με προβλήματα υποεκπαίδευσης που βρίσκονται στην αγορά εργασίας και θέλουν να προάγουν την εργασιακή και κοινωνική τους θέση. Επίσης οι ομάδες των ανθρώπων που απευθύνθηκαν στα Σχολεία Δεύτερης ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες (προσπάθειες για να γεφυρωθούν η «δεύτερη ευκαιρία» και η «εκπαίδευση ενηλίκων» έχουν οδηγήσει σε ένα υψηλότερο ανώτερο ηλικιακό όριο EC 2001:6) Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευομένων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 35-39 ετών, ενώ οι ηλικίες προτεραιότητας ορίζονται σε 18-24 ετών για τα ευρωπαϊκά ΣΔΕ. Πρέπει εδώ να προσθέσουμε ότι από τις ελληνικές αρμόδιες αρχές η ηλικιακή ομάδα που έχει προτεραιότητα οριοθετήθηκε από 18 έως 30 ετών.(Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) Το γεγονός αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πόσο έχουν κατορθώσει τα ΣΔΕ στη χώρα μας να προσεγγίσουν την προβλεπόμενη ομάδα-στόχο. Επίσης η «μετακίνηση» της ομάδας στόχου προς πιο «ευπαθείς» ομάδες αποτελεί επιδίωξη για τα Ελληνικά ΣΔΕ.
- Σε αντίθεση με άλλα ευρωπαϊκά ΣΔΕ που η κύρια αποστολή τους είναι η κατάρτιση και η άμεση ένταξη των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας, τα ελληνικά ΣΔΕ, παρέχουν τίτλο σπουδών ισότιμο με του ελληνικού Γυμνασίου. Βασικό καινοτόμο στοιχείο είναι χορήγηση ισότιμου τίτλου που χορηγείται με την παρακολούθηση εναλλακτικών προγραμμάτων σπουδών

από το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων που έχουν ολοκληρώσει μόνο πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και 12 φορές πιο υψηλότερο στην Πολωνία. Η Νορβηγία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο ήταν οι μόνες χώρες στις οποίες αυτή η σχετική διαφορά στα ποσοστά συμμετοχής μεταξύ των προσώπων που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκείνων που έχουν ολοκληρώσει μόνο πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν λιγότερο από το διπλάσιο (Γράφημα 14).

Συμμετοχή στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Περίπου το 6% κατά μέσο όρο του συνόλου των συμμετεχόντων αφορά **στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση**. (Γράφημα 11)

Η χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλες τις χώρες είναι πάντα κατά μέσο όρο μεγαλύτερη από αυτές της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Γραφήματα 19-21). Η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει ένα μεγάλο μερίδιο των συνολικών ώρες διδασκαλίας, ενώ η μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση χαρακτηρίζεται από προγράμματα με μικρότερη διάρκεια μαθημάτων. Εκτιμώνται κατά μέσο όρο σε 384 ώρες το έτος τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε 76 ώρες μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Γράφημα 21). Σε όλες τις χώρες η νεότερη ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (άτομα ηλικίας 25 έως 34 ετών) έλαβε τις πιο πολλές ώρες διδασκαλίας. Αντίστοιχα, ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας για τα παλαιότερη ηλικιακή ομάδα (άτομα ηλικίας 55 έως 64 ετών) ήταν χαμηλότερος σε όλες τις χώρες πλην της Κύπρου, της Εσθονίας και της Ελλάδας (Γράφημα 19,20).

Οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν στην δια βίου μάθηση.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τη συμμετοχή στη μη τυπική **εκπαίδευση και κατάρτιση** και αυτό απεικονίζεται στα γραφήματα 23-31 .

Οι πλέον σημαντικοί λόγοι είναι «για να κάνει μια καλύτερη δουλειά» και «για τη βελτίωση των προοπτικών σταδιοδρομίας». Αυτοί είναι οι κύριοι λόγοι σε όλες σχεδόν τις χώρες, με σταθμισμένο μέσο όρο για τις 17 χώρες στο 43%. Ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος για τη συμμετοχή στο μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι «για να αυξηθούν οι γνώσεις ή οι δεξιότητές μου σε σχέση με ένα θέμα που με ενδιαφέρει ». Το 25% επιλέγει ως αιτία την «απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων για την

καθημερινή ζωή ». Περίπου το 20% ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν, κάποιο πρόγραμμα, το 10% συμμετείχε για τη λήψη πιστοποίησης και το 8% συμμετείχε για να κάνει σε νέες επαφές ή απλά για διασκέδαση. Το ξεκίνημα μίας επιχείρησης με ποσοστό λιγότερο από το 3% δεν είναι ένας δημοφιλής λόγος για συμμετοχή στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. (Γραφήματα 23-24).

Όμως υπάρχουν σημαντικότερες διαφοροποιήσεις για τους λόγους συμμετοχής σε εθνικό επίπεδο. Περισσότερο από το 20% στη Φινλανδία, Σουηδία, η Αυστρία και η Λετονία συμμετείχε επειδή ήθελε να συναντήσει ανθρώπους ή απλώς για διασκέδαση. Πάνω από 30% στη Λετονία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία και την Ελλάδα συμμετείχε για την απόκτηση των πιστοποιητικών. Περισσότεροι από τους μισούς στη Σλοβακία και την Ουγγαρία ήταν υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν. Περίπου το 6% στην Ελλάδα και πάνω από 7% στην Ουγγαρία συμμετείχε για την απόκτηση δεξιοτήτων για να ξεκινήσουν τη δική τους επιχείρηση. (Γραφήματα 25-31).

Η μη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση.

Σχεδόν τα δύο τρίτα του πληθυσμού της Ευρώπης **δεν συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση** (64.3%) ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι λιγότερο από το 10% των μη συμμετεχόντων θα ήθελαν να συμμετάσχουν στην δια βίου μάθηση.

Αναλυτικότερα περισσότερο από το 70% των ατόμων με χαμηλή εκπαίδευση, καθώς και εκείνων σε χαμηλή ειδίκευση (blue collar professions) δεν συμμετέχουν στη

τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία, η Φινλανδία, η Αυστρία και η Γερμανία έχουν ποσοστά μη συμμετοχής χαμηλότερα του 60%, ενώ η μη συμμετοχή είναι πάνω από 80% στην Ελλάδα και Ουγγαρία. Η κατηγορία των εργαζομένων έχει γενικά μικρότερα ποσοστά μη συμμετοχής, αλλά έχει υψηλά ποσοστά μη συμμετοχής σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Ουγγαρία. Οι κατηγορίες των ανέργων και των μη ενεργών έχουν αθροιστικά τα μεγαλύτερα ποσοστά μη συμμετοχής σε όλες τις χώρες αν και τα ποσοστά των μη ενεργών είναι μεγαλύτερα. (Γραφήματα 14,16)

Οι διαφορές στα ποσοστά μη συμμετοχής αντικατοπτρίζονται επίσης στις κατηγορίες του εργασιακού γοήτρου. Τα (highly skilled white collar jobs) έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά μη συμμετοχής σε όλες τις χώρες. Η Ουγγαρία και η Ελλάδα είναι η μόνη εξαίρεση με ποσοστά μη συμμετοχής ατόμων «γραφείου» με υψηλή

ειδίκευση άνω του 70% παρότι αυτή είναι η κατηγορία που συμμετέχει περισσότερο σε επίπεδο χώρας. (Γράφημα 16)

Λίγο περισσότερο από το μισό των επαγγελματιών «γραφείου» σε χαμηλή ειδίκευση (low skilled white collar) δεν συμμετέχουν στην τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση και περίπου το 70% των χειρωνακτικών επαγγελματιών με υψηλή ειδίκευση (high skilled blue collar) και χαμηλή ειδίκευση (low skilled blue collar) δεν συμμετείχε στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει εργαζόμενους σε εργοστάσια και χειριστές μηχανημάτων καθώς και στοιχειώδη επαγγέλματα. Τα στοιχειώδη επαγγέλματα περιλαμβάνουν καθαριστές, εργάτες, οδοκαθαριστές, αγροτικά χέρια. Η κατηγορία αυτή έχει αποκλειστικά τα υψηλότερα ποσοστά μη συμμετοχής με μέσο όρο της ΕΕ στο 75% και χώρες με υψηλότερα ποσοστά την Ουγγαρία και την Ελλάδα (πάνω από 90%). Η Σουηδία είναι η μόνη χώρα όπου τα ποσοστά μη συμμετοχής των στοιχειωδών επαγγελματιών είναι κάτω 50%. (Γράφημα 16).

Τα δύο πιο σημαντικά εμπόδια για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν οι επαγγελματικές και οικογενειακές ευθύνες. Ωστόσο παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανά φύλο σχετικά με τα εμπόδια για τη συμμετοχή.

Οι εργασιακές ευθύνες είναι το πιο σημαντικό εμπόδιο για τους άνδρες και οι οικογενειακές ευθύνες για τις γυναίκες. Σε όλες τις χώρες οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία μεταξύ αυτών που οι οικογενειακές ευθύνες, επιλέγονται ως λόγος για να μη συμμετέχουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ο μέσος όρος για 14 χώρες που εκπροσωπούνται δείχνει ότι το 31,7% των γυναικών είχαν κώλυμα λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, ενώ μόνο το 12,3% των ανδρών επιλέγουν αυτή την αιτία ως εμπόδιο για την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση. Η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας μπορεί να είναι πίσω από αυτό το γεγονός σε ορισμένες χώρες και να αντικατοπτρίζεται στη συμμετοχή τους στην δια βίου μάθηση, δεδομένου ότι οι περισσότερες δραστηριότητες που αναπτύσσονται συνδέονται με την εργασία. (Γραφήματα 46,47).

Χρηματοδότηση και κόστος της δια βίου μάθησης.

Οι Εργοδότες και τα ινστιτούτα μη τυπικής εκπαίδευσης είναι οι πιο σημαντικοί χρηματοδότες της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αθροιστικά υποστηρίζουν του μισό των συνολικών δραστηριοτήτων. Σαφώς οι

εργοδότες είναι από τους κύριους χρηματοδότες δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με σχεδόν ένα μερίδιο 40%. Επίσης περίπου το 60% των εργαζομένων συμμετεχόντων χρηματοδοτείται πλήρως ή εν μέρει από τους εργοδότες.

Τα Ιδρύματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ακολουθούν ακριβώς πιο κάτω με χρηματοδότηση πάνω από το 17% των μη τυπικών δραστηριοτήτων. Ως ιδρύματα μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης συνήθως αναφέρονται αυτά που προσφέρουν συστηματικά και εκ προθέσεως ευκαιρίες μάθησης, αλλά δεν είναι απαραίτητη η χορήγηση διπλωμάτων ή πιστοποίησης. Παραδείγματα τέτοιων ιδρυμάτων είναι τα ινστιτούτα εκπαίδευσης ενηλίκων, κοινοτικά κέντρα μάθησης, εκπαιδευτικές υπηρεσίες, κέντρα εκμάθησης γλωσσών κ.α. (Γραφήματα 33-36)

Στο διάγραμμα «κατανομή των δραστηριοτήτων, πλήρως ή εν μέρει χρηματοδοτούμενοι από την τον εργοδότη» (Γράφημα 36, τα δεδομένα βασίζονται σε δραστηριότητες με ερωτηθέντες εργαζόμενους κατά το χρόνο της έρευνας) φαίνεται ότι τα ποσοστά χρηματοδότησης κυμαίνονται από 90% στη Βουλγαρία και στην Πολωνία έως περίπου 30% στην Ιταλία. Οι περισσότερες από τις χώρες βρίσκονται αρκετά πάνω από το 50%, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι περίπου 70%.

Πάνω από το 60% των δραστηριοτήτων σε χώρες με υψηλά ποσοστά συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση όπως η Σουηδία, Νορβηγία, Φινλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο είναι είτε πλήρως είτε εν μέρει χρηματοδοτούμενα από τον εργοδότη.

Δεδομένου ότι (Γράφημα 17) η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέονται με την εργασία, αυτό μπορεί να ευθύνεται για το υψηλό επίπεδο της χορηγίας από εργοδότες τους. Η Ιταλία, η Ουγγαρία και η Ελλάδα έχουν ποσοστά χορηγίας κάτω από το 50%. Οι χώρες αυτές έχουν συγκριτικά χαμηλά ποσοστά δραστηριοτήτων που συνδέονται με την εργασία (κάτω του 20%) όπως φαίνεται στο ίδιο γράφημα. Η Ουγγαρία και η Ελλάδα είναι επίσης μεταξύ των χωρών με τα χαμηλότερα γενικά ποσοστά συμμετοχής στη τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 10.

Η Ελλάδα με δαπάνη 1661 ευρώ ανά συμμετέχοντα έρχεται τρίτη μεταξύ των χωρών με τις μεγαλύτερες δαπάνες στη δια βίου μάθηση, με πρώτη την Κύπρο και δεύτερη την Αυστρία. Η χώρα μας εστιάζει και δαπανά περισσότερο κυρίως στα νεότερα άνεργα ή μη ενεργά οικονομικά άτομα, με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και με χαμηλή ή υψηλή ειδίκευση στα επαγγέλματα «γραφείου» (Γραφήματα 37-45).

Τελικά η ανάγκη να αυξηθούν τα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση παραμένει σημαντική πρόκληση για την Ευρώπη, ιδίως στις νότιες ευρωπαϊκές χώρες και τα νέα κράτη μέλη. Τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής αποτελούν εμπόδιο στην αυξανόμενη συμμετοχή του εργατικού δυναμικού, και επομένως κοστίζουν στην οικονομία και την κοινωνία συνολικά, ενώ υπονομεύουν τη βιωσιμότητα του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου.

Επίσης ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στη διαδικασία για την ανάπτυξη της στρατηγικής της δια βίου μάθησης είναι η αξιόπιστη και γενικά αποδεκτή μέτρηση της. Το ζήτημα της ύπαρξης αξιόπιστων και συγκρίσιμων στατιστικών μετρήσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, αναπόσπαστου μέρους της μέτρησης της προόδου που έχει επιτευχθεί ως προς τους στόχους της διαδικασίας της Λισαβόνας και κατά συνέπεια της προώθησης και ανάπτυξης της δια βίου μάθησης.

Όμως η προσέλκυση ενήλικου πληθυσμού σε σχήματα δια βίου μάθησης με την καθιέρωση κινήτρων (π.χ. αμειβομένη εκπαιδευτική άδεια) για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι βασική στρατηγική επιλογή. Ιδιαίτερα στη χώρα μας με δεδομένη τη γεωγραφική ιδιομορφία (νησιωτική χώρα με ορεινούς όγκους) που προκαλεί δυσκολίες πρόσβασης σε σημεία απόκτησης γνώσεων, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη μεθόδων σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική προτεραιότητα. (ΕΠΕΔΒΜ, 2007: 70).

Επίσης η απαίτηση για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας μεγαλώνει ακόμη περισσότερο λόγω αύξησης της ζήτησης για προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αλλά και της γενικότερης συνειδητοποίησης των οφελών της δια βίου μάθησης.

7.2 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Ο ερχομός της οικονομίας της γνώσης έθεσε νέους όρους στη ζωή των ατόμων αλλά και στην οικονομικές σχέσεις μεταξύ των κρατών της παγκόσμιας κοινωνίας. Ο θεσμός των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας είναι μία εκπαιδευτική καινοτομία που σχεδιάστηκε για να βοηθήσει στα προβλήματα της απασχόλησης και του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και σαν μια ακόμη δράση για την εκπλήρωση

και εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον τα σχολεία αυτά αποτελούν το εφαλτήριο για την προώθηση των μαθητών τους στις περαιτέρω βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και την με έμμεσο τρόπο ένταξή τους η βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας αφού το απολυτήριο του Γυμνασίου είναι απαραίτητο προσόν στην χώρα μας για την κατάληψη κυρίως εργασιακών θέσεων του δημόσιου τομέα (Βεργίδης 2004, Λανδρίτση 2007). Από την άλλη, η επιστροφή στην εκπαίδευση για μεγάλο μέρος των εκπαιδευομένων που εργάζονταν, αποτέλεσε, όπως ισχυρίστηκαν οι ίδιοι, μία σημαντική ευκαιρία να βελτιώσουν την εργασιακή τους κατάσταση ή να αυξήσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα. Αυτό όμως που αξίζει, ιδιαιτέρως, να τονιστεί είναι ότι οι επαγγελματικές, αλλά και οι οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων, καθώς πολλοί από αυτούς είχαν οικογένεια ή ήταν γονείς, δεν τους απέτρεψαν από την απόφαση να εγγραφούν στο ΣΔΕ και να ολοκληρώσουν τις γυμνασιακές τους σπουδές. Ωστόσο οι περισσότεροι συνδέουν την εγγραφή τους στο ΣΔΕ με την απόκτηση του απολυτηρίου που θα τους βοηθήσει όχι μόνο στην εργασιακή τους κατάσταση αλλά και στη βελτίωση του συνόλου της προσωπικότητάς τους. (Στράντζαλη 2006)

- Η Συμμετοχή στα Ελληνικά ΣΔΕ παρουσιάζει δυσαρμονίες (πίνακες 15,26) που εντοπίζονται τόσο στην άνιση γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευομένων όσο και στην μικρή αντιστοίχιση των αναγκών για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της ζήτησης για εκπαίδευση στα ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, ενώ ο αριθμός των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέρχεται σε 3.311.518 (36,2% του συνολικού πληθυσμού της χώρας) οι αιτήσεις για φοίτηση στα ΣΔΕ ανέρχονται το 2006-2007 σε 1.980 και το 2007-2008 σε 2.220 . Ο μεγαλύτερος αριθμός αιτήσεων (740) και (734) εντοπίζονται στην Αττική στην Α. Μακεδονία και Θράκη αντίστοιχα. Στον συγκριτικό πίνακα ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση ανά περιφέρεια που κάνουν αίτηση για φοίτηση στα ΣΔΕ, η Αττική καταλαμβάνει την πρώτη θέση ,η Αν. Μακεδονία και η Θράκη τη δεύτερη ,η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας την τρίτη η περιφέρεια της Θεσσαλίας την τέταρτη Κρήτη και ακολουθούν και οι υπόλοιπες με φθίνοντα αριθμό αιτήσεων. Η κατά περιφέρεια κατανομή των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση δεν συσχετίζεται απόλυτα θετικά με τον αριθμό των ατόμων που επιθυμούν να

ενταχθούν στα ΣΔΕ και προς το μέγεθος της ομάδας στόχου που απευθύνεται το πρόγραμμα.

- Το πρόγραμμα σπουδών των Ελληνικών ΣΔΕ περιλαμβάνει όπως και τα άλλα Ευρωπαϊκά σχολεία μαθήματα των γραμματισμών στη Γλώσσα, στην Αριθμητική στη Φυσική στην Τεχνολογία στις Κοινωνικές επιστήμες στην Πληροφορική, στην Περιβαλλοντική Αγωγή κλπ. Ειδικότερα στοχεύει στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και ΤΠΕ, κοινωνικών δεξιοτήτων, γνώση ξένων γλωσσών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών γνώσεων, μέσω μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής προσέγγισης και με τη βοήθεια συμβούλων που εστιάζουν στις ατομικές δεξιότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα. (Αρχοντίδου Δ., Μπάνος Β., Πατουχέας Δ. και Σαρακινίδου Σ. 2008) Ως εκ τούτου, το έργο των ΣΔΕ συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της δια βίου μάθησης για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων (νοητικών, επικοινωνίας, χρήσης Η/Υ, επαγγελματικών, τεχνικών, εκμάθησης ξένων γλωσσών) κοινωνικών δεξιοτήτων, και στην απόκτηση πληροφοριών, καθοδήγησης και συμβουλών με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση.
- Το πρόγραμμα σπουδών δεν ακολουθεί αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα. Εύκαμπτα διαθεματικά μαθήματα, αποσκοπούν στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και περιλαμβάνουν τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Το πρόγραμμα σπουδών δεν βασίζεται στη χρήση σχολικών εγχειριδίων αλλά κυρίως σε σχέδια μαθήματος και φύλλα εργασίας που είναι διαμορφωμένα με ευθύνη του εκπαιδευτικού, ή ομάδας εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται για διαθεματικές συνδιδασκαλίες, και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, μαζί με τους καθηγητές και τις αρμόδιες επιτροπές. Η διδασκαλία κάθε μαθήματος ασκείται με διαθεματικό τρόπο χωρίς να περιορίζεται αυστηρά μέσα στα πλαίσια μιας επιστήμης αλλά περιλαμβάνοντας και γνωστικές περιοχές άλλων επιστημών. Τα ΣΔΕ των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών ακολουθούν τις ίδιες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές καθώς όμως έχουν να εκπαιδεύσουν ομάδες ανθρώπων με διαφορετικά ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά από των Ελληνικών έχουν αναπτύξει περισσότερο εξειδικευμένες πρακτικές

και χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, που σχετίζονται με την διαφορετική παράδοση κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε σχολεία μάλιστα όπως της Γερμανίας και της Σουηδίας εφαρμόζεται παιδαγωγική προσέγγιση «*ανατροφής*» στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγοί λειτουργούν με το κύρος της αυθεντίας πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τις οποίες λειτουργούν τα ΣΔΕ στην Ελλάδα.

- Οι νέες τεχνολογίες, μαζί με την πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα πολυμέσων βοηθούν τους μαθητές προσφέροντας ένα «*προσωπικό*» κέντρο μάθησης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι διαφοροποιημένες ανάλογα με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευόμενου, την ίδια στιγμή η συνοχή των εκπαιδευόμενων ενθαρρύνεται μέσω της διδασκαλίας σε ομάδες εργασίας, που ακολουθείται από το σύνολο των εκπαιδευτών, καθώς και των ομαδικών έργων που δίνουν την ευκαιρία για πρακτική και για συνεργασία. Ο εκπαιδευόμενος έχει αρκετό χρόνο για να ασχοληθεί με την κάλυψη των ειδικών αναγκών του και ταυτόχρονα αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τους άλλους. Ως εκ τούτου, το έργο συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων των ΣΔΕ για καινοτομική παιδαγωγική με παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που εστιάζουν στις προσωπικές μαθησιακές και γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.
- Η υποστήριξη των μαθημάτων και της δράσης των ΣΔΕ ενισχύεται εξαιρετικά από τη δημιουργία και τη συντήρηση των ιστοσελίδων των σχολείων. Οι ιστοσελίδες αποτελούν ταυτόχρονα ένα κέντρο πληροφοριών, διαδραστικής στήριξης των ΣΔΕ και ανοίγματος των σχολείων μέσω του διαδικτύου στον κόσμο σύμφωνα με τους στόχους της δια βίου μάθησης.
- Τα ελληνικά ΣΔΕ ανταποκρινόμενα στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου πληθυσμού τους υιοθετούν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θέτουν τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εφαρμόζουν καινοτόμους τρόπους εκπαίδευσης και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που εμπνέονται από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του *learning by doing*, την βιωματική μάθηση, την διαθεματικότητα στον τρόπο διδασκαλίας και την εκπόνηση project κ.α. Οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται σαν ολοκληρωμένα πρόσωπα για αυτό οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί τους

με σχέση ισοτιμίας και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται αξιοποιώντας τον πλούτο των εμπειριών και των γνώσεων τους. Η εκπαιδευτική πράξη δεν στηρίζεται στην ισχύ της αυθεντίας αλλά σε ένα άλλο τρόπο σκέψης που καλλιεργεί τον κριτικό αναστοχασμό και μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των στερεοτυπικά διαμορφωμένων γνώσεων, αντιλήψεων και των στάσεων. Σε σχετικές έρευνες οι εκπαιδευόμενοι περιγράφουν με τα θερμότερα λόγια τις σχέσεις που ανέπτυξαν με τους εκπαιδευτές τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΣΔΕ. Επηρεασμένοι από προγενέστερες εμπειρίες τους, προσδοκούσαν εκπαιδευτικούς που δε θα διέφεραν από το πρότυπο των καθηγητών που γνώρισαν στα τυπικά σχολεία αναφοράς που χαρακτηρίζουν ως αυστηρούς, απόμακρους κι αυταρχικούς, χωρίς έντονο ενδιαφέρον για τις ανάγκες των μαθητών τους, που προσφεύγουν σε αντιπαιδαγωγικές τακτικές για να οδηγήσουν τους μαθητές στη γνώση. Οι προσδοκίες τους αυτές αποδείχθηκε ότι δεν επαληθεύτηκαν στο ΣΔΕ, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μιλούν συχνά με ενθουσιασμό τόσο για τις διδακτικές αρετές των διδασκόντων όσο και για την εμπύχωση, την υποστήριξη, την κατανόηση και το δίχως διακρίσεις ενδιαφέρον που δέχονταν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους από εκείνους, στοιχεία που επηρέασαν θετικά και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπεριφορά αυτή των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ ερμηνεύτηκε από τους εκπαιδευόμενους ως συνέπεια του σεβασμού που έδειχναν οι καθηγητές των ΣΔΕ απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους. (Κώττη 2008, Χαντζηθεοχάρους Π. 2008).

- Ο πυρήνας της καινοτομίας των Ελληνικών ΣΔΕ συνίσταται σε ένα νέο ρόλο των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός α) διαμορφώνει το δικό του πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό υλικό, που αναπτύσσονται μέσω του διαλόγου με τους ασκούμενους και β) συμμετέχει στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτής στο ΣΔΕ λειτουργεί ως σχεδιαστής του προγράμματος σπουδών και ως ερευνητής. Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία των διδασκόντων, η οποία επίσης βελτιώνεται μέσω ειδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης τους. Με δεδομένο ότι αυτή η εμπειρία καταγράφεται μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες με ανάλογο μαθητικό δυναμικό π.χ. εσπερινά σχολεία και όχι μόνο.

- Από τον σχεδιασμό των ΣΔΕ, μια ομάδα από επιστήμονες και παιδαγωγούς εργάζονται συστηματικά για τη θεωρητική-παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ επιμορφώνονται τακτικά για τον σχεδιασμό νέων έργων (project) με βάση το διδακτικό υλικό, μέσα από σεμινάρια-εργαστήρια εκπαιδευτικού καταιγισμού ιδεών, καθώς η επιστημονική επιτροπή του έργου, θεωρεί το πρόγραμμα σπουδών ως μια διαδικασία και μια πράξη αντί για ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο (ύλη) που θα «πρέπει» να διδαχθεί. Έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κρίσιμου ερευνητή υποστηρίζεται ουσιαστικά για την επιδίωξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος.
- Τα ΣΔΕ είναι στελεχωμένα με ένα/μία ψυχολόγο και ένα/μία σύμβουλο σταδιοδρομίας, προσφέρουν υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας και συνδέουν το σχολείο με την αγορά εργασίας σε μια συνολική προσέγγιση των αναγκών των «μαθητών» (ψυχολογική και επαγγελματική). Ως εκ τούτου, το έργο των ΣΔΕ συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της δια βίου μάθησης για την ανάπτυξη των ειδικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων αυτόνομης – ανεξάρτητης εργασίας και την προτεραιότητα για αξιοποίηση της μάθησης. Ειδικότερα τα Ελληνικά ΣΔΕ προσφέρουν δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και κατευθύνουν τον εκπαιδευόμενο σε φορείς εύρεσης εργασίας και επαγγελματικούς χώρους χωρίς όμως να τους «τοποθετούν» σε θέσεις εργασίας όπως γίνεται π.χ. στο ΣΔΕ της Γαλλίας και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Τα προγράμματα μάθησης δεν στοχεύουν μόνο στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά κυρίως στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και της προσωπικής τους ανάπτυξης. Σαφέστατα όμως οι προσπάθειες αυτές δίνουν λιγότερη σημασία στα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης και αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι στην Ελλάδα τα ΣΔΕ δεν αναπτύσσουν στενές σχέσεις συνεργασίας με τον κόσμο της εργασίας και των επιχειρήσεων όπως γίνεται στα σχολεία της Ευρώπης.
- Η Συμβουλευτική και η Ψυχολογική υποστήριξη προσφέρεται σε όλα τα ΣΔΕ και συνεισφέρει στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και του ψυχισμού των εκπαιδευομένων προκειμένου να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους, να ενταχθούν και να

αναπροσανατολιστούν στην σύγχρονη κοινωνική και εργασιακή πραγματικότητα. Σε διάφορες χώρες της Ευρώπης όμως παρατηρούμε μια περισσότερο «*πρόσωπο προς πρόσωπο*» σχέση ανάμεσα στον σύμβουλο ή τον εκπαιδευτικό από τη μια μεριά και τον εκπαιδευόμενο από την άλλη ενώ στην Ελλάδα η συμβουλευτική παρέχεται περισσότερο στα πλαίσια της ομάδας και μετά από αίτημα του εκπαιδευόμενου ατομικά. Επίσης σε χώρες όπως η Αγγλία και η Σουηδία εφαρμόζονται περισσότερο εξειδικευμένοι μέθοδοι ανίχνευσης και χειρισμού της ψυχικής και πνευματικής κατάστασης των εκπαιδευομένων. Στην Γαλλία αναπτύσσεται ιδιαίτερα εξατομικευμένο σύστημα Συμβουλευτικής αλλά και «*τοποθετημένης*» Απασχόλησης.

- Τα Ελληνικά σχολεία αναπτύσσουν σχέσεις με επαγγελματικούς φορείς στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων τους όχι όμως με τον τρόπο που διαπιστώσαμε να γίνεται σε άλλες Ευρωπαϊκές όπου τα σχολεία «*μπαίνουν στην καρδιά των επιχειρήσεων*» και οι επιχειρήσεις γίνονται συμμετοχοί σε αυτή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Στα ΣΔΕ της Γαλλίας οι επιχειρήσεις «*είναι στην καρδιά των σχολείων*», με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, στη Δανία αναπτύσσεται στενή συνεργασία με αυτές, ενώ στην Ελλάδα είναι «*σε απόσταση*» εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Το γεγονός αυτό δεν είναι άσχετο με την «*ρητορική*» και τους στόχους κάθε σχολείου, ούτε με την ειδίκευση των στελεχών του. Επίσης στην Γαλλία και Δανία η συνεργασία με το δήμο και οικονομική στήριξη από αυτόν είναι ιδιαίτερα ισχυρή και ουσιαστική κάτι που δεν ισχύει στην Ελλάδα.
- Ο ρόλος των τοπικών αρχών είναι πολύ σημαντικός όμως στα Ελληνικά ΣΔΕ περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών μαζί με άλλες τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες και άλλους οργανισμούς π.χ. ΟΑΕΔ στην προσπάθεια να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση σχετικά με τον θεσμό των ΣΔΕ με την διανομή φυλλαδίων ευαισθητοποίησης κ.λπ. Δεδομένου ότι τα ΣΔΕ συνδέονται με τις τοπικές κοινότητες και τα κοινωνικά τους προβλήματα, η μάθηση γίνεται με την συμμετοχή σε αυτά (εργασίες μαθητών, επισκέψεις σε φορείς, ομιλίες, εκδρομές κ.α.) βιωματική, εστιάζεται και παράλληλα αποκτά διαθεματικό χαρακτήρα, ενώ τα προβλήματα μπορούν να εξεταστούν σε ποικίλα πλαίσια, π.χ. οικογένεια-κοινότητα-εργασιακό πλαίσιο.

- Ο τρόπος αξιολόγησης τόσο στα Ελληνικά όπως στα άλλα Ευρωπαϊκά σχολεία ανατρέπει το σύστημα των γραπτών εξετάσεων πάνω σε μία κοινή και αυστηρά καθορισμένη ύλη μαθημάτων και στηρίζεται στην αξιολόγηση της συνολικής προσπάθειας του εκπαιδευομένου όπως αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού, τις συνθετικές εργασίες, τα σχέδια δράσης, κ.λ.π. Οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζουν κριτικά και να συνδέουν το τι έχουν μάθει με τις δικές τους εμπειρίες και αξίες, να αξιολογούν τον εαυτό τους και να αξιολογούνται με βάση τον συνολικό έργο, που είναι καταχωρημένο στο δικό του ατομικό φάκελο του υλικού (portfolio), γεγονός που συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της δια βίου μάθησης για την ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες όπως στην Ολλανδία, στην Ισπανία και στην Γερμανία όπου η πρακτική του «συμβολαίου» διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρούμε ότι η αξιολόγηση έχει περισσότερο οριοθετημένο χαρακτήρα σε σχέση με την Ελλάδα, αφού ο εκπαιδευόμενος έχει και «τυπικά» δεσμευτεί να επιτύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Η αξιολόγηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, αλλά επιτυγχάνεται επίσης με μεθόδους όπως το χαρτοφυλάκιο (portfolio), και η αυτο-αξιολόγηση, που ενεργοποιούν τα πρόσωπα που αξιολογούνται. Επίσης οι σχολικές μονάδες βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία αυτό-αξιολόγησης σχετικά με τη διαχείριση των πόρων, το προφίλ των σχολείων τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα και το θεσμικό περιβάλλον, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Αϊβαλιώτης Μ. (2008), Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για την «Επικοινωνία μέσω Η/Υ» Διπλωματική Εργασία, Πάτρα Ε.Α.Π.
2. Αλιμήσης, Δ. (1988). «Η κοινωνική διάσταση του προβλήματος της διαρροής των μαθητών από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση», *Τα εκπαιδευτικά*, 13, 124-133.
3. Ανάγνου, Ε., Βεργίδης, Δ. (2008) Οι Στρατηγικές δράσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος των διευθυντών. Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.13 σσ. 11-18.
4. Ανάγνου, Ε. (2006), *Ο καινοτομικός θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα.
5. Αρχοντίδου Δ., Μπάνος Β., Πατουχέας Δ. και Σαρακινίδου Σ. (2008) Αρχιμήδης : Ένα διεπιστημονικό σχέδιο δράσης για την απόκτηση κοινωνικών δραστηριοτήτων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.13 σσ. 19-23.
6. Ασπρουλάκης, Κ. (1988). «Η υποχρεωτική φοίτηση στο γυμνάσιο», *Τα εκπαιδευτικά*, 12, 29-36.
7. Βασιλού – Παπαγεωργίου Β. (2005) Κοινωνικές ικανότητες : Η ορολογία και το πλαίσιο αναφοράς Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.6 σσ. 3-8.
8. Βασιλού – Παπαγεωργίου Β. (2004) Η εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20^{ου} αιώνα J. Dewey και P. Freire Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.1 σσ. 24-28.
9. Βεκρή, Λ.(2004), «Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών μεταρρυθμίσεων», πρακτικά 1^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Γ.Γ.Ε.Ε./Δ.Δ.ΕΚ.Ε., σ.17-25.
10. Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, 139-168, Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
11. Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού. Η Ελληνική εκδοχή, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

12. Βεργίδης, Δ. (1995), Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα,.
13. Βεργίδης, Δ. (2000), "Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική", στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: εμπειρία και ελληνική προοπτική*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
14. Βεργίδης, Δ. (2001), Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος, *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.
15. Βεργίδης, Δ. (2003) *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης, Πάτρα, αδημοσίευτη έρευνα.
16. Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.
17. Βεργίδης, Δ. (2005), «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες», *πρακτικά I^{ον} συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.55-72.
18. Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α. & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 25-26.
19. Βλιάμου Σ. (2006). Η Επαγγελματική Κατάρτιση ως μέσο εκσυγχρονισμού της απασχόλησης (δια βίου μάθηση και απασχόληση) Εισήγηση στο Συνέδριο «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» Γενική Γραμματεία Επιμόρφωσης Ενηλίκων Βόλος 31/3-2/4/2006
20. Βουϊδάκης, Β.(1996). Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Ν. Ρεθύμνης. Αθήνα: Gutenberg.
21. ΓΤΕΕ / ΙΔΕΚΕ, (2003) Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Αθήνα, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
22. ΓΤΕΕ / ΙΔΕΚΕ, (2001), Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών & Χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ΙΔΕΚΕ .

23. Γιαννακοπούλου Ε., (2006) Λόγος για τη δια βίου μάθηση: μια ανάλυση των νομοθετικών σχεδίων για τη θεσμοθέτηση της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα Κριτική/Επιστήμη & Εκπαίδευση: 4/06,35-44.
24. Γλαρούδη Α. και Κατσάνη Γ. (2006) Η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός μοντέλου ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσα από την εμπειρία της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος) 31/3 – 2/4 2006.
25. Γουβιάς Δ. «Δια Βίου Μάθηση, Ευχαριστώ, Δεν Θα Πάρω!» Η Σημασία της Δημιουργίας «Ζήτησης» για Εκπαίδευση Ενηλίκων με Χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνιών, <http://www.xkatsikas.gr>
26. Δεδουσόπουλος, Α. (2002), Οι αναδιαρθρώσεις της παραγωγής, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
27. Δρετιάκης, Μ. (2004). «Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους νομούς της χώρας το 2001», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 25-36.
28. ΕΚΕΠΠΣ (2008) Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης Κ.Ε.Κ. Τρίτη φάση εφαρμογής 2005-2007. ΕΚΕΠΠΣ Αθήνα 2008.
29. ΕΠΕΠΠΣ (2009) Αξιολόγηση κα παρακολούθηση Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Αποτίμηση περιόδου 2005-2007 Καταρτίζειν τ.22 Αθήνα.
30. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). Λευκό Βιβλίο για την 'Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση'. COM (93) 700 τελικό.
31. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000) Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής. SEC (2000) 1832.
32. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001) Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής Δια βίου Μάθησης, COM 2001/678
33. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006. COM (2004) 156.
34. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005) Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση COM (2005) 548 τελικό
35. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Επίσημη

- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 394,30.12.2006 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:el:PDF>
36. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006α) COM (2006) 614 τελικό Εκπαίδευση ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση Βρυξέλλες,23.10.2006
 37. ΕΠΕΑΕΚ Η πρακτική της Δια βίου Εκπαίδευσης: Μάθηση για μια ζωή. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2002, σσ. 28. [Διαθέσιμο στο http://www.epaeak.gr/epaeak/sitecontent/mathisi_gia_mia_zoi.pdf].
 38. Ευσταθόπουλος, Γ. & Ιωακείμογλου, Η. (2004), Ο τομέας των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η εργασία. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.
 39. Ευστρατόγλου Α., Νικολοπούλου Β. (2008) Προσφορά και ζήτηση εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκπαίδευση Ενηλίκων 13 σσ. 3-9.
 40. Green A. (2003) Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Ανακοίνωση σε συνέδριο με τίτλο «Ο επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη κατάρτιση» Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 16-17/3/2003.
 41. Griffin, C. (2006), «Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική», Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9, 19-27.
 42. Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
 43. Θεοδωρόπουλος Σ. (2007) Εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών και προσδοκιών τους από τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π. 2007
 44. Freire P. (1977α) Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Ράππας, Αθήνα.
 45. Freire P. (1977β) Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, Καστανιώτης, Αθήνα.
 46. Jarvis, P. (2004). Το νόημα της ισόβιας μάθησης για την δια βίου εκπαίδευση Εκπαίδευση Ενηλίκων 1, σσ. 4-11.
 47. Jarvis, P. (2004α). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. Μτφρ. Α. Μανιάτη. Αθήνα, Μεταίχμιο
 48. Καλαουζίδης Γ. (2004) Προσωπογραφία του Peter Jarvis. Εκπαίδευση Ενηλίκων 2, σ.27-28.
 49. Καραλής Θ. και Βεργίδης Δ. (2004) Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.2 σσ. 11-16.

50. Καραλής Θ. (2008) Δια βίου μάθηση, Εκπαίδευση ενηλίκων και ενεργός πολίτης στο Σ. Μπάλιας (επιμ.) Ενεργός Πολίτης και εκπαίδευση Αθήνα Παπαζήση σσ. 125-150.
51. Καρατζά Μ., Τζικόπουλος Α., Αποστολάκης Ι., Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Δια Βίου Μάθηση και οι απόψεις τους για το ρόλο τους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνεδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση» ΤΕΙ ΛΑΜΙΑΣ, 16-17 Απριλίου 2005.
52. Κελπανίδης Μ., Βруνιώτη Κ., (2004), «Δια βίου Μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις », Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
53. Kerekhofs P. και Κουτρούκης Θ. (2006) Ο κοινωνικός διάλογος για την διά βίου μάθηση; Η Ευρωπαϊκή και η Ελληνική εμπειρία , Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.8 σσ. 18-24.
54. Κικίλιας Η. (2005). Η επιχείρηση ως χώρος μάθησης: Επιχειρηματικές στρατηγικές, οργάνωση της εργασίας και η έννοια του «ελλείμματος δραστηριοτήτων» Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.6 σσ. 9-15.
55. Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων, τ. Α΄, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
56. Κόκκος Α., (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές
57. Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire - Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης» , Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2, σσ. 25-26.
58. Κόκκος Α., (2004α), Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση της Ελλάδας, Αθήνα, Α΄ διεθνές επιστημονικό συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Ενηλίκων: [πηγή: <http://www.adulteduc.gr/Scripts/Files/kokkos.pdf>].
59. Κόκκος, Α., (2005α), Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
60. Κόκκος Α. (2005β) “Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων”, Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. 4, σ. 4-13.

61. Κοντονή Α., (2004) «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων», Ενημέρωση, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, τευχ. 106, σ.16-25
62. Κουτρούκης Θ., Κουλαουζίδης Γ (2004) Απασχόληση και Δεξιότητες στην Οικονομία των Υπηρεσιών: Η Προσέγγιση της Δια Βίου Μάθησης.
63. Κρίβας Σ., (2003) «Από Τη Γραμμική Διαδικασία Επιλογής Επαγγέλματος Στην Ολιστική Θεώρηση Για Την Ανάπτυξη Και Τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομία. Η Συγκρότηση Ενός Μοντέλου», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.66-67, Οκτώβριος- Δεκέμβριος 2003
64. Κυριαζή, Ν. (2002), Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
65. Κώττη Δ. (2008) Βιωματική μάθηση : Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.13 σσ. 35-41
66. Λανδρίση Ι. (2007), Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Πάτρα.
67. Λάριου-Δρεττάκη, Μ. (1993). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν. Αθήνα: Γρηγόρης.
68. Λεμονίδης Χ. , (2003) «Η επιρροή των ΣΔΕ στον τρόπο διδασκαλίας των καθηγητών των μαθηματικών», 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθήνα 28-29 Ιουνίου,
69. Μάνθου Χ. (2008) Από το ημερολόγιο της σχολικής ζωής... Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.13 σσ. 31-34.
70. Μέργου Γ. (2006) Οικονομία της Γνώσης. Γ.Γ.Ε.Ε. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006, Βόλος.
71. Mezirow, J. (2007), Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
72. Μουζέλης, Ν. (2005), Κοινωνία της Γνώσης, Εκπαίδευση και Ανεργία, Ανακοίνωση στο 1^ο συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου, 2004 (πρακτικά συνεδρίου), Αθήνα: Μεταίχμιο, 47-51.
73. Μπαλατζάρας Μ. (2005) Δια Βίου Μάθηση και ο Ρόλος των Βιβλιοθηκών Διπλωματική Εργασία ,Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

74. Μπεζάτη Θ., Θεοδοσοπούλου Μ., (2006) Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων Γ.Γ.Ε.Ε. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006, Βόλος.
75. Μυλωνάς, Θεόδωρος (1999). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς: η μέση εκπαίδευση στο χωριό και την πόλη. Αθήνα: Gutenberg.
76. Ollesen H. (2006) Η δια βίου μάθηση μια πρόκληση για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων . Γραπτή συνέντευξη , Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.8 σσ. 12-17.
77. ΟΟΣΑ (2005) Ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών – Έκδοση 2005-2006
78. Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β., (2001), Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (Σχολικό έτος 1997/9), Αθήνα εκδ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
79. Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005), Δεξιότητες-Κλειδιά και Κοινωνικές Δεξιότητες στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες. Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου. 2005, Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών "Δημόκριτος", σ. 171-182 (ηλεκτρονική έκδοση, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.adulteduc.gr).
80. Παλαιοκρασάς, Σ. επιμ. (1996). Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα: ΟΕΕΚ– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
81. Παπαδόπουλος, Α., (2004), Οι κοινωνικές δεξιότητες, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 23 σ.102-108.
82. Πασιάς Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση τ. 1 και 2 Αθήνα Gutenberg.
83. Πρόγραμμα DIONIII, Διακρατικό σεμινάριο στην Πορτογαλία , ανακοίνωση της Πορτογαλικής Α.Σ στα πλαίσια της Διακρατικής Σύμπραξης MEDAT, Λισσαβόνα 2003

84. Πρόκου, Ε. (2004), «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια Βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σσ. 4-10.
85. Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., (2008) Η μαθητική διαρροή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ) 4η Έρευνα μαθητικής διαρροής (γενιά μαθητών 2003-04): Π.Ι. Αθήνα
86. Rogers, A., (2002α). Η εκπαίδευση ενηλίκων, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
87. Rogers A. (2002β) “Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης”, στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 84-114.
88. Rogers A. (2005) Συνέντευξη στους Κ. Μάγο και Α. Αγγέλη, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 4, σ. 33-36.
89. Rubenson K. (2004) Οι πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων στη Σουηδία: 1967-2001 *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σσ.
90. Σαμουήλ Ε. (2006) «Δια βίου μάθηση και ανθρώπινο δυναμικό, συμβολή στην ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση» . Γ.Γ.Ε.Ε. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» 31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006, Βόλος.
91. Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ., «Νέες Δεξιότητες στη Σύγχρονη Αγορά Εργασίας: Νέα Δεδομένα για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό», Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μεταπτυχιακού προγράμματος Ψυχολογίας
92. Στράντζαλη Ε.(2006), Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευομένων: το παράδειγμα του ΣΔΕ Θεσσαλονίκης. Διπλωματική Εργασία. Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
93. Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1998) . Κείμενα σχετικά με την εκπαίδευση την κατάρτιση και την νεολαία. Λουξεμβούργο Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
94. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002) Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. [Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002]. <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11086.htm>

95. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). Απόφαση του Συμβουλίου της 12ης Ιουλίου 2005 για τις κατευθυντήριες γραμμές των πολιτικών απασχόλησης των κρατών μελών (2005/600/EK) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:205:0021:0027:EL:PDF>
96. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005α). Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (2002/C 142/01), EE C 142 της 14.6.2002
97. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). Ψήφισμα του συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007 για τις «νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας» (2007/C 290/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:EL:PDF>
98. Τατατόρη Ε, et all (2008) Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Συλλογικό έργο Θεωρία - Έρευνα, τομ. 58 Αδελφών Κυριακίδη.
99. ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ (2007) , Επιχειρησιακό Πρόγραμμα « Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» Προγραμματική Περίοδος 2007 – 2013 Αθήνα, Οκτώβριος 2007.
100. ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ (2008), Η ανάπτυξη και η τρέχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων εθνική έκθεση Ελλάδας .Γ.Γ.Ε.Ε. Μάιος 2008.
101. Φύλλιπς Ν. (2004) Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί προβληματισμοί ,προϋποθέσεις . Εκπαίδευση Ενηλίκων 3 σ. 4-10.
102. Φραγκουδάκη, Α. (1985), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
103. Φραγκουδάκη, Άννα (1998). «Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση» στο Παπαθεοφίλου, Ρίτσα & Στέλλα Βοσνιάδου επιμ. *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σσ.17-44.
104. Φυλλάδιο « strengthening the social economy “ Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας» Antwerp10-12/5/04(Europa.eu.int/comm/equal,

105. Φυλλάδιο « strengthening the social economy» , Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας Antwerp 10-12/5/04(Europa.eu.int/comm./equal)
106. Χαντζηθεοχάρους Π. (2008) Το προφίλ και ο ρόλος του διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Εκπαίδευση Ενηλίκων τ.13 σσ. 24-30.
107. Χατζησαββίδης, Σ., (2002). Δομή, Επικοινωνία, Είδη Λόγου και Γραμματισμός στα Νέα Προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, *Ιλώσσα* , 54, σελ.24
108. Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.

B) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

109. ASEM (2002) "Lifelong Learning in ASEM Countries: The Way Forward". ASEM Lifelong Learning Initiative, pp. 72, Διαθέσιμο στο http://www.uvm.dk/asem/reports/asem_final_report.pdf.
110. Anxo, D. & Stirrie, D. (2000), The job creation potential of the service sector in Europe (final report), Employment Observatory Research Network, European Commission.
111. Barker K. (1998) *Lifelong Learning in Canada: Visions for the Future. Prepared for Tokyo Conference on Lifelong Learning, APEC-HRD-NEDM-IDE Seventh International Seminar: Social Development and Human Resources Development in the APEC Member Economies*. Vancouver: FuturEd, [Διαθέσιμο στο <http://www.futured.com/pdf/IV%20LLL%20in%20Canada.pdf>].
112. Beer, S. (2007) Lifelong learning: debates and discourses, (<http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/ConceptualisingLLL.pdf>)

113. Bloom, M. (2005). "Issues in Education and Lifelong Learning: Spending, Learning Recognition, Immigrants and Visible Minorities" in *The Future of Lifelong Learning and Work – International Conference*. Toronto, June 21, 2005.
114. Brookfield, S. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
115. Brown T. (1999) Introduction to the National Seminar on Lifelong Learning, [Διαθέσιμο στο <http://www.ala.asn.au/lll/tbLLL.htm>].
116. Brown T. (ed) (2000) "Lifelong Learning: Making it work", An Adult Learning Australia discussion paper, Canberra: ALA, 2000, [Διαθέσιμο στο <http://www.ala.asn.au/lll/MakingItWork.pdf>].
117. CEC (1991a). Memorandum on Higher Education in the European Community. COM (1991) 349 final.
118. CEC (1991b). Vocational Training in the European Community in the 1990s. COM (1991) 397 final.
119. CEC (1999). Report from the Commission on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning. COM(1999) 447 final.
120. CEDEFOP (2003) *Lifelong Learning: Citizens' views*. Thessaloniki: CEDEFOP
121. Cheong Chew Seong (2002) "E-Learning - A Provider's Prospective", *Internet and Higher Education*, 4 (3-4) pp. 337-52.
122. Coombs , P.H. (1968) *The world educational crisis. A system analysis*. New York : Oxford university press.
123. Coombs , P.H. and Ahmend M. (1974) *Attacking rural poverty : How non-normal education can help*. Baltimore : John Hopkins university press.
124. Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L., Masterov, D.V. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In Hanushek, E. A. & Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Volume I, Amsterdam: North-Holland, pp. 697-812.

125. Council Of The European Union (2004). "Education & Training 2010" The Success Of The Lisbon Strategy Hinges On Urgent Reforms Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe 6905/04.
126. Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
127. Detourny, J. Develtere, P. Fonteneau, (2002) (Eds), *L' economie sociale au Nord et au Sud*, Paris: De Boeck Universite, 1999. «Προοπτικές απασχόλησης στον τομέα της Κοινωνικής Οικονομίας», Χρυσάκης, Ζιώμας, Εκδόσεις Σάκουλα,
128. Dehmel, A. (2006) 'Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education* 42(1), 49-62.
129. Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York The Macmillan Company 1922. Διαθέσιμο στο
<http://etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html>
130. Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Νέα Υόρκη: Collier Books.
131. Dewey, J. (1964). *John Dewey on education; selected writings*. New York : Modern Library. LB875 .D39465 1964
132. Dølvik, J.E. & Waddington J. (2004), *Organizing Marketized services: Are trade unions up to the job*, *Economic and Industrial Democracy*, 25(1), 9-40.
133. EMES EUROPEAN NETWORK (<http://www.emes.net/uk/presentation.htm>), 2001. Ντούλια, Κατσιβαρδάς «Οδηγός δράσεων αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών προγράμματος DIONI II», ΚΠ EQUAL , έκδοση ΓΤΤΕ 2005
134. Erlinghagen, M. (2003), *Job stability in Transition from industrial society to service society: Evidence from Germany*, Paper to the 13th World Congress of the International Industrial Relations Association, Berlin, September, 8-12.

135. European Commission (1995), White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society, Brussels, EC.
136. European Commission (1997). Agenda 2000 – for a stronger and wider Union. Luxemburg: OFOP.
137. European Commission (1999), Second chance schools, Guide for setting up a second chance school, Brussels, EC.
138. EC (2000) Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union: Results of the EURYDICE SURVEY 2. Document prepared by the EURYDICE European Unit for the Ministerial Conference to launch the SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II and YOUTH Programmes, Lisbon, 17-18 March.
139. European Commission (2000a) Memorandum on Lifelong Learning, Brussels: European Commission SEC (2000) <http://europa.eu.int/comm/education/life/memoen.pdf>
140. European Commission (2000b) Second Chance Schools «Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools» October 2000.
141. European Commission (2001), The Second Chance Schools, the Results of a European Pilot Project, Brussels.
142. European Commission (2001α) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Brussels: European Commission COM (2001)
143. European Commission (2007). Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks, SEC(2007) 1284, Brussels: European Commission, 2.10.2007.
144. European Commission, & CEDEFOP (2003). Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002, EU and EFTA/EEA countries. Brussels: European Commission.
145. European Council (2000) <http://ue.eu.int/ue Docw /cms-Data/ docw/ pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm>
146. European Parliament (1997). Treaty of Amsterdam. Luxemburg: OFOP. (Διαθέσιμο: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-en.pdf>,).
147. Eurostat (2008) Adult Education Survey http://www.stat.fi/til/aku/2006/04/index_en.html

148. Eurydice. (2000). Lifelong learning: The contribution of educational systems in the member states of the European Union (Eurydice Survey 2). Brussels: Author
149. Georgetti and Jackson (2002) *Taking Lifelong Learning Seriously*, Canadian Labour Congress Διαθέσιμο στο <http://action.web.ca/home/clcpolicy/attach/Taking%20Lifelong%20Learning%20Seriously.pdf>.
150. Giavrimis, P., Papanis, E., Mitrellou, S., Nikolarea, E.(2008) Lifelong Learning and Vocational Training Programmes in Northern Aegean (Greece): Weaknesses, possibilities and prospects <http://epapanis.blogspot.com/2008/09/lifelong-learning-in-northern-aegean.html>
151. Häggström Britt Marie (2004) *The Role of Libraries in Lifelong Learning Final report of the IFLA project under the Section for Public Libraries*. Document adopted by the IFLA Section for Public Libraries, Mid Term Meeting in Ljusdal Sweden.
152. Hassid, J. (2003), Internationalisation and changing skill needs in European small firms: the service sector, CEDEFOP research series, 46, Luxembourg.
153. ILO (2002) Learning and Training for Work in the Knowledge Society, Chapter II. Major Principles Underlying Contemporary Human Resources Development and Training Policies, Laws and Practices, Διαθέσιμο στο http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/report/ch_2.htm.
154. Jallade P., Mora G. (2001) "Lifelong Learning: international injunctions and university practices", European Journal of Education, 36 (3), pp. 361-377.
155. Jarvis, P. (1999). Global trends in lifelong learning and the response of the universities, Comparative Education, 35(2), 249-257
156. Jarvis, P. (2000). Globalization the learning society and corporative education. Corporative Education 36/6 σσ. 343-355
157. Jarvis, P. (2007). Globalization lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives . London : Routledge.
158. Joinson, C. (1997), A return to good manners - social skills for employees. HR Magazine, 02/1997. <http://www.shrm.org/hrmagazine>

159. Karalis T, Vergidis D. (2004) "Lifelong education in Greece: recent developments and current trends", *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), pp.179-189.
160. Kokosalakis N. (2000) "Lifelong Learning and the Universities in Greece: The State of the Art", *European Journal of Education*, 35 (3), 229-342.
161. Knowles, M.S. (1978), *The Adult Learner: A Neglected Species*. (2nd Edition), Χιόνιστρον: Gulf.
162. Livingstone D.(2001). "Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society". Observatory PASCAL. <http://www.obs-pascal/>
163. Livingstone D., (2005). "Expanding Conception of Work and Learning: Recent Research And Policy Implications" in *International Handbook of Educational Policy*, Nina Bascia, Alister Cumming, Amanda Datnow, Kenneth Leithwood and David Livingstone (eds.). Springer.
164. Longworth, N. & Davies, W.K. (1996), *Lifelong learning*. London: Kogan Page.
165. Lowe, J., (1976). *L' Education des Adultes: Perspectives Mondiales*, Les Presses de l' Unesco, Paris,.
166. NIFL (1999) *Skills for a New Century: A Blueprint for Lifelong Learning*, pp.8 [Διαθέσιμο στο <http://wdr.doleta.gov/research/pdf/blueprint.pdf>].
167. OECD (1973). *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
168. OECD (1977) *learning opportunities for adults*. Paris: Author.
169. OECD (1996), *Making lifelong learning a reality for all*, Paris
170. OECD (2004). *Lifelong learning. Policy brief*. OECD Observer, February Issue.
171. OECD (2005) *Education policy analysis: focus on higher education 2005*.
172. OECD (2007) *Thematic review on recognition of non-formal and informal learning country background report Greece*. Athens, 2007
173. Oliver, R., Towers, S., Pearl, N. (2000) *The ANTA Flexible Toolbox Project: Developing Sustainable and Scalable On-line Learning Materials for Vocational Education and Training*. Στο J. Bordeau & S. Heller (Eds) *Proceedings of ED-MEDIA 2000, World Conference on Educational*

Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Virginia: Association for the Advancement of Computers in Education. [Διαθέσιμο στο <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2000/emtoolbox.pdf>]

174. Parinello, S. (2003), The myth of the service economy, Uniuersita degli studi di Roma "La sapienza", Dipartimento di economia pubblica, Working paper No 55, Roma.
175. Rachal, R. (1989), "The Social Context of Adult and Continuing Education", In Merriam, S. B., Cunningham, P. M., Handbook of Adult and Continuing Education, pp. 3-14, San Francisco, Jossey-Bass,.
176. Rausch S. (2003) A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability and visibility, International Journal of Lifelong Education, 22 (5), pp. 518-532.
177. Tennant, M. (1997), Psychology & Adult Learning, 2nd Edition, Λονδίνο: Routledge.
178. The World Bank (2003) Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: challenges for developing. Washington, DC: The World Bank
Διαθέσιμο
http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
179. Tight, M. (1998) "Lifelong Learning: opportunity or compulsion", British Journal of Educational Studies, 46 (3), pp. 251-263
180. Tsang, H. (2003), Augmenting vocational outcomes of supported employment with social skills training - Vocational Outcomes of Supported Employment, *Journal of Rehabilitation*, 69(3),
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0825/is_3_69/ai_106646164.
181. UNESCO (1996) Rapport a l' de la Commission Internationale sur l' education pour le vingt et unieme siecle, presidee par Jacques Delors, L' EDUCATION, UN TRESOR EST CACHE DEDANS, UNESCO, Odile Jacob, Paris 1996.
UNESCO, υπό την προεδρεία του J. Delors, Εκπαίδευση, ο θησαυρός που

κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, Gutenberg, Αθήνα 1999.

182. Woodrow M. et al. (1999) Lifelong Learning to Combat Social Exclusion: Policies, Provision and Participants in Five European Countries.
<http://www.staffs.ac.uk/journal/voltwotwo/articleone.htm>
183. Woodrow M. (1999) "The Struggle for the Soul of Lifelong Learning",
Journal of Widening Participation and Lifelong Learning 1 (1) Διαθέσιμο στο
<http://www.staffs.ac.uk/journal/voloneone/editorialtwo.htm>

Γ) Ηλεκτρονικές Πηγές

184. <http://europa.eu.int/comm..enducation/2chance/guiden.pdf>
185. <http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm>, 2005
186. <http://kee.ideke.edu.gr/>
187. www.emes.net/uk/presentation.htm, 2001
188. www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/A1ΔKokkosΔ2.pdf
189. www.epeaek.gr
190. www.europa.eu, 2005
191. www.europa.eu.int/comm./equal
192. www.gsae.edu.gr/
193. www.ideke.edu.gr
194. www.ideke.edu.gr/sde/

Δ) ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

195. Νόμος -Πλαίσιο 1566/ 1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
196. Νόμος 1894/1990.
197. Νόμος 2327/1995, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Άρθρο 4 Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
198. Νόμος 2525/ 1997, άρθρο 5 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».
199. Νόμος 2817/2000
200. Νόμος 2909/2001 , άρθρο 3 «Θέματα Λαϊκής Επιμόρφωσης».
201. Προεδρικό διάταγμα 142/2002, Οργάνωση – Διοίκηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
202. Υπουργικής Απόφαση (Υ.Α.) 2373/16-7-2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β΄)
203. Κ.Υ.Α. 794/19.5.2004 Αριθμ. 1880 Ίδρυση Σ.Δ.Ε.
204. Κ.Υ.Α. 1476/29.9.2004. Αριθμ. 3499 Ίδρυση Σχολών Γονέων
205. Νόμος 3369/2005, Συστηματοποίηση της διά βίου μάθησης και άλλες διατάξεις.
206. Νόμος 3386/2005, Είσοδος διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική επικράτεια.
207. Κ.Υ.Α. 1070/20.7.2005 Αριθμ. 3062 Ίδρυση Σ.Δ.Ε.
208. Υπουργικής Απόφαση (Υ.Α.) 34/16.1.2008 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας»

209. Νόμος 3687/2008 Θέματα προσωπικού ΥΠΕΠΘ και άλλες διατάξεις Άρθρα 9-13 (Θέματα δια βίου μάθησης).
210. Απόφαση Γενικού Γραμματέα διά βίου μάθησης 1230/18.3.2008 «Ωρες διδασκαλίας ανά Γραμματισμό και Εκπαιδευτικό έτος»
211. Νόμος 3699/2008 Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Άρθρο 33 (Γενική γραμματεία δια βίου μάθησης).
212. Κ.Υ.Α. 665/16.4.2008 Αριθμ. 1609 και 1610 Ίδρυση Σ.Δ.Ε.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

1. ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συνοπτικό περίγραμμα ορισμών Δια βίου Μάθησης.	σελ.
2. ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Απόψεις και αντιλήψεις για τη δια βίου μάθηση.	
3. ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κοινά στοιχεία ορισμών δια βίου μάθησης.	
4. ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Χαρακτηριστικά παραδοσιακού μοντέλου μάθησης και μοντέλου δια βίου μάθησης.	
5. ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Γνώσεις, Δεξιότητες και αναμενόμενες συμπεριφορές	
6. ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Απαιτούμενες εργασιακές δεξιότητες στις υπηρεσίες	
7. ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Κοινωνικές δεξιότητες.	
8. ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Φορείς παροχής διά βίου μάθησης στην Ελλάδα.	
9. ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Μεταβολές Πληθυσμού (ηλικίες άνω των 15 ετών) περιόδου 1993-2005	
10. ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Στόχοι Λισσαβόνας για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης	

11. ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Εκπαιδευθέντες από την ΓΓΔΒΜ την περίοδο 2000-2007	
12. ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Εκπαιδευθέντες ανά δομή από την ΓΓΔΒΜ	
13. ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Γεωγραφική κατανομή των Δομών της ΓΓΔΒΜ (περιόδου 2006-2007)	
14. ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Εκπαιδευθέντες σε αυτόνομα προγράμματα της ΓΓΔΒΜ	
15. ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Εκπαιδευθέντες ανά Ειδική Ομάδα πληθυσμού από την ΓΓΔΒΜ	
16. ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση ανά επίπεδο εκπαίδευσης και ηλικιακή ομάδα	
17. ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Εκπαιδευτικό επίπεδο ατόμων (άνω των 15 ετών) που παρακολούθησαν αυτόνομα προγράμματα.	
18. ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Καταρτιζόμενοι περιόδου 2001-2007 ανά φύλλο	
19. ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Καταρτιζόμενοι ανά ομάδα στόχου περιόδου 2001-2007	
20. ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Κατανομή προγραμμάτων κατάρτισης ανά θεματικό πεδίο περιόδου 2005-07.	
21. ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Καταρτιζόμενοι ανά περιφέρεια περιόδου 2001-03	
22. ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Ολοκληρωμένα προγράμματα κατάρτισης περιόδου 2005-07 ανά τύπο χρηματοδότησης.	
23. ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Κατάσταση απασχόλησης ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση κατά ηλικία	
24. ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Άτομα χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση και ζήτηση για εγγραφή σε ΣΔΕ ανά περιφέρεια	
25. ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Προσδοκίες εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ	
26. ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Ίδρυση και λειτουργία ΣΔΕ στην Ευρώπη κατά τα έτη 1996- 2000.	
27. ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Άτομα χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση ανά εργασιακή κατηγορία.	
28. ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Ελληνικά ΣΔΕ ανά περιφέρεια και έτος ίδρυσης	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

1. ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Απόφοιτοι που έχουν συμμετάσχει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης.	σελ.
2. ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Απόφοιτοι δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν συστηματικά σε προγράμματα δια βίου μάθησης.	
3. ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης.	
4. ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Το πλαίσιο δια βίου μάθησης σε όλο το εύρος της ζωής.	
5. ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Πληθυσμός Ελλάδας ανά επίπεδο εκπαίδευσης.	
6. ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Διαχρονική εξέλιξη μαθητικής διαρροής.	
7. ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σε χώρες της Ε.Ε. (2007).	
8. ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Μαθητική διαρροή ανά τύπο σχολείου και φύλλο (γενεά μαθητών 2003-04)	
9. ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Μαθητική διαρροή ανά τύπο σχολείου και αστικότητα (γενεά μαθητών 2003-04)	
10. ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Αναλογία Τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ε.Ε. %	
11. ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Σχετική αναλογία Τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ε.Ε. %	
12. ΓΡΑΦΗΜΑ 12. Τυπική και μη τυπική εκπαίδευση στην Ε.Ε. ανά φύλο %	
13. ΓΡΑΦΗΜΑ 13. Συμμετοχή στην Τυπική , μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικία %	
14. ΓΡΑΦΗΜΑ 14. Τυπική, μη – Τυπική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικό επίπεδο (%),	
15. ΓΡΑΦΗΜΑ 15. Τυπική , μη – Τυπική εκπαίδευση και Εργασιακή κατάσταση (%)	
16. ΓΡΑΦΗΜΑ 16. Τυπική, μη Τυπική Εκπαίδευση και κατάρτιση και κατηγορία Επαγγελμάτων %	

- | | |
|--|--|
| <p>17. ΓΡΑΦΗΜΑ 17. Συμμετοχή στη μη τυπική και στη συνδεδεμένη με την απασχόληση μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (%),</p> <p>18. ΓΡΑΦΗΜΑ 18. Μη τυπικές δραστηριότητες ανά πεδίο σε συνδυασμό ή όχι με την εργασία %.</p> <p>19. ΓΡΑΦΗΜΑ 19. Δαπανώμενες ώρες ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση.</p> <p>20. ΓΡΑΦΗΜΑ 20. Δαπανώμενες ώρες ανά συμμετέχοντα στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση</p> <p>21. ΓΡΑΦΗΜΑ 21. Σχετική αναλογία δαπανωμένων ωρών σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση</p> <p>22. ΓΡΑΦΗΜΑ 22. Συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση ανά αστικότητα</p> <p>23. ΓΡΑΦΗΜΑ 23. Συμμετοχή για βελτίωση της εργασίας και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας</p> <p>24. ΓΡΑΦΗΜΑ 24. Συμμετοχή για βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα ενδιαφέρον πεδίο</p> <p>25. ΓΡΑΦΗΜΑ 25. Συμμετοχή για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων της καθημερινότητας</p> <p>26. ΓΡΑΦΗΜΑ 26. Υποχρεωτική συμμετοχή για εξάσκηση.</p> <p>27. ΓΡΑΦΗΜΑ 27. Συμμετοχή για την πιστοποίηση.</p> <p>28. ΓΡΑΦΗΜΑ 28. Συμμετοχή για την μείωση των πιθανοτήτων απώλειας της εργασίας.</p> <p>29. ΓΡΑΦΗΜΑ 29. Συμμετοχή για την αύξηση των πιθανοτήτων εύρεσης εργασίας.</p> <p>30. ΓΡΑΦΗΜΑ 30. Συμμετοχή ως ευκαιρία συνάντησης νέων ανθρώπων και ψυχαγωγία</p> <p>31. ΓΡΑΦΗΜΑ 31. Συμμετοχή για το ξεκίνημα δικής μου επιχείρησης</p> <p>32. ΓΡΑΦΗΜΑ 32. Μη συμμετέχοντες που επιθυμούν να συμμετέχουν στην δια βίου μάθηση</p> <p>33. ΓΡΑΦΗΜΑ 33. Χρηματοδότες μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά κατηγορία</p> | |
|--|--|

34. ΓΡΑΦΗΜΑ 34. Χρηματοδοτούμενες μερικά ή πλήρως από εργοδότες δραστηριότητες	
35. ΓΡΑΦΗΜΑ 35. Συμμετοχή Εργοδοτών και Ινστιτούτων στη χρηματοδότηση της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης	
36. ΓΡΑΦΗΜΑ 36. Κατανομή των δραστηριοτήτων που χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου ή εν μέρει από τους εργοδότες.	
37. ΓΡΑΦΗΜΑ 37. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικιακή ομάδα	
38. ΓΡΑΦΗΜΑ 38. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά ηλικιακή ομάδα	
39. ΓΡΑΦΗΜΑ 39. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά επίπεδο εκπαίδευσης	
40. ΓΡΑΦΗΜΑ 40. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά επίπεδο εκπαίδευσης	
41. ΓΡΑΦΗΜΑ 41. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά εργασιακή κατάσταση	
42. ΓΡΑΦΗΜΑ 42. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά εργασιακή κατάσταση	
43. ΓΡΑΦΗΜΑ 43. Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά κατηγορία επαγγέλματος	
44. ΓΡΑΦΗΜΑ 44 Μέση δαπάνη ανά συμμετέχοντα στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση ανά κατηγορία επαγγέλματος	
45. ΓΡΑΦΗΜΑ 45. Συνολικές δαπάνες σε ευρώ κατ' έτος και συμμετέχοντα στην τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση.	

46. ΓΡΑΦΗΜΑ 46. Πιο σημαντικά εμπόδια για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση	
47. ΓΡΑΦΗΜΑ 47. Σπουδαιότερα εμπόδια συμμετοχής ανά φύλλο	
48. ΓΡΑΦΗΜΑ 48. Χρήση των Η/Υ σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

1. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1. Διαχρονική εξέλιξη του συνολικού αριθμού εκπαιδευθέντων σε προγράμματα της ΓΓΔΒΜ σε απόλυτους αριθμούς	σελ.
2. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2. Διαχρονική εξέλιξη του συνολικού αριθμού εκπαιδευθέντων % σε προγράμματα της ΓΓΔΒΜ	
3. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3. Απόδοση της επένδυσης σε διάφορα επίπεδα της δια βίου μάθησης	

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΔΕΔΥ	Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
ΓΤΛΕ	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΓΤΕΕ	Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΓΤΔΒΜ	Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΕΠΣ	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΚΕΠΑ	Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΣΕΕΚΑ	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΕΣΥΕ	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία
ΙΑΒΕ	Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης
ΙΑΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΚ	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΓΕ	Κέντρο Γεωργικής Εκπαίδευσης
ΚΕΕ	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕΕΝΑΠ	Κέντρο Εκπαίδευσης – Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση
ΚΕΕΕΕΝ	Κέντρου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων
ΚΕΚ	Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΚΑ	Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού
ΚΕΛΕ	Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΝΕΚΑ	Νομαρχιακή Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού
ΝΕΛΕ	Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΓΕΕΚΑ	Οργανισμός Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΟΕΕΚ	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Αυτομάθηση	Self directed learning
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Distance education
Μη επίσημη ή μη τυπική εκπαίδευση	Non formal education
Μη επίσημη ή μη τυπική μάθηση	Non formal learning
Ανατροφοδότηση	Feedback
Ανοιχτή εκπαίδευση	Open education
Άτυπη εκπαίδευση	Informal education
Άτυπη μάθηση	Informal learning
Αυτοκατάρτιση	Self directed training
Δεξιότητες	Skills
Δια βίου εκπαίδευση	Lifelong education
Δια βίου μάθηση	Lifelong learning
Διαχείριση γνώσης	Knowledge management
Εκπαίδευση ανώτερων στελεχών	Senior citizen education
Εκπαίδευση ενηλίκων	Adult education
Επαγγελματική κατάρτιση	Vocational training
Επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση	Recurrent education
Επίσημη ή Τυπική εκπαίδευση	Formal education
Επίσημη ή Τυπική μάθηση	Formal learning
Ικανότητες	Capabilities
Κοινωνία της γνώσης	Knowledge society
Κοινωνία της πληροφορίας	Information society
Κοινωνίας της μάθησης	Learning society
Κοινωνική εκπαίδευση	Social education
Λαϊκή επιμόρφωση	Popular education
Μάθηση στην εργασία	On the job training
Μαθησιακή σταδιοδρομία	Learning career
Μαθησιακός πόρος	Learning resource
Οικονομία της γνώσης	Knowledge economy
Οικονομία της πληροφορίας	Οικονομία της πληροφορίας
Πύλες δια βίου μάθησης	Lifelong learning portals/gateway
Στάση ζωής	Attitude
Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης	Collaborative learning environments
Συνεχιζόμενη εκπαίδευση	Continuing education
Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	Continuing vocational training
Υπηρεσίες καθοδήγησης, συμβουλών & πληροφόρησης	Guidance, instruction & information services
Φορείς παροχής εκπαίδευσης	Education providers