

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Αγγελική Μπουρμπούλη, ΜΑ

**Το Θεσμικό Πλαίσιο της Επιμόρφωσης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην
Ελληνική Δημόσια Διοίκηση για τις Ξένες Γλώσσες στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής
Ένωσης**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

- | | |
|-------------------------------|---|
| Κέφης Βασίλης, | Καθηγητής, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πάντειο
πανεπιστήμιο-επιβλέπων |
| Κτιστάκη Σταυρούλα, | Καθηγήτρια, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πάντειο
πανεπιστήμιο |
| Μπαμπαλιούτας Λάμπρος, | Επίκουρος καθηγητής, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης
Πάντειο πανεπιστήμιο |

**Διδακτορική Διατριβή η οποία κατατίθεται για την απονομή του βαθμού της
διδάκτορα από το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών**

ΑΘΗΝΑ, 2018

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Το Θεσμικό Πλαίσιο της Επιμόρφωσης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην
Ελληνική Δημόσια Διοίκηση για τις Ξένες Γλώσσες στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής
Ένωσης**

Αγγελική Μπουρμπούλη, ΜΑ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κέφης Βασίλης, αναπληρωτής Καθηγητής, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πάντειο
πανεπιστήμιο-επιβλέπων

Κτιστάκη Σταυρούλα, Καθηγήτρια, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πάντειο
πανεπιστήμιο

Μπαμπαλιούτας Λάμπρος, Επίκουρος καθηγητής, τμήμα Δημόσιας Διοίκησης
Πάντειο πανεπιστήμιο

**Διδακτορική Διατριβή η οποία κατατίθεται για την απονομή του βαθμού της
διδάκτορα από το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών**

ΑΘΗΝΑ, 2018

*Με ευγνωμοσύνη
στο σύζυγό μου Μιχάλη*

*Για την επιμονή του, τη στήριξή του,
την εμπιστοσύνη του σε μένα
και τη βεβαιότητα ότι όλα θα πάνε καλά.*

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
Ευχαριστίες.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	13
Αποσαφήνιση εννοιών.....	13
1.1. Οι έννοιες «επιμόρφωση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων».....	13
1.2. Η επιμόρφωση των δημοσίων λειτουργών και η αναγκαιότητά της.....	14
1.3. Επιμόρφωση.....	16
1.4. Μετεκπαίδευση.....	17
1.5. Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση – επιμόρφωση.....	18
1.6. Επαγγελματική ανάπτυξη.....	18
1.7. Αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	20
1.7.1. Αρχές μάθησης ενηλίκων.....	20
1.7.2. Αποτελεσματικά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	21
1.7.3. Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων.....	22
1.8. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής ενηλίκων.....	23
1.9. Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης.....	24
1.9.1. Μορφές επιμόρφωσης με κριτήριο ιδεολογικές συνιστώσες.....	25
1.9.1.1. Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων (Τεχνοκρατικό μοντέλο).....	25
1.9.1.2. Η προσωποκεντρική προσέγγιση (Ερμηνευτικό μοντέλο).....	25
1.9.1.3. Η κριτική προσέγγιση (Στοχαστικό-κριτικό μοντέλο).....	26
1.9.2. Μορφές επιμόρφωσης με κριτήριο οργανωτικές συνιστώσες.....	26
1.9.3. Κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας των μορφών επιμόρφωσης.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	29
ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ.....	29
2.1. Επικαιρότητα της επιμόρφωσης.....	29
2.2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	30
2.2.1. Βασικές θεωρητικές παραδοχές.....	30
2.3. Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	35
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ.....	35
3.1. Εισαγωγή-Η ανάπτυξη της έννοιας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	35
3.2. Αποσαφήνιση των όρων «Αποτελεσματικότητα», «Ποιότητα» και «Πελάτης».....	36
3.3. Ορισμός Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	38
3.4. Θεωρητική προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	40
3.5. Η συμβολή του Deming στην ανάπτυξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).....	42
3.6. Η φιλοσοφία του Deming.....	44
3.6.1. Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming για την Εκπαίδευση.....	44
3.6.2. Η φιλοσοφία διοίκησης του Deming.....	49
3.6.2.1. Η Βαθιά Γνώση (Profound Knowledge).....	49
3.6.2.3. Γνώση για τη διακύμανση.....	52
3.6.2.4. Θεωρία της Γνώσης.....	54
3.6.2.5. Ψυχολογία.....	55
3.6.2.6. Ασθένειες και εμπόδια.....	57
3.6.3. Η εξέλιξη της σκέψης του Deming στο χρόνο.....	65
3.6.4. Ο κύκλος συνεχούς βελτίωσης του Deming.....	66

3.6.5. Θεωρίες για την ποιότητα.....	67
3.8. Διασφάλιση Ποιότητας	72
3.9. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Επιμόρφωση	73
3.9.1. Ο κύκλος της επιμόρφωσης.....	73
3.9.2. Διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών	73
3.9.3. Σχεδιασμός της επιμόρφωσης	75
3.9.4. Υλοποίηση της επιμόρφωσης.....	75
3.9.5. Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	76
3.10. Μοντέλα Ολικής Ποιότητας	79
3.10.1. Βραβείο οργανισμού EFQM	79
3.10.1.1. Εισαγωγή.....	79
3.10.1.2. Βασικές Αρχές	80
3.10.1.3. Κριτήρια	82
3.10.2. Βραβείο Baldrige.....	84
3.10.2.1. Εξέλιξη του θεσμού.....	84
3.10.2.2. Θεμελιακές Αρχές	84
3.10.2.3. Κριτήρια βραβείου Baldrige.....	85
3.10.3. Βραβείο Deming.....	85
3.11. Συμπεράσματα.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	89
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (ΔΟΠ) ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ	89
4.1. Ποιότητα Υπηρεσιών και διοίκηση ολικής ποιότητας.....	89
4.2. Διαστάσεις Ποιότητας και διοίκηση ολικής ποιότητας.....	90
4.3. Εκπαίδευση και Μέθοδοι Διαμόρφωσης Εργασίας.....	91
4.4. Εκπαίδευση και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).....	91
4.5. Η συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης.....	93
4.6. Ανθρώπινο δυναμικό και πολιτικές ανάπτυξης.....	95
4.7. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	97
4.8. Η εκπαίδευση ως επένδυση και η αποδοτικότητα της στην οικονομία.....	100
4.9. Η πορεία της ευρωπαϊκής πολιτικής για την επίδραση της επένδυσης στην εκπαίδευση	102
4.10. Ο ρόλος του δημόσιου λειτουργού σε περιβάλλον Ολικής Ποιότητας.....	104
4.11. Ο στόχος της Λισσαβόνας.....	105
4.12. Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής	108
4.13. Η σημασία της εκπαίδευσης.....	109
4.14. Ελληνική Δημόσια Διοίκηση.....	112
4.15. Ιδιωτικός-Δημόσιος τομέας.....	114
4.16.1. Το Νομικό και το Θεσμικό Πλαίσιο για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού στις Δημόσιες Υπηρεσίες.....	115
4.16.2. Παρεχόμενες Διευκολύνσεις-Κίνητρα	117
4.17. Συμπεράσματα.....	118
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	120
ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ.....	120
5.1. Ορθολογική Επιχείρηση	120
5.2. Εταιρική Διακυβέρνηση	123
5.2.1. Η εποχή της εταιρικής διακυβέρνησης.....	124
5.2.2. Η εταιρική διακυβέρνηση τον 21ο αιώνα.....	125
5.3. Ορθολογική Επιχείρηση και οργανωσιακή κουλτούρα.....	126
5.4. Ποια είναι η αλλαγή για την Ορθολογική Επιχείρηση.....	128

5.5. Η τυπολογία των αλλαγών και οι φορείς της	129
5.6. Οι αντιδράσεις στις αλλαγές για την Ορθολογική Επιχείρηση	131
5.7. Τα αίτια των αντιδράσεων στις αλλαγές για την Ορθολογική Επιχείρηση.....	133
5.8. Αλλαγή στη συμπεριφορά	135
5.9. Στρατηγικές και τρόποι αλλαγής για την Ορθολογική Επιχείρηση	137
5.9.1. Δοκιμαστική αλλαγή	138
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	140
ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	140
6.1. Η πολιτική του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις Ξένες Γλώσσες.....	140
6.2. Τα σημαντικότερα βήματα προς μια κοινωνία μάθησης.....	141
6.3. Διεθνής κατανόηση και μια κουλτούρα ειρήνης	145
6.4. Οι στόχοι και τα ιδρύματα της UNESCO για την εκπαίδευση	146
6.4.1. Παγκόσμια Ιδρύματα.....	149
6.4.2. Περιφερειακά Ιδρύματα	150
6.4.3. Κέντρα υπό την αιγίδα της UNESCO	150
6.4.4. Νέα κέντρα και ιδρύματα υπό δημιουργία	151
6.5. Η θεμελίωση της Δια Βίου Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	151
6.6. Εκπαίδευση στις γλώσσες σε έναν Κόσμο Πολυγλωσσίας.....	155
6.7. Η πολιτική του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις Ξένες Γλώσσες.....	159
6.8. Νέες μεθοδολογίες στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού	159
6.9. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διαχείριση ανθρώπινων πόρων.....	162
6.10. Διασφάλιση της μακροπρόθεσμης αποδοτικότητας στη δια βίου μάθηση των ενηλίκων	170
6.11. Στρατηγικές βιώσιμης επένδυσης στη διά βίου μάθηση	174
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	175
Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ.....	175
7.1. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η διαμόρφωση του πλαίσιου πολιτικής	175
7.2. Αποφάσεις και κεντρική στόχευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση που αφορά στην κεντρική πολιτική για την εκπαίδευση ενηλίκων	178
7.3. Η έμφαση στην οριζόντια πολιτική για την προώθηση της γλωσσομάθειας και τα εξειδικευμένα προγράμματα προώθησης της κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών	182
7.4. Οι άξονες της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της γλωσσομάθειας στη Ευρώπη (κινητικότητα, απασχολησιμότητα, δημιουργία κινήτρων για τους δημοσίους υπαλλήλους, κοινωνική συνοχή, καθώς και προγράμματα κινητικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση).....	187
7.4.1. Συμβολή στην ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη και τη δημιουργία καλύτερων θέσεων εργασίας.....	187
7.4.2. Προώθηση της διά βίου μάθησης και του διαπολιτισμικού διαλόγου	188
7.4.3. Διαμόρφωση χώρου για την ανάπτυξη ευρωπαϊκού πολιτικού διαλόγου: πολυγλωσσική επικοινωνία με τους πολίτες της ΕΕ	189
7.5. Αποτελεσματικότητα των στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για την εκμάθηση ξένων γλωσσών	190
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	193

Η ΕΘΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ.....	193
8.1. Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς.....	193
8.2. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	199
8.2.1. Η Δια βίου Μάθηση στην Ελλάδα	205
8.2.2. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων	214
8.2.3. Το πρόγραμμα δια βίου μάθησης 2007-2013.....	218
8.3. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική και τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών	219
8.3.1. Το πρώτο ερευνητικό έργο για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας	227
8.3.2. Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης	228
A1: Επίπεδο «Στοιχειώδους Γνώσης».....	232
A2: Επίπεδο «Βασικής Γνώσης».....	232
B1: Επίπεδο «Μέτριας Γνώσης»	232
B2: Επίπεδο «Καλής Γνώσης»	232
Γ1: Επίπεδο «Πολύ Καλής Γνώσης».....	232
Γ2: Επίπεδο «Άριστης Γνώσης».....	232
Κ.Π.Γ	233
8.3.3. Κέντρα Ευρωπαϊκών Γλωσσών.....	234
8.3.4. Ερευνητικό Πρόγραμμα στα πλαίσια της Ενέργειας «ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ» για τη διαπίστωση των γλωσσικών αναγκών του ελληνικού πληθυσμού.....	236
8.3.5. Υφιστάμενη Κατάσταση της δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα	240
8.3.6. Μεταρρυθμίσεις και αδυναμίες στο χώρο της Δημόσιας Διοίκησης	242
8.3.7. Συμπεράσματα αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση του Δημοσίου Τομέα	246
8.3.8. Στρατηγική ΕΠ Μεταρρύθμιση Δημόσιου Τομέα 2014-2020	248
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	253
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	253
9.1. Συμπεράσματα και προτάσεις για τη δράση της UNESCO	253
9.2. Συμπεράσματα από την εφαρμοζόμενη Ευρωπαϊκή Πολιτική σχετικά με τη δια βίου μάθηση.....	256
9.3. Συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα.....	259
9.4. Συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με τη γλωσσική πολυμορφία και πολυπολιτισμικότητα.....	261
9.5. Συμπεράσματα Θεωρητικών Προσεγγίσεων σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων	265
9.6. Συμπεράσματα Ερευνητικών Προσεγγίσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών	266
9.7. Συμπεράσματα σχετικά με τη δια βίου μάθηση και την τυπική εκπαίδευση	268
9.8. Προτάσεις για το πώς να γίνει η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ελκυστική.....	268
Βιβλιογραφία.....	270

Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική μελέτη εξετάζει την εξέλιξη του θεωρητικού και θεσμικού πλαισίου της εκμάθησης και συνεχούς επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης στις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ξεκινά με μια θεωρητική προσέγγιση στις έννοιες της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ενός οδηγού σπουδών ειδικά μελετημένου και προσαρμοσμένου στις ανάγκες των δημόσιων λειτουργιών. Ο αντικειμενικός στόχος της μελέτης είναι να αναλύσει τις τάσεις της ελληνικής δημόσιας διοίκησης απέναντι στις ευρωπαϊκές ξένες γλώσσες από τη δεκαετία του 1990 η οποία χαρακτηρίστηκε από μια έντονη κινητικότητα σε σχέση με τη Διοικητική Μεταρρύθμιση του κράτους σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες μέχρι σήμερα. Με δεδομένο ότι στον 21ο αιώνα προέχουν και ενισχύονται στοιχεία όπως η οικονομικότητα, η μεταβλητότητα, η ευελιξία, η έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, και η ενσωμάτωση των τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη Δημόσια Διοίκηση έχει γίνει επιτακτική πλέον η ανάγκη της ενημέρωσης, της πληροφόρησης, της ευαισθητοποίησης και κατ' επέκταση της επιμόρφωσης των στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης.

Εισαγωγή

Η συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού για την δημόσια διοίκηση προβάλλει ως πρώτη προτεραιότητα για τις χώρες εκείνες, που ενδιαφέρονται να ανανεώσουν και να αναπτύξουν το εσωτερικό τους σύστημα και γίνεται κινητήρια δύναμη και μοχλός ανάπτυξης και βελτίωσης της δημόσιας διοίκησης κάθε χώρας.

Θεωρείται αναγκαία επιλογή για τη σύνδεση της δημόσιας διοίκησης με τις κοινωνικές εξελίξεις και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ενίσχυση και την αξιοποίηση των πρωτοβουλιών, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας των δημοσίων λειτουργών, που επιθυμούν, όλο και περισσότερο, να έχουν έναν καλύτερο έλεγχο της διαδικασίας, να γνωρίζουν και να αναλύουν την πραγματικότητα, να έχουν τη δυνατότητα να προγραμματίζουν και να αξιολογούν την πρόοδο της εργασίας τους και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν μια αποτελεσματική στρατηγική με στόχο τη επιτυχία.

Η αποτελεσματική βασική κατάρτιση και επιμόρφωση είναι πάγιο αίτημα και των Ελλήνων, που στις μέρες μας αποκτά καινούριο νόημα με δεδομένα τα σχετικά προβλήματα στη δημόσια διοίκηση.

Η επιμόρφωση των δημοσίων λειτουργών στην Ελλάδα, παρ' όλο που έχει μακρά παράδοση, δεν έχει μπορέσει μέχρι στιγμής να αποκτήσει βαθιές ρίζες, ίσως γιατί δεν αναπτύχθηκε ενδογενώς, αλλά ως εφαρμογή μοντέλων εισηγμένων από συστήματα χωρών του δυτικού κόσμου, με άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα. Ίσως γιατί, μέχρι σήμερα, δεν υπήρξε μια συνεπής επιμορφωτική πολιτική, η οποία να στηρίζεται στη συστηματική και οργανωμένη επιστημονική καταγραφή και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των δημοσίων λειτουργών. Οι ευκαιριακές ρυθμίσεις και η αυτοσχεδιαστική αντιμετώπιση των εκάστοτε επιμορφωτικών αναγκών είχε ως φυσικό αποτέλεσμα την έλλειψη επιστημονικά ορθής αξιολόγησης και τη φτωχή και αποσπασματική σχετική βιβλιογραφία (Τύπας, & Παπαχρήστου, (2002).

Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, το πρόβλημα της επιμόρφωσης των δημοσίων λειτουργών απασχόλησε αρκετούς, στον έναν ή τον άλλο βαθμό, και πολλοί ήταν αυτοί που κατέθεσαν τον προβληματισμό τους και γραπτά σε διάφορα περιοδικά, εφημερίδες ή συνέδρια. Παράλληλα είδαν το φως της δημοσιότητας και κάποιες εκδόσεις, που σχετίζονται με το ίδιο θέμα. Εύλογο είναι λοιπόν το ερώτημα, τι το καινούριο έχει να προσθέσει σ' όσα μέχρι τώρα έχουν λεχθεί ή γραφεί μια ακόμη εργασία.

Μπορεί βέβαια να ακούστηκαν και να γράφθηκαν πολλά για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των δημοσίων λειτουργών και ακόμη μπορεί να έγιναν και κάποιες προσπάθειες από τη μεριά της πολιτείας, όμως τα θέματα αυτά παραμένουν πάντα επίκαιρα. Όπως αναφέρει και ο Μπαγάκης, στην εισήγησή του στο συνέδριο με θέμα

«Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», που έγινε στην Πάτρα το Μάιο του 2004, τα θέματα τόσο της επιμόρφωσης όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των δημοσίων λειτουργών δεν επεξεργάστηκαν όσο θα έπρεπε. Η επιμόρφωση των δημοσίων λειτουργών είναι ένα αντικείμενο που φαίνεται να βρίσκεται ακόμη στη βρεφική του ηλικία. Η επαγγελματική ανάπτυξη, απ' την άλλη, είναι σχεδόν άγνωστη έννοια, πολύ συχνά, μάλιστα, συγχέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των δημοσίων λειτουργών, με το να γίνει δηλαδή ο δημόσιος λειτουργός διευθυντής ή σύμβουλος και όχι με το να γίνει καλύτερος στην εργασία του ως απλός υπάλληλος (Μπαγάκης, 2005, σ.15-16).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί λοιπόν να προσεγγίσει συνολικά τον τομέα της επιμόρφωσης των δημοσίων λειτουργών και να διερευνήσει τη σχέση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των Ελλήνων δημοσίων λειτουργών, όπως διαμορφώθηκε από την πρώτη οργανωμένη επιμορφωτική δραστηριότητα για τους δημόσιους λειτουργούς εκπαίδευσης το 1900 έως σήμερα.

Η διδακτορική μελέτη αποτελείται από δέκα κεφάλαια και είναι διαιρεμένη σε δύο μέρη. Το ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ αρχικά εξετάζει το θεσμικό και θεωρητικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Γίνεται μια ιστορική αναδρομή στη θεμελίωση της διά βίου μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων από την UNESCO (Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών). Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την πολιτική του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), τις στρατηγικές του αλλά και τις νέες μεθοδολογίες για μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα στον τομέα της Δημόσιας Διοίκησης. Το παραπάνω μέρος ολοκληρώνεται με το θεωρητικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση, τις έννοιες της κατάρτισης και της επιμόρφωσης, και τις έννοιες της Απασχόλησης και της Απασχολησιμότητας. Ο καθορισμός των χαρακτηριστικών του ενήλικα εκπαιδευόμενου Δημόσιου Λειτουργού μέσα από το νέο δημόσιο Μάνατζμεντ είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μελέτης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκμάθηση και η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί κομβικό τομέα για την ενίσχυση του γνωστικού κεφαλαίου των δημοσίων λειτουργών όπως και για την ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και καλών πρακτικών με τους ομόλογους τους στις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διαρκής επιμόρφωση στις ξένες γλώσσες και η προώθηση της πολυγλωσσίας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι κρίσιμο στοιχείο για τη διαχείριση των επερχόμενων αλλαγών και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη χρήση νέων εργαλείων, (με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας.).

Το ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ εξετάζει τη διαμόρφωση του πλαισίου πολιτικής για την Ευρωπαϊκή Ένωση, εστιάζοντας στη Στρατηγική της Λισσαβόνας, η οποία δίνει έμφαση στην οριζόντια πολιτική για την προώθηση της γλωσσομάθειας ως μέσου αύξησης της κινητικότητας μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γίνεται λόγος για τα προγράμματα κινητικότητας SOCRATES, LEONARDO DA VINCI και GRUNDTVIG, ενώ γίνεται αναφορά στο Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP) και στο Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (EIPA).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας και σοβαρότητας εάν παρακολουθήσει κανείς την πορεία της δια βίου μάθησης. Το 1996 υπήρξε το έτος της Δια βίου μάθησης, το 1997 το θέμα αυτό εντάχθηκε στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λουξεμβούργου και το 2000 καθιερώθηκε ως κεντρικός στόχος για το μέλλον στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια της Λισσαβόνας και της Φέϊρα.

Η μελέτη προχωρά με την ανάλυση της Εθνικής Πολιτικής για τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων στο θέμα της γλωσσομάθειας. Γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και για τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Απασχόλησης κατά το Γ' και Δ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Η μελέτη στη συνέχεια εστιάζει στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) και στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επιμόρφωση στις ξένες γλώσσες από τις τρεις εκπαιδευτικές μονάδες – τη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, τη Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, οι οποίες αποτελούν και τους κύριους φορείς προεισαγωγικής, εισαγωγικής και διαρκούς επιμόρφωσης και προώθησης της γλωσσομάθειας στο Δημόσιο Τομέα. Η διδακτορική μελέτη ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ενός ενδεικτικού οδηγού σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας για τους Δημόσιους Λειτουργούς με βάση το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει ουσιαστική η συμβολή της εκμάθησης των Κοινοτικών γλωσσών στη διεύρυνση της Επικοινωνίας και της Κινητικότητας των στελεχών της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης.

Ευχαριστίες

Η διαδικασία της συγγραφής της παρούσας διδακτορικής μελέτης υπήρξε αναμφίβολα μια πλούσια και εποικοδομητική εμπειρία για μένα κατά τη διάρκεια των έξι αυτών ετών. Ωστόσο, τόσο η έρευνα όσο και η συγγραφή δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί χωρίς τη καθοδήγηση και την ουσιαστική βοήθεια των επιβλεπόντων καθηγητών.

Για το λόγο αυτό, είμαι εκ βαθέων υποχρεωμένη στον Πρόεδρο της επιβλέπουσας επιτροπής Καθηγητή Βασίλη Κέφη για τη στήριξή του στην προσπάθειά μου αυτή, καθώς και το χρόνο που διέθεσε, ο οποίος είναι τόσο πολύτιμος για κείνον. Επίσης, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω την καθηγήτρια Σταυρούλα Κτιστάκη και τον Επίκουρο καθηγητή Λάμπρο Μπαμπαλιούτα για την πολύτιμη βοήθεια τους και το συμβουλευτικό έργο που επιτέλεσαν καθώς και για τη χρήσιμη και εποικοδομητική κριτική τους.

Η ερευνητική προεργασία μαζί με τη συγγραφή του παρόντος πονήματος ιδιαίτερα κατά τα τέσσερα τελευταία χρόνια από το Σεπτέμβριο του 2006 έως και το Σεπτέμβριο του 2010 θα ήταν αδύνατη χωρίς την εκπαιδευτική άδεια η οποία μου δόθηκε από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης στο οποίο υπηρετώ ως υπεύθυνη Σπουδών και Έρευνας. Για το λόγο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το Γενικό Γραμματέα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Δρ. Γεώργιο Βούτσινο για την ευκαιρία ζωής που μου έδωσε καθώς και τα δύο υπηρεσιακά συμβούλια που έκριναν με θετικό τρόπο την εισήγησή μου για τη χορήγηση της εκπαιδευτικής άδειας.

Η ολοκλήρωση αυτής της μελέτης θα ήταν αδύνατη χωρίς συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη. Για το λόγο αυτό, είμαι αφάνταστα υποχρεωμένη στο σύζυγό μου Μιχάλη για την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθειά του, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της συγγραφής και στις κόρες μου Μαρίνα και Ευγενία για την αγάπη, στήριξη και τρυφερότητα που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια του πονήματος.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη στους γονείς μου Διονύση και Ασπασία Μπουρμπούλη και τη θεία μου Σοφία Κωτούλα για τη βοήθεια και την ψυχολογική αλλά και ουσιαστική στήριξή τους στα πρακτικά ζητήματα της οικογένειας όλα αυτά τα χρόνια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Αποσαφήνιση εννοιών

Οι βασικές έννοιες, που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη και καθορίζουν και καθοδηγούν εν γένει το περιεχόμενό της, είναι ένα σύνολο ιδεών που περιστρέφονται γύρω από τους όρους «επιμόρφωση» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Η διασαφήνιση του νοηματικού περιεχομένου των χρησιμοποιούμενων εννοιών σε μια έρευνα βοηθά στην αποφυγή παρεξηγήσεων και παρερμηνειών και προσθέτει σημαντικά στη σαφήνεια και την εγκυρότητά της. Για το λόγο αυτό, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να οριοθετηθούν οι δύο βασικές έννοιες, οι οποίες αποτελούν και τους δύο πόλους προβληματισμού της συγκεκριμένης εργασίας.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας μας δείχνει ότι υπάρχει ασάφεια και επικάλυψη του εννοιολογικού πεδίου των όρων, που χρησιμοποιούνται στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Οι διαφορές στη ρητορική, που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των όρων, συνδέονται κυρίως με τις διαφορές προσανατολισμού και φιλοσοφίας, με τις διαφορές αρχικών υποθέσεων, σκοπών και στόχων, αλλά και των προϋποθέσεων εφαρμογής.

Για καθαρά μεθοδολογικούς ωστόσο λόγους και προκειμένου να καθοριστεί ο λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών της ερευνητικής υπόθεσης, που είναι απαραίτητος σε κάθε ερευνητική δραστηριότητα, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στις νοηματικές αποχρώσεις, που θα μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τη σημασία και τη χρήση αυτών των εννοιών. Βέβαια, οι όποιες εννοιολογικές οριοθετήσεις που ακολουθούν είναι ανοικτές για συζητήσεις και διευκρινήσεις.

1.1.Οι έννοιες «επιμόρφωση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

«Επιμόρφωση» είναι η επιπλέον μόρφωση που δέχεται κάποιος πάνω σ' ένα θέμα. Είναι η απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών, πρόσθετη εκπαίδευση ή παροχή εξειδικευμένων γνώσεων στο προσωπικό επιχειρήσεων, οργανισμών κλπ. για τις νεότερες μεθόδους παραγωγής, οργάνωσης, εργασίας κλπ. (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1993). Στον ορισμό αυτό η «μόρφωση» δεν έχει την έννοια της πνευματικής και ηθικής καλλιέργειας, αλλά της «κατάρτισης» και η «επιμόρφωση» της «περαιτέρω κατάρτισης». Με την έννοια «κατάρτιση» εννοούμε την εξειδικευμένη μαθησιακή δραστηριότητα που προετοιμάζει κάποιον να αναλάβει ένα ρόλο ή ένα έργο, συνήθως μέσα σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο. Επομένως αποτελεί ένα επιμέρους στοιχείο της ευρύτερης έννοιας «εκπαίδευση» (Κόκκος,

1999). Με την έννοια της «πραιτέρω κατάρτισης» εννοούμε περισσότερη, καλύτερη ή και πιο εξειδικευμένη κατάρτιση.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε επιμόρφωση δημοσίων λειτουργών και έτσι ο όρος «επιμόρφωση» θα εξετασθεί ως επιμέρους πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (1977) όπως αναφέρεται στο Rogers (1999, σελ. 55):

«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. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό».

Η UNESCO με την έννοια «επιμόρφωση ενηλίκων» εννοεί ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που απευθύνεται σε ενήλικα άτομα, με σκοπό να τα βοηθήσει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση και να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Ανδρέου, 1992, 1994, 1998). Έτσι, η «επιμόρφωση» είναι μια μορφή εκπαίδευσης μετά την αρχική, που απευθύνεται σε ενήλικους με σκοπό την πραιτέρω ανάπτυξη.

Η «επιμόρφωση» είναι εκπαίδευση επειδή είναι μια μορφή σχεδιασμένης και συγκροτημένης μάθησης με σαφή στόχο και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1999). Είναι η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος, 1999). Στρατηγική επιδίωξη της «επιμόρφωσης» είναι να αλλάξει τους συμμετέχοντες με το να τους προσανατολίσει προς κάποιους στόχους που έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί και παράλληλα με αυτό να τους καταστήσει ανεξάρτητους, με απώτερο σκοπό τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 1999). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν σε κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα μαζί με την κατάκτηση του μαθησιακού στόχου επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή και ενθαρρύνεται ο αυτοκαθορισμός των συμμετεχόντων ενηλίκων.

1.2 Η επιμόρφωση των δημοσίων λειτουργών και η αναγκαιότητά της

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανθρωπότητα βιώνει όλο και περισσότερο μια ραγδαία επιστημονική πρόοδο και έντονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Μπροστά σ' αυτές τις

αλλαγές, το δημόσιο σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί, ώστε να αντεπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας.

Αναπόφευκτο είναι να αλλάζει και ο ρόλος του σύγχρονου δημόσιου λειτουργού, που πλέον γίνεται όλο και πιο απαιτητικός και πολυδιάστατος. Όμως, καμιά βασική ή αρχική εκπαίδευση των δημοσίων λειτουργών (αυτή κατά την διάρκεια των σπουδών τους) δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανή ώστε να καλύψει όλες τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανάγκες. Αυτές μπορούν να καλυφθούν μόνο με την επιμόρφωση των δημοσίων λειτουργών. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) θέτει ορισμένες αρχές που οριοθετούν και προσδιορίζουν το πλαίσιο της επιμόρφωσης, όπως:

- α) Η επιμόρφωση προϋποθέτει οπωσδήποτε τη βασική εκπαίδευση των δημοσίων λειτουργών, στηρίζεται σ' αυτήν και θεωρείται ότι την συμπληρώνει και την εμπλουτίζει, επειδή η βασική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να παρέχει στο δημόσιο λειτουργό όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστεί στην μελλοντική του σταδιοδρομία (Μαυρογιώργος, 1999).
- β) Η επιμόρφωση νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που είναι θεσμοθετημένη ή μη αλλά πάντα συστηματικά οργανωμένη. Στοχεύει στην επαγγελματική και στην ατομική ανάπτυξη των δημοσίων λειτουργών ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του δημοσίου συστήματος.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, μπορεί να οριστεί ότι η επιμόρφωση *«περικλείει εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των δημοσίων λειτουργών, ώστε να είναι σε θέση κατά τη διάρκεια της θητείας τους αφενός να βελτιώνουν τις σχετικές με το έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των δημοσίων λειτουργών και κατ' επέκταση σε μια εκπαιδευτική ποιότητα»* (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 27).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης συνδέεται με τους ακόλουθους παράγοντες (Μαυρογιώργος, 1999, Χατζηπαναγιώτου, 2001):

- Η βασική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλες τις γνώσεις και ικανότητες που θα χρειαστούν οι δημόσιοι λειτουργοί στη διάρκεια της θητείας τους.
- Η ταχύτητα παλαιώσης της γνώσης, οι οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτιστικές αλλαγές επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου και κάνουν το ρόλο του δημόσιου λειτουργού όλο και πιο απαιτητικό, επιβάλλοντας αναπροσαρμογές στον τρόπο εργασίας.
- Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές που γίνονται κατά καιρούς μπορούν να υιοθετηθούν και να υλοποιηθούν από τους δημόσιους λειτουργούς πολύ ευκολότερα με την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η επιμόρφωση είναι ένας αναγκαίος θεσμός, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη (επαγγελματική, προσωπική, ακαδημαϊκή) των δημοσίων λειτουργών και με την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.3. Επιμόρφωση

Στο τετραήμερο παιδείας, που διοργάνωσε το περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (20-23/9/82), σχετικά με την έννοια του όρου επιμόρφωση, αναφέρθηκε ότι, στην καθημερινή γλώσσα η λέξη επιμόρφωση σημαίνει επαφή με καινούρια γνώση, που σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμα εκείνου που τη δέχεται και ορίστηκε σαν το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων, που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των δημοσίων λειτουργών και των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Μάλιστα, τονίστηκε ιδιαίτερα ότι, η επιμόρφωση δεν είναι μια απλή μορφή μάθησης με την έννοια ενός σωρού μαθημάτων ή γνώσεων, ανάλογα με τις ορέξεις ενός γραφειοκρατικού οργάνου, αλλά ένα πραγματικά ανοικτό και αποκεντρωτικό σύστημα, που αποβλέπει στο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης με βάση τις μεταποιητικές κινήσεις που δημιουργούνται στον κοινωνικό χώρο (Χρονοπούλου, 1983, σ. 97-98).

Στο Ε' εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛ.Μ.Ε., που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη (2-5/4/1987), η επιμόρφωση ορίστηκε ως ένα σύνολο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και μέτρων, που εφαρμόζονται με σκοπό να προσαρμόσουν τα αποκτηθέντα περιεχόμενα γνωστικών πεδίων σε καινούριες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις. Αναφέρθηκε ακόμη ότι, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς ως δημόσιοι λειτουργοί, η επιμόρφωση σημαίνει:

- ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων τους,
- εφοδιασμό τους με νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές και εμπλουτισμό της όλης παιδαγωγικής τους κατάρτισης,
- αλλαγή της νοοτροπίας, της στάσης και του ρόλου τους, ώστε να μετασχηματιστεί η εκπαίδευση κατά τις γενικότερες απαιτήσεις,
- μια διαδικασία πρόκλησης ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτό-εξέλιξη των δημοσίων λειτουργών, που πρέπει να στηρίζεται στην αρχή του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρύθμισης των αναγκών της ακαδημαϊκής ή προσωπικής εξέλιξης και να αναφέρεται στις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις του ρόλου του δημόσιου λειτουργού, και, ακόμη
- ότι η επιμόρφωση σημαίνει συν-έρευνα και όχι συσσώρευση γνώσης. (Αλεξάνδρου, 1988, σ.521).

Για την επιμόρφωση ο Μαυρογιώργος αναφέρει (1999, σ.106) ότι, είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης, υποστήριξης και προσφοράς ευκαιριών στους δημόσιους λειτουργούς για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη και ότι η επιμόρφωση είναι κυρίως συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των δημοσίων λειτουργών, που προσδιορίζονται από την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση, από την εργασία τους και από το σύστημα στο οποίο εργάζονται.

Άλλοι μελετητές με τον όρο επιμόρφωση συμπεριλαμβάνουν όλες εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή όχι, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και την ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του δημόσιου λειτουργού, ώστε, κατά τη διάρκεια της θητείας του, να είναι σε θέση αφενός να βελτιώνει τις σχετικές με το έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Ο απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των δημοσίων λειτουργών και της εκπαίδευσης γενικότερα (Ξωχέλλης, 1991-Χατζηπαναγιώτου, 2001).

1.4. Μετεκπαίδευση

Σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση δεν υπάρχει (Κασσωτάκης, 1983). Μέχρι το 1977 χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο όρος μετεκπαίδευση για να χαρακτηρίσει οποιαδήποτε επιμορφωτική δραστηριότητα. Για πρώτη φορά γίνεται χρήση του όρου επιμόρφωση το 1978, όταν ιδρύονται οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Σήμερα, ο όρος μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται αποκλειστικά από ορισμένους συγγραφείς για όλες τις μορφές της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν και τους δύο όρους, επιμόρφωση-μετεκπαίδευση, δίνοντάς τους διαφορετικό περιεχόμενο, με βάση κριτήρια όπως:

- Η διάρκεια και ο φορέας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα μετεκπαίδευσης είναι συστηματικές και μεγάλης διάρκειας εκπαιδευτικές δράσεις (ένα έτος η ελάχιστη), και προσφέρονται κυρίως από τα Α.Ε.Ι, και στις οποίες οι δημόσιοι λειτουργοί συμμετέχουν συνήθως μια φορά στη θητεία τους. Ενώ τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι εντατικά, ταχύρυθμα, επαναλαμβανόμενα και μικρής διάρκειας (40-100 ωρών) (Κασσωτάκης, 1983-Μαυρογιώργος, 1996β).
- Το βάθος του περιεχομένου των γνώσεων. Η επιμόρφωση έχει ως σκοπό τη συντήρηση και ανανέωση του αποθέματος των γνώσεων των δημοσίων λειτουργών, ενώ η μετεκπαίδευση έχει ως στόχο την ειδίκευση σε συγκεκριμένο τομέα, με ταυτόχρονη συστηματική προσπάθεια εμβάθυνσης και αναδιοργάνωσης της γνώσης (Τρούλης, 1985-Κασσωτάκης, 1983)
- Το τελευταίο και ίσως σημαντικότερο κριτήριο είναι αυτό της σκοπιμότητας της

λειτουργίας ενός προγράμματος και της συμμετοχής των δημοσίων λειτουργών σ' αυτό. Με βάση το κριτήριο αυτό, η επιμόρφωση θεωρείται ως μια διαδικασία συμπλήρωσης ή ανανέωσης της βασικής κατάρτισης και εξάσκηση για αντιμετώπιση επιμέρους ζητημάτων στο χώρο εργασίας, αντίθετα η μετεκπαίδευση στοχεύει στην ενημέρωση των συμμετεχόντων, προκειμένου αυτοί στη συνέχεια να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους ή να απασχοληθούν σε άλλους ιδιαίτερων απαιτήσεων τομείς (Μπουζάκης κ.α, 2000).

1.5. Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση – επιμόρφωση

Στον Αγγλοσαξωνικό χώρο επικράτησε ο όρος In-service Training, που υποδηλώνει όλες τις μορφές της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του προσωπικού και είναι η κατάρτιση, που στοχεύει στην υποστήριξη και τη διευκόλυνση της επαγγελματικής εξέλιξης, την οποία θα βιώσουν οι δημόσιοι λειτουργοί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι μια περιοχή επαγγελματικής δραστηριότητας, που μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή της διαρκούς επαγγελματικής ζωής του ατόμου. Ίσως και να θεωρείται ότι, περιλαμβάνει οτιδήποτε συμβαίνει σε κάποιον δημόσιο λειτουργό από την ημέρα που ορίζει την πρώτη του επαγγελματική συνάντηση, μέχρι που παραιτείται, γεγονός που συμβάλει άμεσα ή έμμεσα στον τρόπο με τον οποίο εκτελεί τα επαγγελματικά του καθήκοντα. Ο Τομέας Εκπαίδευσης και Επιστημών της Μ. Βρετανίας όρισε την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δημοσίων λειτουργών «ως μια οποιαδήποτε δραστηριότητα, που αναλαμβάνει το άτομο από τη στιγμή που αρχίζει να εργάζεται και σχετίζεται με το λειτούργημά του» (Ιορδανίδης, 2000, σ.130).

1.6. Επαγγελματική ανάπτυξη

Στη ρίζα της έννοιας της επιμόρφωσης του ατόμου βρίσκεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του, η οποία χρησιμοποιείται εκτεταμένα τα τελευταία χρόνια διεθνώς. Μάλιστα, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζεται ευρύτερος από τον όρο επιμόρφωση, που θα μπορούσε να συνδεθεί περισσότερο με θεσμοθετημένες και στενά προσδιορισμένες διαδικασίες, αφήνοντας απ' έξω την αυτοαξιολόγηση και άλλες μορφές αυτομόρφωσης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται, ως μια συνεχής διαδικασία μάθησης, η οποία επεκτείνεται από την αρχική κατάρτιση των δημοσίων λειτουργών μέχρι τη συνταξιοδότησή τους και συνίσταται στην:

- Αρτιότητα και επάρκεια στην ανάληψη του έργου των αντικειμένων που αντιστοιχούν στην ειδικότητα του ατόμου.
- Αρτιότητα και επάρκεια στην ανάληψη ειδικών καθηκόντων.

Ανάληψη πρωτοβουλίας για τη συγγραφή και εκπόνηση (συμπληρωματικού) διδακτικού υλικού, για την εισαγωγή καινοτομιών και καινοτομικών προγραμμάτων και για την εκπόνηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

- Συμμετοχή του ατόμου στη διοίκηση και αξιολόγηση της μονάδας εργασίας.
- Συνέχιση των σπουδών, μέσω της επιμόρφωσης, της εξειδίκευσης, των μεταπτυχιακών προγραμμάτων και
- Δυνατότητα ανέλιξης στο επαγγελματικό σύστημα (ειδικά καθήκοντα, στελέχη).

Οι εξελίξεις που παρατηρούνται, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1980, στο χώρο του επιστημονικού πεδίου «Εκπαίδευση δημοσίων λειτουργών» συνδέουν την επιμόρφωση των ενηλίκων, με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση.

Κατά τον Day (1999, σ. 2) η περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη περιοχή της δια βίου μάθησης, που δηλώνει την ανάγκη να αναγνωρίζεται ότι, «οι σκέψεις και οι πράξεις των δημοσίων λειτουργών είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας της ζωής τους, της παρούσας φάσης της ανάπτυξής τους, του περιβάλλοντος, της θέσης εργασίας και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται». Έτσι, η εκπαίδευση των υποψηφίων δημοσίων λειτουργών, η επιμόρφωση όσων ασκούν το επάγγελμα και η επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη θεωρούνται ως αυτονόητο, αναπόσπαστο και διαρκές τμήμα της ίδιας της επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε μια προοπτική δια βίου παιδείας. Αυτό σημαίνει ότι, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και προσδιορίζεται από την προηγούμενη «μαθητεία» στο σχολείο, τη βασική εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο, την όποιας μορφής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτηση του δημόσιου λειτουργού.

Μέχρι τώρα διακρίναμε δύο σταθμούς στη μόρφωση, μια πλήρης βασική και μια επιμόρφωση, που γινόταν σε περιόδους ανάγκης. Αυτή η θεώρηση σβήνει μπροστά στην ιδέα της διαρκούς μόρφωσης, που αρχίζει με τις βασικές σπουδές και συνεχίζεται με διάφορες μορφές ανάλογα με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες. Το παλιότερο μοντέλο θεωρείται σήμερα ξεπερασμένο.

Αρχική εκπαίδευση => Ένταξη στο επάγγελμα => Επιμόρφωση

Φαινομενικά μόνο πρόκειται για χωριστές και ανεξάρτητες φάσεις. Στην πραγματικότητα αποτελούν οργανικά μέρη ενός πολύπλοκου μηχανισμού ρυθμίσεων και παρεμβάσεων, που αφορούν το επάγγελμα και επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του δημόσιου λειτουργού. Αυτό σημαίνει ότι, οποιαδήποτε επιμορφωτική πολιτική πρέπει να παρουσιάζει υψηλούς βαθμούς συμπληρωματικότητας, προσθετικότητας και

συνέργειας με άλλα εκπαιδευτικά μέτρα, που εντάσσονται στη συνολική εκπαιδευτική πολιτική (Παπαναούμ, 2005).

Συμπερασματικά. μπορεί να ειπωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του δημόσιου λειτουργού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών, των:

- Εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα το βοηθήσουν να διαχειριστεί αποτελεσματικά την εργασιακή πράξη,
- Προσωπικών σχημάτων κατανόησης των καταστάσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για διακριτική παρέμβαση στα δρώμενα του χώρου εργασίας.

Δηλαδή, όλων εκείνων των στοιχείων, που είναι απαραίτητα, ώστε ο δημόσιος λειτουργός, με αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης, να προβαίνει στην κριτική ανάλυση των επαγγελματικών καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών και στην αποτελεσματική παρέμβαση με στόχο πάντα την προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών και ηθικών σκοπών της εργασίας του (Ματσαγγούρας, 2005).

1.7. Αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων εκπαιδευομένων

1.7.1. Αρχές μάθησης ενηλίκων

Η επιμόρφωση των δημόσιων λειτουργών αποτελεί πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι οι βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ισχύουν και στην περίπτωση της επιμόρφωσης των δημόσιων λειτουργών. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999) οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Χαρακτηρίζονται από την τάση για εκπλήρωση του δυναμικού τους και για αυτοκαθορισμό.
2. Βρίσκονται σε μια διεργασία εξέλιξης, σε σχέση με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους σφαίρα.
3. Διαθέτουν πλήθος από εμπειρίες και γνώσεις και επίσης έχουν διαμορφωμένες στάσεις, στις οποίες έχουν «επενδύσει».

Κατά τον Rogers (1999), για το μεγαλύτερο μέρος των ενηλίκων εκπαιδευομένων ισχύουν επτά χαρακτηριστικά:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στην αρχή μιας τέτοιας διεργασίας.
3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
5. Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
6. Έχουν ανταγωνιστικά, προς τη διεργασία της μάθησης, ενδιαφέροντα.

7. Έχουν διαμορφώσει δικά τους μοντέλα μάθησης.

Επίσης, η ανδραγωγική θεωρία του M. Knowles (όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2005), στηρίζεται σε έξι παραδοχές:

1. Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζονται να μάθουν κάτι.
2. Έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται.
3. Εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών.
4. Θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.
5. Οι μαθησιακοί τους προσανατολισμοί έχουν σαν επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων ακαδημαϊκών γνώσεων.
6. Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης είναι εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κλπ).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων διατυπώνονται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες οι ενήλικοι μπορούν να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά (ο.π.):

- Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα.
- Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.
- Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
- Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.
- Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στη εκπαιδευτική διεργασία.
- Διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.
- Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.

1.7.2. Αποτελεσματικά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, θεωρείται ότι τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένα και αποτελεσματικά, όταν προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και λαμβάνονται υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας, όσο και τα εμπόδια μάθησης που αναδύονται στη διάρκεια της εκπαίδευσης (Courau, 2000, Κόκκος, 1999). Στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων θεωρούνται πιο κατάλληλες οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με την εισήγηση. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και διευρύνουν την εμπλοκή

τους στα προγράμματα θεωρούνται (ενδεικτικά) οι ακόλουθες: Μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων, ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας (ο.π.).

Όσον αφορά στη δόμηση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους, ο Βεργίδης (1999) αναφέρει πως πρέπει να ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

- Μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης, ανάλυση σημαντικών δεδομένων και των προβλημάτων που διαπιστώνονται, ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου.
- Καθορισμός του σκοπού και των επιμέρους στόχων: Ο σκοπός προσδιορίζει τη σημασία και την εμβέλεια του προγράμματος, ενώ οι επιμέρους στόχοι θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και λειτουργικοί.
- Επιλογή του περιεχομένου και δόμηση του προγράμματος σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.
- Επιλογή εκπαιδευτικών και διδακτικών μεθόδων και μέσων.
- Προσδιορισμός προϋποθέσεων για την υλοποίηση.
- Πρόβλεψη για την αξιολόγηση του προγράμματος.

Τέλος, σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ενηλίκων, είναι η οργάνωση του προγράμματος κατά την οποία είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη παράμετροι όπως ο χώρος που θα υλοποιηθεί, ο χρόνος, τα εποπτικά μέσα και ο εργαστηριακός εξοπλισμός, ο επιστημονικός υπεύθυνος, ο συντονιστής, το προσωπικό του φορέα καθώς και οι εκπαιδευτές (Καραλής, 1999).

1.7.3. Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

Συχνά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτουν εμπόδια στη μάθηση τα οποία επιδρούν σημαντικά στην απόκτηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό, σύμφωνα με τον Rogers (1999), είναι φυσικό να συμβαίνει και οφείλεται στη φύση του ανθρώπου. Κάθε άνθρωπος, για λόγους που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που αναπτύχθηκε, παρουσιάζει μια σχετική μαθησιακή ανικανότητα, δηλαδή δεν μπορεί να μάθει ορισμένα πράγματα, έχει κάποιους φραγμούς, κάποια μαθησιακά εμπόδια.

Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων κατατάσσονται από τον Rogers (1999) σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- α) Εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως: κακή οργάνωση, μαθησιακά περιεχόμενα χαμηλής μορφωτικής αξίας, αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κ.ά.

- β) Εμπόδια που προκύπτουν από παράγοντες όπως: υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, αντίξοοι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, ακατάλληλο μαθησιακό κλίμα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.
- γ) Εσωτερικά εμπόδια, όπως εκείνα που προκύπτουν από προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις στις οποίες προσκολλούνται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και εκείνα που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες και από μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 1999α). Η δράση αυτών των εμποδίων οδηγεί τους ενήλικους σε άρνηση για μάθηση και προκειμένου αυτοί να διατηρήσουν αλώβητη την αυτοεικόνα τους χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς παραίτησης ή άμυνας του εγώ (Rogers, 1999).

Εκτός από τα παραπάνω εμπόδια, οι δημόσιοι λειτουργοί αποτελώντας διακριτή επαγγελματική ομάδα, παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες. Η γνώση των ιδιαιτεροτήτων αυτών και η κατάλληλη αξιοποίηση τους από τους σχεδιαστές των προγραμμάτων και τους επιμορφωτές θα συμβάλει θετικά στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Μπορούμε να συνοψίσουμε τα σημαντικότερα από αυτά τα στοιχεία ως ακολούθως (Μαυρογιώργος, 1999):

- Έχουν συγκεκριμένη άποψη και πολιτική θέση για το θεσμό της επιμόρφωσης. Δυστυχώς, οι χειρισμοί της πολιτείας κατά το παρελθόν είχαν ως στόχο τη χρησιμοποίηση της επιμόρφωσης ως εργαλείου ιδεολογικού και πολιτικού ελέγχου και ως εκ τούτου η στάση της πλειοψηφίας χαρακτηρίζεται από δικαιολογημένη δυσπιστία.
- Αισθάνονται άβολα όταν βρίσκονται στη θέση του επιμορφούμενου. Η καθημερινή τους δράση στο χώρο εργασίας έχει διαμορφώσει πρότυπα συμπεριφοράς και μοντέλα μάθησης τα οποία δεν μπορούν εύκολα να αποβάλλουν.
- Ταλανίζονται από προβλήματα άγχους, κόπωσης, έλλειψης χρόνου, μειωμένης αυτοεκτίμησης. Εργάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες, με ελάχιστο εξοπλισμό, ανύπαρκτα κίνητρα, μέσα σε ένα μη ανταγωνιστικό περιβάλλον. Αυτή η πραγματικότητα του επαγγέλματος δημιουργεί επιπρόσθετες οικονομικές και κοινωνικές δυσκολίες.

1.8. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής ενηλίκων

Από τα προηγούμενα είναι φανερό ότι για να χειριστεί με επιτυχία ένας εκπαιδευτής τη διεργασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, χρειάζεται να διαθέτει ιδιαίτερες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως (Κόκκος, 2005, Κόκκος, 1999α, Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, σεβόμενος την προσωπικότητα τους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Όταν ο εκπαιδευόμενος εντοπίσει συσχέτιση των ενδιαφερόντων του με το αντικείμενο της μάθησης, τότε θα επιτευχθεί η αποτελεσματική υποκίνησή του.

Επίσης ο εκπαιδευτής λαμβάνει υπόψη του τις μαθησιακές δυνατότητες των ενηλίκων, αλλά και το ρυθμό με τον οποίο θέλουν και μπορούν να μαθαίνουν, ώστε να μην υπάρξει αποθάρρυνση και πιθανόν πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι απαραίτητο να διαθέτει ικανότητες συντονιστή, να οργανώνει την εκτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να υποκινεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, χωρίς να δίνει έτοιμες λύσεις. Επίσης, χρειάζεται να διαθέτει ευελιξία σε ότι αφορά τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, ώστε ανάλογα με τις συνθήκες να εφαρμόζει την καταλληλότερη. Οι τεχνικές αυτές αποσκοπούν στην αξιοποίηση των εμπειριών, στην ενεργητική συμμετοχή, στην αλληλεπίδραση και στη μάθηση μέσω της πράξης. Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι το να είναι ανοιχτός και να διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες. Έτσι, θα μπορεί να πλησιάσει τους εκπαιδευόμενους για να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματα που θα προκύψουν, να ανταλλάξει εμπειρίες μαζί τους, να δείξει ενδιαφέρον για τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντά τους και γιατί όχι να μάθει από αυτούς. Ακόμη, απαραίτητη για τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η αυτογνωσία, ώστε να γνωρίζει ποιες είναι οι δυνατότητές του, τα αδύνατα σημεία του αλλά και μέχρι ποιο σημείο μπορεί να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική ομάδα. Τέλος, είναι σημαντικό να αυτοαξιολογείται, να ελέγχει δηλαδή την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει και σε συνδυασμό με την κριτική που θα του ασκείται (στην οποία πρέπει να είναι ανοιχτός) να είναι σε θέση να βελτιώσει τις αδυναμίες του, τις ελλείψεις του και γενικά να βρίσκεται σε μία πορεία συνεχούς εξέλιξης.

1.9. Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης

Η διαρκής επιμόρφωση των δημόσιων λειτουργών αναγνωρίζεται πλέον ως αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Ανδρέου, 2004, σ.3) και στοχεύει τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και στην επιστημονική υποστήριξή τους, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές, αφού εξετάσουν τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις επιπτώσεις της εργασιακής τους πράξης. Για την επίτευξη όλων αυτών των στόχων, η επιμόρφωση των δημόσιων λειτουργών προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας πολιτικής, η οποία στηρίζεται στην πολυτυπία και την πολυμορφία προγραμμάτων, μεθόδων, μορφών και φορέων (Ανδρέου, 1991).

1.9.1. Μορφές επιμόρφωσης με κριτήριο ιδεολογικές συνιστώσες

Οι επί μέρους μορφές της επιμόρφωσης εξαρτώνται, κατά κύριο λόγο, από τις επιλογές της εθνικής επιμορφωτικής πολιτικής, οι οποίες αντανακλούν τις αντιλήψεις της κεντρικής διοίκησης για τα ζητήματα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης γενικότερα. Έτσι, αναπτύσσονται διάφορες προσεγγίσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η κάθε μια από τις οποίες έχει συγκεκριμένο ιδεολογικό υπόβαθρο και εμπεριέχει συγκεκριμένη αντίληψη για την εκπαίδευση, τον δημόσιο λειτουργό και τη μάθηση. Οι προσεγγίσεις αυτές αντιστοιχούν στα διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία όμως δεν είναι απλές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την επίτευξη κοινών στόχων, αλλά εκφράζουν διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι κυριότερες από τις προσεγγίσεις αυτές είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2005- Hargreaves, A. & Fullan, M, 1995, σ. 13-32)

1.9.1.1. Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων (Τεχνοκρατικό μοντέλο)

Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης (ακαδημαϊκή κατεύθυνση) και στην άσκηση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων διότι θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πράξη, ως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία, έχει και την πρακτική της πλευρά, η οποία απαιτεί οργανωτικό-διδασκτικές δεξιότητες και τεχνικές από το δημόσιο λειτουργό. Καλύπτει τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης και όσα δημιουργούνται απ' την πάροδο του χρόνου και τις τρέχουσες εξελίξεις και αλλαγές. Το Τεχνοκρατικό Μοντέλο οδηγεί σε εργαλειακού τύπου μάθηση, η οποία καθιστά τους δημόσιους λειτουργούς ικανούς και αποτελεσματικούς. Μπορεί να προσφέρει στους νεοδιόριστους ένα πλαίσιο ασφαλείας και να τους προφυλάξει από πιθανά μεθοδολογικά λάθη και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους. Μπορεί, ακόμη, να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στους εμπειρότερους, που επιδιώκουν να εφαρμόσουν καινοτομικά προγράμματα, να εξοικειωθούν με την εξελισσόμενη σύγχρονη τεχνολογία και κυρίως να διαχειριστούν τους νέους ρόλους τους, που συνεπάγονται από την αποσυγκέντρωση και τη μαζικοποίηση της εργασίας.

1.9.1.2. Η προσωποκεντρική προσέγγιση (Ερμηνευτικό μοντέλο)

Η προσωποκεντρική προσέγγιση εστιάζει στο δημόσιο λειτουργό τον οποίο βλέπει ως υποκείμενο της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Έχει ως βάση την Ερμηνευτική Παιδαγωγική η οποία αμφισβητεί ότι η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα κατέχει την αντικειμενική «αλήθεια». Αντίθετα υποστηρίζει ότι, η γνώση αποτελεί κοινωνική κατασκευή, που συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση

αυθεντικών καταστάσεων. Το Ερμηνευτικό μοντέλο αναγνωρίζει την αξία της πρακτικής γνώσης και νομιμοποιεί το δημόσιο λειτουργό ως παραγωγό γνώσης και ως φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης. Βλέπει την επιμόρφωση ως προσπάθεια επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης σε μια συνεχή πορεία επαγγελματικής ζωής και αντλεί στοιχεία από την δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα λιγιστά μοντέλα επιμόρφωσης της κατηγορίας αυτής ακολουθούν εθνογραφικές τεχνικές, που εμπλέκουν τους δημόσιους λειτουργούς σε διαδικασίες αφηγηματοποίησης των προβληματισμών και των εμπειριών τους, μέσα από τις οποίες οι ίδιοι περιγράφουν, στοχάζονται και θεωρητικοποιούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα διαμορφώνοντας έτσι μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση καταστάσεων.

1.9.1.3. Η κριτική προσέγγιση (Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο)

Η κριτική προσέγγιση αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής η οποία μεταξύ των άλλων, επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο δημόσιο λειτουργό και να υπογραμμίσει τις ευθύνες και τις δυνατότητες που έχει η εργασία να συμβάλλει στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Ματσαγούρας, 2002, σ.103). Έτσι, αναδεικνύεται η πολιτική και η ηθική διάσταση της εργασίας, υπογραμμίζεται η στοχαστικότητα του επαγγέλματος και ο σημαντικός ρόλος, που μπορεί να παίξει η θέση εργασίας στον αγώνα για την αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών δομών. Το Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο θεωρεί ότι οι δημόσιοι λειτουργοί μπορούν να αποφασίζουν για την κοινωνία και τη Δημόσια Διοίκηση που επιθυμούν και να παίξουν έτσι ρόλο κοινωνικό και μετασχηματικό. Στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης αξιοποιείται η έρευνα δράσης και ο στοχασμός και αναπτύσσονται διάφοροι τύποι προγραμμάτων με προσωπικό ή κοινωνικό προσανατολισμό, που εστιάζουν είτε στο πρόσωπο του δημόσιου λειτουργού, είτε του προσωπικού στο σύνολό του, είτε στις ανάγκες οργάνωσης, ανάπτυξης και βελτίωσης του οργανισμού-χώρου εργασίας.

1.9.2. Μορφές επιμόρφωσης με κριτήριο οργανωτικές συνιστώσες

Στη σχετική με την επιμόρφωση βιβλιογραφία διαφαίνεται μια τάση για τη διαμόρφωση δύο ευδιάκριτων πολωτικών κατευθύνσεων, που ουσιαστικά είναι δύο διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης:

- * **Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του συστήματος της Δημόσιας Διοίκησης**, όπου εντάσσονται επιμορφωτικές δράσεις, που αναγνωρίζονται από άμεσες και αποκλειστικές αναφορές σκοποθέτησης και περιεχομένου προσανατολισμένες στις ανάγκες του συστήματος της Δημόσιας Διοίκησης. Τυπικοί φορείς επιμόρφωσης στην περίπτωση αυτή είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές

υπηρεσίες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο.

- * **Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των δημόσιων λειτουργών.** Οι μορφές επιμόρφωσης, που εντάσσονται σ' αυτό το μοντέλο, δεν αποδέχονται το δημόσιο λειτουργό αποκλειστικά ως εργαζόμενο, αλλά ως άτομο με δική του βιογραφία. Καθιερώνουν το δημόσιο λειτουργό ως αποκλειστικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό, την επιλογή, τη διεκπεραίωση και την παραγωγή ακόμη της απαραίτητης γνώσης για τις επιμορφωτικές του ανάγκες, θεωρώντας τον ως ειδικό και άρα προσωπικά υπεύθυνο για το σχεδιασμό της επιμόρφωσής του (Μαυρογιώργος, 1996^α, σ. 90).

Στην πράξη σπάνια είναι τόσο ξεκαθαρισμένα τα μοντέλα, συνήθως υπάρχουν παραλλαγές και συνδυασμοί τους. Έτσι παρατηρούμε ότι, ανάμεσα στις δύο αυτές εννοιολογικά και πρακτικά διαφοροποιημένες επιμορφωτικές κατευθύνσεις, διαμορφώθηκε μια σειρά από ενδιάμεσες μορφές επιμόρφωσης, που χαρακτηρίζονται από διαφορές ως προς το σκοπό και το περιεχόμενο, κυρίως όμως ως προς τις πρακτικές εφαρμογές. Άλλωστε, είναι αυτονόητο πως μια τυπική θεωρητική μορφή δεν είναι εύκολο να ταυτιστεί με την αντίστοιχη της στην πράξη. Ίσως μάλιστα, οι ενδιάμεσες αυτές μορφές να είναι εκείνες, που τελικά επικρατούν ως πρακτικές εφαρμογές, όμως κάθε μια από αυτές έχει σαφή αναφορά σε ένα από τα δύο προαναφερθέντα μοντέλα.

1.9.3.Κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας των μορφών επιμόρφωσης

Για να είναι δυνατή η διάκριση και η αξιολόγηση, με επιστημονικά έγκυρο τρόπο, των διαφόρων τυπολογιών του επιμορφωτικού θεσμού, είναι απαραίτητη η καθιέρωση ορισμένων κριτηρίων, που αναδεικνύονται από το ίδιο το αντικείμενο μελέτης δηλαδή από τα υπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης.

Στη συνέχεια αναπτύσσονται ορισμένα κριτήρια για την τυπολογία σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης η διαμόρφωση των οποίων δεν στηρίζεται στο πολωτικό δίλημμα προσωπικές ανάγκες ή ανάγκες του συστήματος, διότι μια τέτοια προσπάθεια θα περιόριζε σε μεγάλο βαθμό τις αναζητήσεις και τις επιλογές σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και το κυριότερο θα παραγνωρίζονταν η διάσταση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο η επιμόρφωση εντάσσεται ως σκοπός, διαδικασία και αποτέλεσμα. Τέτοια κριτήρια είναι:

- **Ο σκοπός:** Ποιες ανάγκες εξυπηρετεί η επιμόρφωση;
- **Το θεματικό περιεχόμενο:** Ακαδημαϊκό / θεωρητικό, επαγγελματικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, εξειδικευμένο, κοινωνιολογικό, συνδυασμός περισσοτέρων;
- **Ο έλεγχος:** Ποιος αποφασίζει για τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων; οι εκπαιδευτικές αρχές, άλλοι;
- **Το σχήμα:** Σύντομης ή μακράς διάρκειας, με πτυχίο ή χωρίς πτυχίο, με πλήρη ή μερική απασχόληση, προαιρετική ή υποχρεωτική, με πρόγραμμα σπουδών ή άλλες

επιμορφωτικές δραστηριότητες;

- **Η ομάδα αναφοράς:** Απευθύνεται σε όλους τους δημόσιους λειτουργούς ή μόνο σε ειδικές κατηγορίες: νεοδιόριστοι, συγκεκριμένων ειδικοτήτων, στελέχη;
- **Ο φορέας:** Ποιος διοργανώνει την επιμόρφωση;
- **Ο χώρος ή ο τόπος της επιμόρφωσης:** Πού γίνεται η επιμόρφωση; (Μαυρογιώργος, 1999, σ. 108-109).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

2.1. Επικαιρότητα της επιμόρφωσης

Η βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού συγκεντρώνει, τα τελευταία χρόνια, το ξεχωριστό επιστημονικό ενδιαφέρον των ειδικών, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (Τμήμα Εκπαίδευσης, Επιστήμης και Πολιτισμού) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α). έχουν συμπεριλάβει στους προγραμματισμούς έρευνας και αναζητήσεων το θέμα της επιμόρφωσης ως σημαντικό πρόβλημα, που συστηματικά συνδέεται τόσο με το θεσμό της λαϊκής επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης, όσο και με ειδικά προβλήματα εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στις διάφορες χώρες (Μαυρογιώργος, 1999, σ.114). Στον ελληνικό χώρο έχουμε τη διοργάνωση σειράς επιστημονικών συνεδρίων με θέμα την επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού με πρωτοβουλίες είτε ιδιωτών και επιστημονικών συλλόγων, είτε των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων (Μαυρογιώργος, 1989, σ.17).

Οι ραγδαίες εξελίξεις σ' όλους τους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας, η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και οι αυξανόμενες αλλαγές στον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών επιβάλλουν ριζικούς επαναπροσανατολισμούς στην ιεράρχηση των γνώσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών, που πρέπει να προάγει η εκπαίδευση σήμερα. Μέριμνα του κάθε κράτους θα πρέπει να είναι, μέσα από ένα καλά-οργανωμένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, η θωράκιση των μελλοντικών πολιτών του με ικανότητες τέτοιες, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις των καιρών. Τα νέα δεδομένα και οι απαιτήσεις σηματοδοτούν έναν καινούριο ρόλο του Ανθρώπινου Δυναμικού, περισσότερο σύνθετο και πιο καθοριστικό και σημαντικό για την κοινωνία. Έτσι, η ουσιαστική μόρφωση και επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού προβάλλουν ως κοινωνική απαίτηση, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις καινούριες εκπαιδευτικές, επιστημονικές και πολιτισμικές ανάγκες της εποχής.

Η ενεργοποίηση και η συμβολή του Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει αρτιότερη κατάρτιση και ενημέρωση πάνω στη χρήση νέων μεθόδων και τεχνικών, ανάλυση νέων θεωριών, ενημέρωση και κατανόηση νέων ενδεχομένως στόχων, εξέταση των προγραμμάτων κλπ. Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις επιβάλλουν επαναπροσδιορισμό του ρόλου και του έργου του Ανθρώπινου Δυναμικού, καθώς χωρίς αυτόν δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση της δημόσιας διοίκησης.

Ο ρόλος του σύγχρονου εργαζόμενου διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός, ως προς τον αναγκαίο επιστημονικό εξοπλισμό. Το παλαιότερο πρότυπο του δημόσιου λειτουργού που τα ξέρει όλα θεωρείται πλέον ξεπερασμένος τρόπος αντιμετώπισης του έργου, αφού ο σύγχρονος προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του δημόσιου λειτουργού ως επαγγελματία, που κατέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (Χριστοδούλου, 2004).

Η επιμόρφωση, επομένως, είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσανατολισμό της σχέσης του Ανθρώπινου Δυναμικού με την εργασία του και την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του (Μαυρογιώργος, 1999, σ. 95). Ακόμη η επιμόρφωση μπορεί να μορφώσει δηλαδή να δώσει βάθος στις αντιλήψεις και ζωή στις υποχρεώσεις. Έργο της μπορεί να είναι η μεταβολή της συνειδητότητας, η διαφοροποίηση των τρόπων αυτογνωσίας και η διασάφηση της δράσης με σκοπό την προώθηση ενός άλλου Ανθρώπινου Δυναμικού, σε μια άλλη κοινωνία (Carr W. & Cernis St., 1997 σ. 130 στο Μαυρογιώργος, 1999).

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης του Ανθρώπινου Δυναμικού. Είναι στενά συνυφασμένη, τόσο με τη βιογραφία του ατόμου μέσα στο χρόνο, όσο και με τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές. Δεν συντελείται δηλαδή σε πολιτικό-κοινωνικό και ιστορικό κενό, αλλά συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις, που προσδιορίζουν και χαρακτηρίζουν μια δεδομένη ιστορική στιγμή.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης που ακολουθεί θα επιδιωχθεί, με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, να αναπτυχθεί το θεωρητικό πλαίσιο για τον προσδιορισμό της επιμόρφωσης και να επισημανθούν ορισμένα κεντρικά σημεία, που αφορούν την πολιτικο-κοινωνική ανάλυση του θεσμού.

2.2.1. Βασικές θεωρητικές παραδοχές

Για να προσδιορίσουμε και να οριοθετήσουμε εννοιολογικά το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης του Ανθρώπινου Δυναμικού θα πρέπει να δεχτούμε γενικά αποδεκτές επισημάνσεις, που διέπουν ή θα έπρεπε να διέπουν τη φιλοσοφία των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Ορισμένες τέτοιες προσδιοριστικές επιμορφωτικές αρχές είναι:

α) Είναι χρέος της πολιτείας να παρέχει σε όλους τη δυνατότητα επιμόρφωσης, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους. Η πολιτεία οφείλει ακόμη να δημιουργήσει

όρους και συνθήκες, που να καταστήσουν την επιμόρφωση πειστική και ελκυστική για όλους. Γι' αυτό και ο κύριος φορέας επιμόρφωσης είναι η πολιτεία με τη συμβολή βέβαια των Α.Ε.Ι. Αυτό φυσικά δεν αποκλείει την ανάληψη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και από άλλους φορείς, όπως θα φανεί παρακάτω. Η ελευθερία της επιλογής του κατάλληλου χρόνου και περιεχομένου επιμόρφωσης αποτελεί βασική αρχή μιας σύγχρονης και γνήσια δημοκρατικής διαδικασίας επιμόρφωσης. Επομένως η παροχή του ίδιου ακριβώς περιεχομένου-πακέτου σε όλο το Ανθρώπινο Δυναμικό δεν συνιστάται, γιατί δεν είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις όλων.

β) Η επιμόρφωση μπορεί και πρέπει να ευαισθητοποιεί το άτομο στη σημασία του κοινωνικού του ρόλου και του ρόλου της διοίκησης γενικότερα, για το μετασχηματισμό της κοινωνίας, έτσι ώστε να επιδιώκει την όσο το δυνατόν πληρέστερη και πολύπλευρη κατάρτισή του και μέσα από την καθημερινή αυτομορφωτική προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσει να παίζει αποφασιστικότερο ρόλο στην κατεύθυνση της αλλαγής της κοινωνίας.

γ) Η επιμόρφωση στοχεύει στη συνεχή επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική ενημέρωση, ανανέωση και υποστήριξη του Ανθρώπινου Δυναμικού καλύπτοντας τις ανάγκες τους, που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορούν, να παρακολουθούν τις εξελίξεις της επιστήμης τους και τις αλλαγές που γίνονται στο χώρο της διοίκησης, και να είναι αποδοτικότεροι στο έργο τους. Όμως, η επιμόρφωση δεν είναι τόσο διαδικασία που αυτή καθαυτή επιφέρει αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο στρατηγική που προωθεί ένα περιβάλλον και νοοτροπία εργασίας, τέτοια που να ευνοεί και να διευκολύνει την αλλαγή. Η επιμόρφωση δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να θεωρηθεί ως μια διαδικασία, που έχει σκοπό να επιφέρει ορισμένες επιθυμητές για το διοικητικό σύστημα αλλαγές στις ιδέες και στη συμπεριφορά του Ανθρώπινου Δυναμικού. Είναι μάλλον μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοεξέλιξη του Ανθρώπινου Δυναμικού, με απώτερο στόχο την αλλαγή του πολιτισμού της καθημερινότητας της διοίκησης.

δ) Η επιμόρφωση προϋποθέτει την ακαδημαϊκή μόρφωση και τη βασική επαγγελματική εκπαίδευση του Ανθρώπινου Δυναμικού, η οποία σε παγκόσμιο επίπεδο καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψηφίων. Η σχέση των εννοιών δεν νοείται ως μονοδρομική αλλά αμφίδρομα συμπληρωματική, με την έννοια ότι η επιμόρφωση στηρίζεται στην αρχική εκπαίδευση την οποία και διευρύνει, ανανεώνει, εμπλουτίζει και επεκτείνει και η δομή και το περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να προγραμματίζονται και να οργανώνονται με βάση το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Με την επιμόρφωση το Ανθρώπινο Δυναμικό ανανεώνεται, ευαισθητοποιείται, συνειδητοποιεί τις ελλείψεις του και την ανάγκη για αυτομόρφωση, σε καμιά περίπτωση όμως, δεν αποκτά γνώσεις που έπρεπε να είχε αποκτήσει κατά την τυπική εκπαίδευση.

ε) Η επιμόρφωση είναι μια διαρκής και συνεχής διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, που εντάσσεται στη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεν είναι εφάπαξ γεγονός και δεν στοχεύει στην κατασκευή πάσης φύσεως προϊσταμένων. Κατευθυντήρια γραμμή της θα πρέπει να είναι η διαρκής ενημέρωση του Ανθρώπινου Δυναμικού στα επιστημονικά θέματα που τους αφορούν. Μ' αυτή την έννοια επεκτείνεται και μετά την αποχώρηση του δημόσιου λειτουργού από την εργασία του και δημιουργεί ευνοϊκούς όρους τόσο για την επαγγελματική εξέλιξη όσο και για την ατομική ανάπτυξή τους. Μπορεί ακόμη να είναι και δραστηριότητα προσωπικής-ατομικής επιλογής.

στ) Η επιμόρφωση με τη μορφή της προσωπικής-ατομικής επιλογής δεν είναι δυνατόν να καλύψει το σύνολο των επιμορφωτικών αναγκών, γιατί είναι εμπειρική, τυχαία και μη συστηματική. Χρειάζεται να λειτουργεί και ένας οργανωμένος θεσμός επιμόρφωσης σε συλλογικό επίπεδο. Η επιμόρφωση αυτή έχει ως σκοπό την σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, με στόχο την επιστημονική υποστήριξη της επαγγελματικής και της προσωπικής ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης.

ζ) Η επιμόρφωση θα πρέπει να λειτουργεί και ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ της επιστημονικής έρευνας και της διοικητικής πράξης, οι οποίες είναι αλληλένδετες δραστηριότητες, αφού τα πορίσματα των ερευνών χρησιμοποιούνται, τόσο στον προγραμματισμό, όσο και στον καθορισμό των στόχων, των περιεχομένων και των μεθόδων για την άσκηση του διδακτικού έργου. Η επιστημονική έρευνα, ειδικά στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, απαιτεί στενή σχέση του ερευνητή με την καθημερινή πρακτική. Έτσι, ο Έλληνας δημόσιος λειτουργός θεωρείται ο πλέον αρμόδιος μελετητής της ελληνικής διοικητικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα σε επίπεδο μικροανάλυσης (Παπακωνσταντίνου, 1982). Αυτό σημαίνει ότι, όταν ο Έλληνας δημόσιος λειτουργός κατανοήσει τη σημασία της ερευνητικής τεκμηρίωσης και καταρτιστεί ο ίδιος στη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας, θα έχει δημιουργηθεί το κλίμα, οι όροι και οι προϋποθέσεις ανάπτυξης της έρευνας και το πιο σημαντικό θα έχει γίνει κατανοητή η σημασία της έρευνας. Έτσι, το Ανθρώπινο Δυναμικό θα μάθει να στηρίζει τους χειρισμούς του σε επιστημονικά δεδομένα, θα είναι σε θέση να διευκολύνει την ανάπτυξη ερευνών σε επίπεδο τμήματος εργασίας και θα μπορεί στηριζόμενος στις γνώσεις και την εμπειρία του, να επισημαίνει θέματα για έρευνα και να αναλαμβάνει ο ίδιος ή σε συνεργασία με άλλους τη διεξαγωγή τους.

2.3. Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Κομβικό σημείο στην αποτελεσματική λειτουργία του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης είναι το άτομο, του οποίου η επαγγελματική απόδοση, ανάπτυξη και βελτίωση αποτελεί μοχλό για τη γενικότερη ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διοίκησης. Ως εκ τούτου, επιδιώκεται η βελτίωση των επαγγελματικών

προσόντων του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης μέσα από σταθερές διαδικασίες, που αφορούν την αρχική κατάρτιση, την εισαγωγική επιμόρφωση και τη συνεχή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση ή τη μετεκπαίδευση. Η έκταση των αναγκών του εκσυγχρονισμού και της αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων, οδήγησε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) στη διάθεση σημαντικών πόρων για την επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης (Ανδρέου, 1991).

Η στρατηγική σημασία και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης μπορούν να αναδειχθούν με αναφορά στους ακόλουθους δείκτες:

♦ **Ανεπάρκεια βασικής εκπαίδευσης**

Η επαγγελματική εκπαίδευση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης προσωπικού δεν μπορεί να σταματά όταν το άτομο τελειώνει το πανεπιστήμιο και βρίσκει την πρώτη του δουλειά. Αντίθετα, επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή του, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική (Χριστοδούλου, 2004). Εξάλλου, δεν είναι δυνατόν η βασική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη διάρκεια, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της, να καλύψει από μόνη της όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζεται το Ανθρώπινο Δυναμικό της Δημόσιας Διοίκησης κατά την άσκηση του έργου του. Άλλωστε, η ανεργία, με τη μεγάλη χρονική απόσταση από την απόκτηση του πτυχίου ως το διορισμό, «ξεπλένει» την όποια βασική επαγγελματική και παιδαγωγική εκπαίδευσή τους, η οποία έτσι και αλλιώς δεν είναι παρά ένας σπόνδυλος στη μακρόχρονη πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του δημόσιου λειτουργού, από την άτυπη «μαθητεία» στο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτηση (Μαυρογιώργος, 1999, σ. 102-103). Η ανάγκη ανανέωσης και συμπλήρωσης του επιστημονικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού του Ανθρώπινου Δυναμικού εμφανίζεται ακόμη πιο επιτακτική. Όμως η εμπειρική γνώση δεν έχει τίποτε το κριτικό, ορθολογικό, μεθοδικό και συστηματικό, αλλά χαρακτηρίζεται ενδεχομένως από υποκειμενισμό, ερασιτεχνισμό και προχειρότητα. Κατά συνέπεια η αναβάθμιση του έργου του δημόσιου λειτουργού, συνδέεται άμεσα και με το ξεπέραςμα του εμπειρισμού.

♦ **Τεχνολογικές / οικονομικές αλλαγές**

Η γνώση ανανεώνεται με εξαιρετική ταχύτητα και διαρκώς νέα τεχνολογικά, οικονομικά και επιστημονικά επιτεύγματα επηρεάζουν και μεταβάλλουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική πρακτική. Αυτή η μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης προκειμένου το σύστημα να προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής. Η επιμόρφωση συμβάλλει στην επιτυχία της αλλαγής όταν όλοι οι άλλοι όροι είναι ευνοϊκοί. Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη, στο βαθμό που εξασφαλίζει την πληροφόρηση του Ανθρώπινου Δυναμικού

της Δημόσιας Διοίκησης γύρω από τις αλλαγές στην εκπαίδευση και γενικά γύρω από το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που τις τροφοδοτεί. Κανένα άτομο δεν πρόκειται να υποστηρίξει την εκπαιδευτική αλλαγή αν δεν έχει πειστεί για τη λειτουργικότητά της.

◆ Κοινωνικοοικονομικές αλλαγές

Οι ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών σε συνδυασμό με τις έντονες και εκτεταμένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές αντανακλώνονται στη δημόσια διοίκηση και επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα, αλλά και τη μεθοδολογία εργασίας. Δημιουργούνται έτσι πρωτόγνωρες καταστάσεις, για πολλά στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης, οι οποίες τους αναγκάζουν να αναζητήσουν τα αναγκαία θεωρητικά και πρακτικά εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

◆ Εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις

Η επιμόρφωση του Ανθρώπινου Δυναμικού θεωρείται επίσης αναγκαία, επειδή εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων. Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι δημόσιοι λειτουργοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχθούν και να εφαρμόσουν αλληπάλληλες αλλαγές. Καλούνται ακόμη να κάμουν χρήση της νέας τεχνολογίας. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις η επιμόρφωση αξιολογείται ως θεσμός υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, ώστε να μετριαστεί η αναμενόμενη ιδεολογική αντίσταση του Ανθρώπινου Δυναμικού στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Μαυρογιώργος, 1999, σ.103). Όπως αναφέρει ο Χριστοδούλου (2004) «η επιμόρφωση, με την προϋπόθεση ότι παρέχει την ευκαιρία για να συζητηθεί και να μελετηθεί ο στόχος, που προωθείται από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, διασφαλίζει τη συναινετική ανταπόκριση του Ανθρώπινου Δυναμικού και την προθυμία τους για συνεργασία, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους αναπτυξιακούς στόχους». Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές δεν μπορεί να εξασφαλιστεί παρά μόνο με συμμετοχή των ίδιων των ατόμων στη λήψη των αποφάσεων. Διαφορετικά, έχουμε απόπειρα πνευματικής χειραγώγησης.

Θα πρέπει να επισημανθούν, επί πλέον, και οι δομικές αλλαγές που συντελούνται παγκοσμίως στον τρόπο πρόσληψης του Ανθρώπινου Δυναμικού. με αποτέλεσμα τη δημιουργία ετερογενών ομάδων εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανότητα, την κοινωνική προέλευση, τα κίνητρα και τις φιλοδοξίες τους (Neave, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

3.1. Εισαγωγή-Η ανάπτυξη της έννοιας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου ακολούθησε η περίοδος εντυπωσιακής ευημερίας για τις αμερικανικές επιχειρήσεις. Τα κέρδη εκτινάχθηκαν, τα αμερικανικά προϊόντα πωλούνταν σε όλο τον κόσμο, ενώ η εικόνα των καταναλωτών για τα αμερικανικά προϊόντα ήταν εξαιρετική (Peter B. Petersen, 1999, σελ. 469).

Η Αμερική ήταν η μόνη χώρα της οποίας η βιομηχανική υποδομή παρέμεινε άθικτη κατά τη διάρκεια του πολέμου. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία ουσιαστικά ενός, χωρίς προηγούμενο, βιομηχανικού μονοπωλίου για τις αμερικανικές επιχειρήσεις που διασφάλιζε την παρουσία αμερικανικών προϊόντων σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι Αμερικανικές εταιρίες αποδίδοντας λανθασμένα την επιτυχία τους στις μεθόδους διοίκησης και τον τρόπο λειτουργίας τους, επιχείρησαν να βελτιώσουν τα κέρδη τους μεταφέροντας την προσοχή τους από την παραγωγικότητα και την ποιότητα σε άλλους ρόλους, όπως το μάρκετινγκ, τα χρηματοοικονομικά και η οργανωσιακή αναδόμηση (Peter B. Petersen, 1999, σελ. 469).

Αρχικά, για ορισμένες επιχειρήσεις, αυτή η αλλαγή στην προσοχή υπήρξε επικερδής. Αλλά όταν πολλά ευρωπαϊκά έθνη και η Ιαπωνία ανέκαμψαν από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι αμερικάνικες επιχειρήσεις και βιομηχανίες αντιμετώπισαν ένα διαφορετικό επίπεδο ανταγωνισμού. Έγινε προφανές τη δεκαετία 1970, ότι η αμερικανική αυτοκινητοβιομηχανία και η βιομηχανία ηλεκτρονικών δεν μπορούσαν να έχουν ως δεδομένο πλέον την κυριαρχία τους στις παγκόσμιες αγορές. «Ο ανταγωνισμός από το εξωτερικό άρχισε να απειλεί τις αμερικάνικες επιχειρήσεις τη δεκαετία 1970. Η ποιότητα των ιαπωνικών προϊόντων, όπως τα αυτοκίνητα και οι τηλεοράσεις, άρχισε να ξεπερνά την ποιότητα των αμερικανικών προϊόντων» (Gitlow, Oppenheim and Oppenheim, 1990 σελ. 17).

Στην Ιαπωνία μια σειρά Αμερικάνων και Ιαπώνων συμβούλων, με κυριότερους τους W.E. Deming, J.M. Juran, A.V. Feigenbaum και K. Ishikawa, είχαν καταφέρει να εισαγάγουν μεθόδους στατιστικού ελέγχου, για να βοηθήσουν τους Ιάπωνες στις προσπάθειες ανοικοδόμησής τους (Kruger, 2001, σελ. 146). Ένα σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας εστιάστηκε σε ολόκληρη την ανώτατη διοίκηση, και όχι μόνο στους ειδικούς της ποιότητας. Με την βοήθεια της ανώτατης ηγεσίας, οι Ιάπωνες ενσωμάτωσαν την ποιότητα σε όλα τα τμήματα των επιχειρήσεών τους και ανέπτυξαν μία κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης (Evans, Lindsay, 2002, σελ. 6). Οι βασικές αρχές της ήταν σύμφωνες με την ιαπωνική κουλτούρα, το ιαπωνικό αξιακό σύστημα και την εργασιακή

ηθική (Leitner, 1999, σελ. 500-501). Το 1950 η Ιαπωνική Ένωση Επιστημόνων και Μηχανολόγων (JUSE) θέσπισε το βραβείο *Deming* για να επιβραβεύει επιχειρήσεις που κάλυπταν αυστηρά κριτήρια ποιοτικής διοικητικής πρακτικής (Κέφης, Παπαζαχαρίου, 2008).

Τη δεκαετία του 1980 οι Αμερικάνοι άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της ποιότητας, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωσή τους. Καθώς οι οργανισμοί άρχισαν να ενσωματώνουν αρχές ποιότητας στα διοικητικά τους συστήματα σύμφωνα με τα ιαπωνικά πρότυπα, η έννοια της διοίκησης ολικής ποιότητας άρχισε να γίνεται δημοφιλής. Η ποιότητα απέκτησε νέο νόημα. Από μηχανολογική-τεχνική αρχή μετατράπηκε σε διαδικασία βέλτιστης λειτουργίας ολόκληρης της επιχείρησης (Evans, Lindsay, 2002, σελ. 9). Το 1987 θεσπίστηκε το Εθνικό Βραβείο Ποιότητας *Malcolm Baldrige* (*Malcolm Baldrige National Quality Award*).

Καθώς ο ανταγωνισμός σε παγκόσμιο επίπεδο γινόταν εντονότερος, άρχισαν και στην Ευρώπη όλο και περισσότερο οι επιχειρήσεις να διαπιστώνουν ότι δεν επαρκούσαν πλέον οι μέθοδοι σχεδιασμού και ελέγχου της ποιότητας που χρησιμοποιούσαν μέχρι τότε, όπως οι στατιστικές μέθοδοι στη βιομηχανική παραγωγή που υπήρχαν από τη δεκαετία του 1930, τα διάφορα πρότυπα για συστήματα ποιότητας στη Μεγάλη Βρετανία και τα εκπαιδευτικά/ερευνητικά προγράμματα διαφόρων εθνικών οργανισμών σχετικά με την ποιότητα στις επιχειρήσεις, ήδη από τη δεκαετία του 1950 (Willborn, Cheng, 1994, σελ. 29).

Αποδέχονταν πλέον ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι τελικά εκείνος ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των δραστηριοτήτων τους, που θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, εξασφαλίζοντας έτσι τη μακροχρόνια επιτυχία τους και ικανοποιώντας στο μέγιστο τις ανάγκες των πελατών τους, των εργαζομένων τους, των οικονομικών και άλλων συμμετόχων σ' αυτές, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Έτσι, το 1991 δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ποιοτική Διοίκηση (EFQM) (Κέφης 2005).

3.2.Αποσαφήνιση των όρων «Αποτελεσματικότητα», «Ποιότητα» και «Πελάτης»

Η αποτελεσματικότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια που συνδέεται με πολλές παραμέτρους, όπως το κλίμα εργασίας, την οργάνωση του εσωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού τη σχέση σχολείου-οικογένειας κλπ. Στη σχετική βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 1992* Ζαβλανός,1987* Σαΐτης, 1996) αναφέρεται ότι ένας αποτελεσματικός οργανισμός διακρίνεται για:

- την ικανότητα της ηγεσίας του που εμπνέει, εμπυχώνει και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση,
- τη σταθερότητα του προσωπικού, αφού η συχνή μετακίνηση ελαχιστοποιεί τη

συνοχή του ανθρώπινου δυναμικού του, επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατ' επέκταση την επίδοσή τους

- την κατάλληλη κατάρτιση των διδασκόντων, αφού ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας της δημόσιας διοίκησης
- την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος εργασίας, αφού το σχολικό κλίμα ή αλλιώς η «προσωπικότητα του οργανισμού» επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επίδοση των εργαζομένων
- την επαρκή οργανωσιακή υποστήριξη, καθώς τα στοιχεία της υλικοτεχνικής υποδομής εξασφαλίζουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και
- την αγαστή συνεργασία οργανισμού με τους πολίτες, αφού η επίλυση ή μη πολλών προβλημάτων εξαρτάται από το βαθμό συνεργασίας των δυο αυτών φορέων.

Ξεφυλλίζοντας κανείς τις πηγές, εκπλήσσεται και από την πληθώρα των ορισμών, την ποικιλία των όρων και τους ατέλειωτους καταλόγους σκοπών που έχουν κατά καιρούς προταθεί για την «ποιότητα» (Κέφης 2005).

- Ο Juran (1989, όπ. αναφ. στο Ζαβλανό Μ.,2003), ορίζει την ποιότητα, ως «την καταλληλότητα προς χρήση».
- Ο Crosby (1979, όπ. παρ.), υποστηρίζει ότι «Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη».
- Ο Deming (1993, όπ. παρ), ορίζει ότι: «Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη». Άλλοι ως «κάθε δραστηριότητα που έχει σαν αποτέλεσμα την ικανοποίηση του πελάτη (Sallis,1993) ή «το σύνολο των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος». Ο επικρατέστερος ορισμός όπως υποστηρίζει ο Ζαβλανός (2003), είναι αυτός που ορίζει ότι: «Ποιότητα είναι ό,τι παρέχει πλήρη ικανοποίηση στον πελάτη» (σελ.28). Η Ποιότητα ορίζεται (Everard & Morris, 1999, σελ.221) ως η « εκπλήρωση ή υπέρβαση των προσδοκιών του πελάτη »

Ποιότητα τέλος, είναι αυτό που ο Pfeffer Jeffrey (1993) υποστηρίζει: *Όλοι μας την θαυμάζουμε. Πολλοί από μας τη θέλουμε. Λίγοι από μας μπορούμε να την έχουμε.*

Η λέξη «πελάτης» (Δερβιτσιώτης Κ.,1993,σελ.146-158, Λογοθέτης Ν.,1992, σελ.15-17, Σπανός Α., 1993, σελ. 65-68) δεν υπονοεί μόνο τον τελικό αποδέκτη του ολοκληρωμένου προϊόντος ή υπηρεσίας ενός οργανισμού (εξωτερικός πελάτης) αλλά αντιπροσωπεύει και κάθε άτομο ή ομάδα που εργάζεται στον ίδιο οργανισμό (εσωτερικός πελάτης).

Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ο όρος «πελάτης», αναφέρει ο Σαΐτης (1997), όσο και αν φαίνεται εμπορικός, καλύπτει τους επιμορφούμενους, οι οποίοι έχουν την

προτεραιότητα να δέχονται την εκπαιδευτική διαδικασία, τους εξωτερικούς πελάτες ου είναι οι πολίτες καθώς και εκείνους που δουλεύουν σε αυτούς, όπως το λοιπό διοικητικό προσωπικό (εσωτερικοί πελάτες). Πελάτης με λίγα λόγια είναι: «αυτός που ωφελείται ή εξυπηρετείται από το προϊόν ή την υπηρεσία που προφέρει ένας οργανισμός» (Κουτούζης, 1999, σ.27). Ο συμβιβασμός όμως των επιθυμιών όλων αυτών των πελατών δημιουργεί ένα πρόβλημα καθώς και το γεγονός ότι η ιδέα της ικανοποίησης τον πελάτη προτάσσεται των εκπαιδευτικών αξιών που αποτελούν τον κύριο προσανατολισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών (όπ. παρ.).

Οι λόγοι για τους οποίους η σημασία της ποιότητας των προϊόντων και της παροχής υπηρεσιών είναι σημαντική, απορρέουν όπως υποστηρίζει ο Ζαβλανός (2003) από το γεγονός ότι η ποιότητα δεν είναι διαπραγματεύσιμη, είναι διάχυτη παντού, αυξάνει την παραγωγικότητα και οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού.

Το σίγουρο πάντως είναι όπως αναφέρει ο Σαΐτης (όπ. παρ.) ότι η επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι θέμα όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου ο καθένας με τη σειρά του πρέπει να εξασφαλίσει ότι οι απαιτήσεις του έργου πρέπει να ολοκληρωθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Πρέπει δηλαδή να βασιστεί όχι μόνο στην εξασφάλιση ποιότητας αλλά και στη διαμόρφωση συμφωνίας, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες όλων των «πελατών» έτσι ώστε το εκπαιδευτικό «προϊόν» να έχει την πλήρη έγκρισή τους και να πληροί τους όρους ποιότητας που είχαν θέσει (Κέφης 1998).

3.3. Ορισμός Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Αν και ιστορικά η φιλοσοφία διοίκησης που μετέφερε την έμφαση στην ποιότητα από τα προϊόντα στην διοικητική πρακτική γεννήθηκε στην Ιαπωνία, ο όρος διοίκηση ολικής ποιότητας χρησιμοποιήθηκε πιο εκτεταμένα στις Ηνωμένες Πολιτείες, χωρίς μάλιστα να υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός. Κάτι τέτοιο οφείλεται κατά κύριο λόγο στις διαφορετικές σχολές στη διοικητική επιστήμη που δίνουν έμφαση στην ποιοτική διοίκηση και στα διαφορετικά προγράμματα που εφαρμόζουν. Πολλοί οργανισμοί δεν χρησιμοποιούν ούτε τον ίδιο τον όρο διοίκηση ολικής ποιότητας (Bounds, Yorks, Adams and Raney, 1994, σελ. 60 61). Όμως παρόλο που η διοικητική πρακτική που δίνει έμφαση στην ποιοτική διοίκηση, χαρακτηρίζεται από διαφορές τόσο στην ουσία, όσο και στην έμφαση κάποιων αρχών της, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος διοίκηση ολικής ποιότητας (Κέφης 1998).

Επιχειρώντας να σταχυολογήσουμε ορισμένους ορισμούς θα εκκινήσουμε από τον ορισμό που δίνει ο Dale H. Besterfield στο βιβλίο του «Quality Control». Σύμφωνα με αυτόν «διοίκηση ολικής ποιότητας ορίζεται μία φιλοσοφία και ένα σύνολο καθοδηγητικών αρχών που αντιπροσωπεύουν τη θεμελίωση ενός διαρκώς βελτιωμένου οργανισμού. Είναι η χρησιμοποίηση ποσοτικών μεθόδων και ανθρωπίνων πόρων για τη βελτίωση όλων

των διαδικασιών στα πλαίσια ενός οργανισμού και την υπερ-ικανοποίηση των αναγκών των πελατών τώρα και στο μέλλον. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) εμπεριέχει και ολοκληρώνει θεμελιακές τεχνικές διοίκησης, υπαρκτές προσπάθειες βελτίωσης και τεχνικά εργαλεία στα πλαίσια μίας πειθαρχημένης μεθοδολογίας» (Besterfield, 2001, σελ. 22)

Οι Sashkin και Kiser στο βιβλίο τους «Putting TQM to Work» θεωρούν ότι «διοίκηση ολικής ποιότητας σημαίνει ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού ορίζεται από και υποστηρίζει τη συνεχή επίτευξη της ικανοποίησης του πελάτη μέσω ενός ολοκληρωμένου συστήματος από εργαλεία τεχνικές και εκπαίδευση. Αυτό σχετίζεται με τη διαρκεί βελτίωση των οργανωσιακών διαδικασιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την υψηλή ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών.» (Sashkin and Kiser, 1993, σελ. 39)

Ο Laurie J. Mullins πιστεύει ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι «ένας τρόπος ζωής για έναν οργανισμό στο σύνολό του, προσηλωμένο στην ολική ικανοποίηση του πελάτη διαμέσου μίας διαρκούς διαδικασίας βελτίωσης, και της συνεισφοράς και συμμετοχής των ανθρώπων του» (Mullins, 1999, σελ. 865), ενώ ο Α. Σπανός στο βιβλίο του «Ολική Ποιότητα» ορίζει ως Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) «το σύνολο των δραστηριοτήτων και μεθόδων που εφαρμόζει μία επιχείρηση με στόχο την αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη, την συνεχή βελτίωση της ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών, την συμμετοχή και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης με το μικρότερο δυνατό κόστος» (Σπανός, 1995, σελ. 25)

Ο Hazmah παραθέτει τον εξής ορισμό: «Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι ένας τρόπος διοίκησης με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της ευελιξίας και της ανταγωνιστικότητας μίας επιχείρησης στο σύνολό της. Είναι μία μέθοδος ελαχιστοποίησης των ελαττωμάτων, εμπλέκοντας όλους στη διαδικασία βελτίωσης του τρόπου δράσης» (Hazman, 1994, σελ. 27)

Το General Accounting Office σε μία αναφορά που εξέδωσε το 1991 ανέφερε για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) ότι «επιδιώκει τη βελτίωση στην ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών και την αύξηση της ικανοποίησης των πελατών, περιορίζοντας τις παραδοσιακές πρακτικές διοίκησης. Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μοναδική σε κάθε οργανισμό που υιοθετεί μία τέτοια προσέγγιση'» (Labovitz, Chang, Rosansky, 1993, σελ. 1).

Ίσως οι πιο ενδιαφέροντες και περιεκτικοί ορισμοί είναι οι δύο που ακολουθούν. Ο ένας υιοθετήθηκε το 1992 από εννέα μεγάλες Αμερικανικές εταιρίες, από πρυτάνεις πολλών μηχανολογικών τμημάτων μεγάλων πανεπιστημίων και αναγνωρισμένους συμβούλους επιχειρήσεων. Σύμφωνα με αυτόν «η ΔΟΠ είναι ένα εστιασμένο στον άνθρωπο διοικητικό σύστημα που στοχεύει στη συνεχή αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη σε συνεχώς χαμηλότερο πραγματικό κόστος». Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μία προσέγγιση ολικού συστήματος (όχι ένα ξεχωριστό τμήμα ή πρόγραμμα) και ένα αναπόσπαστο μέρος μίας υψηλού επιπέδου στρατηγικής. Λειτουργεί οριζοντίως

ανάμεσα στις λειτουργίες και τις διευθύνσεις, εμπλέκοντας όλους τους εργαζομένους, από πάνω προς τα κάτω, και εκτείνεται πίσω και μπροστά για να συμπεριλάβει την αλυσίδα των προμηθευτών και των πελατών. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και την προσαρμογή στη διαρκή αλλαγή ως κλειδιά της οργανωσιακής επιτυχίας. Η θεμελίωση της διοίκησης ολικής ποιότητας είναι φιλοσοφική: η επιστημονική μέθοδος. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) περιλαμβάνει συστήματα, μεθόδους και εργαλεία. Τα συστήματα επιτρέπουν την αλλαγή. Η φιλοσοφία παραμένει η ίδια. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στηρίζεται σε αρχές που τονίζουν την αξιοπρέπεια του ατόμου και την δύναμη της κοινής δράσης (Procter and Gamble, 1992, σελ. 5).

Ο άλλος παρατίθεται από την Ένωση Ιαπώνων Μηχανολόγων που διοργανώνει το βραβείο Deming και θα αναπτυχθεί περαιτέρω στο ομώνυμο κεφάλαιο. Σύμφωνα με αυτόν «η ΔΟΠ είναι ένα σύνολο από συστηματικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται από ολόκληρο τον οργανισμό με στόχο την αποδοτική και αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εταιρίας, ώστε να παρέχονται προϊόντα και υπηρεσίες με ένα επίπεδο ποιότητας που ικανοποιεί τους πελάτες, στον κατάλληλο χρόνο και τιμή». (www.juse.or.jp/e7deming/03.html)

3.4. Θεωρητική προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση του Ανθρώπινου Δυναμικού

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) όπως υποστηρίζει ο Βούζας (2002), είναι μια φιλοσοφία διοίκησης που επεκτείνεται σε όλες τις δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι ανάγκες, οι προσδοκίες του πελάτη και οι στόχοι του οργανισμού ικανοποιούνται με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο από πλευράς κόστους, μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες των εργαζομένων, μέσα από μια πορεία συνεχούς βελτίωσης (Κέφης 1998).

Αναλύοντας τις τρεις ξενόγλωσσες λέξεις (Σαΐτης Χ., 1992) Total Quality Management έχουμε:

- Η λέξη **total** (ολική) αναφέρεται στο ότι επηρεάζει όλους όσους δουλεύουν π.χ. σ' ένα σχολείο καθώς και όλες τις δραστηριότητες που έχει αναλάβει ο συγκεκριμένος σχολικός οργανισμός. Αυτό απαιτεί από όλους να έχουν επίγνωση των υπηρεσιών τους έτσι ώστε να γίνει η ποιότητα πραγματικότητα.
- Η λέξη **quality** (ποιότητα) σημαίνει το βαθμό τελειότητας που μπορεί να παρέχει ένα προϊόν ή μια υπηρεσία.
- Η λέξη **management** είναι η τέχνη ή ο τρόπος χειρισμού και καθοδήγησης του ανθρώπινου δυναμικού για την εκπλήρωση των στόχων μιας οργάνωσης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η βελτίωση της ποιότητας απαιτεί στρατηγική την οποία σχεδιάζει και εφαρμόζει η ηγεσία του οργανισμού. Η ηγεσία είναι αυτή που Θα

διευκολύνει το έργο των άλλων έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι σκοποί τους και να ανταποκρίνονται ή και να υπερβαίνουν τις προσδοκίες τους.

Η διαφορά μεταξύ της παραδοσιακής διοίκησης και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) όπως τονίζει ο Δερβιτσιώτης (1993) έγκειται στον τρόπο επίτευξης των οργανωσιακών στόχων. Ενώ στην παραδοσιακή προσέγγιση το ενδιαφέρον της διοίκησης επικεντρώνεται στο κόστος και στην ποιότητα, στην ικανοποίηση προδιαγραφών και στον έλεγχο, στην ΔΟΠ. έχουμε προτεραιότητα στην ποιότητα, τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και έμφαση στην πρόληψη. Βλέπουμε δηλαδή ότι η ποιότητα στη ΔΟΠ. δεν είναι απλά μια νέα ιδέα (Σαΐτης 1997), είναι μια μεθοδολογία που βοηθά τους οργανισμούς να αντεπεξέλθουν στα προβλήματα που παρουσιάζονται (Κέφης-Παπαζαχαρίου, 2008).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). μπορεί να ορισθεί ως ένας νέος τρόπος διοίκησης που μέσω της ικανοποίησης των πελατών, εξωτερικών και εσωτερικών, στοχεύει στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας του οργανισμού.

Βασικές αρχές της αποτελούν όπως αναφέρει ο Σαΐτης (όπ. παρ.):

- η συνεχής βελτίωση,
- η ύπαρξη του εσωτερικού πελάτη,
- η ομαδική εργασία,
- η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων,
- η συμμετοχή και η ανάπτυξη των εργαζομένων,
- η χρησιμοποίηση εργαλείων και τεχνικών,
- ο σχεδιασμός και η οργάνωση,
- η δέσμευση και η αποτελεσματική ηγεσία της ανώτατης διοίκησης,
- η υιοθέτηση της φιλοσοφίας των μηδέν λαθών,
- η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του προσωπικού

Η εφαρμογή όμως της *Ολικής Ποιότητας* σε έναν οργανισμό προϋποθέτει σύμφωνα με το Σπανό (1993, σελ.78-80):

α) Κατανόηση και αποδοχή των αρχών της Ολικής Ποιότητας

Αρχικά η διοίκηση κατανοεί και αποδέχεται τις αρχές. Στην πρώτη φάση της η διαδικασία μετάβασης στην Ολική Ποιότητα ξεκινά από τον πελάτη, μετρώντας τη γνώμη και τις απόψεις του. Η παρούσα κατάσταση αποτυπώνεται συνήθως με τη χρήση ερωτηματολογίου, εντοπίζονται πιθανά προβλήματα, λάθη και ανεπαρκείς διαδικασίες. Η ειλικρίνεια της διοίκησης είναι απαραίτητη έτσι ώστε να μη συγκαλύπτει τα προβλήματα αλλά να τα εντοπίζει και να τα καταγράφει. Έχοντας έτσι σαφή εικόνα αυτών που πρέπει να διορθώσει, θέτει τους μελλοντικούς της στόχους (Κέφης 2005).

β) Σχεδιασμό του προγράμματος Ολικής Ποιότητας

Τα ευρήματα της πρώτης φάσης θέτουν τους στόχους του προγράμματος Ολικής Ποιότητας και προσαρμόζονται τα συστήματα του οργανισμού στις νέες απαιτήσεις. Εστιάζουν στο τι θέλουν να πετύχουν, πώς και πότε θα το επιτύχουν ποιοι στόχοι έχουν προτεραιότητα και ποιος θα είναι ο ρόλος των εργαζομένων. Παράλληλα, αρχίζει να δημιουργείται η σχετική υποδομή που είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση της υποστήριξης του προσωπικού.

γ) Υλοποίηση του προγράμματος Ολικής Ποιότητας

Η εφαρμογή του προγράμματος Ολικής Ποιότητας αρχίζει με τη συστηματική εκπαίδευση του προσωπικού στις αρχές της, στα εργαλεία και τις τεχνικές βελτίωσης της ποιότητας καθώς και με την εξασφάλιση της δέσμευσης και της συμμετοχής του. Απαραίτητη κρίνεται εδώ η εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων για την κάλυψη του κόστους του προγράμματος. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων γίνεται με συστηματικό τρόπο. Αναλύονται τα αίτια, σταθμίζεται η βαρύτητα του καθενός και ελέγχεται η σκοπιμότητα και η πιθανότητα άρσης του. Εξετάζονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας πιθανής βελτίωσης, προτείνονται και επιλέγονται λύσεις οι οποίες τελικά υλοποιούνται (Κέφης 2005).

δ) Έλεγχος και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Αν η εξέλιξη είναι επιθυμητή, τα αποτελέσματα δεν είναι μόνο η ικανοποίηση του πελάτη αλλά και η βελτίωση της παραγωγικότητας, η αναβάθμιση των στελεχών αλλά και του ίδιου του οργανισμού. Τα αποτελέσματα αξιολογούνται με τη χρήση κατάλληλων δεικτών ή ερευνών εντοπίζοντας έτσι τις επιτυχίες αλλά και τα προβλήματα που συναντά το πρόγραμμα της Ολικής Ποιότητας.

ε) Βελτίωση

Σύμφωνα με την αρχή της συνεχούς βελτίωσης, η όλη προσπάθεια επαναλαμβάνεται σε μικρότερη κλίμακα, με απώτερο στόχο τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωση των προϊόντων και των διαδικασιών.

3.5. Η συμβολή του Deming στην ανάπτυξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Ο Deming έφτασε για πρώτη φορά στην Ιαπωνία το 1947 για να βοηθήσει τις κατοχικές δυνάμεις των Ηνωμένων Πολιτειών να προετοιμαστούν για την απογραφή του 1951 (Leitner, 1999, σελ. 490). Κατά τη διάρκεια της παραμονής του εκεί ήρθε σε επαφή με μία σειρά από μέλη της Ένωσης Ιαπόνων Επιστημόνων και Μηχανολόγων (JUSE). Επρόκειτο για μία ένωση αποτελούμενη από επιστήμονες και μηχανολόγους που είχε

σηματιστεί μετά το τέλος του Β Παγκοσμίου πολέμου με στόχο να προσφέρει την απαιτούμενη τεχνογνωσία για την ανασυγκρότηση της Ιαπωνικής βιομηχανίας και είχε εξελιχθεί σε έναν από τους σημαντικότερους οργανισμούς για τη μεταπολεμική βιομηχανία της Ιαπωνίας. Ήταν αυτή η ένωση (JUSE) που προσκάλεσε τον Deming το καλοκαίρι του 1950 (10 με 18 Ιουλίου) να διδάξει σε περίπου εξακόσιους μηχανικούς σε τέσσερις ιαπωνικές πόλεις. Παρόλο που ο ενθουσιασμός για τις τεχνικές του ήταν έκδηλος, ο Deming γνώριζε ότι για να δουλέψουν στην πράξη αυτές οι τεχνικές, θα έπρεπε η ανώτατη διοίκηση να είναι παρούσα και να συμμετάσχει στο εγχείρημα από την αρχή, αλλιώς η όλη διαδικασία δεν θα είχε ουσιαστικό αντίκτυπο στην ιαπωνική βιομηχανία (Petersen, 1997, σελ. 99).

Ο Deming μοιράστηκε το προβληματισμό του με τον Ishikawa πρόεδρο εκείνη την περίοδο της Ένωσης Ιαπώνων Επιστημόνων και Μηχανολόγων και ιδρυτή της Keidanren, της Ιαπωνικής ένωσης ανώτατων διοικητικών στελεχών. Χάρη στην προσωπική του παρέμβαση ο Deming μπόρεσε τελικά να έρθει σε επαφή και να παραθέσει διαλέξεις σε ένα μεγάλο αριθμό ανώτατων στελεχών της Ιαπωνικής βιομηχανίας. Το μήνυμά του ήταν σαφές: αυτοί, η διοίκηση, ήταν το πρόβλημα και τίποτα δεν θα μπορούσε να βελτιωθεί αν δεν αναλάμβαναν προσωπική ευθύνη για την αλλαγή (Bowles, Hammond, 1991, σελ. 38).

Μέχρι εκείνο το σημείο η ιαπωνική διοίκηση όπως και οι αμερικανοί ομόλογοί τους τοποθετούσαν το 85% της ευθύνης για το ποιοτικό έλεγχο στα διοικητικά στελέχη της γραμμής παραγωγής και το μηχανολογικό προσωπικό και το 15% στους εργάτες. Ο Deming πρότεινε την αντιστροφή της αναλογίας. Αντί να αποτελεί πρωταρχικά αρμοδιότητα μερικών διοικητικών στελεχών και απομονωμένων από τη γραμμή παραγωγής μηχανολόγων ο ποιοτικός έλεγχος θα έπρεπε να χτιστεί στη δομή των εργασιακών δραστηριοτήτων και των σχέσεων εργαζομένων-διοίκησης. Όλα τα ιεραρχικά επίπεδα έπρεπε να μάθουν τεχνικές στατιστικού ελέγχου των διαδικασιών και να ενταχθούν σε προγράμματα και συζητήσεις για τη συνεχή βελτίωση (McMillian, 1985, σελ. 162).

Μερικά από τα στοιχεία της φιλοσοφίας του Deming που εντυπωσίασαν ιδιαίτερα τους Ιάπωνες και τους οδήγησαν στο να τον καλέσουν αρκετές φορές ακόμα, ήταν η θέαση του πελάτη ως του πιο σημαντικού μέρους της γραμμής παραγωγής, η αντίληψη της παραγωγικής διαδικασίας ως σύστημα, η έμφαση στις δυνατότητες για προμήθεια ποιοτικών υλικών, η αξία της χρήσης στατιστικών μεθόδων ποιοτικού ελέγχου των διαδικασιών, και η σημασία του αρχικού σχεδιασμού για τη τελικά ποιότητα ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας. Επίσης τους Ιάπωνες φαίνεται πως ενθουσίασε και ο απλός και προσιτός χαρακτήρας του Deming που αντιμετώπιζε με αξιοπρέπεια τους Ιάπωνες συναδέλφους του και το πολιτισμό τους σε μία περίοδο που η Ιαπωνία βρισκόταν υπό Αμερικανική κατοχή (Greisler, 1999, σελ. 447).

Η συνεισφορά του Deming στις Ηνωμένες πολιτείες δεν είναι τόσο αναγνωρίσιμη όσο στην Ιαπωνία. Πριν από τα ταξίδια του στην Ιαπωνία η σημαντικότερη συνεισφορά του

εντοπίζεται σε δύο τομείς. Κατά τη διάρκεια της εργασίας του ως επικεφαλής μαθηματικός και σύμβουλος στη δειγματοληψία στην Απογραφική Υπηρεσία (Census Bureau) από το 1939 ως το 1946, εισήγαγε διαδικασίες στατιστικού ελέγχου στις συνηθισμένες δραστηριότητες των εργαζομένων που οδήγησαν σε δραματική μείωση του ποσοστού σφαλμάτων και έπεισε την κυβέρνηση για την εφαρμογή δειγματοληπτικών μεθόδων κατά τη διάρκεια της απογραφής του 1940, για τη συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών με χαμηλότερο κόστος, ένα πρόγραμμα που στέφθηκε με μεγάλη επιτυχία. Επίσης ως σύμβουλος του υπουργείου πολέμου των Ηνωμένων Πολιτειών οργάνωσε σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο του Stanford μία σειρά από οχταήμερα σεμινάρια στο στατιστικό ποιοτικό έλεγχο που είχαν έντονα θετικό αποτέλεσμα στην ποσότητα και την ποιότητα της πολεμικής παραγωγής (Petersen, 1999, σελ. 476).

Από το 1949 εκτός από τη θέση που διατήρησε στην πανεπιστημιακή κοινότητα εργάστηκε ως σύμβουλος σε μία πληθώρα επιχειρήσεων. Παράλληλα ανέπτυξε έντονη συγγραφική δραστηριότητα. Έγινε γνωστός στο ευρύ κοινό μόλις το 1980 χάρη στη συμμετοχή του στην τηλεοπτική εκπομπή του δικτύου NBC με τον τίτλο «Αν μπορεί η Ιαπωνία, γιατί όχι και εμείς;» (If Japan Can, Why Can't We?). Μεγάλο αντίκτυπο στον επιχειρηματικό κόσμο είχαν τα τετραήμερα σεμινάρια που διοργάνωσε την περίοδο 1981 έως 1993 σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο George Washington για τη βελτίωση και την παραγωγικότητα τα οποία παρακολουθούσαν περίπου 20.000 άτομα το χρόνο. Μία σειρά από εταιρίες υιοθέτησαν την φιλοσοφία διοίκησης του ανάμεσα στις οποίες και η αυτοκινητοβιομηχανία Ford, το προπύργιο παλαιότερα της επιστημονικής διοίκησης (Petersen, 1997, σελ. 99-100).

3.6. Η φιλοσοφία του Deming

3.6.1. Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming για την Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ικανή να οδηγήσει όπως υποστηρίζει ο Σαϊτς (1997), στη συνεχή βελτίωση και μάθηση, στην ανάπτυξη του προσωπικού, στην απλούστευση των διαδικασιών, στην καλύτερη διοίκηση, στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, στην ανάπτυξη συνεργασιών και στην επίτευξη κοινωνικού έργου.

Στην παρούσα εργασία ο όρος «εκπαίδευση» θα χρησιμοποιείται με την έννοια διαρθρωμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων με ευρείς στόχους. Δηλαδή τα εκπαιδευτικά προγράμματα δε θα περιορίζονται στην τεχνική κατάρτιση των εκπαιδευομένων, αλλά θα κατευθύνονται σε μια σειρά συμφωνημένων και ευμετάβλητων στόχων που θα συμβάλλουν στη συστηματική ανάπτυξη (Rogers, 1999).

Όπως είναι φανερό από τα παραπάνω ο θεσμός αυτός βοηθά το άτομο να χτίσει μια σωστή σχέση με τον εαυτό του, τους γύρω του και με το περιβάλλον του. Στην ολοκληρωμένη του μορφή είναι αυτό που προαναφέραμε, μια συνεχής διαδικασία, μια

διαχρονική προσπάθεια, που αρχίζει από την προσχολική ηλικία και τελειώνει μόνο όταν το άτομο αποσυρθεί από την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Ο Deming διατύπωσε τα 14 σημεία της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας τα οποία καθοδηγούν τους ηγέτες των οργανισμών που θέλουν τον μετασχηματισμό τους. Θα προσπαθήσουμε να κάνουμε μια προσέγγιση ως προς την εφαρμογή που βρίσκουν αυτά στην εκπαίδευση του προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης (Ζαβλανός, 2003, σελ.39-45, 76-84, Λογοθέτης, 1993, σελ. 53-76).

1. Συνέχεια και συνέπεια στη διατύπωση του σκοπού για διαρκή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών/ προϊόντων

Στην εκπαιδευτική δραστηριότητα η αρχή αυτή θα μπορούσε να διατυπωθεί ως: «Συνέχεια και συνέπεια στη διατύπωση του σκοπού για συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί όταν έχει την αποδοχή και την υποστήριξη της ανώτατης διοίκησης, της οποίας ο ρόλος είναι καθοριστικός. Βελτίωση προερχόμενη από μεμονωμένες προσπάθειες θα είναι παροδική. Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι αυτή που θα βοηθήσει τους δημόσιους λειτουργούς να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους με γνώμονα τη συνεχή βελτίωση του έργου τους. Μια αποτελεσματική ηγεσία είναι αυτή που θα θέτει στόχους, θα δημιουργεί οράματα, θα επιβραβεύει και θα παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό της Δημόσιας Διοίκησης, θα εξασφαλίζει τη δέσμευση για τη συμμετοχή του (Κέφης 2005).

2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση

Η νέα φιλοσοφία της διοίκησης, σχετικά με την εκπαίδευση του προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης, θα στηρίζεται στο γεγονός ότι όλοι πρέπει να διαθέτουν τη γνώση και τις δεξιότητες και θα συνεισφέρουν στους στόχους και τις επιδιώξεις της μονάδας. Η ηγεσία είναι αυτή που θα πρέπει να υιοθετήσει και να υποστηρίξει τη νέα φιλοσοφία της συνεχούς βελτίωσης μέσω της ενδυνάμωσης του ρόλου των δημόσιων λειτουργών και να δημιουργήσει μια νέα οργανωτική κουλτούρα, η οποία θα προωθεί τη δημιουργικότητα, θα επιζητά την ανατροφοδότηση από τους δημόσιους λειτουργούς και θα παρέχει επικοινωνία προς όλες τις κατευθύνσεις.

3. Ανεξαρτητοποίηση από την απλή-τελική επιθεώρηση του προϊόντος για την επίτευξη της ποιότητας. Η ποιότητα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην παραγωγή από την αρχή.

Η αρχή αυτή θα μπορούσε να μεταφερθεί στην εκπαιδευτική δραστηριότητα ως: «η ανεξαρτητοποίηση από τις στείρες αξιολογήσεις που βασίζονται σε ποσοτικά κυρίως στοιχεία και γίνονται συνήθως στο τέλος των επιμορφωτικών προγραμμάτων». Η επιμορφωτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της θα πρέπει να αξιολογούνται σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Η αξιολόγηση στο τέλος του επιμορφωτικού

προγράμματος δεν αφήνει περιθώρια για βελτιώσεις και τα αποτελέσματα της μάθησης γίνονται ορατά από την ικανότητα των ατόμων να εφαρμόζουν τη γνώση και τις δεξιότητες που απέκτησαν σε πραγματικές καταστάσεις.

4. Ελαχιστοποίηση του κόστους. Κατάργηση της πρακτικής για την επιλογή προμηθειών με κριτήριο μόνο την τιμή.

Η αρχή αυτή στην εκπαίδευση των δημόσιων λειτουργών θα μπορούσε να διατυπωθεί ως: « Η θέσπιση ποιοτικών κριτηρίων για την επιλογή των προμηθευτών». Η τιμή ως κριτήριο, χωρίς να ληφθεί υπόψη η ποιότητα δεν έχει νόημα. Η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους προμηθευτές θα αποδώσει μεγαλύτερα κέρδη από αυτά που θα επιτευχθούν από την επιλογή με κριτήριο τη χαμηλότερη τιμή. Στην επιλογή εκπαιδευτών για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών δεν θα βασιστούμε στο κόστος αλλά σε ποιοτικά κριτήρια, τα οποία θα παρέχουν εγγυήσεις για την αποτελεσματικότητα τον προγράμματος στο βαθμό που αυτή εξαρτάται από τον εκπαιδευτή.

5. Συνεχής βελτίωση τον συστήματος παραγωγής και των υπηρεσιών.

Στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει: « Συνεχής ανάπτυξη όλων των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου του δημόσιου λειτουργού, με παράλληλη ελάττωση της πιθανότητας αποτυχίας». Για να επιτευχθεί η συνεχής βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτείται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενδυνάμωσης των δημόσιων λειτουργών, με στόχο να πετύχουν μια συνεχή πρόοδο στην ποιότητα της μάθησης και της προσωπικής τους ανάπτυξης.

Η αδιάκοπη προσπάθεια για συνεχή βελτίωση, τα μικρά βήματα εμπρός κάθε μέρα, είναι αυτό που οι Ιάπωνες αποκαλούν "Kaizen" (Wibberley,1992, όπ. αναφ. στον Κουτούζη Μ.,1999). Πραγματοποιώ δηλαδή μικρές αλλαγές προς το καλύτερο και σε συνεχή βάση.

6. Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας

Η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασίας είναι απαραίτητη όχι μόνο για τους νεοδιοριζόμενους αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση κριθεί αναγκαίο μετά από διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του εκάστοτε φορέα.

7. Αποτελεσματική ηγεσία

Για να έχουμε αποτελεσματική διοίκηση στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και στην υλοποίηση ενεργειών που συντελούν στην ανάπτυξή του θα πρέπει η εκάστοτε διοίκηση να παρέχει υποστήριξη, να επηρεάζει τα άτομα στη σωστή κατεύθυνση, να παρακινεί και να ενδυναμώνει το προσωπικό, να ενθαρρύνει τη

δημιουργικότητα και να προωθεί τις καινοτομίες, να διατυπώνει στόχους και στρατηγικές, να είναι αποτελεσματική στην επικοινωνία, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού, να συντονίζει και να υποστηρίζει την ομαδική εργασία, να κατανοεί και να επιλύει τα προβλήματα του προσωπικού και αυτά που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών λειτουργίας του οργανισμού, να γνωρίζει τις νέες εξελίξεις της τεχνολογίας, να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα, να παρέχει πρόσβαση στις πληροφορίες, να αξιολογεί τις αδυναμίες και να αναπτύσσει πλάνο βελτίωσής τους, να ενισχύει την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού, να εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους που χρειάζεται το ανθρώπινο δυναμικό για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, να κάνει στατιστικούς ελέγχους για να διαπιστώνει την πρόοδο του συστήματος και τέλος να δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση των διαδικασιών και στη συνεχή βελτίωσή τους (Κέφης 2005).

8. Αποβολή του φόβου

Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα υλοποιούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν πρέπει να υποκινείται από το φόβο της επιβολής ενδεχόμενων κυρώσεων ή από την απειλή του ελέγχου, αλλά από το ενδιαφέρον και την ανάπτυξη συνεργασίας. Ο φόβος όπως σωστά τονίζει ο Ζαβλανός (2003), αποτελεί εμπόδιο στη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, στην ανοικτή επικοινωνία, προκαλώντας αντίσταση σε κάθε αλλαγή. Όταν ένα άτομο αισθάνεται ασφαλές και δε διακατέχεται από άγχος, φτάνει στη μέγιστη απόδοσή του.

9. Κατάργηση των εμποδίων ανάμεσα στα τμήματα. Ενθάρρυνση της ομαδικής προσέγγισης

Η κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των τμημάτων μιας μονάδας σημαίνει ότι όλοι εργάζονται ομαδικά, μπορούν να προβλέπουν και να επιλύουν προβλήματα, εντοπίζουν τις ανάγκες των ατόμων, τις ευκαιρίες και τις απειλές και γενικά δημιουργούν ένα περιβάλλον ανάπτυξης. Ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας, θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των συναντήσεων, την αποφυγή των συγκρούσεων μεταξύ των τμημάτων, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης, τη λήψη ανατροφοδότησης.

Η αποτελεσματική επικοινωνία θα συντελέσει ώστε να υλοποιηθούν προγράμματα που θα καλύπτουν τις ανάγκες των υπαλλήλων. Με τους κατάλληλους μηχανισμούς επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων και υπευθύνων θα είναι τέτοια που να επιτρέπει τους πρώτους να εκφράζουν τις πραγματικές τους ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

10. Μη ζητάμε καλύτερα επίπεδα παραγωγικότητας χωρίς να προσφέρουμε καλύτερες μεθόδους

Αυτό σημαίνει ότι απαιτούμε αύξηση της απόδοσης ενώ συγχρόνως παρέχουμε την κατάλληλη στήριξη. Ο Deming υποστηρίζει ότι το να διευθύνεις τους άλλους είναι ένας παλιός τρόπος σκέψης, το να βοηθάς όμως τα άτομα να διοικήσουν τον εαυτό τους, είναι επιτακτική ανάγκη. Θα πρέπει δηλαδή στα άτομα να επιτρέπεται να διατυπώνουν τους δικούς τους σκοπούς με αποτέλεσμα οι σκοποί της εκπαίδευσης να κατευθύνονται από κάτω προς τα επάνω.

11. Κατάργηση ποσοτικών στόχων που εμποδίζουν την επίτευξη της ποιότητας

Έμφαση πρέπει να δίνουμε στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Ο μόνος τρόπος για να αυξηθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εργασιών είναι η αντικατάσταση των τυποποιημένων διαδικασιών από άλλες πιο ευέλικτες και διαρκώς βελτιούμενες. Οι στόχοι πρέπει να τίθενται αλλά να μην είναι αυθαίρετοι. Να συνοδεύονται από αξιόπιστα δεδομένα και στατιστικές αναλύσεις που θα δίνουν στοιχεία για τον προγραμματισμό των ενεργειών και για τη βελτίωση των διαδικασιών. Σημαντική παράμετρος όταν διατυπώνεται ένας στόχος αποτελεί η συναίνεση απ' όλους όσους εμπλέκονται στην πραγματοποίησή του.

12. Επιβράβευση του ανθρώπινου δυναμικού

Οι εργαζόμενοι πρέπει να παρακινούνται έτσι ώστε να βελτιώνονται συνεχώς και να επιβραβεύονται για τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Η διοίκηση για να ενεργοποιήσει αποτελεσματικά τους ανθρώπους της πρέπει να ακολουθήσει στρατηγική κινήτρων. Είναι σημαντικό να ξέρει κανείς τις ανάγκες και τα κίνητρα που προκαλούν τους εργαζομένους σε συγκεκριμένη ενέργεια και σε συγκεκριμένο χρόνο. Μπορεί να προβλέψουμε ακόμη και τη συμπεριφορά τους. Η υποκίνηση είναι απαραίτητη για την επιτυχία κάθε μάθησης γιατί τα άτομα είναι προσανατολισμένα σε κάποιο σκοπό, για να ικανοποιήσουν κάποια ανάγκη τους. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση είναι αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευόμενοι ικανοποιούν κάποιο σκοπό με τη συμμετοχή τους.

Υπάρχουν δύο είδη κινήτρων στα οποία επικεντρώνει την προσοχή της η Χατζηπαντελή (1999): α) τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή, «εκείνα τα εγγενή χαρακτηριστικά ενός έργου τα οποία ελκύουν τον εργαζόμενο και τον ωθούν να καταβάλλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια. Παραδείγματα αποτελούν η ελευθερία της δράσης, η ευθύνη, η δυνατότητα δημιουργίας, μάθησης και ολοκλήρωσης» (σελ.63) και β) τα εξωτερικά κίνητρα που έχουν πιο υλιστικό χαρακτήρα. «Είναι τα πλεονεκτήματα που προσφέρονται με προοπτική να παρακινήσουν τους εργαζόμενους, π.χ. υψηλές αποδοχές, δυνατότητα προαγωγής, αναγνώριση, κύρος» (σελ.63).

Και τα δυο είδη κινήτρων υποβοηθούν τη μάθηση, η οποία μπορεί να είναι δύσκολη, αν κάποιο είδος κινήτρων απουσιάζει. Τα άτομα μαθαίνουν να ενεργούν σωστά και

κατά τον επιθυμητό τρόπο, αν καταλαβαίνουν τους λόγους για μια τέτοια συμπεριφορά και αμείβονται γι' αυτήν.

13. Ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για κάθε εργαζόμενο

Κάθε εργαζόμενος πρέπει να μελετά, να μαθαίνει και να βελτιώνεται. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες κάθε ατόμου μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις και την πρόοδο των άλλων καθώς επίσης και ολόκληρο του οργανισμό. Η διοίκηση που υιοθετεί τις αρχές της Ολικής Ποιότητας Θεωρεί ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν την καλύτερη επένδυση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της. Κάθε οργανισμός που επιθυμεί να είναι βιώσιμος και ανταγωνιστικός θέτει το ανθρώπινο δυναμικό του στη διαδικασία της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε κάθε εργαζόμενος να αισθάνεται ικανοποίηση από την εργασία του και να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα νέα δεδομένα που θα προκύπτουν. Το σημείο 6 της φιλοσοφίας του Deming αναφέρεται στην εκπαίδευση των ατόμων σε συγκεκριμένες δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση της εργασίας τους, ενώ το σημείο αυτό αφορά τη συνεχή επιμόρφωση και αυτοβελτίωση που θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη των ίδιων των εργαζομένων.

14. Δέσμευση της διοίκησης και συμμετοχή όλων των ατόμων για την υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας

Ο βαθμός συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού είναι καθοριστικός για την επίτευξη των στόχων του. Τα στελέχη που θέλουν να τους πετύχουν, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, της εμπλοκής και της ομαδικής εργασίας του ανθρώπινου δυναμικού (Κέφης 2005).

3.6.2. Η φιλοσοφία διοίκησης του Deming

3.6.2.1. Η Βαθιά Γνώση (Profound Knowledge)

Το σύστημα της βαθιάς γνώσης αποτελεί ένα θεωρητικό χάρτη για την κατανόηση των οργανισμών στα πλαίσια των οποίων πραγματοποιείται η εργασιακή διαδικασία. Αποτελεί πεποίθηση του Deming ότι ο μετασχηματισμός της επικρατούσας φιλοσοφίας διοίκησης απαιτεί μία ματιά από έξω από το σύστημα, οπτική γωνία που προσφέρει η βαθιά γνώση (Deming, 1994, σελ. 92). Το πρώτο βήμα είναι ο μετασχηματισμός του ατόμου που θα κατανοήσει το σύστημα της βαθιάς γνώσης και θα αποκτήσει ένα νέο νόημα για τη ζωή, τα γεγονότα, τους αριθμούς και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Το άτομο που θα κατανοήσει το σύστημα της βαθιάς γνώσης θα έχει αποκτήσει ένα σταθερό κριτήριο για να παίρνει από μόνο του αποφάσεις και να μετασχηματίσει τον οργανισμό στον οποίο ανήκει. Θα μπορέσει να εφαρμόσει τις αρχές του σε κάθε είδους σχέση με τους συνανθρώπους του. (Deming, 1994, σελ. 92). Τα τέσσερα συστατικά μέρη του

συστήματος της βαθιάς γνώσης-αναγνώριση ενός συστήματος, γνώση για τη διακύμανση, θεωρία της γνώσης, ψυχολογία- είναι ενιαία. Δεν είναι απαραίτητο να είναι κανείς άριστος σε κάποιο από τα τέσσερα μέρη για να το εφαρμόσει. Η μερική, όμως, υιοθέτησή του συστήματος της βαθιάς γνώσης δεν μπορεί να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Deming, σελ. 1994, 93-94).

3.6.2.2. Αναγνώριση ενός συστήματος (appreciation for a system)

Ο Deming στην προσπάθειά του να εξηγήσει πως λειτουργεί ο κόσμος γύρω του και ιδιαίτερα ο κόσμος της εργασίας υιοθετεί μία συστημική προσέγγιση. Ορίζει το σύστημα ως ένα δίκτυο αλληλεξαρτώμενων συστατικών μερών που δουλεύουν μαζί για να προσπαθήσουν να φέρουν εις πέρας το σκοπό του συστήματος (Deming, 1994, σελ. 50).

Κάθε σύστημα πρέπει να έχει ένα σκοπό. Χωρίς σκοπό δεν μπορεί να υπάρξει σύστημα. Ο σκοπός του συστήματος πρέπει να είναι σαφής στο καθένα που ανήκει στο σύστημα. Ο σκοπός πρέπει να συμπεριλαμβάνει σχέδια για το μέλλον. Ο σκοπός είναι μία αξιακή κρίση (value judgment) (Deming, 1994, σελ. 50). Ο σκοπός που προτείνεται από τον Deming για κάθε οργανισμό είναι όλοι να κερδίζουν στη μακρά διάρκεια (μακροπρόθεσμα). Με τον όρο όλοι εννοεί τους μετόχους, τους εργαζομένους, τους προμηθευτές, τους πελάτες, τη κοινότητα και το περιβάλλον. Ένα σύστημα πρέπει να παράγει κάτι που έχει αξία, με άλλα λόγια αποτελέσματα. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα, σε συνδυασμό με το συνυπολογισμό των αποδεκτών και του κόστους συνδιαμορφώνουν το σκοπό του συστήματος (Deming, 1994, σελ. 51). Είναι σημαντικό ένας σκοπός να μην ορίζεται ποτέ με όρους μίας συγκεκριμένης δραστηριότητας ή μεθόδου. Πρέπει πάντα να σχετίζεται με μία καλύτερη ζωή για όλους. Ο σκοπός ξεπερνάει το οργανωσιακό σύστημα και αυτούς που εργάζονται στα πλαίσια του (Deming, 1994, σελ. 52). Επίσης, από οπουδήποτε και αν αυτό εκπορεύεται, πρέπει να διαπερνά το σύνολο του οργανισμού ένα αίσθημα συμφωνίας στο σκοπό (Deming, 1994, σελ. 53).

Τα συστατικά μέρη του συστήματος δεν είναι αναγκαίο να είναι απόλυτα ορισμένα και καταγεγραμμένα. Οι άνθρωποι μπορεί απλά να κάνουν αυτό που χρειάζεται να κάνουν. Όσο μεγαλύτερη είναι η αλληλεξάρτηση μεταξύ των συστατικών μερών, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους και τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ανάγκη για συνολική διοίκηση (Deming, 1994, σελ. 96). Η υποχρέωση του κάθε συστατικού μέρους είναι να συνεισφέρει το καλύτερο δυνατόν στο σύστημα, όχι να βελτιστοποιήσει τη δική του παραγωγή, κέρδος ή πωλήσεις ή οποιοδήποτε άλλο ανταγωνιστικό μέτρο. Κάποια μέρη μπορεί να λειτουργούν με απώλειες για τα ίδια για να μεγιστοποιήσουν το σύνολο του συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και των συστατικών μερών που παρουσιάζουν απώλειες (Deming, 1994, σελ. 97). Ένα σύστημα πρέπει να διοικείται. Δεν θα διοικηθεί μόνο του. Η διοίκηση ενός συστήματος απαιτεί γνώση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των συστατικών μερών του συστήματος και των ανθρώπων που δουλεύουν στα πλαίσια του. Είναι δουλειά της

διοίκησης να κατευθύνει τις προσπάθειες όλων των συστατικών μερών προς το σκοπό του συστήματος (Deming, 1994, σελ. 50). Πρώτα από όλα απαιτείται η αποσαφήνιση. Καθένας στον οργανισμό πρέπει να κατανοήσει το σκοπό του συστήματος και πώς να κατευθύνει τις προσπάθειές του προς την επίτευξή του. Είναι δουλειά της ηγεσίας να υποβάλει και να ενισχύει την αποφασιστικότητα του σκοπού (Deming, 1994, σελ. 52). Επίσης, δουλειά της ηγεσίας είναι να διαχειριστεί τις αλλαγές που θα επιφέρει ο χρόνος και αν είναι δυνατόν να τις προβλέψει (Deming, 1994, σελ. 53). Η αύξηση του μεγέθους και της πολυπλοκότητας ενός συστήματος και οι αλλαγές με την πάροδο του χρόνου των εξωτερικών παραγόντων, π.χ. ανταγωνισμός, νέο προϊόν, νέος εξοπλισμός, απαιτούν τη συνολική διαχείριση των προσπαθειών των μερών. Η διοίκηση πρέπει να είναι έτοιμη να αλλάξει τα όρια του συστήματος για να εξυπηρετήσει καλύτερα το σκοπό. Οι αλλαγές μπορεί να απαιτούν επαναορισμό των συστατικών μερών. Η διοίκηση ενός συστήματος μπορεί να απαιτεί και φαντασία (Deming, 1994, σελ. 53). Μία ακόμα δουλειά της διοίκησης και της ηγεσίας είναι να κυβερνούν το μέλλον τους για να μην γίνονται τα θύματα των περιστάσεων (Deming, 1994, σελ. 54-55). Η προετοιμασία για το μέλλον περιλαμβάνει τη δια βίου εκμάθηση για τους εργαζομένους και τη συνεχή έρευνα του τεχνικού, κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος, ώστε να γίνει αντιληπτή η ανάγκη για καινοτομία, νέα προϊόντα, νέες υπηρεσίες ή ανακάλυψη νέων μεθόδων. Αποτελεί πεποίθηση του Deming ότι μία εταιρία μπορεί ως ενός σημείου να κυβερνήσει το μέλλον της.

Ο Deming υιοθετεί ένα συνεργατικό μοντέλο στα πλαίσια της συστημικής του θεώρησης. Για αυτόν η συνταγή για την επιτυχία είναι η συνεργασία των συστατικών μερών για την επίτευξη του στόχου του οργανισμού. Οτιδήποτε λιγότερο από το προσανατολισμό των καλύτερων προσπαθειών του καθενός προς την επίτευξη του στόχου ή των στόχων του συνόλου του οργανισμού είναι ο σίγουρος δρόμος για την αποτυχία να επιτευχθούν τα καλύτερα συνολικά αποτελέσματα. Τα καταστροφικά αποτελέσματα του ανταγωνισμού και της δημιουργίας ανεξάρτητων κέντρων κέρδους δεν μπορούν να γίνουν ανεκτά (Deming, 1994, σελ. 97-98). Το συμφέρον όλων όσων ενέχονται πρέπει να είναι η βάση της διαπραγμάτευσης μεταξύ των ανθρώπων, μεταξύ των τμημάτων, μεταξύ του σωματείου και της διοίκησης, μεταξύ των εταιριών, μεταξύ των συστατικών μερών και μεταξύ των χωρών. Όλοι μπορούν να κερδίσουν.

Όχι τυχαία, παράδειγμα συστήματος καλά βελτιστοποιημένου για τον Deming είναι η ορχήστρα (Deming, 1994, σελ. 97-98). Πρόκειται δηλαδή για ένα σύστημα του οποίου η κρίσιμη παράμετρος δεν είναι οι ατομικές ικανότητες των μελών του, αλλά ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο. Ο ρόλος του διευθυντή ορχήστρας, σε ευθεία αναλογία με το ρόλο του διευθυντή μίας επιχείρησης, είναι να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ορχήστρας ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή, στην περίπτωση του διευθυντή ορχήστρας, ηχητική απόδοση της σύνθεσης. Οι στόχοι βέβαια μπορεί να είναι πολλαπλοί, όπως και σε μία επιχείρηση, και

να περιλαμβάνουν την ικανοποίηση από την εργασία, του διευθυντή ορχήστρας και των μελών της. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Deming θεωρεί ότι στην επιχείρηση υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός αλληλεξάρτησης από ότι σε μία ορχήστρα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συνδυασμός του συνεργατικού μοντέλου που υιοθετεί όπως είδαμε ο Deming με τη διασταλτική ερμηνεία που δίνει για τα σύνορα του συστήματος που μπορεί να περιλαμβάνουν μία μεμονωμένη εταιρία, μία βιομηχανία ή και μία ολόκληρη χώρα. Αυτό θεωρητικά σημαίνει ότι ο Deming προτείνει τη συνεργατική και όχι ανταγωνιστική λειτουργία ολόκληρων οικονομικών συστημάτων χωρών (Deming, 1994, σελ. 55). Μόνος περιορισμός ότι όσο μεγαλύτερο το σύστημα, τόσο μεγαλύτερα τα οφέλη, αλλά και τόσο δυσκολότερη η διοίκηση. Ιστορικό παράδειγμα λειτουργίας μίας χώρας ως σύστημα κατά το συνεργατικό πρότυπο αποτελεί για τον Deming η Ιαπωνία μετά το Β παγκόσμιο πόλεμο. Σε αυτό το πνεύμα ο Deming προτείνει κάτι αδιανόητο για τη κυρίαρχη ανταγωνιστική πρακτική της διοίκησης των επιχειρήσεων της Δύσης. Προσπάθειες από ανταγωνιστές για δράση με στόχο τη διεύρυνση της αγοράς και την κάλυψη αναγκών που δεν έχουν ακόμα καλυφθεί. Ο Deming πιστεύει πως τέτοιες πρακτικές θα συνεισφέρουν στη βελτιστοποίηση όλων. Όταν ο στόχος των ανταγωνιστών είναι να παρέχουν καλύτερες υπηρεσίες στο πελάτη όλοι είναι κερδισμένοι.

Αποτελεί πεποίθηση του Deming ότι ένα σύστημα δεν μπορεί να καταλάβει τον εαυτό του. Για αυτό κάθε σύστημα έχει ανάγκη καθοδήγησης από έξω (Deming, 1994, σελ. 54-55). Ένας οργανισμός μπορεί να χρειαστεί κάποιον σε θέση που να μπορεί να βοηθήσει τον πρόεδρο να διδάξει και να διευκολύνει τη βαθιά γνώση.

3.6.2.3. Γνώση για τη διακύμανση

Η διακύμανση απαντάται παντού στη ζωή. Δεν υπάρχουν δύο αντικείμενα που να είναι πανομοιότυπα. Όταν εξετάζονται διεξοδικά ακόμα και τα αντικείμενα της καλύτερης κατασκευής περιέχουν διακύμανση. Θα υπάρχει πάντα διακύμανση μεταξύ των ανθρώπων, των αποδόσεων, των υπηρεσιών και της παραγωγής (Deming, 1994, σελ. 98).

Όταν μία διαδικασία έχει φτάσει σε κατάσταση στατιστικού έλεγχου έχει προσδιορίσιμη δυνατότητα (definable capability). Στη κατάσταση του στατιστικού ελέγχου η αναμενόμενη στο μέλλον διακύμανση είναι προβλέψιμη.

Το κόστος, η επίδοση, η ποιότητα και η ποσότητα είναι προβλέψιμες. Ο Shewhart το αποκάλυψε αυτό σταθερή κατάσταση. Μία διαδικασία που δεν βρίσκεται σε στατιστικό έλεγχο δεν έχει προσδιορίσιμη δυνατότητα, θεωρείται ότι βρίσκεται σε ασταθή κατάσταση και η επίδοσή της δεν είναι προβλέψιμη. Όταν μία διαδικασία δεν είναι σταθερή τότε είναι ασταθής (Deming, 1994, σελ. 99).

Ένα κοινό λάθος στην ερμηνεία των παρατηρήσεων είναι να θεωρείται πως κάθε γεγονός, π.χ. ελαττωματικό προϊόν, λάθος, ατύχημα, μπορεί να αποδοθεί σε κάποιον ή ότι συνδέεται με κάποιο ειδικό γεγονός (Deming, 2002, σελ. 314). Η πραγματικότητα είναι

ότι τα περισσότερα λάθη με τις υπηρεσίες και την παραγωγή οφείλονται στο σύστημα. Καμία φορά βέβαια το λάθος είναι όντως τοπικά αποδοτέο σε κάποιον που δουλεύει ή δεν δουλεύει εκεί που θα έπρεπε. Τα λάθη του συστήματος ορίζονται ως κοινές αιτίες (common causes) και τα λάθη από εφήμερα γεγονότα ως ειδικές αιτίες (special causes).

Δύο ειδών λάθη είναι συνηθισμένα στην προσπάθεια για βελτίωση των διαδικασιών. Και τα δύο έχουν μεγάλο κόστος (Deming, 1994, σελ. 99).

- Λάθος 1: Το να αντιδράει κανείς σε ένα αποτέλεσμα (outcome) σα να προήλθε από μία ειδική αιτία, όταν στην πραγματικότητα προήλθε από κοινές αιτίες διακύμανσης.
- Λάθος 2: Το να μεταχειρίζεται κανείς ένα αποτέλεσμα (outcome) σα να προήλθε από μία κοινή αιτία διακύμανσης, όταν στην πραγματικότητα προήλθε από μία ειδική αιτία διακύμανσης. Τα δεδομένα από ένα σύστημα μπορούν να αναλυθούν και να παρασταθούν γραφικά. Επιπροσθέτως της γραφικής παράστασης των δεδομένων ως σημεία, μια γραφική παράσταση των ανώτερων και κατώτερων ορίων ελέγχου (Πρόκειται για τα λεγόμενα 3-sigma control limits, ιδέα του Shewhart, που παρέχουν κάτω από ένα ευρύ φάσμα άγνωστων συνθηκών, στο μέλλον και το παρελθόν, ένα λογικό και οικονομικό οδηγό για ελάχιστες οικονομικές απώλειες για τα δύο λάθη (Deming, 2002, σελ. 319). (Upper Control Limits and Lower Control Limits) μπορεί να υπολογισθεί. Όταν η διαδικασία είναι σταθερή ή σε στατιστικό έλεγχο όλα τα δεδομένα θα είναι εντός των ορίων. Αυτά τα σημεία θεωρείται ότι προέρχονται από μία διαδικασία που έχει μόνο κοινές αιτίες διακύμανσης (common causes of variation). Όμως αν ένα ή περισσότερα από τα δεδομένα σημεία βρίσκονται έξω από τα όρια ελέγχου ή παρουσιάζουν ορισμένες ακολουθίες, αυτά τα δεδομένα σημεία θεωρείται ότι προέρχονται από μια ειδική αιτία (Ο όρος ειδική αιτία διακύμανσης (special cause of variation) προτιμήθηκε από τον Deming στη θέση του όρου αποδοτέα αιτία διακύμανσης (assignable cause of variation) που χρησιμοποιούσε ο Shewhart, στον οποίο βέβαια ανήκει η σύλληψη της ιδέας) διακύμανσης (special cause of variation) που δρα στη διαδικασία (Κέφης 2005).

Είναι δουλειά της διοίκησης να γνωρίζει τη διαφορά και να δρα ανάλογα κατά περίπτωση. Να κάνει τις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις για τη βελτίωση του συστήματος στην περίπτωση των κοινών αιτιών διακύμανσης και να εντοπίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα στην περίπτωση των ειδικών αιτιών διακύμανσης (Deming, 1994, σελ. 99-100). Επίσης, η διαχειριστική πρακτική που πρέπει να εφαρμόσει η διοίκηση είναι τελείως διαφορετική στην περίπτωση που το σύστημα βρίσκεται σε σταθερή κατάσταση από την περίπτωση που το σύστημα είναι ασταθές.

Η χρήση των δεδομένων απαιτεί γνώση για τις διάφορες πηγές αβεβαιότητας (Deming, 1994, σελ. 100). Πρέπει να σημειωθεί ότι και η ίδια η μέτρηση είναι μία

διαδικασία. Είναι αναγκαίο λοιπόν να είναι γνωστό αν το σύστημα της μέτρησης βρίσκεται σε σταθερή ή ασταθή κατάσταση. Η χρήση των δεδομένων απαιτεί επίσης την κατανόηση της διαφοράς μεταξύ μελετών απαρίθμησης (enumerative studies) και αναλυτικών προβλημάτων. Μία μελέτη απαρίθμησης παράγει πληροφόρηση για ένα πλαίσιο. Η θεωρία της δειγματοληψίας και ο σχεδιασμός πειραμάτων είναι μελέτες απαρίθμησης. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων μίας δοκιμής ή ενός πειράματος είναι κάτι διαφορετικό. Είναι η πρόβλεψη ότι μία συγκεκριμένη αλλαγή σε μία διαδικασία ή διεργασία θα είναι μία σοφή επιλογή ή ότι καμία αλλαγή δεν θα είναι καλύτερη. Και στις δύο περιπτώσεις η επιλογή είναι μία πρόβλεψη. Αυτό είναι γνωστό ως αναλυτικό πρόβλημα ή πρόβλημα αναγωγής (inference) ή προβλέψεως. Οι δοκιμές σημαντικότητας (tests of significance), τα t-tests και τα chi-square είναι άχρηστα ως αναγωγές (Deming, 1994, σελ. 100-101).

3.6.2.4. Θεωρία της Γνώσης

Η θεωρία της γνώσης του Deming είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένη από τις θέσεις που διατύπωσε ο Clarence Irving Lewis (Blankenship B, Petersen, 1999, σελ. 460-462). Ο Deming πίστευε πως η γνώση είναι αδύνατη χωρίς τη θεωρία και ότι η εμπειρία από μόνη της δεν συνιστά γνώση (Deming, 1994, σελ. 103). Η εμπειρία μόνο περιγράφει, δεν μπορεί να δοκιμαστεί ή να επικυρωθεί, με αποτέλεσμα να μην προσφέρει ιδιαίτερη βοήθεια στη διοικητική επιστήμη. Αντιθέτως η θεωρία υποδεικνύει μία αιτιακή σχέση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πρόβλεψη (Deming, 1994, σελ. 102). Και η διοικητική επιστήμη σε κάθε της μορφή είναι, για τον Deming, πρόβλεψη.

Μία ορθολογική πρόβλεψη προϋποθέτει θεωρία και παράγει γνώση μέσω της συστηματικής αναθεώρησης και προέκτασης της θεωρίας βασιζόμενη στο συνδυασμό πρόβλεψης και παρατήρησης. Η επαλήθευση ή όχι της ορθολογικής πρόβλεψης αναδεικνύει την ορθότητα ή τις ατέλειες μίας θεωρίας. Στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται η αναθεώρηση ή η εγκατάλειψη της θεωρίας. Αλλά χωρίς την πρότερη ύπαρξη θεωρίας δεν θα υπήρχε τίποτα να αναθεωρηθεί. Χωρίς τη θεωρία η εμπειρία δεν έχει καμία σημασία. Χωρίς τη θεωρία δεν μπορούν να τεθούν ερωτήματα. Άρα χωρίς τη θεωρία δεν μπορεί να υπάρξει νέα γνώση. Πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ κανένας αριθμός παραδειγμάτων δεν θεμελιώνει θεωρία, γιατί τα παραδείγματα δεν περιέχουν ορθολογικές προβλέψεις, αρκεί ένα παράδειγμα να μην επαληθεύει την θεωρία για να απαιτηθεί η αναθεώρηση ή εγκατάλειψή της (Deming, 1994, σελ. 103).

Κάθε ορθολογικό σχέδιο, οσοδήποτε απλό, είναι πρόβλεψη που αφορά συνθήκες, συμπεριφορές, αποδόσεις ανθρώπων, διαδικασίες, εξοπλισμό ή υλικά. Η ερμηνεία των δεδομένων μίας δοκιμής ή ενός πειράματος είναι μια πρόβλεψη. Αυτή η πρόβλεψη θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση του αντικειμένου. Μόνο στη περίπτωση της

κατάστασης του στατιστικού ελέγχου η στατιστική θεωρία βοηθάει στην πρόβλεψη (Deming, 2002, σελ. 103).

Η εποχή μας, η εποχή της πληροφόρησης, δημιουργεί τη ψευδαίσθηση ότι οι πληροφορίες συνιστούν γνώση. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει οσοδήποτε πλήρης και άμεση αν είναι η πληροφόρηση. Η γνώση προέρχεται από τη θεωρία. Χωρίς τη θεωρία δεν είναι δυνατόν να έχουν κάποια χρήση οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται.

Μία σημαντική πτυχή της θεωρίας της γνώσης του Deming είναι η πεποίθησή του ότι δεν υπάρχει αληθινή τιμή (true value) για κανένα χαρακτηριστικό, κατάσταση ή παράγοντα που ορίζεται με όρους μέτρησης ή παρατήρησης (Deming, 1994, σελ. 104). Η αλλαγή της διαδικασίας της μέτρησης ή της παρατήρησης θα παράγει μία νέα (διαφορετική) τιμή.

Υπό αυτή την έννοια είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή συναλλαγών η χρησιμοποίηση λειτουργικών ορισμών (operational definitions). Οι λειτουργικοί ορισμοί δίνουν μεταβιβάσιμο νόημα σε μία έννοια. Ένας λειτουργικός ορισμός είναι μία διαδικασία που έχει συμφωνηθεί για τη μετάφραση μίας έννοιας σε μία μέτρηση κάποιου είδους (Deming, 1994, σελ. 105-106). Επίθετα όπως «καλός, αξιόπιστος, ενιαίος, στρογγυλός, κουρασμένος, ασφαλής, άνεργος» δεν έχουν κανένα μεταβιβάσιμο νόημα μέχρι να εκφραστούν σε λειτουργικούς όρους επί τη βάση δειγματοληψίας, δοκιμής και κριτηρίου. Ένας λειτουργικός ορισμός πρέπει να έχει συζητηθεί και να έχει συμφωνηθεί με όλα τα συναλλασσόμενα μέρη έτσι ώστε το να έχει την ίδια σημασία για όλους τους συναλλασσόμενους. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν να γίνουν αξιόπιστες συναλλαγές οποιουδήποτε είδους (Κέφης 2005).

3.6.2.5. Ψυχολογία

Ένα μεγάλο μέρος της φιλοσοφίας του Deming ασχολείται με την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και το τρόπο με τον οποίο η εργασία μπορεί να μετατραπεί σε χώρο άντλησης ικανοποίησης για τους εργαζομένους ώστε να προσφέρουν όσο μπορούν και θέλουν. Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων και των περιστάσεων, των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο (μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων, προμηθευτών και πελατών κ.α.) και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια οποιουδήποτε συστήματος διοίκησης είναι η ψυχολογία. Ο Deming υιοθετεί μία σειρά θεωρητικών αντιλήψεων για την ανθρώπινη φύση και τον τρόπο με τον οποίο κινητοποιείται για να εργαστεί.

Σε αντίθεση με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει η σύγχρονη διοικητική πρακτική τους ανθρώπους, ως περίπου όμοιους μεταξύ τους, οι άνθρωποι για τον Deming διαφέρουν μεταξύ τους (Deming, 1994, σελ. 108). Η διοίκηση οφείλει να γνωρίζει αυτές τις διαφορές και να τις χρησιμοποιεί για την βελτιστοποίηση των ικανοτήτων και των κλήσεων όλων.

Οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετική ταχύτητα. Άλλοι διαβάζοντας, άλλοι ακούγοντας, άλλοι βλέποντας εικόνες και άλλοι με τη μίμηση. Η βασική διάκριση που υιοθετεί ο Deming για την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αυτή μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης (Deming, 1994, σελ. 108).

Οι άνθρωποι, για τον Deming, γεννιούνται με την ανάγκη να συνάπτουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους και με την ανάγκη για αγάπη και εκτίμηση από τους συνανθρώπους τους. Επίσης οι άνθρωποι γεννιούνται με μία φυσική προδιάθεση προς τη μάθηση η οποία αποτελεί πηγή της καινοτομίας. Ο καθένας έχει το κληρονομικό δικαίωμα να απολαμβάνει την εργασία του. Όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εσωτερικά κίνητρα για βελτίωση της εργασιακής προσπάθειας άμα αντιμετωπισθούν από τη διοίκηση με τρόπο που να τα καλλιεργεί συστηματικά και να τα ενισχύει (Deming, 1994, σελ. 108). Ο Deming πιστεύει ότι η εσωτερική παρακίνηση, καθώς βασίζεται στις φυσικές κλήσεις του ανθρώπου, αποτελεί την ορθότερη και αποτελεσματικότερη μέθοδο παρακίνησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «μία κίνηση αναγνώρισης της προσφοράς κάποιου μπορεί να σημαίνει για αυτόν πολύ περισσότερο από ότι μία χρηματική αμοιβή» (Deming, 1994, σελ. 113). Το πρόβλημα εκκινεί από το γεγονός ότι συχνά το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να καταστρέψει σε μικρή ηλικία την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμηση καταστρέφοντας ουσιαστικά και την εσωτερική παρακίνηση. Ορισμένες διοικητικές πρακτικές, όπως η κατάταξη των ανθρώπων και η διοίκηση με το φόβο, συχνά ολοκληρώνουν την καταστροφή.

Η εξωτερική παρακίνηση μπορεί επίσης να επιφέρει έμμεσα θετικά αποτελέσματα με το να βοηθήσει έναν άνθρωπο να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του. Η ολική όμως υποταγή στην εξωτερική παρακίνηση επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα στην προσωπικότητα του ατόμου (Deming, 1994, σελ. 109). Ο καθένας που αντλεί νόημα από εξωτερικές πηγές παρακίνησης προξενεί επιβλαβείς συνέπειες στην αυτοεκτίμησή του. Εθίζεται στο να αναμένει από τους άλλους να του παρέχουν πράγματα για να τον κάνουν να αισθάνεται όμορφα. Εφόσον η πηγή της παρακίνησής του υπήρξε πάντοτε εξωτερική, π.χ. η απόκτηση χρηματικών απολαβών, και όχι η άντληση ικανοποίησης από την εργασία του, η εργασία του χάνει με τον καιρό το νόημά της. Ο άνθρωπος νιώθει ότι δεν ελέγχει τον κόσμο γύρω του και αποθαρρύνεται (Deming, 1994, σελ. 111). Σε μεγάλο βαθμό η εξωτερική παρακίνηση της ανθρώπινης πράξης συντρίβει την εσωτερική παρακίνηση. Οι ανταμοιβές παρακινούν τους ανθρώπους να δουλεύουν για τις ανταμοιβές. Ο Deming πιστεύει ότι η επικρατούσα διοικητική πρακτική με την εμμονή της στην κατάταξη των ανθρώπων και την πριμοδότηση της υψηλής θέσης στην κατάταξη, υποβαθμίζει την άντληση ικανοποίησης από την εργασία και την καινοτομία και προκαλεί πτώση του ηθικού στους ανθρώπους, ακόμα και σε αυτούς που λαμβάνουν την πριμοδότηση (Deming, 1994, σελ. 113).

Μία από τις πλέον αμφιλεγόμενες θέσεις του Deming είναι η άποψή του ότι τα χρήματα, μετά από ένα ορισμένο επίπεδο που είναι αναγκαίο για να διατηρηθεί η ποιότητα

της ζωής, δεν αποτελούν κίνητρο για βελτίωση της εργασιακής προσπάθειας. Οι χρηματικές ανταμοιβές αποτελούν μία εύκολη διέξοδο για εκείνα τα διοικητικά στελέχη που δεν μπορούν να κατανοήσουν πως πρέπει να διαχειρισθούν την εσωτερική παρακίνηση των ανθρώπων τους (Deming, 1994, σελ. 115).

Μία ακόμα ανάλυση της επιστήμης της ψυχολογίας που υιοθετεί και προσαρμόζει ο Deming είναι αυτή που αναφέρεται στο φαινόμενο της υπερβάλλουσα δικαιολόγησης (overjustification). Ο Deming θεωρεί ότι η χρηματική ανταμοιβή ή επιβράβευση σε κάποιον που έκανε μία πράξη ή ένα επίτευγμα για λόγους καθαρής ευχαρίστησης και προσωπικής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί ως υπερβάλλουσα δικαιολόγηση (Deming, 1994, σελ. 110).

Οι χρηματικές ανταμοιβές σε αυτή την περίπτωση είναι τουλάχιστον ανούσιες, ενώ μπορεί να αποτελέσουν και αιτία αποθάρρυνσης. Όποιος δέχεται μία ανταμοιβή που δεν θεωρεί ότι είναι αναγκαία μπορεί να θεωρήσει ότι μειώνεται η προσωπικότητά του. Ο Deming θεωρεί ότι τα συστήματα αμοιβών που εφαρμόζονται από την επικρατούσα διοικητική πρακτική όπως η πληρωμή ανάλογα με την αξία ή την κατάταξη μπορεί να εκληφθούν ως υπερβάλλουσα δικαιολόγηση.

Ο Deming πιστεύει ότι η πιο χρήσιμη ικανότητα που μπορεί να διαθέτει ένα διοικητικό στέλεχος είναι να αντιλαμβάνεται τι είναι σημαντικό για το κάθε άνθρωπο (Deming, 1994, σελ. 112). Ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός από τον άλλο και όλοι οι άνθρωποι παρακινούνται σε διαφορετικό βαθμό εσωτερικά και εξωτερικά. Είναι πολλή σημαντικό για ένα διοικητικό στέλεχος να περνάει πολύ χρόνο με τους εργαζομένους και να συζητάει μαζί τους ώστε να μπορεί να αντιληφθεί το είδος της παρακίνησης που ικανοποιεί τις ανάγκες του καθενός ξεχωριστά. Παρακίνηση μπορεί να προσφέρει ανάλογα με τον άνθρωπο η αναγνώριση της προσφοράς από την εταιρία ή από τους συναδέλφους, η παροχή χρόνου για δημοσιεύσεις, το ελαστικό εργασιακό ωράριο, η εγγραφή σε ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών κ.α. Με αυτό τον τρόπο το διοικητικό στέλεχος μπορεί να αυξήσει την απόδοση των εργαζομένων του, ενώ μπορεί να καταφέρει να αντικαταστήσει, σε ορισμένους, εξωτερικά κίνητρα με εσωτερικά (Deming, 1994, σελ. 112).

3.6.2.6. Ασθένειες και εμπόδια

Την προσπάθεια για εισαγωγή της νέας φιλοσοφίας διοίκησης του Deming αντιστρατεύονται μία σειρά από λανθασμένες αντιλήψεις και πρακτικές στο χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων. Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αυτές επιφέρουν ανυπολόγιστης έκτασης απώλειες στις επιχειρήσεις. Ο Deming τις ονομάζει ασθένειες και εμπόδια (Deming, 2002, σελ. 97). Η διάκριση γίνεται εν μέρει με βάση το βαθμό δυσκολίας για την εξαφάνισή τους και εν μέρει με βάση το πόσο πολύ έχουν προσβάλει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των επιχειρήσεων. Για την ολοσχερή εξαφάνισή τους

απαιτείται η ριζική αλλαγή του τρόπου διοίκησης των επιχειρήσεων στο δυτικό κόσμο. Θα αναφερθούν επιλεκτικά μερικά από αυτά.

Η αρρώστια που σακατεύει: έλλειψη συνέπειας στη στόχευση

Η Αμερικανική βιομηχανία καθοδηγούμενη από τις αποδόσεις του επόμενου τριμηνιαίου μερίσματος στερείται μακροχρόνιου σχεδιασμού και οράματος. Της λείπει η συνέπεια στη στόχευση για το σχεδιασμό προϊόντων και υπηρεσιών που θα έχουν αγορά και θα διατηρήσουν την επιχείρηση ζωντανή ώστε να συνεχίσει να προσφέρει θέσεις εργασίας. Όμως ο καλύτερος τρόπος για να προστατέψει μία επιχείρηση τις επενδύσεις των μετόχων της είναι, σύμφωνα με τον Deming, να εργάζεται αδιάλειπτα με στόχο τη βελτίωση των διαδικασιών και των προϊόντων ή των υπηρεσιών της, ώστε να κερδίσει ξανά τον πελάτη.

Η αφοσίωση στη νέα φιλοσοφία της ποιότητας πρέπει να είναι διάχυτη στην επιχείρηση και να μην μένει στο επίπεδο της ανακοίνωσης προθέσεων για βελτίωση της ποιότητας. Μία έμπρακτη απόδειξη είναι η διοχέτευση χρηματικών πόρων σε δραστηριότητες που ενισχύουν άμεσα ή έμμεσα την ποιότητα. Όμως αυτό που απαιτείται πάνω από όλα είναι ένας μακροχρόνιος στρατηγικός σχεδιασμός που θα τοποθετεί την ποιότητα στον πυρήνα των αξιών της επιχείρησης.

Αξιολόγηση της επίδοσης, κατάταξη με βάση την αξία (merit rating) ή ετήσια επιθεώρηση (annual review)

Μία ευρύτατα διαδεδομένη πρακτική των επιχειρήσεων στην Αμερική είναι η κατάταξη του στελεχιακού τους δυναμικού με βάση την επίδοσή του κάθε χρόνο. Ο Deming εντάσσει τις ετήσιες αξιολογήσεις επίδοσης, τη διοίκηση με αντικειμενικούς στόχους (MBO) και τη διοίκηση με αριθμούς σε μία κοινή κατηγορία που αποκαλούσε διοίκηση με το φόβο (management by fear). Θεωρούσε τα αποτελέσματα αυτής της πρακτικής αποκαρδιωτικά (Deming, 2002, σελ. 101-102).

Ένα από τα προβλήματα των συστημάτων αξιολόγησης και κατάταξης του προσωπικού των επιχειρήσεων είναι ότι εστιάζουν την προσοχή τους στο τελικό προϊόν, στο αποτέλεσμα της διαδικασίας, και όχι στην ηγεσία που θα βοηθήσει τους ανθρώπους. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα τρόπο να αποφευχθούν τα προβλήματα των ανθρώπων, που μετατρέπει τη διοίκηση σε διοίκηση των ελαττωματικών. Επίσης τα συστήματα αξιολόγησης και κατάταξης του προσωπικού επιβραβεύουν τους ανθρώπους που τα πάνε καλά στα πλαίσια του συστήματος. Δεν επιβραβεύουν τις προσπάθειες βελτίωσης του συστήματος. Με τον τρόπο αυτό όμως αποθαρρύνονται οι προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας και των διαδικασιών.

Παράλληλα τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης αυξάνουν τη διαφοροποίηση της επίδοσης των ανθρώπων. Το πρόβλημα έγκειται στην υποτιθέμενη ακρίβεια των σχεδίων κατάταξης. Όσοι αξιολογούνται ως κάτω από το μέσο όρο κοιτούν όσους

αξιολογούνται πάνω από αυτόν και αναρωτιούνται ποια είναι η διαφορά τους. Η φυσική αντίδραση είναι να προσπαθήσουν να τους μιμηθούν, γεγονός όμως που το μόνο που επιτυγχάνει είναι να αυξήσει περαιτέρω τη διαφοροποίηση στις επιδόσεις.

Μία ακόμα από τις συνέπειες της υιοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης της επίδοσης είναι η ενθάρρυνση της βραχυπρόθεσμης σκέψης και της βραχυπρόθεσμης επίδοσης. Εφόσον η αξιολόγηση γίνεται επί τη βάση αριθμητικών στοιχείων ο εργαζόμενος πρέπει να είναι σε θέση να παρουσιάσει θετικά για τον ίδιο στοιχεία ανά πάσα στιγμή. Αυτό όμως τον αποτρέπει από το να αφιερώσει χρόνο στην ενημέρωση και εκπαίδευσή του, στη μελέτη και βελτίωση των διαδικασιών, στη δοκιμή αλλαγών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας, γιατί κάτι τέτοιο δε μπορεί να αποτυπωθεί σε μετρίσιμα βραχυπρόθεσμα αριθμητικά αποτελέσματα, με αποτέλεσμα να μένει πίσω στις αξιολογήσεις. Αυτό που απαιτείται δεν είναι εκλεπτυσμένα αριθμητικά συστήματα κατάταξης, αλλά πεφωτισμένη ηγεσία που θα μπορεί, όντας ικανή για ορθές υποκειμενικές κρίσεις, να καθοδηγεί τους εργαζομένους σε μία λογική συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του συστήματος.

Μία από τις πλέον αρνητικές συνέπειες των συστημάτων αξιολόγησης της επίδοσης είναι ότι αποθαρρύνουν την ομαδική εργασία και τις συνέργιες που θα προέκυπταν. Ενώ η καλή επίδοση στα πλαίσια μίας ομάδας βοηθάει την εταιρία, οδηγεί σε πιο δύσκολα να μετρηθούν αποτελέσματα για το κάθε μέλος της ομάδας. Και αυτό γιατί το πρόβλημα με την ομάδα είναι το ποιος έκανε τι. Προτιμάται λοιπόν από τους εργαζομένους να δουλεύουν μεμονωμένα, ο καθένας για τον εαυτό του, με στόχο την καλύτερη κατάταξη στο σύστημα αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση της επίδοσης ενισχύει το φόβο. Οι εργαζόμενοι φοβούνται να θέσουν ερωτήσεις που θα μπορούσαν να υπονοήσουν αμφιβολίες για τις ιδέες, τις αποφάσεις ή τη λογική των ανωτέρων τους. Όποιος παρουσιάζει κάποια διαφορετική άποψη ή θέτει ερωτήσεις κινδυνεύει να κατηγορηθεί για έλλειψη αφοσίωσης, έλλειψη ομαδικότητας και προσπάθεια αυτοπροβολής. Ο εργασιακός χώρος μετατρέπεται σε πεδίο πολιτικής όπου στόχος του κάθε εργαζομένου γίνεται να τα πηγαίνει καλά με τους ανωτέρους του ώστε να ανταμειφθεί με μία καλύτερη αξιολόγηση.

Το χρηματικό κίνητρο για όσους ανέρχονται στην κορυφή της πυραμίδας της ιεραρχίας των Αμερικανικών εταιριών είναι πολύ μεγάλο. Οι ανώτατοι μισθοί και οι έκτακτες αποδοχές είναι συχνά εξωπραγματικοί με αποτέλεσμα να είναι φυσιολογικό για ένα νεαρό στέλεχος να ονειρεύεται να φτάσει κάποτε και αυτό εκεί ψηλά. Για να έχει ελπίδες να επιτύχει κάτι τέτοιο ο μόνος τρόπος είναι μέσω αλληπάλληλων, αδιάλειπτων προαγωγών κάθε χρόνο. Σκοπός του, λοιπόν, είναι όχι πως θα συνεισφέρει στην εταιρία με τις γνώσεις του, αλλά πως θα πάρει μία καλή αξιολόγηση, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος άμα χάσει μία προαγωγή, κάποιος άλλος να τον ξεπεράσει και να μην τα καταφέρει τελικά. Έτσι επιλέγει να μην παίρνει αποφάσεις που ενέχουν κίνδυνο, να μην πραγματοποιεί αλλαγές που μπορεί και να αποτύχουν, ακολουθώντας την ασφάλεια της πεπατημένης οδού. Όμως με τον τρόπο αυτό δε συνεισφέρει στη βελτίωση των

διαδικασιών της εταιρίας, δεν ενισχύει την εισαγωγή καινοτόμων λύσεων και δεν στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας. Το διοικητικό στέλεχος, υπό το καθεστώς της αξιολόγησης της επίδοσης, εργάζεται για την ατομική του πρόοδο και όχι για την πρόοδο της εταιρίας.

Όσον αφορά την επίδοση του κάθε εργαζόμενου είναι το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού πολλών παραγόντων: του ίδιου του ατόμου, των ατόμων με τα οποία εργάζεται μαζί, των υλικών με τα οποία εργάζεται, του εξοπλισμού που χειρίζεται, του πελάτη του, της διοίκησής του, της επίβλεψης που του ασκείται, και των περιβαλλοντικών συνθηκών. Όλοι αυτοί οι παράγοντες προκαλούν αναμφισβήτητα μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις των εργαζομένων. Στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων οι διαφορές αυτές προκύπτουν από τη δράση του συστήματος στα πλαίσια του οποίου εργάζονται και όχι από τους ίδιους τους εργαζομένους.

Όπως είδαμε, ο Deming χώρισε τις επιδόσεις σε τρεις κατηγορίες με τη βοήθεια της στατιστικής μεθοδολογίας. Αυτές που βρίσκονται έξω από τα όρια ελέγχου (control limits) από την αρνητική πλευρά. Αυτές που βρίσκονται έξω από τα όρια ελέγχου από τη θετική πλευρά. Αυτές που βρίσκονται εντός των ορίων ελέγχου. Όσοι εργαζόμενοι ανήκουν στην πρώτη κατηγορία χρειάζονται εκπαίδευση ή αντικατάσταση. Όσοι ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία δικαιούνται αναγνώρισης. Όσοι όμως ανήκουν στην τρίτη κατηγορία και αποτελούν την πλειοψηφία πρέπει να αντιμετωπίζονται ενιαία και να μη γίνεται προσπάθεια κατάταξής τους. Ένα χρήσιμο κριτήριο για την αναγνώριση της εξαιρετικής επίδοσης είναι η αδιαμφισβήτητη επίδειξη βελτίωσης κάθε χρόνο, για μία περίοδο εφτά ή περισσότερων χρόνων, στις δεξιότητες στις γνώσεις και στις ηγετικές ικανότητες. Η αντίστροφη πορεία, η συνεχής χειροτέρευση στις παραπάνω κατηγορίες για μία περίοδο εφτά ετών, μπορεί να καταδεικνύει ανθρώπους που χρειάζονται βοήθεια.

Ο Deming προχωράει και στην παράθεση των σύγχρονων αρχών ηγεσίας οι οποίες, κατά τη γνώμη του, πρέπει να αντικαταστήσουν τις ετήσιες επιθεωρήσεις επίδοσης (Deming, 2002, σελ. 116-118). Οι προτάσεις του είναι οι εξής:

- Εισαγωγή της εκπαίδευσης στο τρόπο ηγεσίας (leadership). Υποχρεώσεις, αρχές και μέθοδοι.
- Πιο προσεκτική επιλογή των ανθρώπων από την αρχή.
- Καλύτερη επιμόρφωση (training και education) μετά την επιλογή.
- Ο ηγέτης, αντί να είναι κριτής, πρέπει να μετατραπεί σε συνεργάτη, σύμβουλο και καθοδηγητή των ανθρώπων του σε καθημερινή βάση, μαθαίνοντας από και με αυτούς.
- Όλοι πρέπει να ανήκουν σε κάποια ομάδα για να εργάζονται για τη βελτίωση της ποιότητας με τη βοήθεια των τεσσάρων βημάτων του κύκλου του Shewhart.

Αρμοδιότητα του ηγέτη είναι να ανακαλύπτει ποιος από τους ανθρώπους του βρίσκεται έξω από το σύστημα από τη καλή πλευρά, ποιος από τους ανθρώπους του

βρίσκεται έξω από το σύστημα από τη κακή πλευρά και ποιος από τους ανθρώπους του βρίσκεται μέσα στο σύστημα. Η κατάταξη των ανθρώπων που ανήκουν στο σύστημα παραβιάζει την επιστημονική λογική και αποτελεί καταστροφική πολιτική. Όσοι βρίσκονται έξω από το σύστημα από την αρνητική πλευρά χρειάζονται ατομική βοήθεια, ενώ η χρηματική αποζημίωση για την εξαιρετική επίδοση έξω από το σύστημα χωρίς άλλη, πιο ικανοποιητική αναγνώριση, μπορεί να αποβεί αντιπαραγωγική. Σε περίπτωση που δεν έχει επαρκεί αριθμητικά δεδομένα ο ηγέτης οφείλει να προβαίνει σε υποκειμενικές κρίσεις. Για να συμβεί όμως αυτό πρέπει να περνάει ώρες με κάθε έναν από τους ανθρώπους του ώστε να εντοπίζει αδιαμφισβήτητες ενδείξεις άριστης επίδοσης, όπως ευρεσιτεχνίες, δημοσιεύσεις εργασιών και προσκλήσεις για παράθεση διαλέξεων. Επίσης περνώντας πολλές ώρες μαζί του οι συνεργάτες του θα μπορούν να του υποδείξουν τι είδους βοήθεια χρειάζονται.

Οι άνθρωποι της ομάδας που αποτελούν ένα σύστημα θα υπόκεινται όλοι στην πολιτική της εταιρίας για τις αυξήσεις. Δεν θα εξαρτώνται από την κατάταξη στα πλαίσια της ομάδας, καθώς οι άνθρωποι στα πλαίσια του συστήματος δεν θα κατατάσσονται.

- Αρμοδιότητα του ηγέτη πρέπει να είναι η παράθεση μίας πολύωρης συνέντευξης, τριών ή τεσσάρων ωρών, τουλάχιστον μία φορά το χρόνο, όχι για κριτική του υπαλλήλου, αλλά για βοήθεια και καλύτερη κατανόηση και από τις δύο πλευρές.
- Τα αριθμητικά στοιχεία της επίδοσης πρέπει να χρησιμοποιούνται όχι για να κατατάσσουν τους ανθρώπους της ομάδας που είναι μέσα στα όρια του συστήματος, αλλά για να βοηθήσουν τον ηγέτη να επιτύχει τη βελτίωση του συστήματος. Αυτά τα αριθμητικά στοιχεία μπορεί επίσης να του δείξουν κάποιες από τις αδυναμίες του.

Η διοίκηση με βάση μόνο τα ορατά αριθμητικά στοιχεία (υπολογισμός των χρημάτων)

Ο Deming πίστευε ότι η διοίκηση μίας εταιρίας επί τη βάση μόνο των ορατών αριθμητικών στοιχείων οδηγεί στην αποτυχία. Τα ορατά αριθμητικά στοιχεία είναι βέβαια σημαντικά αλλά δεν λένε όλη την αλήθεια για την κατάσταση μίας επιχείρησης. Τα πιο σημαντικά αριθμητικά στοιχεία είναι για τον Deming άγνωστα ή δεν μπορούν να γίνουν γνωστά ή δεν μπορούν να μετρηθούν, άλλα μία επιτυχημένη διοίκηση πρέπει να τα λαμβάνει υπόψη της. Ο Deming απαριθμεί ενδεικτικά τα εξής μη χειροπιαστά στοιχεία (Deming, 2002, σελ. 121 123):

- Το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα στις πωλήσεις που προέρχεται από έναν χαρούμενο πελάτη και το αντίθετο αποτέλεσμα από έναν δυσαρεστημένο.
- Η ώθηση στην ποιότητα και την παραγωγικότητα σε όλη τη γραμμή παραγωγής που προέρχεται από την επιτυχία στην βελτίωση της ποιότητας σε οποιοδήποτε στάδιο.
- Η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας στις επιχειρήσεις η διοίκηση των οποίων κάνει ξεκάθαρο σε όλους ότι πολιτική της εταιρίας θα είναι στο εξής

να συνεχίζει να δραστηριοποιείται στην παραγωγή προϊόντων ή υπηρεσιών που χρειάζεται η αγορά. Η πολιτική αυτή θα είναι ακλόνητη, ανεξαρτήτως του ποιος απαρτίζει κατά καιρούς το στελεχιακό της δυναμικό.

- Η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας από τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, από την κατάργηση των προδιαγραφών εργασίας και από την καλύτερη εκπαίδευση και επίβλεψη.
- Η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας από το σχηματισμό μίας ομάδας αποτελούμενης από τον επιλεγμένο προμηθευτή, τον αγοραστή, το μηχανολογικό σχεδιασμό, τις πωλήσεις και τον πελάτη που εργάζεται πάνω σε ένα καινούργιο συστατικό ή στον επανασχεδιασμό ενός υπάρχοντος συστατικού.
- Η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας από την ομαδική εργασία μεταξύ σχεδιασμού, παραγωγής, πωλήσεων και πελάτη.
- Οι απώλειες από την ετήσια κατάταξη με βάση την επίδοση.
- Οι απώλειες από τους ανασταλτικούς παράγοντες για την υπερηφάνεια των εργαζομένων για την εργασιακή τους προσπάθεια.

Υπάρχουν και αριθμητικά στοιχεία που ενώ είναι ορατά, δεν λένε όλη την αλήθεια για την ποιότητα, όπως π.χ. το κόστος των εγγυήσεων που μπορεί εύκολα να μειωθεί με την άρνηση επισκευών ή τη μείωση του ρυθμού παράδοσής τους στο πελάτη. Ο Deming θεωρεί ότι όποιος επιδιώξει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα βελτίωσης της ποιότητας βασισμένο στις αρχές του, οφείλει να γνωρίζει ότι θα μπορέσει να ποσοτικοποιήσει σε χρήματα μόνο ένα μικρό μέρος των ωφελειών που θα προκύψουν.

Η ελπίδα για εύρεση της άμεσης λύσης (instant pudding)

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια για το μετασχηματισμό του δυτικού τρόπου διοίκησης είναι η εσφαλμένη εντύπωση ότι η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας μπορεί να συμβεί άμεσα, σε μία ή δύο συναντήσεις με έναν ικανό ειδικό σε στατιστικά θέματα. Η ποιότητα συγχέεται σαν μέθοδος με την λογιστική (Deming, 2002, σελ. 126-127). Επικρατεί η εντύπωση ότι μπορούν να επιτευχθούν απτά αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς τη καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας ή την επαρκή εκπαίδευση στην εργασία. Αυτό που δεν γίνεται αντιληπτό είναι ότι η ποιότητα είναι το αποτέλεσμα των πράξεων της διοίκησης και των εργαζομένων και για το λόγο αυτό απαιτείται η συνολική δέσμευση στην εφαρμογή της.

Η υπόθεση ότι η επίλυση προβλημάτων, ο αυτοματισμός, οι μηχανικές επινοήσεις (gadgets) και τα νέα μηχανήματα θα μετασχηματίσουν τη βιομηχανία

Η μείωση του κόστους παραγωγής διαμέσου της εισαγωγής νέων τεχνολογικών λύσεων είναι βέβαια επιθυμητή, αρκεί πάντα να υπολογίζεται το συνολικό κόστος της εισαγωγής της νέας τεχνολογίας, γεγονός που κατά τον Deming σπάνια συμβαίνει στις

επιχειρήσεις, αλλά δεν είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος για την εμπέδωση της φιλοσοφίας της ποιότητας σε μία εταιρία. Μπορεί το αποτέλεσμα της εισαγωγής ενός νέου μηχανήματος να είναι η εξοικονόμηση ενός μεγάλου χρηματικού ποσού σε ετήσια βάση, αλλά δε μπορεί να συγκριθεί με μία μικρότερη, σε όρους εξοικονόμησης χρημάτων, βελτίωση στην παραγωγική διαδικασία που επιφέρει μία αλλαγή που εισήγαγε μία ομάδα εργαζομένων. Το πραγματικό κέρδος προέρχεται από την υπερηφάνεια που ένωσε αυτή η ομάδα για την εργασιακή της προσπάθεια, από το γεγονός ότι ένωσε σημαντική για τη δουλειά και την εταιρία, από το ότι βελτίωσε την ποιότητα της προσπάθειάς της και του αποτελέσματός της και από το γεγονός ότι αυτή η βελτίωση είχε σαν αποτέλεσμα καλύτερη ποιότητα, καλύτερη παραγωγικότητα και αυξημένο ηθικό (Deming, 2002, σελ. 127). Αυτή η βελτίωση δε μπορεί να ποσοτικοποιηθεί. Παραμένει ένα από τα, τόσο σημαντικά για τη διοίκηση, μη ορατά στοιχεία. Κάθε καθαρή συνεισφορά στην αποτελεσματικότητα, οσοδήποτε μικρή, είναι σημαντική.

Το τμήμα ποιοτικού ελέγχου της εταιρίας μας φροντίζει για όλα τα προβλήματα ποιότητας που έχουμε

Σε μία εποχή που κάθε επιχείρηση έχει ένα τμήμα ποιοτικού ελέγχου, η ποιότητα εξακολουθεί να απουσιάζει και να αποτελεί ζητούμενο για τις επιχειρήσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί η ύπαρξη των τμημάτων ποιοτικού ελέγχου αποτελεί άλλοθι για τις διοικήσεις των επιχειρήσεων που δεν είναι διατεθειμένες να καταβάλουν την απαιτούμενη προσπάθεια και τους ανάλογους πόρους για να εισάγουν την ποιότητα στο σύνολο των διαδικασιών και των ανθρώπων τους. Τα τμήματα ποιοτικού ελέγχου κρατούν την ποιότητα μακριά από τους ανθρώπους που μπορούν να συνεισφέρουν τα περισσότερα για την επίτευξή της: τα διοικητικά στελέχη, τα στελέχη που επιβλέπουν, τα στελέχη των προμηθειών και τους εργαζόμενους στην παραγωγή (Deming, 2002, σελ. 133 134).

Τα τμήματα ποιοτικού ελέγχου, σύμφωνα με τον Deming, έχουν αποτύχει να καταστήσουν σαφή στις διοικήσεις των επιχειρήσεων τη σημασία που έχει ο προσανατολισμός και η εμμονή της διοίκησης στην προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της ποιότητας σε μία εταιρία. Να εξηγήσουν ότι χωρίς τη καθολική συμμετοχή της διοίκησης το εγχείρημα είναι καταδικασμένο σε αποτυχία (Deming, 2002, σελ. 134). Οι διοικήσεις των επιχειρήσεων αδυνατώντας να αντιληφθούν τις περισσότερες εφαρμογές της στατιστικής θεωρίας που χρησιμοποιούνται από τα τμήματα ποιοτικού ελέγχου αφήνουν με χαρά την ποιότητα σε αυτούς που μπορούν να την αντιληφθούν. Πολλά τμήματα ποιοτικού ελέγχου λειτουργούν επί τη βάση της υπόθεσης ότι όσο περισσότερα διαγράμματα τόσο το καλύτερο, επιτείνοντας τη σύγχυση. Όμως αυτό που κυρίως χρειάζεται η διοίκηση μίας επιχείρησης είναι τα διαγράμματα εκείνα που δείχνουν αν ένα σύστημα έχει φτάσει σε σταθερή κατάσταση, οπότε καλείται να αναλάβει το κύριο ρόλο στην προσπάθεια για βελτίωση, ή αν ακόμα μαστίζεται από ειδικές αιτίες. Αυτό που είναι απαραίτητο είναι να κατανοήσουν οι διοικήσεις των επιχειρήσεων το ρόλο τους και τη

συνεισφορά που οφείλουν να έχουν στην εφαρμογή πολιτικών που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας, γιατί διαφορετικά θα εξακολουθήσουν να μεταθέτουν την ευθύνη τους στα τμήματα ποιότητας, υπονομεύοντας στην πράξη τις προσπάθειες για βελτίωση της ποιότητας.

Η υπόθεση ότι το μόνο που είναι αναγκαίο είναι να τηρούνται οι προδιαγραφές

Οι προδιαγραφές δεν μπορούν να συμπεριλάβουν όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες. Ο προμηθευτής πρέπει να γνωρίζει τη χρήση για την οποία προορίζεται το υλικό (Deming, 2002, 139). Το πρόβλημα δεν είναι απλά η εύρεση δύο καλών προμηθευτών τα υλικά των οποίων να τηρούν τις προδιαγραφές που θέτει η επιχείρηση. Το θέμα είναι το κατά πόσο μπορεί να γίνει άμεσα και χωρίς επιπλοκές η μετάβαση στην παραγωγική διαδικασία από τη χρήση του υλικού του ενός στη χρήση του υλικού του άλλου. Ο τελικός πελάτης δεν ενδιαφέρεται για τις προδιαγραφές των μερών του προϊόντος που αγόρασε, αλλά για την εύρυθμη λειτουργία του για τη χρήση που επιθυμεί (Deming, 2002, σελ. 141).

Η πλάνη των μηδενικών ελαττωματικών (zero defects).

Η υπόθεση ότι όλα είναι εντάξει εντός των προδιαγραφών και όλα είναι στραβά εκτός των προδιαγραφών δεν ανταποκρίνεται σε αυτό τον κόσμο (Deming, 2002, σελ. 141). Κάτι δεν πρέπει να είναι σωστό όταν ένα μετρήσιμο χαρακτηριστικό στα εσωτερικά όρια των προδιαγραφών χαρακτηρίζεται συμμορφούμενο με τις προδιαγραφές (conforming), ενώ στα εξωτερικά όρια των προδιαγραφών χαρακτηρίζεται μη συμμορφούμενο με τις προδιαγραφές (nonconforming). Μία καλύτερη απεικόνιση της πραγματικότητας προσφέρει η συνάρτηση απώλειας Taguchi (Taguchi loss function) στην οποία παρατηρείται ελάχιστη απώλεια στην ονομαστική (βέλτιστη) τιμή (nominal value) και μία ολοένα και αυξανόμενη απώλεια από την αναχώρηση και από τις δύο πλευρές από την ονομαστική αξία.

Ο Deming θεωρεί ότι τα κέρδη στις επιχειρήσεις έρχονται από τους σταθερούς πελάτες, τους πελάτες εκείνους που καυχούνται για το προϊόν ή την υπηρεσία, επειδή είναι ενθουσιασμένοι μαζί του, προσελκύοντας και τους ανθρώπους που επηρεάζουν. Δεν αρκεί να έχει κανείς πελάτες που είναι μερικά ικανοποιημένοι. Ένας μη ικανοποιημένος πελάτης θα αλλάξει εταιρία. Αλλά και ένας απλά ικανοποιημένος μπορεί επίσης να αλλάξει υποθέτοντας ότι δεν μπορεί να χάσει πολλά, ενώ μπορεί να κερδίσει.

Οι μηχανισμοί οι οποίοι με μηχανικά ή ηλεκτρονικά κυκλώματα εγγυώνται μηδενικά ελαττωματικά θα καταστρέψουν το πλεονέκτημα μίας όμορφης στενής κατανομής των διαστάσεων. Μετακινώντας την κατανομή προς τα εμπρός και προς τα πίσω μέσα στα όρια των προδιαγραφών, επιτυγχάνουν μηδενικά ελαττωματικά, ενώ την ίδια στιγμή οδηγούν τις απώλειες και τα κόστη στο μέγιστο.

3.6.3. Η εξέλιξη της σκέψης του Deming στο χρόνο

Για έναν άνθρωπο για τον οποίο η συνεχής βελτίωση αποτελεί τρόπο ζωής, η προσπάθεια για βελτίωση των θεωριών του αποτελεί μία φυσιολογική διαδικασία. Οι ιδέες του Deming δεν παρέμειναν στατικές κατά τη διάρκεια της ζωής του. Άλλαξαν όπως άλλαξε και ο κόσμος στον οποίο ζούσε.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα τα 14 σημεία του Deming αποτελούσαν τη κορωνίδα των ιδεών του Deming. Οι βασικές ιδέες που τα διαπερνούσαν ήταν μεταξύ άλλων:

- Η μακροχρόνια επιβίωση και ανάπτυξη μίας επιχείρησης μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την παραγωγή υψηλής ποιότητας, αξιόπιστων προϊόντων και υπηρεσιών.
- Η παραγωγική διαδικασία είναι ένα σύστημα.
- Η βελτίωση της ποιότητας οδηγεί στη βελτίωση της παραγωγικότητας.
- Η βελτίωση της ποιότητας είναι μία συνεχής, ατέρμονη διαδικασία.
- Ο πελάτης είναι το κρισιμότερο στάδιο της παραγωγικής διαδικασίας.
- Η χρήση στατιστικών μεθόδων για τον έλεγχο της διακύμανσης και των εντοπισμό των αιτιών της είναι απαραίτητη και η εκπαίδευση του συνόλου των εργαζομένων στην χρήση στατιστικών τεχνικών επιθυμητή.
- Τα προβλήματα στην παραγωγική διαδικασία οφείλονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία στο σύστημα και η διοίκηση είναι υπεύθυνη για το σύστημα.
- Η διοίκηση οφείλει να διευκολύνει τους εργαζομένους να γίνουν περήφανοι με το αποτέλεσμα της εργασιακής τους προσπάθειας.

Στον ιδανικό για τον Deming εργασιακό κόσμο στα μέσα της δεκαετίας τους ογδόντα κάθε εργαζόμενος ήξερε το αντικείμενο της εργασίας του και δεν εμποδιζόταν από προβληματικά εργαλεία και ελαττωματικά υλικά. Κάθε εργαζόμενος εκπαιδευόταν διαρκώς και ήταν περήφανος για την εργασία του. Το προϊόν ή υπηρεσία και η παραγωγική διαδικασία ήταν καλοσχεδιασμένα. Η διοίκηση έκανε ότι μπορούσε για να βοηθήσει τον εργαζόμενο να ικανοποιήσει τους πελάτες προσφέροντάς τους άριστα προϊόντα. Η εταιρία αγόραζε από προμηθευτές με τους οποίους σύναπτε μακροχρόνιους δεσμούς που εγγυούνταν υψηλή ποιότητα. Η ποιότητα στην πραγματικότητα ήταν η βασική καθοδηγητική διοικητική αρχή.

Μετά τα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα και με τη σχηματοποίηση του συστήματος της βαθιάς γνώσης, η σκέψη του εξελίσσεται. Η θέαση της παραγωγικής διαδικασίας ως σύστημα μετατρέπεται σε συστηματικό τρόπο θέασης του συνόλου του οργανισμού στο χρόνο. Με τον όρο βελτιστοποίηση (optimization) εννοεί πλέον τη συνεργασία όλων των συστατικών μερών του συστήματος ώστε όλοι, στη μακρά διάρκεια, να είναι νικητές. Από

καθοδηγητική αρχή η ποιότητα μετατρέπεται στο αναγκαίο αποτέλεσμα της διαδικασίας βελτιστοποίησης.

3.6.4. Ο κύκλος συνεχούς βελτίωσης του Deming

Ο W. Edward Deming (όπ. αναφ. στο Ζαβλανό, 2003) στον κύκλο PCDA, Σχεδιασμός (Planning), Έργο (Doing), Έλεγχος (Checking) και δράση (Acting), υποστηρίζει και περιγράφει ως εξής τον κύκλο PCDA:

- α. Σχεδιάζω μια αλλαγή για βελτίωση της δραστηριότητας.
- β. Εκτελώ τη δοκιμή στην προτεινόμενη αλλαγή.
- γ. Ελέγχω ή μελετώ τα αποτελέσματα της δοκιμής.
- δ. Παίρνω την ανατροφοδότηση και ενέργεια ανάλογα με τα αποτελέσματά τους, είτε υιοθετώντας την αλλαγή είτε απορρίπτοντάς την και προτείνοντας στη θέση της κάποια άλλη.

Ο κύκλος του Deming περιλαμβάνει τα τέσσερα στάδια που προαναφέραμε τα οποία επαναλαμβάνονται συνεχώς. Στην εκπαίδευση ο κύκλος αυτός μεταφράζεται ως εξής (όπ. παρ.).

Σχεδιασμός: Στο στάδιο αυτό γίνεται ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συγκεντρώνονται τα δεδομένα και καθορίζονται μετρήσιμοι στόχοι.

Τα θέματα που τίθενται αφορούν τη συγκέντρωση των δεδομένων ώστε να γίνει κατανοητή η διαδικασία που χρήζει βελτίωσης, τον τρόπο συγκέντρωσης και ανάλυσής τους, το είδος τους, την επιλογή των εκπαιδευομένων, αυτόν που θα επιβλέψει τη διαδικασία.

Εκτέλεση: Στο στάδιο αυτό υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία αφού μέσα από διάφορες εναλλακτικές λύσεις επιλεγεί η καταλληλότερη. Η συμμετοχή όλων κρίνεται απαραίτητη καθώς συγκεντρώνονται δεδομένα από την εφαρμογή και γίνεται η ανάλυσή τους.

Έλεγχος: Στο στάδιο αυτό τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή μελετώνται, η νέα κατάσταση συγκρίνεται με την παλιά, αξιολογούνται τα δεδομένα για να διαπιστωθεί αν πέτυχε η διαδικασία βελτίωσης και γίνεται πρόβλεψη των μελλοντικών αποτελεσμάτων.

Ενέργειες: Στο στάδιο αυτό τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο ενσωματώνονται, υλοποιείται η αποτελεσματική λύση, πραγματοποιείται ο έλεγχος και η μέτρηση των ωφελειών και αποφασίζεται τι πρόκειται να γίνει στη συνέχεια. Στο τέλος κάθε κύκλου εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία τυποποιείται ή επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι της και ο κύκλος συνεχίζεται όπως προαναφέραμε.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο του Deming δίνει έμφαση στη δέσμευση της ηγεσίας απέναντι στην ποιότητα, στη βελτίωση των σχέσεων μέσα στον οργανισμό, στην εκπαίδευση του προσωπικού και στη χρήση αναλυτικών εργαλείων.

3.6.5. Θεωρίες για την ποιότητα

Η επίτευξη της ποιότητας έχει προσεγγιστεί κατά καιρούς και από άλλους μελετητές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Οι προσεγγίσεις αυτές όπως αναφέρονται στον Σπανό (1993, σελ.51-56) και στον Ζαβλανό (2003, σελ.49-52) εστιάζονται στα εξής:

Ο Crosby προσβέει την αρχή «κάνε το σωστά από την πρώτη φορά». Η φιλοσοφία του εκφράζεται από *«τέσσερις απόλυτες θέσεις»*:

- α) Ποιότητα είναι η συμμόρφωση στις απαιτήσεις του πελάτη. Ο προσδιορισμός αυτών των απαιτήσεων αποτελεί υπευθυνότητα του μάνατζμεντ.
- β) Η ποιότητα επιτυγχάνεται με την πρόβλεψη και την πρόληψη λαθών και όχι με τον έλεγχο και την αξιολόγηση μετά την παραγωγή του προϊόντος.
- γ) Το μόνο πρότυπο απόδοσης είναι «μηδέν ελαττώματα». Το «σφάλειν δεν είναι ανθρώπινο» υποστηρίζει ο Crosby. Ο μηδενισμός των λαθών επιτυγχάνεται μόνο με συντονισμένη προσπάθεια όλων των ατόμων.
- δ) Ο μόνος δείκτης απόδοσης είναι το κόστος ποιότητας.

Η υλοποίηση της εκπαίδευσης μπορεί να λάβει σοβαρά υπόψη της τις δυο πρώτες απόλυτες θέσεις του Crosby.

Ο *Juran* υποστηρίζει ότι *«η ποιότητα σχεδιάζεται, δεν είναι ποτέ τυχαία»*. Το βασικό σημείο της φιλοσοφίας του εστιάζεται σε τρεις βασικές διαδικασίες ποιότητας, τις οποίες ονομάζει *«τριλογία ποιότητας»* και είναι: *ο προγραμματισμός, ο έλεγχος και η βελτίωση της ποιότητας*. Ο προσδιορισμός των πελατών και των αναγκών τους, η ανάπτυξη των κατάλληλων διαδικασιών για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, η αξιολόγηση της πραγματικής απόδοσης, η λήψη διαρθρωτικών ενεργειών, η συγκρότηση ομάδων στις οποίες παρέχουμε όλα τα μέσα, εκπαίδευση και κίνητρα, αποτελούν σημαντικά στοιχεία που πρέπει να λάβει κάποιος υπόψη τον στην υλοποίηση της εκπαίδευσης.

Ο *Ishikawa* ανέπτυξε την έννοια των *αληθινών κατά των υποκατάστατων χαρακτηριστικών ποιότητας*. Αληθινά χαρακτηρίζονται αυτά, που αντικατοπτρίζουν την άποψη τον πελάτη. Υποκατάστατα είναι αυτά που αποδίδουν την άποψη των παραγωγών σχετικά με την απόδοση τον προϊόντος. Ο βαθμός προσέγγισης των δυο απόψεων προσδιορίζει το βαθμό ικανοποίησης τον πελάτη. Η επέκταση του ελέγχου ποιότητας σε όλα τα επίπεδα είναι απαραίτητη. Η βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, της ποιότητας,

της συνεργασίας και της επικοινωνίας που υιοθετεί ο Ishikawa αποτελούν ζητούμενα και της εκπαίδευσης.

Ο Feigenbaum υποστήριξε ότι η *εμπλοκή όλων οδηγεί στην εκπλήρωση των στόχων της ποιότητας*. Τα βασικά σημεία της φιλοσοφίας του επικεντρώνονται:

- i) στη διοίκηση που πρέπει να ηγείται των προσπαθειών για την ποιότητα,
- ii) στη συνεχή αξιολόγηση και υλοποίηση νέων τεχνικών κατά την εκτέλεση των διαδικασιών και
- iii) στη συνεχή εκπαίδευση και παρακίνηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο Moller θεωρεί ότι *οποιαδήποτε αλλαγή επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης*. Θεωρεί την εκπαίδευση μια διαδικασία αναπόσπαστη από τη στρατηγική ενός οργανισμού, δέσμευση της διοίκησης, εκπαίδευση που παρακινεί και προσαρμόζεται στους εκπαιδευόμενους.

Όλες οι θεωρίες για την ποιότητα που προαναφέρθηκαν εστιάζουν την προσοχή τους στα εξής κοινά σημεία :

- στη δέσμευση των υψηλών κλιμακίων διοίκησης
- στην ανάγκη για βελτίωση
- στις τεχνικές ελέγχου ποιότητας
- στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης
- στη συμμετοχή και παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού

3.7. Το Ευρωπαϊκό μοντέλο για την Ποιότητα

Το μοντέλο του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης Ποιότητας (European Foundation for Quality Management-EFQM), αναφέρει η Χατζηπαντελή (1999), συνδέει τα επιθυμητά αποτελέσματα (η ικανοποίηση των πελατών και του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού, οι επιπτώσεις στην κοινωνία, τα οικονομικά αποτελέσματα) με τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους (ηγεσία, ανθρώπινο δυναμικό, διαδικασίες, στόχοι και πόροι).

Το μοντέλο αυτό όπως υποστηρίζει ο Σπανός (1995) όχι μόνο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε έναν οργανισμό που θέλει να εφαρμόσει διοίκηση ολικής ποιότητας αλλά και σε έναν που ήδη την εφαρμόζει και επιζητεί την αξιολόγησή του.

Εξετάζοντας τις προϋποθέσεις αυτές θα σταθούμε αρχικά στην ηγεσία. Όπως αναφέρουν οι Σπανός (1995) και Χατζηπαντελή (1999):

Η Ηγεσία: παίζει σημαντικό ρόλο για την επίτευξη της ολικής ποιότητας. Συντονίζει, κατευθύνει, και συλλέγει πληροφορίες για τους τρόπους βελτίωσης, ανάπτυξης και εξέλιξης του προσωπικού. Συγκεκριμένα η ηγεσία:

1. κατευθύνει την ολική ποιότητα ως διαδικασία συνεχούς βελτίωσης του οργανισμού

2. διατυπώνει πολιτική ανάπτυξης του προσωπικού με σαφείς σκοπούς και υψηλές προσδοκίες
3. ενσωματώνει αυτούς τους σκοπούς στο σύστημα διοίκησης
4. επικοινωνεί και συνεργάζεται με το προσωπικό
5. αναγνωρίζει και ανταμείβει τις προσπάθειες και τις επιτυχίες
6. παρέχει υποστήριξη με την παροχή κατάλληλων πόρων και ενίσχυσης και
7. συγκεντρώνει όλα εκείνα τα δεδομένα και αναλύοντας τα προλαμβάνει ενδεχόμενα προβλήματα.

Στην εποχή μας, τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαδραματίσουν ένα περισσότερο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο και, ως εκ τούτου, να καλλιεργούν και να ανανεώνουν τις πνευματικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, αξιοποιώντας τα πορίσματα και τις εμπειρίες όχι μόνο του ευρύτερου χώρου των παιδαγωγικών επιστημών αλλά και των επιστημών της διοίκησης. Η ανάπτυξη μορφών ηγεσίας και η ανάδειξη ποιοτικής ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως περίπλοκοι οργανισμοί, με όλα τα χαρακτηριστικά που μπορούμε να συναντήσουμε στους βιομηχανικούς και εμπορικούς οργανισμούς, είναι πλέον μια αναγκαιότητα που πηγάζει από τη διεθνή εμπειρία.

Τα σημερινά στελέχη της Δημόσιας Διοίκησης, πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναληφθεί και να καταβληθεί προσπάθεια διασφάλισης ποιοτικών πρακτικών και διαδικασιών ανάπτυξης σύγχρονου management μέσα από ένα επαναλαμβανόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης των στελεχών. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν στο ανθρώπινο δυναμικό της Πρώτης γραμμής, τους δημόσιους λειτουργούς, να παρέχεται άρτια εξυπηρέτηση, ώστε να μπορούν και αυτοί με τη σειρά τους να προσφέρουν ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματικότερη παροχή υπηρεσιών.

Η ικανότητα των μελών της Δημόσιας Διοίκησης να αφομοιώνουν καθετί το νέο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαιωνίζουν τα υπάρχοντα πρότυπα εργασίας, αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα στο έργο της επιμόρφωσης των «εκκολαπτόμενων» ηγετών εντοπίζοντας την εκπαίδευσή τους σε ένα νέο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, ώστε να αφήσουν οριστικά στο παρελθόν ξεπερασμένες και στερεότυπες αντιλήψεις. Οι ηγετικές δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν μέσα από την εκπαίδευση και την προσπάθεια. Οι καιροί αλλάζουν και η ποιοτική διοίκηση απαιτεί στελέχη που να διαθέτουν χαρακτηριστικά καλού manager, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη διαλλακτικότητα. Απαιτεί επαγγελματικά στελέχη που να διαθέτουν όραμα και να

επιχειρούν καινοτόμες προσεγγίσεις των θεμάτων, οπλισμένα με πολλή υπομονή και θέληση.

Πολιτική και στρατηγική: Το κριτήριο αυτό εξετάζει αν η εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στις αρχές της ολικής ποιότητας, αν καθορίζεται μετά από την πληροφόρηση από τους πελάτες και το προσωπικό, αν ικανοποιείται και αν αναθεωρείται και επανεξετάζεται η πολιτική αυτή σε τακτά χρονικά διαστήματα και αν αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητα και την ορθότητά της (Χατζηπαντελή, 1999).

Πόροι: Εξετάζονται οι οικονομικοί πόροι, οι γνώσεις και οι πληροφορίες, τα υλικά και η τεχνολογία. Για κάθε μια από αυτές τις ομάδες θα πρέπει να διασφαλίζεται η συνετή διαχείριση και η πλήρη αξιοποίηση. Η εξασφάλιση των μέσων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και η άριστη αξιοποίηση των πόρων θα συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση του οργανισμού (όπ. παρ.).

Διοίκηση ανθρώπινων πόρων-Ανθρώπινο Δυναμικό: Συστατικό στοιχείο της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για τη συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας αποτελεί και ο αποτελεσματικός χειρισμός των εργαζομένων, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, ως παράγοντα στρατηγικής σημασίας. Οι εργαζόμενοι είναι αυτοί που θα διασφαλίσουν την ποιότητα, δεδομένου ότι, όπως υποστηρίζει ο Λογοθέτης (1993), η διασφάλισή της είναι μια φιλοσοφία, η οποία στηρίζεται στις καλές ανθρώπινες σχέσεις και τις διαδικασίες μείωσης του κόστους. Η εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας απαιτεί αυτοέλεγχο, αυτονομία και δημιουργικότητα, τα οποία αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και όχι υποταγής και κυρίως στην ανάπτυξη μορφών ηγεσίας που προωθούν την αφοσίωση του ανθρώπινου δυναμικού στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού, με ταυτόχρονη ανάπτυξη πολιτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επικοινωνίας, κινήτρων, αναγνώρισης και μέτρησης αποτελεσματικότητας.

Ο οργανισμός που αναζητά την ολική ποιότητα όπως υποστηρίζουν οι Σπανός (1995) και Χατζηπαντελή (1999), χρησιμοποιεί συστήματα διοίκησης προσωπικού τα οποία απελευθερώνουν και αναπτύσσουν τις δυνατότητες των ανθρώπων του. Συγκεκριμένα:

- φροντίζει για την καταγραφή των αναγκών της σε ανθρώπινο δυναμικό
- ενημερώνει, ενεργοποιεί και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό ώστε να έχει ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνει δηλαδή ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση
- εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα και ελέγχει την αποτελεσματικότητά τους
- δίνει έμφαση στην επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού
- αναθέτει σ' αυτό ουσιαστικά καθήκοντα και εκχωρεί αρμοδιότητες
- προσδιορίζει και αναθεωρεί τους στόχους σε συνεργασία με το ανθρώπινο δυναμικό
- χρησιμοποιεί για την αξιολόγησή του, τις απόψεις του ίδιου του ανθρώπινου δυναμικού ως βασική πηγή πληροφόρησης

Διαδικασίες: Οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί μια οργάνωση αναφέρουν οι Σπανός (1995) και Χατζηπαντελή (1999), θα πρέπει να συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Έτσι η οργάνωση:

- προσδιορίζει τις διαδικασίες της και τον τρόπο σχεδιασμού τους
- Θέτει το σύστημα διαχείρισης κάθε διαδικασίας
- χρησιμοποιεί παραμέτρους απόδοσης των διαδικασιών για να τεθούν ρεαλιστικοί στόχοι βελτίωσης
- ενισχύει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα για τη βελτίωση των διαδικασιών
- εφαρμόζει αλλαγές στις διαδικασίες και αξιολογεί τα αποτελέσματα των αλλαγών έτσι ώστε να επιβεβαιώνεται ότι επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα
- ενημερώνει και εκπαιδεύει το προσωπικό σ' αυτές τις αλλαγές

Τα επιθυμητά αποτελέσματα που αναμένονται αν συντρέχουν οι προϋποθέσεις που το μοντέλο του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης Ποιότητας (ΔΟΠ) προτείνει, αναφέρει η Χατζηπαντελή (1999) είναι:

Η ικανοποίηση των πελατών

Βασική αρχή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι η ικανοποίηση των πελατών. Ο οργανισμός οφείλει όπως σωστά τονίζουν οι Σπανός (1995) και Χατζηπαντελή (1999), να έχει σαφή εικόνα του βαθμού ικανοποίησης των πελατών της. Να ξέρει δηλαδή τι πιστεύουν οι πελάτες της για την ποιότητα των υπηρεσιών της, για την αξιοπιστία της και την συνέπειά της.

Η ικανοποίηση των εργαζομένων

Εξίσου σημαντική είναι και η ικανοποίηση των εργαζομένων, του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού. Αυτό συνεπάγεται ότι το προσωπικό θα πρέπει να είναι ευχαριστημένο από τις οργανωτικές ρυθμίσεις, το εργασιακό κλίμα, το σύστημα επικοινωνίας, τις προοπτικές εξέλιξης, την παρεχόμενη εκπαίδευση κλπ.

Επιπτώσεις στην κοινωνία

Η λειτουργία κάθε οργανισμού έχει ποικίλες επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο. Με τη δράση του προσφέρει χρήσιμες υπηρεσίες στην κοινότητα στην οποία λειτουργεί. Φροντίζει ώστε να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες της κοινότητας και να συνεισφέρει όσο μπορεί στη βελτίωση ποιότητας ζωής των ανθρώπων του ευρύτερου περιβάλλοντός της (π.χ. διοργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων).

Αποτελέσματα

Ελέγχεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τα αποτελέσματά της, μέσα από την επιλογή του κατάλληλου μοντέλου αξιολόγησης. Στην εκπαίδευση η μέτρηση της αποτελεσματικότητας δια της μεθόδου της συγκέντρωσης πληροφοριακών δεδομένων με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, εξειδικεύεται με την αποτίμηση ή **αξιολόγηση** τον έργο του δημόσιου λειτουργού, τον μαθητικού δυναμικού, των εκπαιδευτικών μεθόδων και των οργανωτικών διαδικασιών.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τον εκπαιδευτικού έργου, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η διοίκηση ενός οργανισμού συγκεντρώνει πληροφορίες, σε ότι αφορά την απόδοση των στελεχών, όπως και για το όλο εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού γενικότερα με σκοπό τη βελτίωσή του. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων και βελτίωση των παρεχομένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

3.8. Διασφάλιση Ποιότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε η πρακτική της διασφάλισης ποιότητας (quality assurance) σύμφωνα με καθορισμένα πρότυπα. Η διασφάλιση της ποιότητας σύμφωνα με τη Χατζηπαντελή (1999) είναι : «ένα σύνολο συστηματικών ενεργειών και διαδικασιών, που θεωρούνται απαραίτητες για να εξασφαλίσουν ότι ένα προϊόν ή υπηρεσία θα πληροί ορισμένες προδιαγραφές» (σελ. 190). Το πιο γνωστό από τα πρότυπα που ακολουθούνται για τη διασφάλιση ποιότητας είναι το **ISO 9000** (σειρά 1,2,3,4), πρότυπο του Διεθνούς Οργανισμού Προτύπων. Το πρότυπο προβλέπει ότι ένας οργανισμός που έχει σύστημα διασφάλισης ποιότητας πρέπει να διαθέτει γραπτά διατυπωμένη την πολιτική ποιότητας, εγχειρίδιο δηλαδή ποιότητας στο οποίο περιγράφονται με ακρίβεια οι διαδικασίες που τηρούνται. Η διαπίστευση ενός οργανισμού κατά ένα ορισμένο πρότυπο, η βεβαίωση δηλαδή ότι ο οργανισμός τηρεί ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας τύπου ISO γίνεται από έναν ανεξάρτητο οργανισμό του Ελληνικού Οργανισμού Τυποποίησης (ΕΛΟΤ) και λειτουργεί ως διαβεβαίωση που προσφέρεται από τον οργανισμό στους συνεργάτες του.

Μελετώντας ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας του προτύπου ISO 9001 και συγκεκριμένα τις απαιτήσεις του, συναντάμε στοιχεία που παρουσιάζουν εξαιρετική σημασία για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ευθύνη της διοίκησης ως προς την εστίαση στον πελάτη, την εσωτερική επικοινωνία, την ενημέρωση και εκπαίδευση του προσωπικού, την επικοινωνία με τους πελάτες, τη συνεχή

βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών μέσω των διορθωτικών και προληπτικών ενεργειών.

3.9. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Επιμόρφωση

Αρωγός στην επιμορφωτική διαδικασία με βάση τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) έρχεται η υποστήριξη βασικών αρχών που αναπτύχθηκαν από τους φιλοσόφους της ΔΟΠ, τον Deming και τον Juran (1986, 1989, όπ. αναφ. στον Καπαρελιώτη, 2000). Ας τις δούμε προσαρμοσμένες στην επιμορφωτική διαδικασία:

- σταθερός προσανατολισμός στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής παρεχόμενης υπηρεσίας
- η ποιότητα επιτυγχάνεται μόνο με στρατηγικές ποιότητας και με ποιοτικούς σχεδιασμούς, όταν οι διαδικασίες είναι στα αρχικά τους στάδια
- η εφαρμογή της συνεχούς εκπαίδευσης είναι βασισμένη στην ποιότητα με έμφαση στη μείωση των κόστους
- η έννοια τον καθοδηγητή στην περίπτωση τον εκπαιδευτή δεν παίρνει σε καμιά περίπτωση την αρνητική έννοια τον όρου ηγέτης
- η εξάλειψη τον φόβου ότι οι γνώσεις των εκπαιδευομένων είναι ελλιπείς τέτοιων διαδικασιών
- Δημιουργία πνεύματος ομαδικής εργασίας
- τα επιμορφωτικά προγράμματα στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά και την προσωπική-ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων
- η ποιοτική εκπαίδευση έχει ανάγκη τη συνδρομή όλων των συντελεστών της για να **επιτύχει τους στόχους της**

3.9.1. Ο κύκλος της επιμόρφωσης

Η ποιότητα στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού (Κωνσταντέλλος, 1999), συνεπάγεται μια συστηματική διαδικασία ανάπτυξης και αλλαγής, προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα. Η επιμόρφωση αυτή απαιτείται να ακολουθήσει ένα συστηματικό κύκλο που θα περιλαμβάνει: *την διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση* (Χατζηπαντελή, 1999).

3.9.2. Διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών

Η επιμόρφωση όπως υποστηρίζει ο Χυτήρης (2001), πρέπει να βασίζεται σε καλά προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και να αναγνωρίζει ποιες περιοχές απαιτούν δράση, είτε για τη βελτίωση καταστάσεων είτε για την αντιμετώπιση μελλοντικών

αλλαγών. Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, δεδομένων και απόψεων, για να εκτιμήσει ένας οργανισμός αν χρειάζεται επιμόρφωση το ανθρώπινο δυναμικό του, τι είδους, σε ποιους και πότε. Οι μέθοδοι και οι πηγές άντλησης των πληροφοριών αυτών εξαρτώνται από το σκοπό της εκπαίδευσης. Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι συλλογής πληροφοριών είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, η παρατήρηση κατά την εκτέλεση των εργασιών, η ανάλυση καθηκόντων, η αξιολόγηση της απόδοσης. Οι πηγές συλλογής αυτών των πληροφοριών είναι οι ίδιοι οι εργαζόμενοι, οι άμεσοι παριστάμενοί τους, οι πελάτες, τα ανώτατα στελέχη κλπ.

- Η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται σύμφωνα με το Χυτήρη (2001), στο *επίπεδο του οργανισμού* όπου αναλύονται:
 - οι παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. νέες τεχνολογίες)
 - οι στρατηγικές του οργανισμού που αφορούν νέες δραστηριότητες, αναδιοργάνωση, εφαρμογή νέων συστημάτων και νέας αντίληψης διοίκησης (π.χ. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας). Η ανάλυση αυτή απαντά σε ερωτήματα που αφορούν τις νέες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις που πρέπει να αποκτηθούν για να ανταποκριθούν οι εργαζόμενοι στα νέα δεδομένα.
 - μελέτη και ανάλυση δεικτών απόδοσης των εργαζομένων για να αναδειχτούν τυχόν ελλείψεις και αδυναμίες τους. Στοιχεία γι' αυτή την ανάλυση προκύπτουν από παράπονα εργαζομένων και πελατών, συνεχή αδυναμία επίτευξης των στόχων, μη ικανοποιητική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τμημάτων. Αν κάποια από αυτά οφείλονται αποκλειστικά στους εργαζόμενους και όχι στα συστήματα ή στις διαδικασίες, τίθεται το ερώτημα αν είναι θέμα γνώσεων και ικανοτήτων ή θέμα παρακίνησης των εργαζομένων. Η εκπαίδευση στην πρώτη περίπτωση κρίνεται αναγκαία. Επιπροσθέτως, λαμβάνονται υπόψη και οι πόροι (οικονομικοί, τεχνολογικοί και ανθρώπινοι) που μπορεί να διαθέσει ο οργανισμός καθώς επηρεάζουν το βαθμό κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών και το είδος της εκπαίδευσης.
 - *στην ανάλυση εργασίας-καθηκόντων*

Η ανάλυση καθηκόντων βασίζεται κυρίως στην περιγραφή των θέσεων εργασίας. Συγκρίνοντας τις απαιτήσεις της εργασίας με τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες των εργαζομένων, προσδιορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζηπαντελή, 1999).

- *Στην ανάλυση εργαζομένων*

Με την ανάλυση αυτή εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό να μη γίνει το λάθος και επιμορφωθούν άτομα που δε χρειάζονται επιμόρφωση.

3.9.3. Σχεδιασμός της επιμόρφωσης

Στη διαδικασία της επιμόρφωσης σημαντικός είναι ο σχεδιασμός των αναγκαίων προγραμμάτων έτσι ώστε να μεγιστοποιείται το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Σημαντικοί παράμετροι στο σχεδιασμό είναι (Χυτήρης, 2001, σελ.123-124) :

- A. *Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων.* Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για τις εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να μετατραπούν σε μετρήσιμους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί θα οδηγήσουν τους υπεύθυνους στην επιλογή των μεθόδων επιμόρφωσης, των εισηγητών, του εκπαιδευτικού υλικού και της διάρκειας της επιμόρφωσης. Όσο πιο σαφείς είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι τόσο πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό θα είναι το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι στόχοι αυτοί θα αποτελέσουν τη βάση για να οριστούν τα κριτήρια αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Τα κριτήρια αυτά είναι η αντίδραση των εκπαιδευομένων, η απόκτηση της γνώσης, η αλλαγή συμπεριφοράς, τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα απόδοσης.
- B. *Ο προσδιορισμός της καταλληλότητας των εκπαιδευομένων.* Οι πληροφορίες που συλλέγονται σε επίπεδο εργαζομένων, αξιοποιούνται για να επιλεγούν τα άτομα και οι ομάδες εργαζομένων με βάση την καταλληλότητά τους να εκπαιδευτούν. Ως καταλληλότητα ορίζεται το επίπεδο γνώσεων και εμπειριών αλλά και παρακίνησης που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Στον προσδιορισμό της καταλληλότητας θα βοηθήσει η συμπλήρωση ερωτηματολογίου που θα αφορά το ενδιαφέρον, την ανάγκη, τη χρησιμότητα και την προσδοκία τους να παρακολουθήσουν τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα.
- Γ. *Το περιεχόμενο του προγράμματος* (θεματολογία, διάρκεια, μέθοδοι διδασκαλίας).
- Δ. *Οι εισηγητές*
- Ε. *Θέματα οργάνωσης* (αίθουσες διδασκαλίας, ωράριο).

3.9.4. Υλοποίηση της επιμόρφωσης

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα υλοποιηθεί σύμφωνα με βασικές αρχές μάθησης όπως (Χυτήρης, 2001, σελ.123-124 και Χατζηπαντελή, 1999, σελ.126-127):

- *Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να γίνονται γνωστοί.* Ο εκπαιδευόμενος δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον και προσπαθεί περισσότερο όταν γνωρίζει από την αρχή το σκοπό του προγράμματος, το περιεχόμενο και το όφελος που θα αποκομίσει απ' αυτό.
- *Η αναγνώριση των ατομικών διαφορών των εκπαιδευομένων.* Καθένας μαθαίνει με το δικό του τρόπο και οι ιδιαιτερότητες αυτές θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να

λαμβάνονται υπόψη.

- *Η μάθηση αυξάνεται με την πρακτική άσκηση.* Η αρχή αυτή πρέπει να εφαρμόζεται όχι μόνο στην εκμάθηση τεχνικών θεμάτων (π.χ. χειρισμός Η/Υ), αλλά και σε θεωρητικά ζητήματα με τεχνικές που βοηθούν τους ενήλικες να μάθουν (υπόδυση ρόλων, καταιγισμός ιδεών κλπ.).
- *Η μάθηση απαιτεί άμεση γνώση της προόδου και των αποτελεσμάτων.* Αν κάποιος γνωρίζει την πρόδοό του έγκαιρα τότε διορθώνει τα λάθη του έγκαιρα, αποκτά αυτοπεποίθηση και μεγαλώνει το ενδιαφέρον του για τη μάθηση. Τα τεστ, τα ερωτηματολόγια και η αξιολόγηση βοηθούν στην εφαρμογή αυτής της αρχής.
- *Η γνώση που παρέχεται πρέπει να μπορεί να εφαρμόζεται άμεσα στην πράξη.* Τα όσα μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μπορούν να τα μεταφέρουν στο χώρο εργασίας. Αυτό προϋποθέτει: α) ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο του προγράμματος να είναι σχετικά με τα πραγματικά δεδομένα στο χώρο εργασίας, β) να δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει όσα έμαθε αμέσως ή μετά από σύντομο χρονικό διάστημα και γ) οι νέες συμπεριφορές να γίνονται αποδεκτές και να υποστηρίζονται και από τους προϊσταμένους και από τους συναδέλφους των εκπαιδευθέντων.
- *Η απόκτηση της νέας γνώσης πρέπει να επιβραβεύεται.* Η απόκτηση της νέας γνώσης και η υιοθέτηση της νέας συμπεριφοράς σημαίνει προσπάθεια και κόπο από τον εργαζόμενο. Αυτό θα πρέπει να αναγνωρίζεται και από τους διδάσκοντες και από τον οργανισμό γιατί έτσι: α) επιβραβεύεται η προσπάθεια και το αποτέλεσμα, κάτι που ικανοποιεί τον εκπαιδευόμενο και αυξάνει την παρακίνησή του για περαιτέρω μάθηση και β) έχει λόγους να δείχνει αυτή τη νέα συμπεριφορά, διατηρώντας έτσι το αποτέλεσμα της μάθησης.
- *Οι εκπαιδευτές να λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων.* Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρει ο Κόκκος (1999) είναι ότι οι ενήλικοι θέλουν να έχουν την ευθύνη για την πορεία της μάθησής τους, διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες και διαμορφωμένες στάσεις, έχουν υιοθετήσει το δικό τους μαθησιακό τρόπο και έρχονται στα προγράμματα με προσδοκίες.

3.9.5. Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Η επιμορφωτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγησή της. Ο Χυτήρης (2001), ορίζει την αξιολόγηση ως τη συστηματική συλλογή στοιχείων και πληροφοριών που αφορούν την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση δηλαδή στοχεύει στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Παρόλο που υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα δεν καταβάλλεται η δέουσα προσπάθεια για τη συστηματική αξιολόγηση τέτοιων προγραμμάτων. Περιορίζονται συνήθως σε συμπλήρωση ερωτηματολογίων από

τους εκπαιδευόμενους στο τέλος του προγράμματος ή στην άτυπη πληροφόρηση και τα αξιολογικά σχόλια από τους εκπαιδευόμενους και τα στελέχη. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί κατά το στάδιο του σχεδιασμού δεν έγινε επακριβής καθορισμός του σκοπού του προγράμματος είτε γιατί υπήρξε έλλειψη επαρκών μέσων και έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να αξιολογηθούν.

Αξιολογώντας την επιμορφωτική διαδικασία αυτά που επιδιώκονται όπως επισημαίνουν οι Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή (2002), είναι το κατά πόσο άξιζαν τα χρήματα που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση, αν αξιοποιήθηκε πλήρως ο χρόνος των επιμορφούμενων, αν ωφελήθηκαν οι συμμετέχοντες, αν και κατά πόσο οι στόχοι της επιμόρφωσης επιτεύχθηκαν έτσι όπως τέθηκαν από τους οργανωτές και τέλος αν θα πρέπει να συνεχιστεί η επένδυση για επιμόρφωση. Σημαντικές δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διαδικασία απόδειξης της αξίας της επιμόρφωσης έχουν να κάνουν με ζητήματα όπως :

- Η αξία ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν είναι εύκολο να υπολογιστεί βάσει της ανάλυσης κόστους-οφέλους καθώς τα οφέλη από την επιμόρφωση έχουν έναν πιο μακροχρόνιο ορίζοντα επίδρασης.
- Όσο η επιμόρφωση απομακρύνεται από τεχνικά θέματα και κινείται σε θέματα π.χ. ανθρώπινων δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, τόσο δυσκολότερη είναι η απόδειξή της.

Η μέτρηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης γίνεται με βάση τους στόχους που τέθηκαν, σε τέσσερα επίπεδα (Kirkpatrick D.,1967, όπ. αναφ. στον Χυτήρη Λ.,2001):

1. Στο επίπεδο της **Αντίδρασης**. Η αντίδραση των επιμορφούμενων μας δείχνει πόσο είναι ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο, τους εκπαιδευτές, τα μέσα και τους χώρους εκπαίδευσης. Αποτελεί σημαντικό δείκτη για το πόσο καλά σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η επιμόρφωση. Αν η κρίση των εκπαιδευομένων για το πρόγραμμα είναι θετική αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να μάθουν ή να αποδώσουν καλύτερα στη δουλειά τους, απλά αποτελεί ένα δείκτη που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Η συλλογή των στοιχείων αξιολόγησης γίνεται με ερωτηματολόγια μετά το τέλος του προγράμματος.

2. Στο επίπεδο της **Μάθησης**. Η απόκτηση και κατανόηση αρχών, εννοιών, πληροφοριών και δεξιοτήτων, δηλαδή τι έμαθαν οι επιμορφούμενοι σε σχέση με τα αρχικά επιδιωκόμενα πρέπει να αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος με γραπτές ή και προφορικές εξετάσεις, τεστ απόδοσης για τεχνικές δεξιότητες, ασκήσεις προσομοίωσης κλπ.

3. Στο επίπεδο της **Συμπεριφοράς**. Η απόκτηση των γνώσεων δεν έχει αξία αν δεν αλλάξουν τρόπο εργασίας και συμπεριφοράς οι επιμορφούμενοι. Η μεταφορά της γνώσης στο χώρο εργασίας εξαρτάται από τη διάρθρωση και την υλοποίηση του προγράμματος καθώς και από το κλίμα, το γενικότερο εργασιακό περιβάλλον όπου θα εφαρμοστεί η νέα γνώση. Η παρατηρούμενη αποτυχία ενός προγράμματος στην αλλαγή της συμπεριφοράς

δεν πρέπει να αποδοθεί αμέσως στο ίδιο το πρόγραμμα αλλά απαιτείται να εξεταστούν οι παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της νέας γνώσης, όπως είναι η παλιά τεχνολογία και πρακτικές, οι συνήθειες των προϊσταμένων και των συναδέλφων και οι γραφειοκρατικοί περιορισμοί. Η μέτρηση της αλλαγής της συμπεριφοράς γίνεται συνήθως στο τέλος της επιμόρφωσης μέσα από διαδικασίες που έχουν θεσπιστεί για την αξιολόγηση της απόδοσης, από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους πελάτες. Η συνέντευξη με τους επιμορφούμενους καθώς και η παρατήρηση και αξιολόγηση κρίσιμων συμπεριφορών μετά την επιμόρφωση μπορούν να δώσουν ένα επίπεδο εκτίμησης για την αλλαγή της συμπεριφοράς.

4. Στο επίπεδο των *Αποτελεσμάτων*. Η επιμορφωτική διαδικασία έχει ως τελικό στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη η αξιολόγηση σε επίπεδο αποτελεσμάτων, θα πρέπει να προσδιοριστεί με σαφήνεια η σχέση εκπαίδευσης και βελτίωσης των αποτελεσμάτων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης σηματοδοτούν μια ιεραρχική σχέση μεταξύ τους καθώς οι εκπαιδευόμενοι αν δεν είναι ικανοποιημένοι με το πρόγραμμα δεν μαθαίνουν. Η συμπεριφορά τους δεν αλλάζει αν δεν κατανοήσουν τη γνώση και τελικά χωρίς την αλλαγή της συμπεριφοράς τους ή την εφαρμογή του καινούριου στο χώρο της εργασίας δεν πρέπει να αναμένουμε βελτιώσεις και στα αποτελέσματα.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης όπως αναφέρουν οι Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή (2002) είναι:

- στο επίπεδο της *αντίδρασης*, ερωτηματολόγια στο τέλος της επιμόρφωσης
- στο επίπεδο της *μάθησης*, έλεγχοι γνώσεων και εξετάσεις των εκπαιδευομένων αμέσως ή μερικούς μήνες μετά την επιμόρφωση
- στο επίπεδο της *συμπεριφοράς*, ερωτηματολόγια στον εκπαιδευόμενο αρκετό καιρό μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης με σκοπό τη μέτρηση της επίδρασης της επιμόρφωσης στην εργασία του καθώς ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις με προϊσταμένους ή και συναδέλφους του
- στο επίπεδο των *αποτελεσμάτων*, σύγκριση των αποτελεσμάτων, των επιδόσεων και της απόδοσης των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, με προηγούμενες περιόδους.

3.10. Μοντέλα Ολικής Ποιότητας

3.10.1. Βραβείο οργανισμού EFQM

3.10.1.1. Εισαγωγή

Το Βραβείο Επιχειρηματικής Τελειότητας (Excellence Award) οργανώνεται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ποιοτική Διοίκηση-Europen foundation for Quality Management (EFQM). Ο οργανισμός EFQM έχει μέλη πάνω από 700 ευρωπαϊκούς οργανισμούς. Οι οργανισμοί αυτοί αποδέχονται ότι η ποιοτική διοίκηση είναι ένας τρόπος διοίκησης των δραστηριοτήτων για την βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, ώστε να διασφαλιστεί η μακροχρόνια επιτυχία-η κάλυψη των αναγκών των πελατών τους, των εργαζομένων τους, των οικονομικών τους παραγόντων και της κοινότητας στο σύνολο της. Η εφαρμογή προγραμμάτων ποιότητας μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη όπως η αυξημένη αποδοτικότητα, τα μειωμένα κόστη και η μεγαλύτερη ικανοποίηση των μετόχων, οδηγώντας σε καλύτερη επίδοση (www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, σελ. 1-3).

Το 1988, ως αναγνώριση της ευκαιρίας που προέβαλε, 14 κορυφαίες ευρωπαϊκές εταιρίες ανέλαβαν την πρωτοβουλία της σύστασης του οργανισμού EFQM. Ο οργανισμός EFQM έχει ένα κρίσιμο ρόλο στην βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των οργανισμών ενισχύοντας την σπουδαιότητα της ποιότητας σε όλες της τις πλευρές και τονώνοντας και βοηθώντας την ανάπτυξη της βελτίωσης της ποιότητας, ως μία βάση για την επίτευξη της οργανωσιακής τελειότητας. Ο οργανισμός EFQM υποστηρίζεται από 25 Εθνικούς Εταιρικούς Οργανισμούς σε όλη την Ευρώπη (www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, σελ 4).

Ο οργανισμός EFQM εισήγαγε το Βραβείο Επιχειρηματικής Τελειότητας το 1991 για να αναγνωρίσει τις εταιρίες που δείχνουν ένα υψηλό επίπεδο προσήλωσης στην ποιότητα. Το 1996 το Βραβείο επεκτάθηκε για να περιλαμβάνει επιχειρησιακές μονάδες-όπως εργοστάσια, τμήματα συναρμολόγησης, λειτουργίες marketing, και ερευνητικά τμήματα. Επίσης το 1997 εισήχθηκαν οι κατηγορίες των Μικρών και Μεσαίων επιχειρήσεων-Small and Medium-sized Enterprises (SMEs).

Στα 14 χρόνια του Βραβείου Επιχειρηματικής Τελειότητας έχουν υπάρξει πάνω από 500 εταιρίες που έχουν καταθέσει αιτήσεις καλύπτοντας κάθε ευρωπαϊκή χώρα. Οι αιτήσεις έχουν προέλθει από μία μεγάλη ποικιλία τμημάτων της αγοράς που συμπεριλαμβάνουν τον κατασκευαστικό τομέα, τον τομέα των υπηρεσιών, τον τομέα της κλωστοϋφαντουργίας, και τον τομέα των αυτοκινήτων και των ελαστικών. Από τον δημόσιο τομέα παραδείγματα συμμετοχών περιλαμβάνουν σχολεία, φορολογικούς οργανισμούς, τμήματα υπουργείων και πανεπιστήμια.

Κάθε χρόνο ο οργανισμός EFQM αναγνωρίζει Prize Winners και Award Winners. Διάφορα βραβεία μπορούν να δοθούν σε κάθε κατηγορία. Το Βραβείο Επιχειρηματικής Τελειότητας δίνεται στον οργανισμό που κρίνεται ως ο καλύτερος, με την προϋπόθεση ότι όλες οι απαιτήσεις που θέτονται κάθε χρόνο από τους κριτές του Βραβείου εφαρμόζονται. Οι Award Winners είναι εξαιρετικοί οργανισμοί που μπορεί να θεωρούνται ανάμεσα στους καλύτερους της Ευρώπης (www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, σελ. 41).

3.10.1.2.Βασικές Αρχές

Το Μοντέλο Επιχειρηματικής Τελειότητας (Excellence Model) του οργανισμού EFQM είναι ένα μη δεσμευτικό (non-prescriptive) πλαίσιο που αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις για την επίτευξη διατηρήσιμης οργανωσιακής τελειότητας. Μέσα σε αυτό το μη δεσμευτικό πλαίσιο υπάρχουν μερικές βασικές έννοιες που διαπερνούν το Μοντέλο Επιχειρηματικής Τελειότητας. Αυτές οι βασικές αρχές που διέπουν το μοντέλο, μαζί με τις συμπεριφορές, τις δραστηριότητες και τις πρωτοβουλίες που βασίζονται σε αυτές συχνά αναφέρονται με τον όρο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) (EFQM, 2003, σελ. 5). Δεν υπάρχει ιδιαίτερη σημασία ως προς την σειρά αυτών των εννοιών και η λίστα που ακολουθεί δεν είναι εξαντλητική ή ακλόνητη (www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, σελ. 32-35):

Προσανατολισμός στα αποτελέσματα

Αρίστευση είναι να επιτυγχάνονται αποτελέσματα που εντυπωσιάζουν όλους όσους έχουν συμφέροντα στην εταιρία. Στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο σύγχρονο περιβάλλον οι άριστοι οργανισμοί είναι σε ετοιμότητα, ελαστικοί, και να προβλέπουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των δικαιούχων/συμμετόχων (stakeholder), να παρακολουθούν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους και να παρακολουθούν και να επιθεωρούν την επίδοση άλλων οργανισμών. Η πληροφόρηση αποκτάται τόσο από τους τωρινούς όσο και από τους μελλοντικούς δικαιούχους. Αυτή η πληροφόρηση χρησιμοποιείται με στόχο να θέσει, να εφαρμόσει και να επιθεωρήσει τις πολιτικές, τις στρατηγικές, τους στόχους, τους σκοπούς, τα μέτρα και τα σχέδια σε σύντομο, μεσαίο και μακρύ χρόνο. Η πληροφόρηση που συγκεντρώνεται βοηθάει τον οργανισμό να αναπτύξει και να πετύχει ισορροπημένα αποτελέσματα για τους δικαιούχους.

Εστίαση στο καταναλωτή

Αρίστευση είναι η δημιουργία διατηρήσιμης αξίας καταναλωτή. Οι άριστοι οργανισμοί γνωρίζουν και σε τελική ανάλυση κατανοούν τους πελάτες τους. Καταλαβαίνουν ότι οι πελάτες είναι οι τελικοί κριτές της ποιότητας του προϊόντος και της υπηρεσίας. Επίσης καταλαβαίνουν ότι η εμπιστοσύνη (loyalty) του πελάτη, η διατήρηση

και αύξηση του μεριδίου αγοράς μεγιστοποιείται με μία ξεκάθαρη εστίαση στις ανάγκες και τις προσδοκίες τόσο των υπαρχόντων όσο και των πιθανών πελατών. Ανταποκρίνονται σε αυτές τις τωρινές και μελλοντικές ανάγκες των πελατών τους. Όπου είναι κατάλληλο προχωρούν σε κατάτμηση της πελατειακής τους βάσης για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της αντίδρασής τους. Παρακολουθούν και επιθεωρούν τη δράση των ανταγωνιστών και κατανοούν το ανταγωνιστικό τους πλεονέκτημα. Περιμένουν αποτελεσματικά ποιες θα είναι οι μελλοντικές ανάγκες και προσδοκίες των πελατών τους και δρουν τώρα για να τις καλύψουν και όπου είναι δυνατόν να τις υπερβούν. Παρακολουθούν και επιθεωρούν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των πελατών τους και όπου τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά αντιδρούν γρήγορα και αποτελεσματικά. Αναπτύσσουν και διατηρούν άριστες σχέσεις με όλους τους πελάτες τους.

Ηγεσία και Συνέπεια Στόχων

Οι άριστοι οργανισμοί έχουν ηγέτες που ορίζουν και καθιστούν γνωστές συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις για τον οργανισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενώνουν και παρακινούν άλλους ηγέτες, ώστε κι εκείνοι να εμπνεύσουν τους ανθρώπους τους. Επίσης θεμελιώνουν τέτοιες αρχές, ηθικούς κώδικες, νοοτροπίες και σύστημα διαχείρισης για τον οργανισμό, που να του προσδίδουν μοναδική ταυτότητα και να αποτελούν πόλο έλξης για τους συμμετόχους. Οι ηγέτες σε όλα τα επίπεδα αυτών των οργανισμών συνεχώς οδηγούν και εμπνέουν τους άλλους προς την αριστεία, επιδεικνύοντας υποδειγματική συμπεριφορά και εξαιρετικές επιδόσεις.

Διοίκηση βάσει Διεργασιών και Δεδομένων

Οι άριστοι οργανισμοί διαθέτουν ένα αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης, το οποίο βασίζεται σε αξιόπιστες πληροφορίες και σε πραγματικά γεγονότα, που αφορούν την τρέχουσα και προβλεπόμενη απόδοση, τις εγγενείς δυνατότητες των διεργασιών και συστημάτων, τις ανάγκες, εμπειρίες και προσδοκίες των μετόχων και την απόδοση άλλων οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων, όπου είναι κατάλληλο, των ανταγωνιστών.

Ανάπτυξη και Εμπλοκή των Ανθρώπων

Οι άριστοι οργανισμοί αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το προσωπικό τους, για την εφαρμογή των πολιτικών, των σκοπών και των σχεδίων του οργανισμού, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

Γι' αυτό και προσλαμβάνουν και εκπαιδεύουν τους ανθρώπους τους ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες αυτές και τους υποστηρίζουν ενεργά και θετικά σε όλη τη διαδικασία. Η προσωπική ανάπτυξη προωθείται και υποστηρίζεται, επιτρέποντας στους ανθρώπους να αναγνωρίσουν και να απελευθερώσουν τις πραγματικές τους δυνατότητες.

Συνεχής Μάθηση, Βελτίωση και Καινοτομία

Οι άριστοι οργανισμοί βρίσκονται σε διαδικασία συνεχούς μάθησης, τόσο από τις δικές τους δραστηριότητες και την απόδοσή τους, όσο και απ' αυτές άλλων οργανισμών. Επίσης, ενθαρρύνουν τους ανθρώπους τους να κοιτούν πέρα από το παρόν και τις υπάρχουσες ικανότητές τους και προφυλάσσουν προσεκτικά την πνευματική τους ιδιοκτησία, την οποία και εκμεταλλεύονται για εμπορικά οφέλη, όποτε απαιτηθεί. Οι άνθρωποί τους τέλος, συνεχώς προκαλούν την καθεστηκυία τάξη και αναζητούν ευκαιρίες για συνεχή βελτίωση και καινοτομίες που να προσδίδουν προστιθέμενη αξία.

Ανάπτυξη Συνεργασιών

Οι άριστοι οργανισμοί αναγνωρίζουν πως, στο συνεχώς μεταβαλλόμενο και με τις αυξανόμενες απαιτήσεις κόσμο, η επιτυχία μπορεί να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις συνεργασίες που αναπτύσσουν. Γι' αυτό αναζητούν και αναπτύσσουν συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, οι οποίες τους επιτρέπουν να προσφέρουν προστιθέμενη αξία στους συμμετόχους τους, μέσω της βελτιστοποίησης των βασικών τους ικανοτήτων.

3.10.1.3. Κριτήρια

Το Μοντέλο βασίζεται σε εννέα Κριτήρια, πέντε από τα οποία ονομάζονται «Δυνάμεις Επίτευξης» και τέσσερα «Αποτελέσματα». Οι Δυνάμεις Επίτευξης καλύπτουν όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του οργανισμού και τα Αποτελέσματα αναφέρονται στο τι επιτυγχάνει σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς. Τα Αποτελέσματα δηλαδή προέρχονται από τις Δυνάμεις Επίτευξης και εξαρτώνται άμεσα από αυτές, οι οποίες, με τη σειρά τους, βελτιώνονται βάσει των Αποτελεσμάτων και συγκεκριμένα μέσα από τη Μάθηση και την Καινοτομία που προκύπτει από τη μελέτη και ανάλυσή τους, οδηγώντας έτσι σε νέα βελτιωμένα Αποτελέσματα. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται συνέχεια και είναι η χαρακτηριστικότερη περιγραφή για τη δυναμική φύση του Μοντέλου (www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, σελ. 37-40).

Κριτήριο 1: Ηγεσία

Οι άριστοι ηγέτες αναπτύσσουν και διευκολύνουν την επίτευξη της αποστολής και του οράματος του οργανισμού. Διαμορφώνουν τις οργανωτικές αξίες και τα συστήματα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη αειφόρου επιτυχίας και τα εφαρμόζουν στην πράξη μέσα από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά τους. Σε καιρούς αλλαγών διατηρούν τη συνέχεια του στόχου. Όπου κριθεί απαραίτητο, τέτοιοι ηγέτες μπορούν να αλλάξουν την πορεία του οργανισμού και να εμπνεύσουν άλλους να τους ακολουθήσουν.

Κριτήριο 2: Πολιτική και Στρατηγική

Οι άριστοι οργανισμοί εφαρμόζουν την αποστολή και το όραμά τους, αναπτύσσοντας μια τέτοια στρατηγική, που να επικεντρώνεται στους συμμετόχους και να λαμβάνει υπόψη

την αγορά και τον επιμέρους τομέα, εντός του οποίου θα λειτουργήσουν. Οι πολιτικές, τα σχέδια, οι στόχοι και οι διεργασίες αναπτύσσονται και εφαρμόζονται για να υλοποιήσουν τη στρατηγική αυτή.

Κριτήριο 3: Ανθρώπινο Δυναμικό

Οι άριστοι οργανισμοί διαχειρίζονται, αναπτύσσουν και απελευθερώνουν το πλήρες δυναμικό των ανθρώπων τους, σε ατομικό, ομαδικό και σε εταιρικό επίπεδο. Προωθούν την ίση μεταχείριση και την ισότητα και εμπλέκουν και ενδυναμώνουν τους ανθρώπους τους. Νοιάζονται γι' αυτούς, επικοινωνούν μαζί τους, τους επιβραβεύουν και τους αναγνωρίζουν με τρόπο που τους παρακινεί και ενισχύει τη δέσμευσή τους να επιστρατεύσουν τις προσωπικές τους ικανότητες και γνώση προς όφελος του οργανισμού.

Κριτήριο 4: Συνεργασίες και Πόροι

Οι άριστοι οργανισμοί σχεδιάζουν και χειρίζονται τις εξωτερικές συνεργασίες, τους προμηθευτές και τους εσωτερικούς πόρους, προκειμένου να υποστηρίξουν την πολιτική και στρατηγική τους, καθώς και την αποτελεσματική λειτουργία των διαφόρων διεργασιών. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και ενώ διαχειρίζονται τις συνεργασίες και τους πόρους τους, πετυχαίνουν μια ισορροπία ανάμεσα στις υπάρχουσες και μελλοντικές ανάγκες του οργανισμού, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος.

Κριτήριο 5: Διεργασίες

Οι άριστοι οργανισμοί, σχεδιάζουν, διαχειρίζονται και βελτιώνουν τις διεργασίες, προκειμένου να ικανοποιούν πλήρως τους πελάτες τους και να παράγουν προστιθέμενη αξία γι' αυτούς, αλλά και για τους άλλους συμμετόχους του οργανισμού.

Κριτήριο 6: Αποτελέσματα Πελατών

Οι άριστοι οργανισμοί επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα όσον αφορά τους πελάτες τους και τα καταγράφουν με εμπειριστατωμένο τρόπο.

Κριτήριο 7: Αποτελέσματα Ανθρώπων

Οι άριστοι οργανισμοί επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα όσον αφορά τους ανθρώπους τους και τα καταγράφουν με εμπειριστατωμένο τρόπο.

Κριτήριο 8: Κοινωνικά Αποτελέσματα

Οι άριστοι οργανισμοί επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κοινωνία και τα καταγράφουν με εμπειριστατωμένο τρόπο.

Κριτήριο 9: Κύρια Αποτελέσματα Απόδοσης

Οι άριστοι οργανισμοί επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα όσον αφορά τα κύρια στοιχεία της πολιτικής και στρατηγικής τους και τα καταγράφουν με εμπειριστατωμένο τρόπο.

3.10.2. Βραβείο Baldrige

3.10.2.1. Εξέλιξη του θεσμού

Το 1987 στη βάση ενός μικρού, αργά αναπτυσσόμενου κινήματος ποιότητας στις ΗΠΑ, το Κογκρέσο καθιέρωσε το Εθνικό Βραβείο Ποιότητας *Malcolm Baldrige* για να προωθήσει το ενδιαφέρον για την ποιότητα, να αναγνωρίσει ποιοτικά και επιχειρηματικά επιτεύγματα των Αμερικανικών οργανισμών, και να δημοσιοποιήσει τις επιτυχημένες επιδόσεις των στρατηγικών, αυτών των εταιριών. Πλέον, η υψηλότερη διάκριση για την επιχειρηματική αριστεία στην Αμερική, το Βραβείο Baldrige απονέμεται κάθε χρόνο στους οργανισμούς από τον πρόεδρο των ΗΠΑ. Βραβεία δίνονται στο βιομηχανικό τομέα, στο τομέα των υπηρεσιών, στις μικρές επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση και στην υγεία (www.nist.gov/public_affairs/factsheet/mbnqa.htm).

Τα κριτήρια που οδηγούν στο βραβείο αυτό αναπτύσσονται και εξελίσσονται κάθε χρόνο. Μέσω της εμπειρίας και πρακτικής, τα κριτήρια αποσαφηνίστηκαν και απλοποιήθηκαν, ώστε να γίνουν πιο κατανοητά και χρήσιμα σε κάθε είδους επιχείρηση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το 1988 το αρχικό σετ κριτηρίων ήταν 62, το 1991 μειώθηκαν σε 32 και ακολούθησαν συνεχείς μειώσεις. Το 2006 οι κατηγορίες είναι 7. Το πιο σημαντικό είναι, ότι από τα μέσα του 1990 η λέξη «ποιότητα» πολύ σωστά αποσύρεται. Για παράδειγμα, μέχρι το 1994 η κατηγορία «στρατηγικός σχεδιασμός» είχε τον τίτλο «Στρατηγικός σχεδιασμός ποιότητας». Η αλλαγή σε «στρατηγικό σχεδιασμό» υποδηλώνει ότι η ποιότητα πρέπει να είναι μέρος του επιχειρησιακού σχεδιασμού, και όχι ξεχωριστή υποενότητα (Evans, Lindsay, 2002, σελ. 121-123).

3.10.2.2. Θεμελιακές Αρχές

Οι θεμελιακές αρχές, στις οποίες στηρίζονται τα κριτήρια του συγκεκριμένου βραβείου, είναι πεποιθήσεις και συμπεριφορές που συναντώνται σε επιχειρήσεις με υψηλή απόδοση (www.quality.nist.gov/PDF_files/2006_Business_Criteria.pdf).

Πιο συγκεκριμένα, η αρχή «*Ηγεσία με όραμα*» δείχνει ότι οι ηγέτες πρέπει να θέτουν κατευθύνσεις και να δημιουργούν ορατές αξίες και υψηλές προσδοκίες. Πολύ σημαντική, επίσης, είναι η αρχή «*Καθοδηγούμενη από τον πελάτη τελειότητα*», γιατί η ποιότητα και η απόδοση μιας εταιρίας αξιολογείται και κρίνεται από τους πελάτες της. Γι' αυτό, απαιτείται συνεχής εγρήγορση στις αλλαγές της αγοράς και των πελατών, έτσι ώστε να επιτευχθεί ικανοποίηση του πελάτη και πιστότητα. Επιπλέον, για να υπάρξει η μέγιστη

απόδοση της επιχείρησης, απαιτείται «*Επιχειρησιακή και προσωπική μάθηση*». Η μάθηση αποτελεί μέρος της καθημερινής εργασίας, διεξάγεται σε προσωπικό και επιχειρησιακό επίπεδο, λύνει προβλήματα, χτίζει και μοιράζει γνώση ανάμεσα στους εργαζόμενους.

Η «*Αξιολόγηση εργαζομένων και συνεργατών*» σημαίνει δέσμευση στην ικανοποίηση και την ανάπτυξη τους. Επιπλέον, η «*Ευκινησία*», η ικανότητα για γρήγορες αλλαγές, αποτελεί παράγοντα επιτυχίας στο σύγχρονο, συνεχώς μεταβαλλόμενο, παγκόσμιο επιχειρησιακό περιβάλλον. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, απαιτείται επίσης «*Εστίαση στο μέλλον*», δηλαδή κατανόηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αλλαγών. Επιπρόσθετα, σημαντική αρχή αποτελεί η «*Καινοτομία*», η οποία δημιουργεί νέα αξία για την εταιρία και την οδηγεί σε νέες διαστάσεις αποδοτικότητας.

Με την αρχή «*Διοίκηση με γεγονότα*» εννοούμε την μέτρηση και την ανάλυση της απόδοσης, η οποία στηρίζεται σε δεδομένα και έγκυρη πληροφόρηση. Η μέτρηση αυτή πρέπει να εστιάζεται σε σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο, που να δημιουργούν αξία στους συμμετόχους (stakeholders), αρχή «*Εστίασης στο αποτέλεσμα και στη δημιουργία αξίας*».

Τέλος, σημαντική είναι η αρχή της «*Κοινωνικής ευθύνης*» σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες θα πρέπει να τονίζουν την ευθύνη απέναντι στο κοινό, την ηθική συμπεριφορά και την ανάγκη καλής συμπεριφοράς ως πολίτες, και η «*Οπτική συστημάτων*», ότι δηλαδή η εταιρία εκλαμβάνεται ως σύστημα που αποτελείται από συγκεκριμένα μέρη και τα οποία συναποτελούν μία ολοκληρωμένη ενότητα.

3.10.2.3. Κριτήρια βραβείου Baldrige

Οι παραπάνω αρχές ενσωματώνονται σε επτά κατηγορίες-κριτήρια:

1. Ηγεσία
2. Στρατηγικός Σχεδιασμός
3. Εστίαση στον πελάτη και στην αγορά
4. Μέτρηση, Ανάλυση, Γνώση
5. Εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό
6. Διοίκηση Διαδικασιών

3.10.3. Βραβείο Deming

Το βραβείο Deming έχει επηρεάσει αμέτρητα, άμεσα ή έμμεσα, την ανάπτυξη της διοίκησης ελέγχου της ποιότητας στην Ιαπωνία. Υιοθετήθηκε για πρώτη φορά το 1951 από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων και Μηχανολόγων (JUSE), ως αναγνώριση και εκτίμηση των όσων είχε προσφέρει ο W.E. Deming στον στατιστικό έλεγχο ποιότητας.

Το βραβείο αυτό δίνεται κάθε χρόνο στην εταιρία, η οποία διακρίνεται για τις βελτιώσεις στην επίδοσή της, μέσω της εφαρμογής ποιοτικού ελέγχου σε όλο το εύρος της

επιχείρησης (companywide quality control CWQC). Η ένωση JUSE ορίζει τη ΔΟΠ ως ένα σύνολο από συστηματικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται από ολόκληρο τον οργανισμό με στόχο την αποδοτική και αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εταιρίας, ώστε να παρέχονται προϊόντα και υπηρεσίες με ένα επίπεδο ποιότητας που ικανοποιεί τους πελάτες, στον κατάλληλο χρόνο και τιμή.» (www.juse.orjp/e/deming/03.html).

Με τον όρο «συστηματικές δραστηριότητες» νοούνται οι οργανωμένες δραστηριότητες για την επίτευξη της αποστολής της εταιρίας οι οποίες κυβερνώνται από ισχυρή διοικητική καθοδήγηση και οδηγούνται από καθιερωμένο, σαφές, μεσομακροπρόθεσμο όραμα και στρατηγικές, όπως επίσης και κατάλληλες στρατηγικές και πολιτικές.

«Εφαρμόζονται από ολόκληρο τον οργανισμό με στόχο την αποδοτική και αποτελεσματική επίτευξη» σημαίνει τη συμμετοχή όλων σε όλα τα τμήματα της εταιρίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της εταιρίας γρήγορα και αποτελεσματικά με τους λιγότερους διοικητικούς πόρους. Αυτό επιτυγχάνεται διαμέσου ενός κατάλληλου διοικητικού συστήματος που έχει ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας στον πυρήνα του, και ολοκληρώνει άλλα διαλειτουργικά διοικητικά συστήματα όπως κόστος, παράδοση, περιβάλλον και ασφάλεια. Ο σεβασμός για την ανθρώπινη αξία ενθαρρύνει να αναπτύξει τους ανθρώπινους πόρους της που στηρίζουν την κεντρική τεχνολογία, την ταχύτητά της και την ζωτικότητα της. Η εταιρία διατηρεί και βελτιώνει τις διαδικασίες και τις λειτουργίες τις, και χρησιμοποιεί κατάλληλες στατιστικές τεχνικές και άλλα εργαλεία. Βασισμένη σε γεγονότα, η εταιρία διοικεί τις δουλειές της χρησιμοποιώντας κυκλικά τον διοικητικό κύκλο PDCA (σχεδίασε, κάνε, έλεγξε, δράσε). Η εταιρία επίσης ανακατασκευάζει το διοικητικό της σύστημα χρησιμοποιώντας κατάλληλες επιστημονικές μεθόδους και τεχνολογία πληροφόρησης.

Οι «στόχοι της εταιρίας» αναφέρονται στη διασφάλιση κατάλληλου κέρδους μακροχρόνια, διαμέσου της συνεπούς και διαρκούς ικανοποίησης των πελατών. Επίσης, περιλαμβάνουν την βελτίωση των ωφελειών όλων των εχόντων συμφέροντα με την εταιρία συμπεριλαμβανομένων των εργαζομένων, της κοινωνίας, των προμηθευτών και των μετόχων.

Τα «προϊόντα και υπηρεσίες» περιλαμβάνουν παραγόμενα προϊόντα (τελικά προϊόντα, τμήματα και υλικά), συστήματα, λειτουργικά συστήματα, πληροφορίες και όλα τα άλλα οφέλη που παρέχονται στους πελάτες.

Η «ποιότητα» αναφέρεται στη χρησιμότητα (τόσο τη λειτουργική όσο και τη φανταστική), στην αξιοπιστία και την ασφάλεια. Επίσης στον ορισμό της ποιότητας, η επίδραση σε τρίτα μέρη, την κοινωνία, στο περιβάλλον και στις μελλοντικές γενιές, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

Οι «πελάτες» περιλαμβάνουν τους αγοραστές αλλά επίσης τους χρήστες, τους καταναλωτές και τους ωφελούμενους.

3.11. Συμπεράσματα

Αν επιχειρήσει κανείς να σταχυολογήσει τις βασικές επιδράσεις της φιλοσοφίας του Deming στα τρία μοντέλα ολικής ποιότητας, παρά τις όποιες επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν, οφείλει να σταθεί στην πλήρη επικράτηση του συστημικού τρόπου θέασης του οργανισμού. Πράγματι, στα τρία μοντέλα η επιχείρηση θεωρείται ως ένα σύστημα αποτελούμενο από μία σειρά διαδικασιών, οι οποίες καλούνται να είναι σαφώς ορισμένες, μετρήσιμες, να συμπλέκονται αρμονικά και να βελτιώνονται διαρκώς μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες. Και οι τέσσερις αυτές απαιτήσεις αποτελούν βασικές αρχές της φιλοσοφίας του Deming. Ο σαφής ορισμός των διαδικασιών του συστήματος προκύπτει τόσο από την επιμονή του για τη χρήση διαγραμμάτων ροής για κάθε διαδικασία, όσο και από την πεποίθηση του για την αναγκαιότητα η ηγεσία να καθορίζει τους σκοπούς και τα όρια του συστήματος σε κάθε συγκυρία. Η ανάγκη για μετρήσιμες διαδικασίες προκύπτει από τη θεωρία της γνώσης, με την απαίτησή του για χρησιμοποίηση λειτουργικών ορισμών, ώστε να δίνεται μεταβιβάσιμο νόημα σε μία έννοια, και από τη θεωρία του για τη διακύμανση σύμφωνα με την οποία για να έχει προσδιορίσιμη δυνατότητα μία διαδικασία πρέπει να βρίσκεται σε κατάσταση στατιστικού ελέγχου. Η ανάγκη για αρμονική συνλειτουργία προκύπτει από το συνεργατικό μοντέλο που υιοθετεί, στα πλαίσια του οποίου κάθε διαδικασία πρέπει να προσανατολίζεται στην επίτευξη του μέγιστου συνολικού αποτελέσματος και όχι να στοχεύει στη μεγιστοποίηση του δικού της αποτελέσματος.

Μία πρακτική έκφανση αυτής της αρχής που αποτελεί αιτούμενο και στα τρία μοντέλα είναι η αναγκαιότητα για διατμηματική συνεργασία, όπως εκφράζεται και στο αίτημα του (σημείο 9) καταργήστε τα εμπόδια μεταξύ των τμημάτων. Επίσης, το ζητούμενο της διαρκούς βελτίωσης μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες αποτυπώνεται άμεσα στο αίτημά του (5 σημείο) για βελτίωση συνεχώς και για πάντα του συστήματος παραγωγής και των υπηρεσιών, όπου και προτείνεται η συγκεκριμένη μεθοδολογία βελτίωσης των διαδικασιών μέσω του Shewhart Cycle, ενώ ως γενικότερη αρχή προτείνεται η βελτίωσης της παραγωγής με τη μείωση των αιτιών της διακύμανσης και τη θεμελίωση σταθερών προβλέψιμων διαδικασιών. Από τη ορισμό του σκοπού του συστήματος από τον Deming ως το να κερδίζουν όλοι (μέτοχοι, εργαζόμενοι, πελάτες, προμηθευτές, κοινότητα και περιβάλλον) μακροπρόθεσμα, πηγάζουν και μία σειρά από κριτήρια και υποκριτήρια στα τρία μοντέλα και πιο σημαντικά η κοινωνική και ηθική διάσταση των εταιριών που ενυπάρχει και στα τρία μοντέλα.

Η επίδραση της φιλοσοφίας διοίκησης του Deming αποτυπώνεται με συγκεκριμένο τρόπο, σε πολλά από τα κριτήρια και υποκριτήρια των βραβείων. Σε αυτά που αναφέρονται στο ρόλο της ηγεσίας ενυπάρχουν ως αιτούμενα βασικές αρχές του Deming όπως η προτροπή του για δημιουργία συνέπειας στη στόχευση για βελτίωση των

προϊόντων και των υπηρεσιών (σημείο 1), την υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας (σημείο 2), τη καθιέρωση της ηγεσίας (σημείο 7), την κατάργηση του Management by Objectives (MBO), τη θεσμοθέτηση της βελτίωσης και της κατανόησης των διαδικασιών (σημείο 11), την αφαίρεση των εμποδίων που αποστερούν από τους ανθρώπους την υπερηφάνεια της εργασιακής προσπάθειας (σημείο 12), και την ανάληψη άμεσης και προσωπικής δράσης από την ηγεσία (σημείο 14). Στα κριτήρια που αφορούν τους εργαζομένους εμπεριέχονται ως αιτούμενα βασικές παρατηρήσεις του Deming όπως παρουσιάζονται στο περιεχόμενο των προτροπών του για καθιέρωση της εκπαίδευσης (σημείο 6), για καθιέρωση της ηγεσίας (σημείο 7), διώξιμο του φόβου (σημείο 8), κατάργηση των συνθημάτων και των προτροπών για το εργατικό δυναμικό (σημείο 10), κατάργηση των numerical quotas (σημείο 11), αφαίρεση των εμποδίων που αποστερούν από τους ανθρώπους την υπερηφάνεια της εργασιακής προσπάθειας (σημείο 12) και ενθάρρυνση της εκπαίδευσης και της αυτοβελτίωσης για όλους (σημείο 13). Στα κριτήρια που αφορούν τους πελάτες αποτυπώνεται η αντίληψη του Deming για τη σημασία του πελάτη ως κριτή της ποιότητας, όπως προκύπτει από τον ορισμό της ποιότητας που δίνει (ένα προϊόν ή μία υπηρεσία ενέχει ποιότητα άμα βοηθάει κάποιον και απολαμβάνει μίας καλής και διατηρήσιμης αγοράς), καθώς και το σύνολο όσων αναφέρονται στις τρεις γωνίες της ποιότητας, καθώς και στις απόψεις του για ανάγκη κάλυψης των τωρινών και μελλοντικών του αναγκών των πελατών και τα οφέλη από ένα ευχαριστημένο πελάτη και τις απώλειες από ένα δυσαρεστημένο.

Διάχυτη είναι και η επίδραση της φιλοσοφίας του Deming για τη σχέση του οργανισμού με τους προμηθευτές του. Η θέση του για δημιουργία στενών δεσμών με τους προμηθευτές, ανταλλαγή πληροφοριών και διοικητική συνεργασία, όπως παρατίθεται στο σημείο 4-σταματήστε την πρακτική της ανάθεσης της δουλειάς με μοναδικό κριτήριο τη τιμή-είναι αιτούμενα σε κριτήρια ή υποκριτήρια και των τριών μοντέλων. Επίσης η αντίληψή του για τη καινοτομία όπως αποτυπώνεται στην ανάλυσή του στα πλαίσια του σημείου 1-δημιουργήστε συνέπεια στη στόχευση για βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών-εμφανίζεται σε όλα τα βραβεία. Τέλος όσον αφορά το γεγονός ότι κυρίως στα μοντέλα του EFQM και του Baldridge ο όρος ποιότητα συχνά έχει αντικατασταθεί με τον όρο βελτιστοποίηση ή αριστεία, πρέπει να τονιστεί ότι αυτό είναι συνεπές με την εξέλιξη, όπως είδαμε, της σκέψης του για την ποιότητα που από καθοδηγητική αρχή μετατράπηκε στο αναγκαίο αποτέλεσμα της διαδικασίας βελτιστοποίησης.

Συμπερασματικά η φιλοσοφία διοίκησης του Deming έχει επηρεάσει σημαντικά τη δομή και το περιεχόμενο των τριών μοντέλων. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα μοντέλα αυτά έχουν δημιουργηθεί με πυρήνα τη σκέψη του Deming, αλλά περισσότερο ότι πολλά από τα στοιχεία της φιλοσοφίας του Deming έχουν καθιερωθεί με το χρόνο ως αυτονόητες, κοινά αποδεκτές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας στο σύνολό της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (ΔΟΠ) ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ

4.1. Ποιότητα Υπηρεσιών και διοίκηση ολικής ποιότητας

Η ποιότητα αποτελεί σήμερα ένα από τα σημαντικότερα όπλα μιας επιχείρησης έναντι των ανταγωνιστών της (Oakland, 1989).

Με τον όρο ποιότητα υπηρεσιών εννοούμε το βαθμό εναρμόνισης/σύμπτωσης των προσδοκιών του πελάτη και της αντίληψης που σχηματίζει για τις υπηρεσίες που τελικώς του παρασχέθηκαν.

Οι υπηρεσίες έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Αποτελούν άυλα αγαθά και κατά συνέπεια είναι δύσκολο να μετρηθούν ή να αξιολογηθούν κατά ενιαίο και αντικειμενικό τρόπο
- Η παραγωγή και η κατανάλωση των υπηρεσιών γίνεται ταυτόχρονα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μεταφερθούν ή να αποθηκευθούν
- Ο πελάτης συμμετέχει πολλές φορές στη διαδικασία παροχής υπηρεσιών ως προμηθευτής, για αυτό τα τυχόν λάθη γίνονται αντιληπτά και αισθητά σε αυτόν
- Ως άυλα αγαθά οι υπηρεσίες δεν υπόκεινται σε προληπτικό έλεγχο, ενώ ούτε ο πελάτης μπορεί να τις δοκιμάσει ωρίτερα από την αγορά
- Οι υπηρεσίες συνήθως αποτελούνται από υπο-συστήματα. Η εκτίμηση του πελάτη όσον αφορά την ποιότητα των υπηρεσιών που έλαβε αφορά το σύνολο των υπο-συστημάτων και όχι τα επιμέρους. (Parasuraman et.al, 1990)

Λόγω των χαρακτηριστικών αυτών η αξιολόγηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας είναι ιδιαίτερα υποκειμενική.

Η καλή ή κακή εικόνα που θα σχηματίσει ο πελάτης κατά την διάρκεια παροχής της υπηρεσίας εξαρτάται από τις ικανότητες του εργαζομένου που τον εξυπηρετεί, διότι αυτός είναι για τον πελάτη η επιχείρηση. Ένα άυλο αγαθό παίρνει αξία και υπόσταση από τον άνθρωπο που το προωθεί. Άρα η ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας είναι αυτή που κάνει την διαφορά.

Η ικανότητα για παροχή ποιοτικών υπηρεσιών μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού, η οποία δεν θα επικεντρώνεται μόνο στην αύξηση των γνώσεων του εργαζόμενου, αλλά και άλλων δεξιοτήτων απαραίτητων για την καλύτερη εξυπηρέτηση του πελάτη.

4.2. Διαστάσεις Ποιότητας και διοίκηση ολικής ποιότητας

Οι διαστάσεις ποιότητας μιας υπηρεσίας είναι δύο: η τυπική και η προσωπική διάσταση.

Η τυπική διάσταση της υπηρεσίας αποτελεί το εδραιωμένο σύστημα και οι διαδικασίες της παροχής προϊόντων ή υπηρεσιών.

Η προσωπική διάσταση της υπηρεσίας είναι το πώς αυτός που την παρέχει αλληλεπιδρά με τους πελάτες (στάσεις, συμπεριφορές, λεκτικές δεξιότητες κλπ).

Ο εργαζόμενος πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην προσωπική διάσταση της ποιότητας διότι είναι αυτή που εξαρτάται κυρίως από αυτόν και με βάση την οποία ο πελάτης κρίνει την υπηρεσία που του παρασχέθηκε.

Οι διαστάσεις ποιότητας στις οποίες πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή είναι οι ακόλουθες:

- Αισθητική χώρου και προσωπικού (διακόσμηση χώρου, εμφάνιση προσωπικού κτλ)
- Συνέπεια-Αξιοπιστία (η ικανότητα να παρέχεται η υποσχόμενη υπηρεσία)
- Ανταπόκριση (η άμεση και γρήγορη εξυπηρέτηση του πελάτη)
- Γνώσεις και Ικανότητες (η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων)
- Ευγένεια στους τρόπους συμπεριφοράς
- Εμπιστοσύνη (ο υπάλληλος κάνει αυτό που λέει)
- Σιγουριά και ασφάλεια (έλλειψη φόβου)
- Προσβασιμότητα (άμεση και εύκολη πρόσβαση στην υπηρεσία)
- Επικοινωνία (ικανότητα σωστής επικοινωνίας)
- Κατανόηση (του προβλήματος του πελάτη). (Parasuraman et al., (ό.π))

Άλλωστε η ποιότητα είναι κάτι που δεν ορίζεται, απλά την καταλαβαίνεις όταν την δεις (Evans and Lindsay, 1996).

Μια ποιοτική υπηρεσία σύμφωνα με τον Parasuramann (ό.π) επηρεάζεται από ορισμένα «χάσματα» που μπορούν να προκύψουν στα πλαίσια ενός οργανισμού. Ως χάσμα ορίζεται ένα συγκεκριμένο εμπόδιο στην προσπάθεια επίτευξης ενός ικανοποιητικού επιπέδου ποιότητας παροχής υπηρεσιών.

Τα εμπόδια οφείλονται στις διαφορές απόψεων για την ποιότητα των υπηρεσιών και μπορεί να οφείλονται στο:

1. Χάσμα μεταξύ προσδοκιών πελάτη και πεποιθήσεων προμηθευτή για τις προσδοκίες του πελάτη, εξαιτίας ελλιπών πληροφοριών.
2. Χάσμα μεταξύ πεποιθήσεων προμηθευτή για τις προσδοκίες του πελάτη και προδιαγραφών της υπηρεσίας, εξαιτίας κακής επικοινωνίας.

3. Χάσμα μεταξύ προδιαγραφών παροχής της υπηρεσίας και πραγματικά προσφερόμενης υπηρεσίας, λόγω αναποτελεσματικών διαδικασιών, δομών και μεθόδων και ελλιπούς εκπαίδευσης προσωπικού.
4. Χάσμα μεταξύ πραγματικά προσφερόμενης και προβαλλόμενης υπηρεσίας, λόγω παρεξηγημένης αντίληψης του Μάρκετινγκ.
5. Χάσμα μεταξύ των προσδοκιών του πελάτη και αντιληπτής υπηρεσίας. Αυτές μπορεί να προέρχονται από τις διαφορετικές προσδοκίες του για το προβλεπόμενο, το επιθυμητό και το ελάχιστο ανεκτό επίπεδο της υπηρεσίας που πρόκειται να κάνει χρήση. (Parasuraman et.al. (ό.π.))

4.3. Εκπαίδευση και Μέθοδοι Διαμόρφωσης Εργασίας

Η εφαρμογή νέων μεθόδων διαμόρφωσης εργασίας αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας και εφαρμόζεται τόσο στις ιδιωτικές όσο και στις δημόσιες υπηρεσίες. Τέτοιες μέθοδοι είναι:

- *Εναλλαγή θέσης εργασίας (job rotation)*

Η εναλλαγή από την μια θέση εργασίας στην άλλη συμβάλλει στην απόκτηση από τον εργαζόμενο πολύπλευρης γνώσης του αντικειμένου του ενώ κυρίως γίνεται προκειμένου να μειωθεί το αίσθημα της μονοτονίας, αλλά και η σωματική κόπωση του εργαζομένου, από την εκτέλεση της ίδιας εργασίας.

- *Διεύρυνση θέσης εργασίας (job enlargement)*

Η Διεύρυνση μιας θέσης εργασίας αποτελεί και αυτή μια μορφή εκπαίδευσης και γίνεται με την προσάρτηση γειτονικών εργασιών. Ο εργαζόμενος και σε αυτήν την περίπτωση εκπαιδύεται στην εκτέλεση δύο ή περισσότερων εργασιών αλλά τις εκτελεί συγχρόνως και όχι διαδοχικά.

- *Εμπλουτισμός θέσης εργασίας (job enrichment)*

Στην περίπτωση του εμπλουτισμού θέσης εργασίας, η επέκταση του περιεχομένου της θέσης εργασίας δεν γίνεται οριζόντια, δηλαδή μεταξύ εργασιών του ίδιου επιπέδου, όπως στις δυο προηγούμενες περιπτώσεις αλλά κατακόρυφα. Παρομοίως και στην περίπτωση αυτή η εκπαίδευση του εργαζομένου πραγματοποιείται στο χώρο εργασίας.

4.4. Εκπαίδευση και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Η εκπαίδευση του προσωπικού σε περιβάλλον Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) θεωρείται ύψιστης αξίας και πρώτη προτεραιότητα για ένα οργανισμό ανεξάρτητα από την μορφή του.

Η σημασία της εκπαίδευσης των εργαζομένων σε ένα οργανισμό ή μια επιχείρηση είχε τονιστεί από πολύ νωρίς από τους πρωτοπόρους της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Οι «γκουρού» της ποιότητας Deming, Juran και Crosby προώθησαν ενεργά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων ιδιαίτερα σε θέματα ποιότητας (Evans-Lindsay, (ό.π.)).

Ο Deming στην γνωστή σειρά των 14 σημείων που ανέπτυξε για την εξασφάλιση της ποιότητας σε έναν οργανισμό, αναφέρεται στα δυο από τα δεκατέσσερα σημεία στην ανάγκη για εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα στο 6ο σημείο αναφέρεται στην καθιέρωση πρακτικής εκπαίδευσης στην εργασία, ενώ στο 13ο σημείο στην καθιέρωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και προσωπικής βελτίωσης. Από την άλλη ο Juran με αφετηρία την θέση ότι η ποιότητα σχεδιάζεται και δεν εξασφαλίζεται τυχαία, διατύπωσε τη γνωστή τριλογία του όπου μεταξύ των άλλων στοιχείων αναφέρει την εκπαίδευση του προσωπικού ως βασική προϋπόθεση για την βελτίωση της ποιότητας ενός οργανισμού. Στα ίδια συμπεράσματα όσον αφορά την ανάγκη εκπαίδευσης του προσωπικού έχει καταλήξει ο Crosby όπως και αρκετοί άλλοι νεώτεροι των προαναφερθέντων. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η σημασία της εκπαίδευσης είναι σημαντική για την επιβίωση και την συνεχή βελτίωση ενός οργανισμού. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στη δημόσια διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων αφορά την βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο σύνολό της μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της ομαδικής εργασίας και έχει ως απώτερο στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των πάσης φύσεως πελατών της.

Η ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών κρίνεται αναγκαία γιατί η ποιότητα συνδέεται τόσο με την ικανοποίηση όσο και με την επιβίωση του οργανισμού.

Η παραγωγικότητα ανεβαίνει όσο ανεβαίνει η ποιότητα (Deming, 1982). Η διοίκηση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και χρήσης νέων τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των αποφοίτων και την αξιοποίησή τους, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής. Μέσω της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του προσωπικού ενός οργανισμού ή μιας υπηρεσίας. Για αυτό και αφορά όλους τους υπαλλήλους ανεξάρτητα από την ιεραρχία τους, διότι όλοι έχουν δυνατότητες και περιθώρια προσωπικής βελτίωσης. Ακόμη με την εκπαίδευση οι εργαζόμενοι εκτός από το ότι γίνονται πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί αποκτούν κοινούς στόχους και οράματα, μαθαίνουν να εργάζονται μεθοδικά και να κατανοούν την αξία του να γίνονται τα πράγματα σωστά την πρώτη φορά, μαθαίνουν νέους τρόπους εργασίας σύμφωνα με τις νέες τεχνολογίες, γίνονται πιο συνεργάσιμοι. Μαθαίνουν να δουλεύουν σε ομάδες και βελτιώνουν την συμπεριφορά τους. Με άλλα λόγια αποκτούν μια άλλη νοοτροπία εργασίας.

Όλο και περισσότεροι εργαζόμενοι επιθυμούν να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους ασκώντας περισσότερο έλεγχο στην οργάνωση της εργασίας τους και επιζητώντας την ευκαιρία να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της επιχείρησής τους (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997).

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Προσανατολισμό στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών
- Προσανατολισμό στην πρόληψη των προβλημάτων
- Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας που περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή, τις πολιτικές ποιότητας
- Προσδιορισμός προτύπων ποιότητας για τις μονάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου management στην φιλοσοφία της ποιότητας
- Επένδυση στην εκπαίδευση-ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
- Συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας
- Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης της ποιότητας
- Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως πελάτες που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους (Πετρίδου, 2002).

4.5. Η συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση αποτελεί λειτουργία υψίστης σημασίας τόσο ως κοινωνικός μηχανισμός προόδου ή αναπαραγωγής όσο και ως μηχανισμός πολιτισμικής ολοκλήρωσης ή έκφρασης και παραγωγής αξιών. Οι οργανισμοί πρέπει μέσα στα υπάρχοντα θεσμικά πλαίσια, να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οδηγώντας εκπαιδευόμενους και όποιους άλλους ανθρώπινους συντελεστές, στη βέλτιστη αξιοποίηση των υπάρχοντων πόρων προκειμένου η εκπαίδευση να διαδραματίσει τον ιστορικό της ρόλο. Κύριος, κοινός σκοπός των οργανισμών είναι η παροχή εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει παραμέτρους όπως: παροχή γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, μετάδοση ηθικών αξιών, κοινωνικοποίηση, εξασφάλιση πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας (Κουτούζης, 1999). Επίκεντρο λοιπόν της εκπαίδευσης είναι ο σπουδαστής και κύριος σκοπός των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η πρόοδος προς όφελος μιας ολόπλευρης ανάπτυξης.

Με βάση τη συστημική Θεωρία ο οργανισμός λειτουργεί ως υποσύστημα ενός συστήματος, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Στο ανοικτό σύστημα της μονάδας «εισρέουν» ως

παραγωγικοί πόροι οι διδάσκοντες, οι εκπαιδευόμενοι, οι γνώσεις τους, οι συμπεριφορές τους, τα προγράμματα και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή κ.τ.λ.. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της μονάδας, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων της, οι εισροές μετασχηματίζονται σε εκροές, δηλαδή σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, σε τροποποιημένες συμπεριφορές για σπουδαστές και διδάσκοντες, σε μεταβολές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής (Πετρίδου,2002).

Με την έννοια αυτή η μονάδα δραστηριοποιείται μέσα στο πλέγμα του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο επηρεάζεται και που ως ένα βαθμό η ίδια επηρεάζει και προς το οποίο προσαρμόζεται. Στον κόσμο της πραγματικότητας αυτό σημαίνει πως οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να προσαρμόζονται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα έτσι ώστε η ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού προϊόντος να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα.

Η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, δηλαδή ο επιτυχής μετασχηματισμός των εισροών σε εκροές με βάση τους επιλεγμένους στόχους, απαιτεί τη διοίκησή του σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη της διοίκησης.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) ως νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του Management έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των μονάδων.

Αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της μονάδας στο σύνολό της μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της δράσης της και έχει απώτερους σκοπούς την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών της. Η ΔΟΠ δηλαδή παρέχει σε έναν οργανισμό τα μέσα με τη βοήθεια των οποίων αναλύονται τα δεδομένα, κατανοούνται τα μέλη του συστήματος και διαπιστώνονται οι αιτίες που μπορεί να δημιουργήσουν την αποτυχία λειτουργίας. Ο δημόσιος οργανισμός που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως οργανισμός ποιότητας (Πετρίδου, 2002) διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά του σε αντίθεση με αυτόν που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποιοτικός.

Έστω και με κάποια καθυστέρηση, χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Μ. Βρετανία (Σαΐτης,1997) έδειξαν ενδιαφέρον για την ολική ποιότητα, στα τέλη της δεκαετίας του '80. Το 1992 άρχισε να λειτουργεί και στη χώρα μας πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών της δημόσιας διοίκησης σχετικό με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ. Στο λεξιλόγιο της ελληνικής εκπαίδευσης η ολική ποιότητα είναι μια άγνωστη λέξη καθώς η εκπαιδευτική διοίκηση διατηρεί όλες τις αδυναμίες του διοικητικού συστήματος της χώρας μας. Το γεγονός όμως ότι ο διεθνής ανταγωνισμός επιταχύνεται, η εξασφάλιση ποιότητας υποστηρίζει ο Σαΐτης (1997), θα είναι το «κλειδί» σε όλες τις βαθμίδες, στο άμεσο μέλλον. Κι αυτό γιατί ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο μορφωτικός αλλά συνδέεται στενά και με την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

4.6. Ανθρώπινο δυναμικό και πολιτικές ανάπτυξης

Οι τεχνολογικές αλλαγές, οι αλλαγές στη ζήτηση της αγοράς εργασίας και σε ό,τι σχετίζεται με την ανάδειξη των προϊόντων και των υπηρεσιών, ο διεθνής ανταγωνισμός, οι νέες στρατηγικές των επιχειρήσεων στη διοίκηση, οι νέες φόρμες που έχουν οι οργανισμοί των επιχειρήσεων είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που μεταμορφώνουν τον κόσμο της εργασίας.

Οι αλλαγές αυτές έχουν προσφέρει πολλές ευκαιρίες και προκλήσεις, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν δραστικά οι χώρες, οι επιχειρήσεις και οι εργαζόμενοι.

Συνέπεια των αλλαγών αυτών είναι καταρχήν ότι οι χώρες έχουν αναγκαστικά επιταχύνει τους ρυθμούς ανάπτυξης ή, έστω, το στρατηγικό προγραμματισμό τους προς την κατεύθυνση αυτή. Το επιχειρησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ταχύτατη αύξηση του ανταγωνισμού, γεγονός που σημαίνει νικητές και ηττημένους-δηλαδή επιχειρήσεις που κατάφεραν να προσαρμοσθούν έγκαιρα στις ραγδαίες αλλαγές και άλλες που καθυστέρησαν στην προσθήκη μοντέρνων πρακτικών, με συνέπεια να υπολείπονται σε σχέση με τις πρώτες. Οι εργαζόμενοι είτε έχουν υιοθετήσει θετικά τις αλλαγές και έχουν οδηγηθεί σε ένα πετυχημένο σχήμα αυτοαπασχόλησης, στοιχείο που έχει αναβαθμίσει την ποιότητα της ζωής τους, είτε τους έχει επηρεάσει αρνητικά και τους έχει προκαλέσει ανασφάλεια σχετικά με την εργασία τους, με άμεση συνέπεια την έκπτωση στην ποιότητα της ζωής τους και τελικό αποτέλεσμα τη φτώχεια.

Πολλές από αυτές τις εξελίξεις έχουν αυξήσει δραματικά την αναγκαιότητα να αναπτυχθούν οι γνώσεις και οι ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο την οικονομική δραστηριότητα. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι πλέον απαραίτητη, για να αντιμετωπισθούν οι τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές (Webster, 2000) και αποτελεί βασικό στοιχείο, ώστε οι χώρες, οι επιχειρήσεις και οι εργαζόμενοι να εκμεταλλευθούν όλες τις ευκαιρίες και προκλήσεις που παρουσιάζονται.

Υπάρχει η παραδοχή ότι η παγκοσμιοποίηση έχει κοινωνική διάσταση και απαιτεί κοινωνική απάντηση. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση συνιστούν την οικονομική και κοινωνική απάντηση στην παγκοσμιοποίηση. Δεν είναι εφικτό μόνες τους να αντιμετωπίσουν αυτή την πρόκληση, αλλά πρέπει να συμπορεύονται με την οικονομική και την εργασιακή πολιτική μιας χώρας, όπως και με άλλου είδους πολιτικές, σε μια ισόποση συνεισφορά, για να συστήσουν τη νέα γνώση και τη νέα κοινωνία που βασίζεται και αναπτύσσεται μέσα από τις δεξιότητες των μελών της.

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με τους στόχους που θέτει ένα κράτος για την πορεία ανάπτυξής του αναγνωρίζεται ως απαραίτητο στοιχείο που θα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Καθώς η κοινωνία αλλάζει, πολιτικές ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού που στηρίζονται στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση έχουν

ευκρινή και συγκλίνοντα αποτελέσματα. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων των πολιτών βοηθά τις χώρες και τις επιχειρήσεις να χρησιμοποιούν τις νέες ευκαιρίες και να βελτιώνουν την παραγωγικότητα και την ικανότητα παράδοσης επαρκών εισοδημάτων σε πολλές ομάδες πληθυσμού.

Συνεισφέρουν στην προσωπική βελτίωση και, ταυτόχρονα, αποτελούν ένα μέσο που ενδυναμώνει τη χώρα, αφού αναβαθμίζονται η ποιότητα και η οργάνωση στην εργασία, αυξάνονται η ανθρώπινη παραγωγικότητα και τα εισοδήματα των εργαζόμενων, ενισχύεται η ανταγωνιστικότητα και εμπεδώνονται το αίσθημα ασφάλειας για την εργασία και η κοινωνική συνοχή. Άλλωστε η δομημένη και μετά από ερευνητική μελέτη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι τόσο κρίσιμη για την αποτελεσματική ανάπτυξη και εφαρμογή των κρατικών πολιτικών και προγραμμάτων, όσο και αυτή των οικονομικών πόρων.

Συνεπώς ο συνδυασμός εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ο κεντρικός πυλώνας της ικανοποιητικής εργασίας και βοηθά τα άτομα να είναι πιο επιλέξιμα για απασχόληση στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εσωτερικής και της εξωτερικής αγοράς εργασίας.

Στα πλαίσια της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η πολιτική αυτή που έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει σε συνολικό επίπεδο τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, να αποτρέψει και να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό και την άνιση μεταχείριση κυρίως στο χώρο της εργασίας. Για να είναι αποτελεσματική η πολιτική αυτή, πρέπει να καλύπτει όλους τους πολίτες μιας χώρας, συμπεριλαμβανομένων και των ομάδων που απαιτούν ειδικό χειρισμό, δηλαδή τις γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους εργαζομένους στην επαρχία, τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζομένους, τους μακρόχρονα ανέργους, τους νέους, τους μετανάστες και όσους έχουν επιπτώσεις από την αναδιάρθρωση της τοπικής αγοράς εργασίας και της γενικότερης οικονομικής μεταρρύθμισης.

Για να εφαρμοσθεί η σχεδιαζόμενη πολιτική, πρέπει ο κρατικός μηχανισμός να διασφαλίσει την πρόσβαση όλων των πολιτών στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, οι οποίοι με τη σειρά τους οφείλουν να χρησιμοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται.

Η ποιοτική δημόσια εκπαίδευση πρέπει να είναι διαθέσιμη για όλα τα παιδιά και δεν πρέπει να τους αποκλεισθεί η πρόσβαση εξαιτίας του φαινομένου της παιδικής εργασίας που παρατηρείται σε κάποιες αναπτυσσόμενες χώρες (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Πάνω στα θεμέλια αυτά είναι εφικτό να οικοδομηθεί μια αποτελεσματική εκπαίδευση και ανάλογα συστήματα κατάρτισης. Η ποιότητα της αρχικής κατάρτισης, η διαθεσιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας μαζί με μια κουλτούρα αυτομόρφωσης, την οποία οφείλει να καλλιεργεί ο κρατικός φορέας στους πολίτες, εξασφαλίζουν τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής στην συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση.

Επιπρόσθετα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική, η πληροφόρηση που αφορά την επαγγελματική και συνεχιζόμενη κατάρτιση, η ενημέρωση

για την αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης έχουν σοβαρό μερίδιο στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων. Η ενίσχυση μιας κουλτούρας ανάπτυξης μέσα από την εκπαίδευση, τα συστήματα κατάρτισης και τις υπηρεσίες απασχόλησης είναι τα μέσα που θα προωθήσουν τη συνεχιζόμενη μάθηση. Η ανάπτυξη της κουλτούρας αυτής ανάμεσα στους νέους και στους ενήλικες είναι ιδιαίτερα σημαντική, για να διασφαλισθεί η απασχολησιμότητα τους και να διευκολυνθεί η σταδιακή μετάβασή τους από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην εργασία ή στην περαιτέρω κατάρτιση.

Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση εφαρμογής της πολιτικής, την οποία χαράσσει κάθε χώρα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της, έχουν τα δίκτυα συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων, που μπορούν να περιλαμβάνουν την τοπική και περιφερειακή διοίκηση, διάφορα υπουργεία, εργασιακούς τομείς και επαγγελματικά σώματα, ινστιτούτα και παροχείς εκπαίδευσης, μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.τ.λ. Η ενίσχυση πιθανών συμπράξεων των κοινωνικών εταίρων στην εκπαίδευση και στην απασχόληση και ένας αποτελεσματικός κοινωνικός διάλογος των εμπλεκόμενων θα έχει ως αποτέλεσμα τη συντονισμένη πολιτική ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού σε εθνικό επίπεδο, όπως και την αποτελεσματική υλοποίηση των μακροπρόθεσμων στρατηγικών στον τομέα αυτό. Η λήψη αποφάσεων, ο σχεδιασμός πολιτικής και ο προγραμματισμός για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μιας χώρας με όχημα την εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής (International Labour Organisation, 2004):

- τις σύγχρονες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης και την προώθηση της κοινωνικής ισότητας.
- την αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης, που θα προσαρμόζεται στις εκάστοτε οικονομικές προκλήσεις.
- τη διαρκή βελτίωση των δυνατοτήτων πρόσβασης και την ισότητα στις ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους τους εργαζομένους.
- την ενίσχυση των κοινωνικών εταίρων για συμπράξεις στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.

4.7. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ποιότητα της εκπαίδευσης ανακηρύχθηκε ζήτημα ύψιστης πολιτικής προτεραιότητας σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Τα υψηλά επίπεδα γνώσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων θεωρούνται βασικότερες προϋποθέσεις για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Σήμερα η δημιουργία όσο το δυνατόν καλύτερων συστημάτων εκπαίδευσης έχει μεγαλύτερη σημασία παρά ποτέ. Οι εξελίξεις κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα έχουν συμβάλει ριζικά στην κοινωνική και οικονομική αλλαγή της Ευρώπης. Η παγκοσμιοποίηση και η εκδήλωσή της στους πολιτιστικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς τομείς είναι η σημαντικότερη δύναμη πίσω από αυτόν τον μετασχηματισμό. Η επιστημονική και

τεχνολογική πρόοδος, ειδικά στη βιομηχανία επικοινωνιών, έχει προωθήσει τη διεθνή συνεργασία αλλά και τον έντονο διεθνή ανταγωνισμό. Προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναγνωρίσει τη γνώση ως τον πολυτιμότερο πόρο τους για την τροφοδότηση της οικονομικής ανάπτυξης και η επένδυση σε αυτήν θα συμβάλλει στη δημιουργία οικονομικής και πολιτιστικής ευημερίας. Η γνώση αναγνωρίζεται ως η κατευθυντήρια δύναμη πίσω από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας καθορίζει την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξή της.

Όπως αναφέρει ο Κάτσικας (2004) η νέα χιλιετία σηματοδοτεί ένα σημαντικό στάδιο για τους υπεύθυνους για τη χάραξη της πολιτικής στις ευρωπαϊκές χώρες. Η πρόκληση γι' αυτούς θα είναι να διατηρήσουν την επαφή, να υπερκεράσουν τα εθνικά και διεθνή κινήματα τα οποία θα αλλάξουν την εικόνα της Ευρώπης και θα επηρεάσουν τα εθνικά συστήματα παιδείας. Η πρόκληση της κοινωνίας της γνώσης μας επαναφέρει στο ζήτημα των ουσιωδών σκοπών της εκπαίδευσης σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας, την κοινωνική ζωή και τη δια βίου μάθηση. Η ραγδαία εξάπλωση των πληροφοριών απαιτεί ριζική επανεξέταση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη γνώση, τη μετάδοσή της και την απόκτησή της από τους ενδιαφερόμενους. Γεννά ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση και τον έλεγχο της γνώσης. Θέτει υπό αμφισβήτηση το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγράμμάτων καθώς και τον καθορισμό προτεραιοτήτων και τα αυστηρά όρια των γνωστικών αντικειμένων.

Όλοι οι εν λόγω τομείς της γνώσης παρουσιάζουν με τη σειρά τους σημαντικές προκλήσεις για το επάγγελμα και για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τόσο στο στάδιο της αρχικής κατάρτισης όσο και στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Η συζήτηση για την ποιότητα θέτει ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο και το χώρο κατάρτισης στο μέλλον, καθώς και σχετικά με τον τρόπο εξασφάλισης της συνέχισής της.

Κατά τη διάρκεια των δυο τελευταίων δεκαετιών, πολλά ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης έχουν μεταβιβάσει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και ευθύνης στους δημόσιους φορείς, θέτοντας μεγαλύτερες απαιτήσεις στο επίπεδο της μονάδας. Κατά μία έννοια η αποκέντρωση αποτελεί ένα μέσο μετάθεσης της πολιτικής συζήτησης για την ποιότητα στα χαμηλότερα επίπεδα του συστήματος.

Η διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μέριμνα όλων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Στον τομέα αυτό δραστηριοποιείται η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Ανάλογη δραστηριότητα αναπτύσσει ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ο οποίος έχει ως στόχο τη διατήρηση και προαγωγή της κοινωνικής ευημερίας με την εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) δίνει μεγάλη σημασία στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, γιατί η οικονομική πολιτική, καθώς και η πολιτική συνοχή της, εξαρτάται σε μεγάλο

βαθμό από την εκπαίδευση των πολιτών της. Μια εκπαίδευση που θα οδηγεί τον Ευρωπαίο πολίτη στην κοινωνία της γνώσης και κατ' επέκταση στην οικονομία της γνώσης. Άρα δε μιλάμε για την εκπαίδευση που ήδη υπάρχει, αλλά για μια ποιοτική εκπαίδευση που θα αποτελεί μια από τις βάσεις του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη (Μάρτιος 2002) έθεσε ως στόχο ότι τα ευρωπαϊκά συστήματα θα πρέπει να αποτελέσουν ως το 2010 «ένα ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως».

Η «ποιότητα της εκπαίδευσης» θα υλοποιηθεί από τους εκπαιδευτές, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να αναβαθμιστούν κατάλληλα στο ρόλο που απαιτεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση του δημόσιου λειτουργού, κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί από την Ε.Ε. για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η «ποιότητα της εκπαίδευσης» αποτελεί για όλα τα κράτη μέλη πολιτική προτεραιότητα, η οποία ασκείται σε εθνικό επίπεδο και « η κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξή της» σύμφωνα με το άρθρο 149 της συνθήκης Ε.Κ. (<http://europa.eu.int/eurlex/lex/el/treaties/dat/12002E/htm/c-2002325EL.003301.htm>)

Το αποτέλεσμα της εργασίας στη διάσκεψή τον Ιούνιο του 1998 στην Πράγα ήταν η «Έκθεση της Επιτροπής της Ε.Ε. για την ποιότητα της εκπαίδευσης» που εντάχθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας το Μάρτιο του 2000 και αποτελεί την πρώτη αντίδραση της Ε.Ε.

Οι 16 δείκτες που εκπόνησαν οι εμπειρογνώμονες της ομάδας εργασίας για την ποιότητα της εκπαίδευσης αφορούσαν κυρίως τέσσερις τομείς: *τις επιδόσεις, την επιτυχία και μετάβαση, την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και τέλος τους πόρους και τις δομές*. Ο τομέας των πόρων επικεντρώνεται και στις δαπάνες για την επιμόρφωση και την κατάρτιση.

Με βάση τους 16 δείκτες που παρουσιάζονται στην έκθεση για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, προσδιορίζονται πέντε προκλήσεις:

- Η πρόκληση της γνώσης
- Η πρόκληση της αποκέντρωσης
- Η πρόκληση των πόρων
- Η πρόκληση της κοινωνικής ένταξης
- Η πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας

Σε ένα ευρύ ευρωπαϊκό πλαίσιο η σημαντικότερη όμως πρόκληση παραμένει: Η παροχή σε όλους τους Ευρωπαίους μιας εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου. Με βάση το γενικό αυτό στόχο στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Μάρτιο του 2002 υποβλήθηκε μια έκθεση που περιελάμβανε τρεις στόχους :

- 1.Βελτίωση της ποιότητας κατ της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

3. Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει άμεσο αποτέλεσμα και στην επιμόρφωση. Στρατηγικός στόχος είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των δημόσιων λειτουργών και των εκπαιδευτών τους. Πρέπει δηλαδή να διαθέτουν δεξιότητες βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Για το λόγο αυτό πρέπει να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους δημόσιους λειτουργούς και τους εκπαιδευτές, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Προγράμματα επιμόρφωσης στους δημόσιους λειτουργούς, για όλους όμως τους δείκτες για την ποιότητα εκπαίδευσης, ώστε ο δημόσιος λειτουργός να ανταποκριθεί επιτυχώς στη σημερινή πραγματικότητα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι την τελευταία δεκαετία η ποιότητα στις υπηρεσίες και τα προϊόντα έχει γίνει αντικείμενο ιδιαίτερης προσοχής. Η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρείται ζήτημα ύψιστης προτεραιότητας σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη.

4.8. Η εκπαίδευση ως επένδυση και η αποδοτικότητα της στην οικονομία

Η εκπαίδευση και η οικονομία διέπονται από μια αμφίδρομη σχέση (Χαλκιώτης, 1999), αφού αφενός η οικονομική πορεία ενός κράτους επηρεάζει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και αφετέρου η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην οικονομική ανάπτυξη τόσο των πολιτών όσο και των χωρών επηρεάζοντας σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό όλους τους παραγωγικούς τομείς της οικονομίας. Η βιομηχανία και ο αγροτικός τομέας αναπτύσσονται με την επίδραση της εκπαίδευσης σε σχέδια έρευνας και ανάπτυξης και ο τομέας των υπηρεσιών έχει προσελκύσει μέσα από την εκπαίδευση άτομα από κάθε εισοδηματική ή κοινωνική τάξη αυξάνοντας τις ικανότητες και τις δραστηριότητές τους (Παπαγεωργίου και Χατζηδήμα, 2003). Καμία χώρα δεν μπορεί να πετύχει συνεχόμενη οικονομική ανάπτυξη χωρίς αξιόλογη επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, θέμα που έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εγγύηση για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο και στη βελτίωση της κατανομής του εισοδήματος. Παράλληλα όμως, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μιας χώρας μέσα από την εκπαίδευση ενδεχομένως να είναι αναποτελεσματική, εάν οι πολίτες της δεν έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα αυτής της εκπαίδευσης σε ανταγωνιστική και ανοικτή αγορά.

Στα πρώτα μοντέλα η εκπαίδευση δε θεωρήθηκε ως μια από τις μέγιστες εισροές για την παραγωγή και δεν περιλαμβανόταν στα μοντέλα ανάπτυξης (Harberger, 1998).

Στη δεκαετία του 1960 διάφορες εμπειρικές έρευνες εντόπισαν την «επανάσταση στην οικονομική σκέψη μέσα από την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό» (Bowman, 1966). Γόνιμες εργασίες που εκπονήθηκαν στο δυτικό κόσμο, όπως αυτές του Schultz το 1961 και

του Denison το 1962, απέδωσαν σειρά παραγόντων ανάπτυξης που επικεντρώνονται και εξαρτώνται από τη συνεισφορά της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη.

Άλλες έρευνες εξέτασαν την επίδραση της εκπαίδευσης στα έσοδα των ατόμων και στην ιδιωτική απόδοση αυτής της επένδυσης (Becker, 1964, Mincer, 1974), για να κατατεθούν μελέτες που εκπονήθηκαν σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπου καταγράφηκε η συνεισφορά της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και μακροοικονομικά στην οικονομική πρόοδο μιας χώρας (Psacharopoulos, 1984, Michaelowa, 2000).

Παρ' όλα αυτά όμως, ως σήμερα δεν έχει επακριβώς προσδιορισθεί το μέγεθος της επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, ούτε και έχει τελεσίδικα αναφερθεί το ακριβές ποσοστό των πόρων που πρέπει να διατεθούν για την εκπαίδευση. Η παγκοσμιοποίηση και η πορεία προς μια κοινωνία της γνώσης συμβάλλουν στην αύξηση του ρυθμού της οικονομικής αναδιάρθρωσης, δημιουργώντας, όμως, παράλληλα τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού και «διάβρωσης» των δεξιοτήτων. Η θετική διαχείριση των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών καθίσταται κύρια προτεραιότητα της πολιτικής που σχετίζεται με την απασχόληση. Με δεδομένη την κοινή παραδοχή ότι όλες οι εκπαιδευτικές μορφές (η βασική, η εγκύκλια ή η διά βίου εκπαίδευση, η κατάρτιση και η επανακατάρτιση, και η επιμόρφωση) βοηθούν τα άτομα στην προσαρμογή τους στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος, το κόστος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πρέπει να αντιμετωπισθεί ως επένδυση που συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της παραγωγικότητας και αποτελεί τελικά ελκυστικότερη επένδυση σε σχέση με εναλλακτικές δαπάνες, σε μικροοικονομικό και σε κοινωνικό επίπεδο (Psacharopoulos and Patrinos, 2002, De la Fuente and Ciccone, 2002).

Η αύξηση της επένδυσης αυτής μπορεί να υποστηριχθεί τόσο από το δημόσιο όσο και από τον ιδιωτικό τομέα. Το κράτος είναι αυτό που πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της επένδυσης στη βασική εκπαίδευση, στην εγκύκλια εκπαίδευση και στην αρχική κατάρτιση, όπως επίσης και σε άλλες εκπαιδευτικές μορφές κατάρτισης. Ευθύνη της κεντρικής εξουσίας είναι να δημιουργηθούν ένα θετικό οικονομικό περιβάλλον και πρόσφορα κίνητρα, ώστε να ενθαρρυνθούν τα άτομα και σε ευρύτερο συλλογικό επίπεδο οι επιχειρήσεις, για να επενδύσουν εξατομικευμένα ή συλλογικά στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Οι επιχειρήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην επένδυση αυτή μέσα από σειρά μηχανισμών, τους οποίους ορίζει η κρατική εξουσία και που εγγυώνται την απρόσκοπτη πρόσβαση των εργαζόμενων στην κατάρτιση.

Οι μηχανισμοί αυτοί μπορούν να περιλαμβάνουν συστήματα εισπράξεων φόρων από τις επιχειρήσεις, να συνοδεύονται από δημόσιες παροχές εστιασμένες στην κατάρτιση ή ακόμη και να προτείνουν διάφορους χρηματοδοτικούς πόρους για την εκπαίδευση, ενδεχομένως να δίνουν διάφορα κίνητρα για τη διά βίου εκπαίδευση.

Επίσης, η διαρκής ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων μέσα από την κατάρτιση πρέπει να αναγνωρισθεί και, όπου χρειάζεται, να ενθαρρυνθεί, αφού ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του ιδιωτικού τομέα. Αυτή η μορφή επένδυσης πρέπει να γίνει στο χώρο εργασίας μέσα από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Είναι η πράξη αυτή που θα κάνει εφικτή την απασχολησιμότητα των εργαζομένων, όπως επίσης και την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων, αρκεί βέβαια η κατάρτιση να μη σχετίζεται με το τυπικό σχολικό σύστημα (Psacharopoulos, 1997). Η οργάνωση και η εφαρμογή σχετικών δράσεων στον ιδιωτικό τομέα μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα από συμπράξεις των επιχειρήσεων και του κράτους, του κράτους και των κοινωνικών εταίρων ή των κοινωνικών εταίρων μεταξύ τους.

4.9. Η πορεία της ευρωπαϊκής πολιτικής για την επίδραση της επένδυσης στην εκπαίδευση

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (Official Journal, 1992) συμπεριέλαβε τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις νέες αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας αναβαθμίζοντας παράλληλα την πολιτική ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού που σχετίζεται με την επαγγελματική εκπαίδευση (Μούσης, 2001).

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997/ άρθρο 117) όρισε ότι στόχος των κρατών-μελών πρέπει να είναι η προώθηση στην απασχόληση, η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, η παροχή της κατάλληλης κοινωνικής προστασίας, ο κοινωνικός διάλογος και οι πολιτικές ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση που θα επιτρέψουν ένα υψηλό και διαρκές επίπεδο απασχόλησης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Λίγους μήνες αργότερα στο Λουξεμβούργο (20-21/11/2001) η Ευρωπαϊκή Σύνοδος Κορυφής για την Απασχόληση, αποφάσισε κοινή στρατηγική για την απασχόληση στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ποια είναι όμως η ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση;

Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση έθεσε τους επιμέρους στόχους, όρισε τους εμπλεκόμενους και την πηγή συγκέντρωσης πόρων, και ενέκρινε σαφές χρονοδιάγραμμα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003). Η εφαρμογή της στρατηγικής προτάθηκε να γίνει με τη βελτίωση των διαδικασιών που υφίστανται, με τη σύσταση νέων μεθόδων συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα και-κυρίως-με τη θέσπιση ενός δυναμικού, καθοδηγητικού και συνεργατικού ρόλου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ώστε να εξασφαλισθεί μια συνεκτική στρατηγική εποπτεία και η αποτελεσματική παρακολούθηση της προόδου (Presidency conclusions, 2000). Στην εκπόνηση και στην εφαρμογή της νέας αυτής στρατηγικής ο συντονισμός ορίσθηκε να γίνεται με τις «κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση» που θα αποφασίζονται από το Συμβούλιο των Υπουργών. Στα πλαίσια αυτών των κατευθύνσεων θα καταρτίζονται τα «Εθνικά

Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο-Γραφείο για την Ελλάδα, 1998).

Για τον έλεγχο των βασικών αξόνων της θεσπίστηκαν σχετικοί δείκτες ως τομείς αξιολόγησης της προόδου των κρατών-μελών κατά την εφαρμογή των στόχων. Οι δείκτες αυτοί άνοιξαν το δρόμο στη σύνδεση των προσπαθειών των κρατών μέσα από τη σχετική πολιτική τους (βασικά μέσα από τα Εθνικά Σχέδια Δράσης) και αναθεωρούνται σε ετήσια βάση μέσα από τη συνεργασία των κρατών-μελών και της Γενικής Διεύθυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) «Απασχόληση και κοινωνικές υποθέσεις». Χωρίζονται σε στρατηγικούς δείκτες και δείκτες περιεχομένου και καλύπτουν τέσσερις βασικούς πυλώνες:

- την απασχόληση,
- τις ίσες ευκαιρίες ανάμεσα σε στα δύο φύλα (μακροχρόνια άνεργοι, διά βίου εκπαίδευση, ΑμΕΑ, οργάνωση, υγιεινή και ασφάλεια στο χώρο εργασίας) και την ανάπτυξη της αγοράς εργασίας (καταπολέμηση της ανεργίας των νέων, αύξηση της απασχόλησης και της παραγωγικότητας, περιφερειακή διασπορά της εργασίας),
- την επιχειρηματικότητα,
- την προσαρμοστικότητα.

Στο επίκεντρο αυτής της στρατηγικής και σε συνδυασμό με τους τέσσερις πυλώνες του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση τέθηκε η μάθηση με στόχο την απασχόληση. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό των κρατών-μελών και προκύπτει μέσα από την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ορίζοντας το ανθρώπινο κεφάλαιο ως «τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αρμοδιότητες και τα προσόντα που χαρακτηρίζουν πρόσωπα, τα οποία διευκολύνουν την προσωπική, κοινωνική και οικονομική ευημερία», το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) υπογράμμισε την ανάγκη της ανάπτυξής του σε τρεις τομείς: στη μάθηση, στην εργασία και στην κοινωνική συνοχή, με ταυτόχρονη ένταξη της διάστασης των φύλων σε όλους αυτούς τους χώρους (Commission of the European Communities, 2003). Για το λόγο αυτό κλήθηκαν όλα τα μέλη της ΕΕ να λαμβάνουν υπόψη τους τα στοιχεία του ανθρώπινου κεφαλαίου κατά το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των πολιτικών και των πρωτοβουλιών τους.

Σε ό,τι αφορά τον τομέα της μάθησης συστήθηκε στα κράτη-μέλη, παραλλήλως με την προώθηση των υφιστάμενων δεδομένων, να σχεδιάζουν νέες πολιτικές και πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Απαραίτητο πάντως είναι να εξασφαλίζουν την ποιότητα ταυτόχρονα με την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχετικών επενδύσεων και να ενισχύουν τη συμπληρωματικότητα μεταξύ των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης.

Τονίσθηκε ακόμη η αναγκαιότητα να προωθηθούν οι νέες δυνατότητες για εκπαίδευση και κατάρτιση στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, τόσο των εργαζομένων όσο και των

ανέργων ή των απειλουμένων από ανεργία. Υπογραμμίσθηκε, επίσης, ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού με γνώμονα τον εκπαιδευτικό τομέα-οποιοδήποτε είδους ή βαθμίδας-πρέπει να οδηγεί στην υιοθέτηση καινοτόμων εργασιακών πρακτικών και να προσφέρει κίνητρα για τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση, κυρίως των ατόμων με χαμηλό επίπεδο προσόντων, προάγοντας ιδιαίτερα τις απαραίτητες για την κοινωνία της γνώσης δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων και των γνωστικών, όπως η ομαδική εργασία και η επίλυση προβλημάτων.

Τα ζητήματα που τέθηκαν είχαν επισημανθεί ήδη στη Λευκή Βίβλο της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα και απασχόληση» που δημοσιεύθηκε το 1993 (European Commission, 1993). Παρά το γεγονός ότι από τη χρονιά εκείνη ως τώρα έχει σημειωθεί πρόοδος, φαίνεται ότι οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης πρέπει να επισπευσθούν, κυρίως μέσα από μια ανοικτή μέθοδο συντονισμού (Cedefop, 2004). Δηλαδή είναι απαραίτητη μια διαδικασία με τη χρήση δεικτών που παρακολουθούν την πρόοδο, τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών και την αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή εισάγει ένα στοιχείο ανταγωνισμού, που αφορά την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων εκπαίδευσης ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και την παρακίνηση κάθε κράτους να αναλάβει δράση στους τομείς στους οποίους καθυστερεί σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη, κάτι που απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια κυρίως από τα νεοεντασσόμενα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο συντονισμός περιγράφει την προοπτική να συμμετέχουν ενεργά τα κράτη-μέλη, οι περιφερειακές και τοπικές βαθμίδες, καθώς και οι κοινωνικοί εταίροι και η κοινωνία των πολιτών.

Τα βασικά στοιχεία του ευρωπαϊκού πλαισίου πολιτικής για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι:

- να λαμβάνονται ενεργά και προληπτικά μέτρα για τους ανέργους και ανενεργούς πολίτες
- να προωθείται η δημιουργία νέων θέσεων εργασίας με την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας παράλληλα με την προσαρμογή στην εργασία
- να αυξάνονται οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο και να βελτιώνεται η ποιότητά τους
- να αυξάνεται το απόθεμα σε εργατικό δυναμικό
- να προωθείται η ισότητα των δύο φύλων, η καταπολέμηση των διακρίσεων και η ένταξη των ΑμΕΑ στην αγορά εργασίας

4.10. Ο ρόλος του δημόσιου λειτουργού σε περιβάλλον Ολικής Ποιότητας

Σε περιβάλλον Ολικής Ποιότητας ο ρόλος των δημόσιων λειτουργών διαφοροποιείται. Οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν κυρίαρχο ρόλο και αυτό γιατί δίνεται έμφαση στην *ομαδική εργασία*, στην *εμπλοκή* και την *παρακίνηση* όλων, στην *εποικοδομητική συνεργασία* και

στην αποτελεσματική επικοινωνία διοίκησης-εργαζομένων. Η ενδυνάμωση και η παρακίνηση των ατόμων να συμμετάσχουν στην επίλυση των προβλημάτων και στην αναδιοργάνωση των διαδικασιών που τους επηρεάζουν έχει ως αποτέλεσμα τα προβλήματα να επιλύονται καλύτερα αφού στη διαδικασία επίλυσής τους συμμετέχουν και τα άτομα που επηρεάζονται από το πρόβλημα. Επιπλέον, η εμπλοκή και η ανάθεση ευθυνών στους δημόσιους λειτουργούς συντελεί στην πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους. Στοχεύοντας στην εκπλήρωση των προσδοκιών τους εγκαθίστανται μηχανισμοί που εντοπίζουν τις ανάγκες τους και στη συνέχεια γίνεται σχεδιασμός ενεργειών προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις ανάγκες που θα προκύπτουν κάθε φορά. Επιπρόσθετα αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη, οι δημόσιοι λειτουργοί αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν τη γνώμη τους, δέχονται την υποστήριξη και όχι την κριτική και συμμετέχουν σε διαδικασίες μέσα από τις οποίες εξελίσσονται οι ίδιοι και τελικά συμβάλλουν σε κάτι καλύτερο.

Βασικός συντελεστής της εκπαίδευσης όπως προαναφέραμε είναι ο φορέας επιμόρφωσης των δημόσιων λειτουργών στον οποίο ανατίθεται η εφαρμογή αποφάσεων, προγραμμάτων και πολιτικών της Δημόσιας Διοίκησης, καθώς και η διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης. Είναι αυτός που θα συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη της αποστολής του οργανισμού με σύγχρονες μεθόδους και πρακτικές. Προκειμένου όμως να ανταποκριθεί στο πολύπλευρο και πολυσύνθετο αυτό έργο, που είναι δια βίου επαγγελματικό, πρέπει ταυτόχρονα να παρακολουθεί τις εξελίξεις που διαδραματίζονται στο περιβάλλον και στους τομείς των επιστημών, να ανανεώνει και να εκσυγχρονίζει γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και πεποιθήσεις, μεθόδους και πρακτικές, να συνεργάζεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

Η επίτευξη όλων αυτών προϋποθέτει ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των δημόσιων λειτουργών. Προϋποθέτει δηλαδή τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού του εκάστοτε πολιτικού συστήματος.

4.11. Ο στόχος της Λισσαβόνας

Το έτος 2000 συντάχθηκε ένα κείμενο σχετικό με τον τίτλο «Απασχόληση, οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σύγκλιση -πηγαίνοντας σε μια Ευρώπη βασισμένη στην καινοτομία και στη γνώση» (Community Employment Policies, 2000).

Ανάμεσα στα άλλα θέματα που διαπραγματευόταν, το κείμενο αυτό καθόρισε ένα στρατηγικό στόχο για το νέο αιώνα και κυρίως για την πρώτη δεκαετία του: την επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας, για να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) «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» ως το 2013. Η επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας συνοδεύθηκε από έκκληση στα κράτη-μέλη για τη μεγαλύτερη αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αντιμετωπίζοντας τις επερχόμενες αλλαγές εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης τόνισε την αναγκαιότητα να αυξηθούν αυτές οι επενδύσεις, αφού έγινε προφανές ότι το μέλλον της ενωμένης Ευρώπης τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο εξαρτάται άμεσα από τους πολίτες της και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει. Η ενδιάμεση συνάντηση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Στοκχόλμη όρισε ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό πρόγραμμα εργασίας σχετικά με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και συμπεριέλαβε τις υποψήφιας για ένταξη χώρες. Το 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης στα πλαίσια της προτροπής για αυξημένες επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό υιοθέτησε τη «βέλτιστη χρήση των πόρων», ειδικό στόχο του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, ο οποίος αναφέρεται στις συνολικές επενδύσεις και των δημόσιων και των ιδιωτικών φορέων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) οικοδόμησε τη στρατηγική της στη βάση ότι η επένδυση των απαραίτητων πόρων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση αποβλέπει τελικά στη δημιουργία μελλοντικών εισοδηματικών ροών, τόσο από ιδιωτική όσο και από κοινωνική άποψη (Παπαγεωργίου και Χατζηδήμα, 2003). Άλλωστε, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών του Μαρτίου του 2003, υπογράμμισε τη σημασία της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο και της διά βίου μάθησης, ως βασικές προϋποθέσεις για την προαγωγή της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας, για την επίτευξη υψηλών συντελεστών αύξησης και απασχόλησης και για τη μετάβαση σε οικονομία βασισμένη στη γνώση. Ζήτησε επίσης να υλοποιηθεί ένα δεκαετές πρόγραμμα με στόχο να εντοπίζονται οι βέλτιστες πρακτικές και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική και ουσιαστική επένδυση σε ανθρώπινους πόρους, δίνοντας έτσι έμφαση στην εκπαίδευση ως επένδυση στους ανθρώπους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Η αυξανόμενη σημασία του τομέα των υπηρεσιών για την οικονομία, ο ρυθμός της τεχνολογικής προόδου, η αύξηση του μεριδίου της γνώσης και της πληροφορίας στην αξία της παραγωγής, καθώς και ο βαθμός οικονομικής και κοινωνικής αναδιάρθρωσης αποτέλεσαν τα βασικά επιχειρήματα υπέρ της αύξησης των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό. Τα δεδομένα όμως δείχνουν ότι η ΕΕ πάσχει από ανεπάρκεια επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο και σε μέσα και δεξιότητες απαραίτητα για την αύξηση της παραγωγικότητας και της ποιότητας στην εργασία (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003). Η αναγκαιότητα επενδύσεων σε ορισμένους τομείς, την οποία εντόπισαν τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια, είναι κοινή προτεραιότητα για όλα τα κράτη σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αφού όλα τα μέλη της ΕΕ έχουν ως απώτερο στόχο την επίτευξη της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση και τη διά βίου μάθηση. Με το σκεπτικό αυτό δημιουργείται ένα καλό πλαίσιο για την αποτελεσματική διάθεση των

πόρων ανάλογα με την κατάσταση, τις ανάγκες και τις επιλογές πολιτικών ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού κάθε χώρας, του οποίου οι οριζόντιες γραμμές δείχνουν ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε:

- επενδύσεις για την κοινωνική ένταξη
- επενδύσεις για νέες βασικές δεξιότητες προσαρμοσμένες στις παροντικές ανάγκες της αγοράς εργασίας,
- επενδύσεις για την παροχή πρόσβασης στη διά βίου μάθηση σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) κάθε άτομο πρέπει να έχει την ευκαιρία να αποκτήσει τις δικές του εμπειρίες και δεξιότητες μέσα από την εργασία, μέσα από την κοινωνία ή μέσα από την τυπική και άτυπη εκπαίδευση, οι οποίες μάλιστα να του αναγνωρισθούν με βάση την επαγγελματική εμπειρία του και να του πιστοποιηθούν με ειδικές εξετάσεις. Για το λόγο αυτό τα κράτη-μέλη πρέπει να διαπιστώσουν τα κενά στις δεξιότητες και να παράσχουν έναν οδηγό τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους παροχείς εκπαίδευσης, ο οποίος θα καθορίζει αυτά τα θέματα. Στο ίδιο πλαίσιο πρέπει επίσης να περιλαμβάνεται ένα αξιόπιστο σύστημα πιστοποίησης των δεξιοτήτων που να αναγνωρίζεται στους εργασιακούς τομείς, στις επιχειρήσεις, στις βιομηχανίες και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανεξάρτητα από το εάν είναι δημόσια ή ιδιωτικά. Το σύστημα οικοδόμησης των επαγγελματικών προσόντων πρέπει να προσφέρει πρόσβαση στους εργαζόμενους και σε όποιον θέλει να μάθει, πρέπει να καλύπτει τους δημόσιους και ιδιωτικούς παροχείς εκπαίδευσης και να είναι ενημερωμένο σε συνεχόμενη βάση. Πρέπει ακόμη να βεβαιώνει πολλαπλά σημεία εισόδου και εξόδου στην εκπαίδευση και το σύστημα κατάρτισης κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου.

Κάθε κράτος-μέλος, βιομηχανία, επαγγελματικός κλάδος ή επιμέρους επιχείρηση οφείλουν να έχουν αντίληψη των κοινών ευθυνών, οι κοινωνικοί εταίροι να συμμετέχουν ενεργά, να γίνονται συνεργασίες του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα και να δημιουργηθούν ή να αναπτυχθούν σε όφελος του ανθρώπινου δυναμικού διακανονισμοί συγχρηματοδότησης για τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001): Οι επαγγελματικές ενώσεις και οι ενώσεις εργοδοτών μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των μελών τους, οι κοινωνικοί εταίροι μπορούν να ενδυναμώσουν τον κοινωνικό διάλογο με περιεχόμενο την εκπαίδευση, να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και να δεσμευθούν σε συνεργασίες μεταξύ τους και με το κράτος για την επένδυση, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαίδευσης, ώστε να επηρεασθεί θετικά η οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Στην Ευρώπη καταγράφεται τα τελευταία χρόνια έντονο δημογραφικό πρόβλημα (ελάττωση στον αριθμό των νέων ανθρώπων στο ηλικιακό φάσμα των 3-24 ετών, δηλαδή των ηλικιών αρχικής εκπαίδευσης). Παράλληλα όμως έχουν εντοπισθεί δύο αντισταθμιστικοί παράγοντες στην εκπαίδευση με την ιδιότητα της επένδυσης και με τα

χαρακτηριστικά του επενδυτικού αγαθού (δηλαδή του αγαθού αυτού που επιφέρει απόδοση στο εισόδημα και στο κέρδος).

Πρώτος παράγοντας είναι το γεγονός ότι καταγράφεται συνεχής αύξηση των εγγραφών στη μεταδευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες της ΕΕ.

Δεύτερος παράγοντας είναι ότι, καθώς ο πληθυσμός των πολιτών που είναι σε ηλικία βασικής εκπαίδευσης μειώνεται τα τελευταία χρόνια, οι δαπάνες ανά μαθητή έχουν μεγαλώσει σημαντικά σε αρκετές χώρες και οικονομικές αναλύσεις δείχνουν ότι αυτή η τάση μπορεί να συνεχισθεί τόσο σε βραχυπρόθεσμο όσο και μεσοπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα. Εφόσον ληφθούν υπόψη οι δύο παραπάνω παράγοντες, φαίνεται ότι οποιαδήποτε περιστολή δαπανών στη δημόσια εκπαίδευση από σήμερα και ως το 2050 πρόκειται να είναι μικρή (της τάξης του 1% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος ΑΕΠ ή λιγότερο), διαπίστωση που αφήνει το περιθώριο αύξησης των σχετικών δαπανών σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Όμως, ακόμη και στις χώρες όπου η προοπτική για αύξηση του μέσου όρου κατάρτισης είναι σχετικά περιορισμένη, υπάρχει προοπτική για τη λήψη μέτρων που θα βελτιώνουν την ποιότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς απαραίτητα τα μέτρα αυτά να έχουν υψηλό κόστος. Από την άλλη και με δεδομένη την αύξηση των προγραμματιζόμενων σχεδίων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση-στοιχείο που ενισχύεται από τη σχετική ευρωπαϊκή πολιτική υπάρχουν ισχυροί πρακτικοί λόγοι, για να αναζητηθεί η μεγαλύτερη ιδιωτική εμπλοκή στην επένδυση στην εκπαίδευση, ώστε-σε συνδυασμό με τα κοινοτικά κονδύλια-να αποφευχθεί η ελλιπής κρατική χρηματοδότησή της (EurActiv, 2004).

4.12. Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής

Όλες αυτές οι έρευνες επισημαίνουν κάποιες γενικές αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας, στις οποίες είναι δυνατόν να οφείλεται ως ένα βαθμό η αναποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτοβελτίωση του δημόσιου λειτουργού. Συγκεκριμένα αυτά που παρατηρούνται είναι:

- Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού συστήματος που περιορίζει το ρόλο του δημόσιου λειτουργού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου,2002).
- Το Θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη, δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των δημόσιων λειτουργών στη χώρα

μας.

- Τα προγράμματα επιμόρφωσης δε λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των προγραμμάτων (Παπαναούμ,2003).
- Προκρίνεται η «ακαδημαϊκή γνώση» και η σχολειοποιημένη μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το επιμορφωτικό αυτό μοντέλο, ο ειδικός προσφέρει γνώσεις και πρακτικές. Άρα υπονοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δημόσιοι λειτουργοί και τις προσφέρει στους επιμορφούμενους.
- Σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι οι δημόσιοι λειτουργοί καλούνται σ' αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών μέτρων. Οι δημόσιοι λειτουργοί καλούνται σ' αυτά ως υπάλληλοι και υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και την πράξη του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Μαυρογιώργος,1986).
- Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του Υπουργείου Διοικητικής Ανασυγκρότησης και του Υπουργείου Παιδείας για τους εκαπιδευτικούς σε όλες τις λειτουργίες της (σκοπό, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.) (Μαυρογιώργος,1999).

Οι ίδιοι οι δημόσιοι λειτουργοί από έρευνες που προαναφέραμε επισημαίνουν με τη σειρά τους αρνητικά σημεία των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα σε έρευνα των Κασσωτάκη και Παπακωνσταντίνου (όπ. αναφ. Χατζηπαναγιώτου,2001) τονίζουν:

- Την απόσταση της θεωρίας από την εκπαιδευτική εμπειρία
- Την ασυμμετρία ανάμεσα στις προτεινόμενες αλλαγές και στον τρόπο που οι ίδιοι οι δημόσιοι λειτουργοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πραγματικότητα και
- την παθητική παρακολούθηση διαλέξεων ακαδημαϊκού τύπου.

4.13. Η σημασία της εκπαίδευσης

Οι Baroukh και Kleiner (2002) σε άρθρο τους αναφέρουν ότι ο κυριότερος πόρος ενός οργανισμού είναι οι άνθρωποι του ότι ένα καλό πρόγραμμα εκπαίδευσης νεοεισερχόμενων στο δημόσιο τομέα πρέπει να συμβάλει στο:

1. Να αναπτύξουν κριτική ικανότητα ώστε να έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν κατά όλη την διάρκεια της ζωής τους.
2. Να υποκινούνται για μάθηση

3. Να προσφέρουν καλύτερες υπηρεσίες
4. Να δυναμώνονται οι αξίες τους για κοινωνικές και πολιτισμικές υπευθυνότητες
5. Να τους δημιουργείται το αίσθημα της δέσμευσης στην επίλυση προβλημάτων της κοινωνίας
6. Να κατανοούν προβλήματα με πολλούς τρόπους ώστε να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις
7. Να συνειδητοποιούν ότι αυτοί έχουν την δύναμη να κάνουν την διαφορά

Οι Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς (2002), διατυπώνουν την άποψη ότι η επιβίωση ενός οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητα του να μαθαίνει γρηγορότερα από τους ανταγωνιστές του. Αυτό όμως απαιτεί συστηματική και μακρόχρονη προσπάθεια ούτως ώστε οι εργαζόμενοι να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και να υλοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους του οργανισμού. Οι παραπάνω συγγραφείς ακόμη διατυπώνουν την άποψη ότι η συστηματική εκπαίδευση του προσωπικού οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας καθώς και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ενώ επίσης βελτιώνει την ατομική απόδοση των εργαζομένων και συνεισφέρει στην συνολική ανάπτυξη του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Evans και Lindsay (ό.π) το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού είναι η δύναμή του και αυτό που το κάνει να διαφέρει από τους άλλους οργανισμούς. Η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το προσωπικό του για αυτό η επένδυση στην εκπαίδευση του προσωπικού θεωρείται η πιο κερδοφόρα και η πιο σίγουρη από όλες τις υπόλοιπες επενδύσεις. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πολλές επιχειρήσεις δείχνουν απροθυμία να επενδύσουν στην εκπαίδευση του προσωπικού τους διότι δυσκολεύονται να μετρήσουν τα οφέλη έναντι του κόστους που προκύπτει.

Ο Pfeffer (1994) θεωρεί ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού δημιουργεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για μια επιχείρηση.

Ο Riggs (1964) τονίζει ότι η επιμόρφωση είναι το μέσο με το οποίο εξασφαλίζεται η αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων για την επίτευξη των κοινωνικών στόχων.

Σε βιβλίο του ο Κανελλόπουλος (ό.π) αναφέρει ότι ορισμένες από τις κυριότερες επιδράσεις της εκπαίδευσης σε ένα οργανισμό είναι:

- η μείωση του χρόνου εκμαθήσεως για την επίτευξη παραδεκτής εκτέλεσης
- η καλύτερευση εκτελέσεως στο παρόν έργο
- η διαμόρφωση στάσεων
- η βοήθεια για λύση λειτουργικών προβλημάτων
- η πλήρωση αναγκών σε προσωπικό
- τα ωφέληματα στους ίδιους εργαζομένους.

Ενώ ο Μιχαλόπουλος (1998) σε άρθρο του διατυπώνει ότι είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική διαδικασία να έχει ανοιχτό χαρακτήρα, να βασίζεται στο διάλογο και να

διασφαλίζει όρους συμμετοχής και όχι παθητικής συμμόρφωσης στον λόγο του εκπαιδευτή.

Ο Brown (1992) σημειώνει ότι η συμμετοχή και η εκπαίδευση των εργαζομένων χρειάζεται να γίνεται στα μέτρα του κάθε φορά εργατικού δυναμικού.

Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2001), οι πηγές από τις οποίες συλλέγονται οι πληροφορίες για την αναγκαιότητα εκπαίδευσης είναι από:

- τους ίδιους τους εργαζόμενους
- τους άμεσα προϊστάμενους τους
- τα υπάρχοντα αρχεία δεδομένων
- τους πελάτες
- τους ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Ανθρωπίνων Πόρων
- τα ανώτερα στελέχη
- συμβούλους επιχειρήσεων.

Ο Παπαδημητρόπουλος (1997) σε άρθρο του αναφέρει ότι η εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται σε διάφορες κατηγορίες προσωπικού, στους σχεδιαστές προγραμμάτων καθώς και στο προσωπικό που εξυπηρετεί το κοινό και αναφέρει ως παράδειγμα ότι εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Δανία για απλούς υπαλλήλους δεν απέδωσε τα αναμενόμενα παρά μόνο όταν επεκτάθηκε και στους προϊσταμένους τους.

Ο Λυμπερόπουλος (2001) αναφέρει σε άρθρο του ότι όλοι οι εργαζόμενοι σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας πρέπει να εκπαιδούνται συνεχώς και να συνειδητοποιήσουν ότι η βελτίωση της ποιότητας συνεπάγεται πτώση του κόστους της που αποτελείται από:

- το απαραίτητο κόστος (δαπάνες πρόληψης και ελέγχου),
- το αποφευκτό κόστος (επαναλήψεις εργασιών για διόρθωση λαθών, επανεξετάσεις, αποκατάσταση παραπόνων, μείωση αξιοπιστίας της επιχείρησης, κλπ.).

Σύμφωνα με τον Argyris (1991), για να έχει τα επιδιωκόμενα-συγκεκριμένα αποτελέσματα η εκπαίδευση δηλαδή για:

- α) να μάθει ο εργαζόμενος
- β) να μεταφέρει και να αξιοποιήσει τη γνώση στη δουλειά του και
- γ) να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί σοβαρά ως μια δραστηριότητα που καθορίζει το μέλλον του οργανισμού.

Οι Χαλικιάς κ.ά (2001), διατυπώνουν ότι μια από τις μεθόδους διαπίστωσης της σημασίας που αποδίδει ο οργανισμός στους εργαζομένους του είναι και το ποσοστό εργαζομένων που παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και το ύψος της δαπάνης για εκπαίδευση σε σχέση με τις συνολικές δαπάνες μισθοδοσίας.

Ο Γιαννακούλας (2001) σε άρθρο του αναφέρει ότι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να δίνει λύσεις σε προβλήματα και ότι το βασικότερο προαπαιτούμενο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο εντοπισμός προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν.

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Jarvis (1998), υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους ένας οργανισμός μπορεί και πρέπει να προβεί σε αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μερικοί από αυτούς είναι

- για να ξέρει ο οργανισμός ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στους στόχους που είχαν καθοριστεί και η διαδικασία ήταν ικανοποιητική
- για να προσδιοριστεί πώς αξιολογούν οι συμμετέχοντες τους εκπαιδευτές και αν πιστεύουν πως το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ήταν αποδοτικό
- για να προσδιοριστεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες έμαθαν και πως αυτή η μάθηση διοχετεύτηκε στο χώρο εργασίας, στο τμήμα ή στο σύνολο της επιχείρησης
- για να υπάρχει επαναπληροφόρηση που θα χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές εφαρμογές προγραμμάτων εκπαίδευσης

Ο Σαϊτης (1997) σε άρθρο του αναφέρει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια δυναμική έννοια η οποία πρέπει να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα. Τονίζει ακόμη ότι η δυναμική συνεχούς προσαρμογής έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν λάβουμε υπόψη μας ότι η εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα της κοινωνικής, πολιτισμικής, οικονομικής και πολιτισμικής ανάπτυξης μιας χώρας και ότι η μεταβίβαση από μια δεδομένη σε μια επιθυμητή εκπαιδευτική κατάσταση, θα πρέπει να γίνεται στα πλαίσια ενός ορθολογικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού και να συμβαδίζει με τις ανάγκες των πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Senge (1990) αναφέρει ότι η μάθηση συνεισφέρει στην επιχειρηματική αριστεία τονώνοντας την δημιουργικότητα και ότι επιτυχημένες επιχειρήσεις του μέλλοντος θα είναι εκείνες που θα έχουν την ικανότητα να δέχονται νέες ιδέες και να προσαρμόζονται γρηγορότερα από τους ανταγωνιστές τους.

4.14. Ελληνική Δημόσια Διοίκηση

Σε ημερίδα που πραγματοποιήθηκε για την ποιότητα ο Μπένος (1997) αναφέρει ότι ο ορισμός της ποιότητας στο χώρο της δημόσιας διοίκησης είναι: εκσυγχρονισμός και ανασχεδιασμός των δημοσίων υπηρεσιών (δομικά-λειτουργικά-επικοινωνιακά) με βάση την οπτική του πολίτη ο οποίος είναι και καταναλωτής των υπηρεσιών τους εκτός από υποκείμενο υπηρεσιών συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων. Η ποιοτική αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης έχει στο κέντρο της τον άνθρωπο και κυρίως στόχος της είναι η πλήρης ανταπόκριση στις απαιτήσεις του πολίτη-πελάτη. Ακόμη τονίζει ότι ο πολίτης πλέον θεωρείται ως ο τελικός κριτής των παρεχόμενων προς αυτών υπηρεσιών και όχι ως παθητικός αποδέκτης κάποιων αγαθών και υπηρεσιών για αυτό και βρίσκεται στο κέντρο των διοικητικών αποφάσεων.

Οι Μακρυδημήτρης και Μιχαλόπουλος (1998) αναφέρουν σε έκθεση τους ότι οι δημόσιες υπηρεσίες έχουν δεκτή κατά επανάληψη αυστηρή κριτική όσον αφορά την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Τονίζουν ότι η χαμηλή ποιότητα της ελληνικής δημόσιας διοίκησης επηρεάζεται κυρίως από την διαμορφωθείσα δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία που καλλιεργεί την μετριότητα, την ευθυνοφοβία, την τυπολατρία και συχνά την αδιαφορία με αποτέλεσμα ικανά και δημιουργικά στελέχη να απορροφώνται από το σύστημα. Ακόμη αναφέρουν ως ορισμένα από τα αίτια της χαμηλής ποιότητας στο δημόσιο τομέα την:

- μονιμότητα
- προαγωγή με βάση χρόνο υπηρεσίας αντί για την ικανότητα, εργατικότητα και αποδοτικότητα
- έμφαση σε τυπικά προσόντα αντί σε ουσιαστικά
- έλλειψη σχεδιασμού εργασίας και στόχων για την κάθε μονάδα και κάθε υπάλληλο
- απογύμνωση από ευθύνες
- μη σύνδεση μισθού και απόδοσης

Για να δείξουν την μεγάλη επίδραση του συστήματος στο άτομο οι Rummier και Brache (1995) αναφέρουν ότι αν βάλεις ένα καλό εργαζόμενο απέναντι σε ένα κακό σύστημα, το σύστημα πάντα επικρατεί.

Σε άρθρο τους οι Αλεξιάδη και Περιστερά (2000) εξηγούν ότι ένα από τα προβλήματα που σχετίζονται με το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων στη δημόσια διοίκηση είναι η ελλιπής εκπαίδευση-επιμόρφωση-ενημέρωση-καθοδήγηση του προσωπικού σε σύγχρονες τεχνικές μεθόδους, πρόσφατες εξελίξεις, συμπεριφορές και στάσεις.

Την ίδια άποψη εκφράζει και η Βελλή (ό.π) σε μελέτη της όπου μεταξύ των άλλων αναφέρει ότι τα σημερινά προβλήματα της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης οφείλονται σε μεγάλο τμήμα τους στην έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των στελεχών της. Ακόμη αναφέρει ότι η συνεχής και συστηματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων αποτελεί έναν από τους βασικότερους μοχλούς εκσυγχρονισμού της Δημόσιας Διοίκησης.

Σε άρθρο του ο Λαζάρου (1997) αναφέρει ότι βασική προϋπόθεση για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία μιας δημόσιας υπηρεσίας είναι η επιλογή του προσλαμβανόμενου και προαγόμενου προσωπικού καθώς και η εποπτεία και η εκπαίδευση του, να στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια.

Σύμφωνα με άρθρο του Παγκάκη (2000) η Δημόσια Διοίκηση εξ' ορισμού δεν είναι και δεν μπορεί να είναι στατική αλλά δυναμική όπως κάθε οργανισμός που θέλει να επιβιώσει, να προσαρμόζεται στις καθημερινά μεταβαλλόμενες συνθήκες, να εξελίσσεται και να αναπτύσσει τη δράση του στο περιβάλλον που επιτρέπει ή και απαιτεί την ύπαρξή του.

Ο White (2000), αναφέρει ότι οι μεταρρυθμίσεις στο Δημόσιο Τομέα και το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οδηγούν τους δημόσιους οργανισμούς όπως και τους ιδιωτικούς στο να πρέπει να αναθεωρούν της εργασιακές πρακτικές τους.

4.15. Ιδιωτικός-Δημόσιος τομέας

Σύμφωνα με τον Golembiewski (1969) αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα αυτό δεν σημαίνει ότι το Total Quality Management (TQM) δεν μπορεί να εφαρμοστεί στον δημόσιο τομέα, ισχυρίζεται ότι απλά πρέπει να αναγνωριστούν οι ιδιαιτερότητες του δημοσίου τομέα όπως για παράδειγμα η ανάγκη για πολλαπλή συμμετοχή στις διαδικαστικές αποφάσεις, η απρόβλεπτη πολιτική επίδραση κτλ.

Την ίδια γνώμη είχαν και οι Ehrenberg και Stupak (1994), οι οποίοι αναφέρουν ότι το Total Quality Management (TQM) μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία τόσο στο ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα-συμπεριλαμβανομένου τον τομέα των υπηρεσιών και της εκπαίδευσης.

Οι Stupak και Moore (1987) θεωρούν σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι περιβαλλοντικές διαφορές μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα διότι στο δημόσιο τομέα τα κίνητρα για μείωση του κόστους είναι λιγότερα, οι στόχοι που τίθενται είναι βραχυπρόθεσμοι, οι εξωτερικοί περιορισμοί είναι περισσότεροι και μεγαλύτερη η πολυπλοκότητα στις σχέσεις μεταξύ των οργανισμών καθώς και μέσα στους οργανισμούς.

Οι Bouranta και Papalexandri (1992) σε άρθρο τους παρουσιάζουν τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι καθώς προχωράμε από το ιδιωτικό προς το δημόσιο τομέα η δέσμευση των μάνατζερ στο έργο τους μειώνεται.

4.16. Εκπαίδευση προσωπικού στο δημόσιο τομέα

Η επιδίωξη κάθε σύγχρονου οργανισμού είναι η επίτευξη της αποδοτικότερης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του ώστε να είναι βιώσιμος ή ακόμη και ανταγωνιστικός.

Η ελληνική δημόσια διοίκηση είναι δυναμική από τη φύση της για δύο βασικούς λόγους:

1. πρώτον γιατί αποτελείται από ανθρώπινο δυναμικό
2. και δεύτερον γιατί δεν μπορεί να ασκείται σταθερά με τον ίδιο τρόπο αφού τα πάντα μεταβάλλονται. (Παγκάκης, 1991).

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στη διοίκηση αποτελεί βασική στρατηγική αλλά και μέσο εκσυγχρονισμού της λειτουργίας και της δομής της δημόσιας διοίκησης.

Θεωρούμε βασικό να αναφερθούμε στο τι περιλαμβάνει ο δημόσιος τομέας καθώς και στο ισχύον Νομικό και Θεσμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στις δημόσιες υπηρεσίες.

Τι περιλαμβάνει ο Δημόσιος Τομέας

Ο δημόσιος τομέας σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 51 του Ν.1892/1990, περιλαμβάνει:

1. Τις κάθε είδους δημόσιες υπηρεσίες, που υπάγονται στο νομικό πρόσωπο του δημοσίου και εκπροσωπούνται από αυτό,
2. Τα κάθε είδους Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) εξαιρούνται των Χρηματιστηρίων Αξιών, είτε αυτά αποτελούν οργανισμούς κατά τόπο είτε καθ'όλην αυτοδιοίκησης
3. Τις κάθε είδους κρατικές ή δημόσιες και παραχωρηθείσες επιχειρήσεις και οργανισμούς
4. Τις τράπεζες που ανήκουν στο νομικό πρόσωπο του δημοσίου, είτε στο σύνολο τους είτε κατά πλειοψηφία και
5. Τις κάθε είδους θυγατρικές εταιρίες των νομικών προσώπων που αναφέρονται, στις περιπτώσεις (2) και (3) αυτού του άρθρου εκτός από τις επιχειρήσεις των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ).

4.16.1. Το Νομικό και το Θεσμικό Πλαίσιο για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού στις Δημόσιες Υπηρεσίες

A. Το Νομικό πλαίσιο

Ο Ν.1943/91 (ΦΕΚ Α' 50) «Εκσυγχρονισμός της οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης, αναβάθμιση του προσωπικού της και άλλες συναφείς διατάξεις» παρέχει το γενικό πλαίσιο ρύθμισης θεμάτων του δημοσίου τομέα.

Ειδικότερα στο Κεφάλαιο Α', άρθρο 1, παρ. 1, και παρ. 2 εδάφιο β' αναφέρεται:

Πρόγραμμα διοικητικού εκσυγχρονισμού

Για τη μεθοδική και αποτελεσματική προώθηση μέτρων καταπολέμησης της γραφειοκρατίας, βελτίωσης των μεθόδων και διαδικασιών, αύξηση της παραγωγικότητας, αναβάθμισης του προσωπικού, προσαρμογής των οργανωτικών δομών, αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων με σκοπό την ενίσχυση ιδίως της τοπικής αυτοδιοίκησης και βελτίωσης της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν οι φορείς του δημοσίου τομέα, καταρτίζεται κάθε τρία χρόνια πρόγραμμα εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης στα πλαίσια της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας, το οποίο εγκρίνεται από την Βουλή κατά το άρθρο 79 παρ. 8 του Συντάγματος. Στο πρόγραμμα αναφέρονται οι μέθοδοι, οι διαδικασίες τα συστήματα ορθολογικής οργάνωσης, λειτουργίας και στελέχωσης και θα προβλέπονται τα μέσα που απαιτούνται για την πραγμάτωση των ανωτέρω σκοπών. Στο

πρόγραμμα καθορίζονται οι στόχοι που εξειδικεύονται για κάθε υπουργείο και για τα εποπτευόμενα από αυτό Ν.Π.Δ.Δ. και Ν.Π.Ι.Δ. του δημοσίου τομέα».

Εδώ θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα το κεφάλαιο Δ' άρθρα 32 έως 38 και θα επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση του προσωπικού των Δημοσίων Υπηρεσιών.

Δομή της εκπαίδευσης και κατάρτισης

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των υπαλλήλων των δημοσίων υπηρεσιών, όπως αυτή ορίζεται στα άρθρα 32 έως 38 του Ν. 1943/91 χωρίζεται στις εξής δυο μεγάλες κατηγορίες:

1. Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με τις εξής υποκατηγορίες:

Α. Προεισαγωγική εκπαίδευση (άρθρο 14, Νόμος 1388/83) Β. Εισαγωγική εκπαίδευση (άρθρο 33, Νόμος 1943/91)

2. Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση με τις εξής υποκατηγορίες:

Α. Επιμόρφωση (άρθρο 34) Β. Προαγωγική εκπαίδευση (άρθρο 35 & 36) Γ. Μετεκπαίδευση (άρθρο 37) Δ. Μεταπτυχιακή εκπαίδευση (άρθρο 38)

Σύμφωνα με το ισχύον Ν.2683, ΦΕΚ 19 9/2/99, Κεφ. Δ', η υπηρεσιακή εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε υπαλλήλου. Η εκπαίδευση παρέχεται στους υπαλλήλους με την συμμετοχή τους σε προγράμματα:

- εισαγωγικής εκπαίδευσης,
- επιμόρφωσης,
- μετεκπαίδευσης και
- προγράμματα ή κύκλους μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.

Η εισαγωγική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους νεοδιόριστους υπαλλήλους και έχει ως στόχο την εξοικείωση τους με το αντικείμενο της υπηρεσίας τους.

Η επιμόρφωση των υπαλλήλων είναι ευθύνη της υπηρεσίας τους και πρέπει να πραγματοποιείται, κατά όλη την διάρκεια της σταδιοδρομίας των υπαλλήλων, ανεξάρτητα από την κατηγορία, τον κλάδο, την ειδικότητα και το βαθμό τους.

Η μετεκπαίδευση έχει ως σκοπό την απόκτηση από τον υπάλληλο των ειδικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την άσκηση των καθηκόντων του. Η μετεκπαίδευση όπως και η επιμόρφωση είναι υποχρεωτικές εφόσον τις κρίνει ως απαραίτητες η υπηρεσία.

Η μεταπτυχιακή εκπαίδευση γίνεται με τη συμμετοχή του υπαλλήλου σε προγράμματα ή κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών.

Η μεταπτυχιακή εκπαίδευση δεν θεωρείται υποχρεωτική και πραγματοποιείται με πρωτοβουλία του υπαλλήλου.

Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εκτελούνται στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν κάθε φορά. Στην Ελλάδα εκτελούνται κυρίως όπως

αναφέρθηκε και παραπάνω στα πλαίσια του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

B. Θεσμικό Πλαίσιο

Ο κύριος φορέας που οργανώνει και εκτελεί προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης του προσωπικού της δημόσιας διοίκησης είναι το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Η παρουσίαση του ΕΚΔΔΑ παρατίθενται στο επόμενο Κεφάλαιο.

4.16.2.Παρεχόμενες Διευκολύνσεις-Κίνητρα

Οι δημόσιες υπηρεσίες παρέχουν αρκετές διευκολύνσεις σε υπαλλήλους προκειμένου αυτοί να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέτοιες διευκολύνσεις είναι άδειες υπηρεσιακής εκπαίδευσης, άδειες για επιμόρφωση ή επιστημονικούς λόγους καθώς και άδειες για εξετάσεις. Ο υπάλληλος στον οποίο χορηγείται εκπαιδευτική άδεια λαμβάνει αυξημένες αποδοχές κατά 15% εφόσον παρακολουθεί πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ή μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στο εσωτερικό και αυξημένες κατά το διπλάσιο εφόσον παρακολουθεί πρόγραμμα στο εξωτερικό.

4.16.3. Άλλοι Φορείς Εκπαίδευσης

Προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης πραγματοποιούνται από τους περισσότερους δημόσιους φορείς.

Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθμό 1943/1991 (αρθ.32, παρ. 1-2) τα Υπουργεία και οι αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες καθώς και τα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου εφόσον τα τελευταία αυτά έχουν περισσότερες από εξακόσιες (600) οργανικές θέσεις μόνιμων υπαλλήλων υποχρεούνται να έχουν μία ή περισσότερες ανάλογα με την οργανική τους διάρθρωση, μονάδες εκπαίδευσης, το επίπεδο των οποίων καθορίζονται από το οικείο οργανισμό. Αποστολή των μονάδων εκπαίδευσης είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση και εκτέλεση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την επαγγελματική κατάρτιση των υπαλλήλων και η διαρκή συνεργασία με τις εκπαιδευτικές μονάδες του ΕΚΔΔ.

4.16.4. Πηγές Πληροφόρησης Εκπαιδευτικών Αναγκών

Οι κυριότερες απαιτούμενες πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων στους δημόσιους οργανισμούς αφορούν στους παρακάτω τομείς:

- εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω πρόσληψης νέου προσωπικού (νεοεισερχόμενων εργαζομένων)

- εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν λόγω εισαγωγής νέων λειτουργιών και παροχής νέων υπηρεσιών καθώς και νέων τεχνολογικών συστημάτων
- εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω μετακινήσεων (προαγωγών, μεταθέσεων κτλ.)
- εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους στις υφιστάμενες θέσεις εργασίας.

4.17. Συμπεράσματα

Η εξέταση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου οδηγεί στη διαπίστωση πως επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας των ευρωπαϊών δημόσιων λειτουργών στη βάση ενός ανοικτού επαγγελματισμού.

Με βάση το μοντέλο αυτό οι δημόσιοι λειτουργοί θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα κοινωνικά δεδομένα και θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την αρχική όσο και την ενδοϋπηρεσιακή του κατάρτιση ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης η οποία έχει έναν δια βίου χαρακτήρα (Vonk,1997). Η υιοθέτηση ενός νέου σχήματος επαγγελματισμού των δημόσιων λειτουργών κρίνεται απαραίτητη σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο που κινείται από τη μεταβιομηχανική εποχή στην εποχή της πληροφορίας και από την νεωτερικότητα στην απροσδιοριστία και την μη προβλεψιμότητα.

Η εφαρμογή των αρχών της Ολικής Ποιότητας στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης, μπορεί να δώσει αρχές και να εγκαταστήσει διαδικασίες που θα συντελέσουν στη δημιουργία ενός συστήματος συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξής του, καθώς η ανάπτυξη αυτή αποτελεί καθοριστική λειτουργία για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης γενικότερα.

Συγκεκριμένα θα πρέπει να υπάρχει η δέσμευση της διοίκησης για την εγκαθίδρυση συστήματος ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και τη διαρκή βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Η διοίκηση είναι αυτή που θα καθιερώνει την πολιτική ανάπτυξης, θα την κοινοποιεί στους δημόσιους λειτουργούς, θα εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους για την εφαρμογή της και θα διεξάγει ανασκοπήσεις προκειμένου να διαπιστώνει το βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Επιπλέον θα προσδιορίζει τις ανάγκες των εργαζομένων και θα στοχεύει στην ικανοποίησή τους.

Στο στάδιο του σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων διατυπώνονται οι στόχοι και οι προσδοκίες από το πρόγραμμα, αξιοποιούνται όλες οι πληροφορίες και τα δεδομένα που είναι απαραίτητα για έναν ικανοποιητικό σχεδιασμό, κατανέμονται ευθύνες και αρμοδιότητες και γενικότερα αποσαφηνίζονται όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη διατύπωση των στόχων της επιμόρφωσης συμμετέχουν και οι δημόσιοι λειτουργοί, καθώς η επιμορφωτική διαδικασία αποσκοπεί στη βελτίωση των δεξιοτήτων και στην παροχή εφοδίων που θα τους κάνουν πιο αποτελεσματικούς στην εργασία τους.

Με την εμπλοκή τους εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η δέσμευσή τους για την επίτευξη των στόχων. Όλες οι εισροές στην επιμορφωτική διαδικασία (πόροι, εκπαιδευτές κλπ.), ελέγχονται για την καταλληλότητά τους και αξιολογούνται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων. Η διατύπωση καθορισμένων στόχων έχει ως αποτέλεσμα να αναμένονται συγκεκριμένα αποτελέσματα τα οποία θα εκτιμηθούν ώστε να γίνουν οι κατάλληλες ενέργειες. Με τον τρόπο αυτό ορίζονται τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας και στη συνέχεια με τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων εξάγονται συμπεράσματα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην τήρηση των βασικών αρχών μάθησης ενηλίκων και στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας, προκειμένου η διαδικασία να βελτιώνεται συνεχώς. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο. Πρέπει να γίνει την κατάλληλη στιγμή και να συντρέχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να εξαχθούν αξιόπιστα στοιχεία.

Τελικά, μπορεί να γίνει λόγος για εφαρμογή της Ολικής Ποιότητας στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού μόνο που πρέπει να γίνει από όλους κατανοητή η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης. Αν αυτό γίνει κατανοητό, μπορούν να οργανωθούν και οι διαδικασίες για την υλοποίησή της με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Κάθε άτομο πρέπει να έχει τη θέληση να αναπτυχθεί, να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, να κάνει πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του ενώ η διοίκηση πρέπει να θεωρεί την επιμόρφωση ως επένδυση με μακροχρόνια αποτελέσματα. Αν είναι προσανατολισμένη στις αρχές που απορρέουν από την ΔΟΠ και ακολουθούνται οι διαδικασίες που περιγράφηκαν τότε γίνεται προφανές ότι τίθεται η βάση για την πρόληψη λαθών και τη βελτίωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων.

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν παρουσιάζουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Έρευνα όμως που να ασχολείται με την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην επιμόρφωση των δημόσιων λειτουργών έτσι ώστε η επιμορφωτική διαδικασία να προσεγγιστεί μέσα από μια νέα φιλοσοφία διοίκησης δεν υπάρχει. Συνεπώς δεν είχαμε κάποια συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα για να στηριχτούμε και να προχωρήσουμε σε περαιτέρω έρευνα. Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην επαγγελματική ανάπτυξη των δημόσιων λειτουργών μέσα από τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με την οργάνωση και την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους, αποτελούν σημαντικές συνιστώσες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

5.1.Ορθολογική Επιχείρηση

Η επιχείρηση είναι ένας ιδιόμορφος, κερδοσκοπικός οικονομικός οργανισμός. Έχει επομένως, όλα τα γενικά χαρακτηριστικά του οικονομικού οργανισμού δηλαδή το συστηματικό συνδυασμό των συντελεστών της παραγωγής, με σκοπό τη δημιουργία αγαθών προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανθρώπινες ανάγκες καθώς και τη διάθεση των κατάλληλων οργάνων και μέσων για την εκτέλεση του παραπάνω σκοπού.

Ο όρος οργανισμός αντλεί την καταγωγή του από τον κλάδο της Βιολογίας. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται μεταφορικά σε άλλα πεδία και έτσι γίνεται λόγος για πολιτειακούς, πολιτικούς (εθνικούς και διεθνείς), κοινωνικούς και οικονομικούς οργανισμούς. Οι τελευταίοι είναι εκείνοι στο πλαίσιο των οποίων συνδυάζονται συστηματικά οι συντελεστές της παραγωγής (φύση-εργασία-κεφάλαιο) για την παραγωγή αγαθών (προϊόντων και υπηρεσιών) με τα οποία ικανοποιούνται ανθρώπινες ανάγκες. Οι οικονομικοί οργανισμοί διακρίνονται σε εξισωτικούς, κτητικούς ή προσαυξητικούς και ποριστικούς ή κερδοσκοπικούς που είναι οι επιχειρήσεις (Μάλλιαρης, 2001: 15).

Επιχείρηση είναι ο οικονομικός οργανισμός για τη συγκρότηση του οποίου το κεφάλαιο διαθέτει ένα πρόσωπο (φυσικό ή νομικό, Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.) δηλ. εταιρεία ή Ν.Π.Δ.Δ.) με σκοπό το κέρδος, το οποίο περιέρχεται στο φορέα του κεφαλαίου ως ανταμοιβή του για τη διάθεση του κεφαλαίου και για τον κίνδυνο που διατρέχει, αντί για κέρδος να υποστεί ζημία.

Η επιχείρηση ως οικονομικός οργανισμός έχει: Οικονομική Αυτοτέλεια, Διοικητική Αυθυπαρξία, και (σχετική) Νομική Αυτονομία. Η επιχείρηση με την παραπάνω έννοια του οικονομικού οργανισμού αποτελεί θεσμό του κεφαλαιοκρατικού οικονομικού συστήματος και τη συναντούμε στις «οικονομίες αγοράς» στις οποίες (αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο) λειτουργεί «ο νόμος της προσφοράς και της ζήτησης των αγαθών», που λέγεται και μηχανισμός της αγοράς (Θανόπουλος, 2003:34).

Χαρακτηριστικά της επιχείρησης

α. Η νέα θεωρία της επιχείρησης

Η κλασική θεωρία για την επιχείρηση δεχόταν ως μοναδικό σκοπό της τη μεγιστοποίηση του κέρδους που σήμαινε την επιδίωξη της πραγματοποίησης των, κατά το δυνατό, υψηλότερων κερδών. (Θανόπουλος, 2003: 165)

Η νεότερη θεωρία διευρύνει το ρόλο και τους σκοπούς της επιχείρησης και θεωρεί ότι η επιχείρηση αποτελεί όργανο της κοινωνικής οικονομίας, διότι:

1. Συμβάλλει, με την παραγωγή αγαθών (προϊόντων και υπηρεσιών), στην κάλυψη των αναγκών του κοινωνικού συνόλου και
2. Προσφέρει ευκαιρίες απασχόλησης σε ανθρώπινα χέρια, πράγμα το οποίο αποτελεί επίσης κοινωνικό έργο (Κανελλόπουλος, 1991:127).

Εξάλλου, η μεγιστοποίηση του κέρδους συνοδεύεται από κινδύνους και κυρίως από τον κίνδυνο να σχηματισθεί στο ευρύ κοινό η αντίληψη ότι η επιχείρηση, για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού, δεν διστάζει να χρησιμοποιήσει κάθε αθέμιτο μέσο.

Κατά τη νεότερη θεωρία, η επιχείρηση επιδιώκει αφενός μεν οικονομικούς σκοπούς όπως η επιδίωξη κέρδους, η αύξηση του κύκλου εργασιών, η ανάπτυξη και η επέκταση, και αφετέρου μη οικονομικούς σκοπούς όπως η επιδίωξη κύρους, γοήτρου, καλής φήμης και δύναμης (Matten Dirk and Moon Jeremy, 2007).

β. Η επιχείρηση ως «κοινωνικός θεσμός»

Από ψυχοκοινωνιολογική άποψη, η επιχείρηση σήμερα θεωρείται ως «κοινωνικός θεσμός» όπως η οικογένεια, το σωματείο, το σχολείο, ο οποίος όμως διακρίνεται από τους άλλους λόγω του διαφορετικού σκοπού που επιδιώκει.

Κατά την επικρατούσα άποψη, η επιχείρηση δεν είναι «κοινότητα» που βασίζεται στην εθελοντική ένωση προσώπων τα οποία αποβλέπουν στην επίτευξη κοινού σκοπού και γι' αυτό έχουν κοινές θέσεις, όπως είναι π.χ. τα εργατικά συνδικάτα, οι αθλητικοί σύλλογοι κ.λπ., αλλά μορφή κοινωνίας, γιατί από τη μια αποτελεί ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό σύστημα κι από την άλλη μια αναγκαστική ένωση προσώπων. (Hunger J. David and Wheelen Thomas L., 2008)

Ως κοινωνικός θεσμός, η επιχείρηση συντίθεται με από επιμέρους στοιχεία που ο διαρκής λειτουργικός συνδυασμός τους διαμορφώνει το κοινωνικό σύστημα-επιχείρηση.

Η κοινωνική διάρθρωση της επιχείρησης αποβλέπει στην ενοποίηση όλων αυτών των επιμέρους στοιχείων και στο σχηματισμό ενός ενιαίου συνόλου με κοινές κατευθύνσεις, ενδιαφέροντα και συμπεριφορές (White, Judith, Individual Characteristics and social knowledge in ethical reasoning, (Psychological Reports, 1999, vol 75, no 1, pages 627-649).

γ. Οι ευθύνες της επιχείρησης

Κατά τις νεότερες αντιλήψεις, κάθε επιχείρηση έχει ορισμένες ευθύνες απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και στο κράτος μέσα στο οποίο λειτουργεί, όπως είναι:

1. Η προσφορά αγαθών σε παραδεκτές τιμές, για να είναι δυνατή μ' αυτά η κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών.
2. Η συμμόρφωση προς την κείμενη νομοθεσία και η αποφυγή κάθε αθέμιτης ενέργειας.
3. Η διενέργεια επενδύσεων για την ανάπτυξή της και η συμβολή της μέσα από αυτές στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία της χώρας, όπου δραστηριοποιείται.
4. Η καταβολή φόρων προς το κράτος, σύμφωνα με τις πραγματικές της δυνατότητες.

5. Η εκτέλεση κοινωνικών έργων για το προσωπικό της που βελτιώνουν το βιοτικό επίπεδο των μελών της και συμβάλλουν σε μια γενικότερη ευημερία.
6. Η ανάπτυξη της φιλανθρωπικής και πολιτιστικής δραστηριότητας, που έχει ευνοϊκές επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο. (Γεωργόπουλος, 2002: 60-62)

Ορισμένοι κάνουν λόγο για ένα «Κώδικα Επιχειρησιακής Ηθικής» που θα έπρεπε, τυπικά ή άτυπα, να συνταχθεί και να ισχύει και στον οποίο θα τίθενται ως σκοποί της επιχείρησης, αφενός μεν η επιδίωξη του κέρδους και η ικανοποίηση όλων όσων συνδέονται άμεσα με την επιχείρηση (εργαζόμενοι, μέτοχοι, στελέχη, πελάτες, προμηθευτές, πιστωτές, συνεργάτες) και αφετέρου δε η συμβολή της στην πραγματοποίηση της κοινωνικής αρμονίας και την άνοδο του βιοτικού επιπέδου του κοινωνικού συνόλου. (Θανόπουλος, 2003: 97).

Κανονικά, ένας οργανισμός δεν είναι δυνατόν να επιβιώσει και να αναπτυχθεί εκτός αν εκπληρώνει κάποιον ωφέλιμο σκοπό, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Ο σκοπός αυτός προσδιορίζεται, πολύ γενικά, από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, οι προτιμήσεις και οι ανάγκες των καταναλωτών, η διαθεσιμότητα πρώτων υλών, ο αριθμός και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανταγωνιστών κ.α.

Το παραγόμενο προϊόν ή η υπηρεσία που προσφέρει ένας οργανισμός ώστε να πραγματοποιήσει τους στόχους του και να επιτύχει τους αντικειμενικούς σκοπούς του καθορίζονται επίσης, σε ένα μεγάλο βαθμό, από τους εξωτερικούς παράγοντες. Με τη σειρά τους τα χαρακτηριστικά του προϊόντος ή της υπηρεσίας επηρεάζουν το σύνολο του οργανισμού και τους παράγοντες οι οποίοι τον απαρτίζουν. Ένα παράδειγμα για το πόσο διαφοροποιείται στους στόχους του ένας οργανισμός, αν π. χ αυτός είναι μια τράπεζα ή ένα κατάστημα τροφίμων ή μια εταιρεία κατασκευής παπουτσιών ή μια εταιρεία μεταφοράς πετρελαίου, είναι φανερό ότι ο καθένας διαφοροποιείται σε όρους ανθρώπων, χώρου, υλικών και δραστηριοτήτων (Solomon, Rober C, Aristotle, Ethics and Business Organizations, Organization Studies, 2004, vol 25).

Συνεπώς, για την κατανόηση ενός οργανισμού, είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς το σκοπό του και το πώς επηρεάζεται και προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. Πολλά ανώτερα στελέχη επιχειρήσεων υιοθετούν ως πρωταρχικό τους σκοπό την εξασφάλιση μεγαλύτερων κερδών για τους ιδιοκτήτες, άλλοι επιδιώκοντας να «βελτιώσουν» τα κέρδη των επιχειρήσεων αποβλέποντας όμως στην ικανοποίηση και άλλων στόχων, ενώ άλλοι επιδιώκουν αύξηση των κερδών μόνο για να ικανοποιηθούν οι ιδιοκτήτες. Οι περισσότεροι οργανισμοί, έχουν μια ιεραρχική σειρά από επάλληλους αντικειμενικούς στόχους που περιλαμβάνουν το κέρδος, την ανάπτυξη, την επιβίωση, την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και τις καινοτομίες. Η κατάταξη των στόχων αυτών και η αλληλοσύνδεσή τους με τον οργανισμό είναι αυτά που ενδιαφέρουν, επειδή τέτοιες κατατάξεις είναι σημαντικές ως καθοριστικοί παράγοντες του τρόπου με τον οποίο συνήθως λαμβάνονται οι αποφάσεις. Η

σχετική βαρύτητα κάθε σκοπού διαφέρει από οργανισμό σε οργανισμό και διαχρονικά, και στον ίδιο οργανισμό. (Cremers, J., και Nair, V.B. 2005, Governance, pp. 2859-2894

5.2.Εταιρική Διακυβέρνηση

Η Εταιρική Διακυβέρνηση εκφράζει, γενικότερα, μία φιλοσοφία και αποτυπώνει τις αντιλήψεις γύρω από την εξουσία και τους τρόπους άσκησης της. Αξιολογεί τους επιμέρους φορείς που μετέχουν στην εξουσία και επιχειρεί την οριοθέτηση των σχέσεων τους, με άξονα τη λειτουργία της εταιρείας, προς επίτευξη ενός στόχου, που ποικίλλει ανάλογα με το σύστημα που θα έχει υιοθετηθεί, δηλαδή ανάλογα με τη φιλοσοφία που θα εκφράζει η Εταιρική Διακυβέρνηση ως έννοια (Μούζουλας, 2003). Οι Shleifer και Vishny (1997) αναφέρουν σε έρευνα τους ότι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι με το οποίο ασχολείται η Εταιρική Διακυβέρνηση είναι το πώς οι χρηματοδότες διαφόρων επιχειρήσεων θα εξασφαλίσουν ότι θα λάβουν την απόδοσή τους για τις επενδύσεις που έχουν κάνει. Ο La Porta (2000) υποστηρίζει ότι η Εταιρική Διακυβέρνηση και οι μηχανισμοί της είναι υπεύθυνοι για την προστασία των εξωτερικών επενδυτών (πιστωτές και μέτοχοι) ενάντια στις τυχόν ατασθαλίες των εσωτερικών, που είναι η Διοίκηση και οι μάνατζερ. Σύμφωνα με την Ελληνική Επιτροπή Κεφαλαιαγοράς, ως Εταιρική Διακυβέρνηση ορίζεται το σύνολο των πρακτικών που εφαρμόζει μια επιχείρηση ώστε να διασφαλίσει την προστασία των μετόχων της αλλά και όλων αυτών που έχουν νόμιμα συμφέροντα στην εταιρεία και να εξασφαλίσει τη λειτουργία και την απόδοση της επιχείρησης σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (1999) και η Επιτροπή Cadbury (Cadbury Report, 1992:22) ορίζουν την έννοια της Εταιρικής Διακυβέρνησης ως ένα σύστημα το οποίο δίνει τη δυνατότητα στις εταιρείες να ελέγχονται και να παρακολουθούνται.

Γενικά, η Εταιρική Διακυβέρνηση εξειδικεύει τη διάρθρωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων μεταξύ των διαφορετικών συμμετεχόντων σε μία εταιρεία, όπως το διοικητικό συμβούλιο, τα ανώτατα εκτελεστικά διευθυντικά στελέχη, οι μέτοχοι και οι άλλοι ενδιαφερόμενοι μέσα ή έξω από την εταιρεία (stakeholders) (Ξανθάκης, Τσιπούρη και Σπανός, 2003).

Τέλος, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός είναι ότι: Ο όρος Εταιρική Διακυβέρνηση είναι το συνολικό σύστημα δικαιωμάτων, διαδικασιών και ελέγχων, που έχουν καθιερωθεί εσωτερικά και εξωτερικά ως προς τη διοίκηση της εταιρείας, με στόχο την προστασία των συμφερόντων όλων των παραγόντων που αναμειγνύονται στην εταιρική δραστηριότητα (stakeholders) (Μούζουλας, 2003:35).

Η Εταιρική Διακυβέρνηση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την βελτίωση της οικονομικής αποτελεσματικότητας, καθώς και για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των επενδυτών. Η «καλή» Εταιρική Διακυβέρνηση θα πρέπει να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα στο Διοικητικό Συμβούλιο και στους διαχειριστές ώστε να επιδιώκουν στόχους

που να είναι προς το συμφέρον των μετόχων και της εταιρείας. Αναγκαία, επίσης, κρίνεται και η παρουσία ενός αποτελεσματικού συστήματος παρακολούθησης Εταιρικής Διακυβέρνησης, που καλό είναι να έχουν όλες οι επιχειρήσεις, αφού με τον τρόπο αυτό το κόστος κεφαλαίου μειώνεται και οι επιχειρήσεις είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τους πόρους τους πιο αποτελεσματικά, στηρίζοντας έτσι την ανάπτυξη.

Οι αρχές της Εταιρικής Διακυβέρνησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και επικεντρώνονται στα προβλήματα που προκύπτουν από το διαχωρισμό της ιδιοκτησίας και του ελέγχου. Ο ρόλος τους είναι μη δεσμευτικός και δεν αποσκοπούν στο να επιβάλλουν λεπτομερείς προδιαγραφές στην εθνική νομοθεσία, αλλά ο σκοπός τους είναι να χρησιμεύουν ως ένα σημείο αναφοράς. Οι αρχές Εταιρικής Διακυβέρνησης έχουν εξελικτικό χαρακτήρα, δεν είναι στατικές και θα πρέπει κάθε φορά να επανεξετάζονται κάτω από το πρίσμα των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων.

Οι έντονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων οδήγησαν στην ανάγκη για αναδιατύπωση των αρχών Εταιρικής Διακυβέρνησης, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες των επιχειρήσεων. Για το λόγο αυτό, ο ΟΟΣΑ το 2004 δημοσίευσε τις αναθεωρημένες αρχές Εταιρικής Διακυβέρνησης.

5.2.1. Η εποχή της εταιρικής διακυβέρνησης

Ο κάθε οργανισμός ενδιαφέρεται ώστε οι προσδοκίες και οι στόχοι του να επιτευχθούν. Οι προσδοκίες και οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της διακυβέρνησης του οργανισμού. Το πλαίσιο της εταιρικής διακυβέρνησης περιγράφει ποιόν «υπηρετεί» ο οργανισμός με την ύπαρξή του, καθώς και το πώς οι σκοποί και οι προτεραιότητες του οργανισμού αποφασίζονται και γίνονται πράξη (Gerry Johnson and Kevan Scholes, 2002). Σύμφωνα με τον Θανόπουλο, «Με τον όρο εταιρική διακυβέρνηση αναφερόμαστε στην άσκηση εξουσίας (management) στο ανώτατο επίπεδο ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, δηλ. στο διοικητικό συμβούλιο. Είναι το επίπεδο στο οποίο λαμβάνονται οι στρατηγικές αποφάσεις» (Θανόπουλος, 2003, : 97).

Οι Johnson και Scholes συμπληρώνουν ότι η εταιρική διακυβέρνηση απέκτησε υπόσταση για δυο βασικούς λόγους. Πρώτα από όλα για την πρακτική ανάγκη διαχωρισμού ιδιοκτησίας (ownership) και διαχειριστικού ελέγχου (management control). Σε πολλές περιπτώσεις εταιρειών οι ιδιοκτήτες δεν αναμιγνύονται στη διοίκηση της επιχείρησης. Επαγγελματίες διευθυντές αναλαμβάνουν την διαχείριση κεφαλαίων και εταιρείας αφού οι ιδιοκτήτες θεωρούν ότι θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα με επαγγελματίες διευθυντές παρά με τον εαυτό τους. Οι μέτοχοι με τη σειρά τους ελπίζουν ότι οι επαγγελματίες διευθυντές, ως διοίκηση στην εταιρεία που έχουν επενδύσει, θα τους αποδώσουν τα κατάλληλα μερίσματα (Θανόπουλος, 2003). Δεύτερον, η τάση ώστε να

γίνουν οι οργανισμοί υπεύθυνοι και υπόλογοι, όχι μόνο προς τους ιδιοκτήτες αλλά γενικότερα προς τους μετόχους και την κοινωνία, γίνεται ολοένα και πιο δυνατή.

5.2.2. Η εταιρική διακυβέρνηση τον 21ο αιώνα

Η αυξανόμενη σπουδαιότητα της εταιρικής διακυβέρνησης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της παγκόσμιας οικονομίας και της τεχνολογίας. Αναπόφευκτα η εταιρική διακυβέρνηση βρίσκεται εμπρός από μια σειρά προκλήσεων:

- **Παγκοσμιοποίηση:** Μια θεμελιώδης μεταβολή συντελείται στην παγκόσμια οικονομία. Οι εθνικές οικονομίες παύουν να είναι προστατευμένες από νόμους, εμπόδια και κρατικό παρεμβατισμό. Τα εμπορικά κανάλια απελευθερώνονται, το ελεύθερο εμπόριο είναι γεγονός και οι εθνικές οικονομίες τείνουν να ενοποιούνται σε υπερεθνικούς σχηματισμούς. Όλη αυτή η παγκόσμια μεταβολή «προκαλεί» τις επιχειρήσεις, ανεξαρτήτως μεγέθους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα εξάπλωσης και επέκτασης των δραστηριοτήτων τους με αύξηση της κερδοφορίας και μείωση του κόστους. Οι απαιτήσεις για σωστή και στιβαρή διακυβέρνηση του εκάστοτε οργανισμού αυξάνονται αν ο οργανισμός θέλει να είναι ανταγωνιστικός. Η ορθότητα και η αμεσότητα των αποφάσεων της διοίκησης θα καθορίσει την πορεία του οργανισμού στην αρένα της παγκοσμιοποίησης (Θανόπουλος, 2003: 98).
- **Τεχνολογική Εξέλιξη:** Η εξέλιξη της τεχνολογίας ανέβασε και αυτή με τη σειρά της τον πήχη για την εταιρική διακυβέρνηση. Οι managers έχουν στην διάθεσή τους τα κατάλληλα όπλα όπως μικροεπεξεργαστές, συστήματα επικοινωνίας, internet, καθώς και την τεχνολογία των μεταφορών. Για να γίνουμε λίγο πιο συγκεκριμένοι, οι μικροεπεξεργαστές έδωσαν τη δυνατότητα για την ανάλυση τεράστιου όγκου πληροφοριών με χαμηλό κόστος (Johansson, 2000), σημειωτέον ότι το κόστος παραγωγής τέτοιων επεξεργαστών ελαττώνεται διαρκώς.

Όσον αφορά το internet, σύμφωνα με τον Blair Dawn, Jessica, Jason Duane, Kathy Hill and John Green (2006), οι χρήστες του διαδικτύου το 1990 υπολογίζονταν περίπου σε 1 εκατομμύριο παγκοσμίως. Το 2000 ο αριθμός εκτοξεύτηκε στα 330 εκατομμύρια, ενώ σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες οι χρήστες στις μέρες μας ξεπερνούν τα 600 εκατομμύρια. Το διαδίκτυο είναι μια παγκόσμια τράπεζα πληροφοριών και ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των managers. Ολοκληρώνοντας με τα τεχνολογικά εφόδια που η εταιρική διακυβέρνηση καλείται να αξιοποιήσει, αναφέρουμε την εξέλιξη των τρόπων μεταφοράς εμπορευμάτων αφού πλέον όλες οι μεριές του πλανήτη είναι προσβάσιμες με κάποιο τρόπο ενισχύοντας την ανάπτυξη του παγκόσμιου εμπορίου (Κανελλόπουλος, Παναγιώτης Ι.: Το Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αθήνα Κομοτηνή, 4η έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2003: 155).

- **Διαπλοκή:** Οι συμφωνίες κάτω από το τραπέζι, οι διάφορες αδιαφανείς διεργασίες, το παρασκήνιο και η μη κοινοποίηση λογιστικών και άλλων στοιχείων των οργανισμών είναι πολλές φορές γεγονός. Όλο αυτό το φάσμα δραστηριοτήτων καλείται διαπλοκή. Οι οργανισμοί, ειδικά στις μέρες μας, εμπλέκονται ορισμένες φορές σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Στο βωμό του κέρδους θυσιάζονται οι ηθικές αξίες, η άμιλλα και ο ευγενής ανταγωνισμός. Σύμφωνα με τον Θανόπουλο, τα επιχειρηματικά δρώμενα θα πρέπει να κοινοποιούνται παντού. Επενδυτές, μέτοχοι αλλά και η κοινή γνώμη θα πρέπει να γνωρίζουν όσα ο νόμος ορίζει (2003:77).

5.3.Ορθολογική Επιχείρηση και οργανωσιακή κουλτούρα

Οι οργανισμοί, σήμερα, είναι υποχρεωμένοι να πραγματοποιούν συχνές και ουσιαστικές μεταβολές στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, σε ένα ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Χρειάζεται να υιοθετήσουν νέους τύπους οργανωτικής δομής, νέες διαδικασίες παραγωγής και νέα συστήματα απασχόλησης-αξιοποίησης των εργαζομένων σε αυτούς.

Η ανάγκη αυτή επιβάλλεται από ένα πλέγμα συνθηκών που διαμορφώνονται και ένα σύνολο προβλημάτων που δημιουργούνται στο κοινωνικό, τεχνικό και οικονομικό περιβάλλον όπου και δημιουργούνται, λειτουργούν και αναπτύσσονται οι οργανισμοί. Μερικά απ' αυτά τα ζητήματα είναι:

- Μικρές περιόδοι οικονομικής σταθερότητας.
- Αυξανόμενη ανεργία
- Οι αναπτυσσόμενες χώρες παράγουν και εξαγωγούν αγαθά στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες.
- Διάρθρωση οικονομιών (Αύξηση τριτογενούς τομέα-Υπηρεσίες).
- Σε εθνικό επίπεδο, κοινωνικές συγκρούσεις.
- Αστάθεια εθνικών νομισμάτων.
- Συγχωνεύσεις και εξαγορές επιχειρήσεων και λειτουργία τους σε διακρατικό επίπεδο.
- Νέες μορφές χρηματοδότησης και πιστωτικής συναλλαγής.
- Μαζική και ταχύτατη πληροφόρηση.
- Ανάπτυξη νέων τεχνολογιών (H/Y, Ρομποτική).
- Κυβερνητικές επιλογές και πολιτικές.
- Διεύρυνση των αγορών διάθεσης προϊόντων και απόκτησης πρώτων υλών παραγωγής.
- Ευρεία παροχή γνώσεων.
- Ελεύθερη διακίνηση εργατικού δυναμικού (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση).

- Ανάπτυξη διαφορετικών στάσεων και συστημάτων αξιών τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους καταναλωτές.
- Αυξανόμενο κόστος απόκτησης και απασχόλησης παραγωγικών πόρων.

Οι ταχύτατες και, σε αρκετές περιπτώσεις, ταυτόχρονες αυτές αλλαγές, οδηγούν τους οργανισμούς στην υιοθέτηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων και στρατηγικών προσαρμογής ή καινοτομιών για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας και αποτελεσματικής λειτουργίας τους.

Τα άτομα που επηρεάζονται από αυτές τις αλλαγές, είτε είναι πολίτες-καταναλωτές, είτε εργαζόμενοι-παραγωγοί, διαμορφώνουν τέτοιες στάσεις και αξίες έναντι των κοινωνικών μηχανισμών και των κρατικών παρεμβάσεων καθώς και έναντι της εργασίας και των συστημάτων απασχόλησης, που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την πραγματοποίηση αυτών των αλλαγών. Συνήθως όμως δυσκολεύουν την εισαγωγή αλλαγών και τούτο γιατί τα άτομα δεν δέχονται εύκολα τη μεταχείριση ή την επιρροή και δεν αισθάνονται υποχρέωση προς αποδοχή μιας καινούργιας κατάστασης, όταν δεν καταλαβαίνουν ή δεν συμφωνούν ή δεν ωφελούνται από την επικείμενη αλλαγή. Το αίσθημα της απόρριψης ή της απέχθειας υπήρχε και παλαιότερα αλλά τώρα η επιθυμία για άρθρωση αντίδρασης είναι μεγαλύτερη και περισσότερο πραγματοποιήσιμη. Όπως καταλαβαίνουμε ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στις αλλαγές σε μια επιχείρηση, είναι η επιχειρησιακή κουλτούρα.

Πώς λοιπόν οι οργανισμοί θα αντιδράσουν στις αλλαγές και πως αυτές θα γίνουν αποδεκτές από τα άτομα που απαρτίζουν την επιχείρηση και αποτελούν φορείς της κουλτούρας και πώς θα τις επιφέρουν αυτές, λειτουργικά και αποτελεσματικά; Η απάντηση βρίσκεται στον κατάλληλο χειρισμό των διαμορφούμενων καταστάσεων και των παραγόντων που επηρεάζουν την υλοποίηση μιας αλλαγής. Δηλαδή χρειάζεται ένα σύστημα διοίκησης αλλαγών.

Ένας από τους παράγοντες, που θα μελετήσουμε παράλληλα και που επηρεάζει άμεσα τις αλλαγές στη διοίκηση είναι η εταιρική ή επιχειρησιακή κουλτούρα.

Στη Διοικητική Επιστήμη, το ζήτημα της οργανωσιακής παιδείας (κουλτούρας) έχει τεθεί από νωρίς. Όμως άρχισε να απασχολεί συστηματικά και έντονα τους θεωρητικούς και τα στελέχη μετά το 1980. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία η βιβλιογραφία έχει επεκταθεί εντυπωσιακά. Τα κύρια ζητήματα με σημαντική πρακτική χρησιμότητα που η βιβλιογραφία προσπαθεί να απαντήσει είναι:

- Τι σημαίνει οργανωσιακή ή εταιρική κουλτούρα (παιδεία) και ποια στοιχεία αποτελούν το περιεχόμενό της;
- Γιατί είναι σημαντική η κουλτούρα (παιδεία) για τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς, πώς επιδρά στη λειτουργία τους, την αποτελεσματικότητά τους, την ανταγωνιστικότητα, την επιτυχία και την εξέλιξή τους;
- Υπάρχει ένας κατάλληλος-ταιριαστός τύπος κουλτούρας για κάθε συγκεκριμένη επιχείρηση (οργανισμό) και αν ναι, με ποια άλλα στοιχεία της (στρατηγική,

μέγεθος, περιβάλλον, δραστηριότητες) θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται;

- Πώς διαμορφώνεται, αναπτύσσεται ή αλλάζει η κουλτούρα σε μια επιχείρηση ή οργανισμό και ποίος ο ρόλος των managers;
- Πώς η κουλτούρα ως «μη χειροπιαστό»-άυλο (intangible) στοιχείο μπορεί να γίνει χειροπιαστό (tangible), δηλαδή να αποτυπωθεί-να μετρηθεί ώστε να μπορεί να γίνει αντιληπτή, να κατανοηθεί, να αξιολογηθεί η καταλληλότητά της και να αναπτυχθεί-διοικηθεί;

Το σημερινό εργασιακό περιβάλλον έχει αναπτυχθεί σημαντικά μέσα στα τελευταία εκατό χρόνια. Πρόσφατες εμπειρίες δεν είναι συμβολικές μιας τυχαίας αλλαγής αλλά μιας ουσιαστικής στροφής στη δομή της οικονομίας. Αυτή η αλλαγή στη δομή είχε ως αντίκτυπο ακόμη και την αλλαγή στον τρόπο διοίκησης και ελέγχου των οργανισμών μας. Το γεγονός αυτό τονίζει τις ιδιαίτερες προκλήσεις για οργανωτική αλλαγή στις μέρες μας και καθοδηγεί τους κυρίαρχους οργανισμούς μέσα από αυτές τις προκλήσεις.

5.4. Ποια είναι η αλλαγή για την Ορθολογική Επιχείρηση

Αλλαγή είναι η μετάβαση από μια κατάσταση πραγμάτων σε μια άλλη, ή διαφορετικά, η μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό. Αυτή η μετάβαση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια διαδικασία προσαρμογής και επανατοποθέτησης του ατόμου ή των οργανωμένων ομάδων (π.χ. κοινωνικές ομάδες ή οικονομικές μονάδες) σε ένα καινούργιο περιβάλλον, όπου θα μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά.

Για να επιτευχθεί αυτή η προσαρμογή χρειάζεται αναθεώρηση της καταλληλότητας των στάσεων και της συμπεριφοράς. Και ακόμη χρειάζεται λήψη απόφασης για την υιοθέτηση καινούριας συμπεριφοράς και στάσεων που θα εξασφαλίζουν καλύτερες δυνατότητες επίτευξης προσωπικών και ομαδικών στόχων, μέσα στις πιέσεις που ασκούνται από τις μεταβολές που συμβαίνουν στο κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον.

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στους οργανισμούς είναι διαφόρων μορφών και κυρίως αφορούν:

- α) το σύστημα παραγωγής και ότι δεν περιλαμβάνει άμεσα τους εργαζόμενους (π.χ. αυτοματοποίηση παραγωγής, επέκταση εργοστασίου, παραγωγή νέου προϊόντος, μηχανοργάνωση, διοικητικά συστήματα πληροφοριών) και
- β) το σύστημα-ανθρώπινος παράγοντας (π.χ. νέος κανονισμός εργασίας, σύστημα προαγωγών, διαδικασία ικανοποίησης παραπόνων, εκπαίδευση προσωπικού, ανταμοιβές, μειώσεις προσωπικού, κλπ.).

Μερικές από τις αλλαγές είναι μεγάλης κλίμακας, αφορούν δηλαδή όλο τον οργανισμό όπως π.χ. η αναδιοργάνωση ή η εισαγωγή νέου συστήματος αξιολόγησης για όλο το προσωπικό. Άλλες είναι μικρότερης κλίμακας αλλαγές και αφορούν επί μέρους μόνο

τμήματα ή παραγωγική δραστηριότητα (π.χ. νέος καταμερισμός εργασιών σε ένα τμήμα, αναδιάταξη θέσεων εργασίας, χορήγηση επιδόματος σε ένα συγκεκριμένο τμήμα, αλλαγή προϊσταμένου, ισχύς ελαστικού ωραρίου σε μια διεύθυνση ή τμήμα).

Οι επιχειρούμενες αυτές αλλαγές έχουν ως επί μέρους στόχους την αύξηση της απόδοσης του προσωπικού, την αύξηση μεριδίου αγοράς, την παραγωγή-διάθεση νέου επιτυχημένου προϊόντος στην αγορά, την αύξηση της παραγωγικότητας, τη μείωση των αποχωρήσεων των εργαζομένων, την αύξηση του βαθμού παρακίνησης ή την επίτευξη κοινωνικής αποδοχής.

Για την επίτευξη των ανωτέρω επί μέρους στόχων, ο οργανισμός πρέπει να αντιδράσει κατάλληλα-δηλαδή έγκαιρα και αποτελεσματικά-στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και να επιτύχει την ανάλογη αλλαγή στη συμπεριφορά των εργαζομένων.

Θα πρέπει να σημειωθεί όμως εδώ, ότι ο οργανισμός δεν αντιδρά μόνο στο εξωτερικό περιβάλλον αλλά και στις απαιτήσεις-πιέσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό του περιβάλλον, όπως π.χ. μειωμένη παραγωγικότητα, αναποτελεσματικότητα συστημάτων ελέγχου, υπερβολικός αριθμός υπερωριών, μειωμένο ηθικό κλπ. Έτσι το πρόβλημα της αλλαγής στους οργανισμούς είναι διπλό:

- α) αντίδραση σε εξωτερικές συνθήκες και πιέσεις και
- β) αντίδραση σε εσωτερικές συνθήκες και πιέσεις.

5.5. Η τυπολογία των αλλαγών και οι φορείς της

Ανάλογα με τη δυνατότητα αντίδρασης του οργανισμού στις πιέσεις, τόσο του εξωτερικού περιβάλλοντος όσο και του εσωτερικού, οι αλλαγές τις οποίες πιθανό να πραγματοποιήσει διακρίνονται στους εξής τύπους.

- **Επιβαλλόμενη ή προγραμματίσιμη.** Σε αυτό τον τύπο αλλαγής η αντίδραση του οργανισμού είναι μηδαμινή ή ανύπαρκτη. Τούτο συμβαίνει διότι επιβάλλεται στον οργανισμό να συμπεριφερθεί κατά συγκεκριμένο τρόπο που έχουν ήδη προδιαγράψει κάποιοι άλλοι, π.χ. πολιτεία, γενικός διευθυντής κ.λπ.
- **Φυσιολογική ή αναμενόμενη (Προγραμματισμένη).** Η αλλαγή αυτή αναμένεται ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας του οργανισμού και η αντίδραση σ' αυτή μπορεί να προγραμματισθεί έγκαιρα, π.χ. διεύρυνση μεριδίου αγοράς, εξέλιξη υφιστάμενου σε προϊστάμενο.
- **Διαπραγματεύσιμη.** Σε αυτό τον τύπο αλλαγής η νέα συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετηθεί, από τους επηρεαζόμενους από την αλλαγή, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης των ενδιαφερομένων. Ακόμη, αντικείμενο συζήτησης αποτελεί και αυτή η ίδια η αλλαγή και η σκοπιμότητά της για τον οργανισμό. π.χ. δημιουργία ειδικών ομάδων έργου, κύκλοι ποιότητας, δημιουργία καντίνας προσωπικού, χρόνος και τρόπος συμμόρφωσης προς φορολογικές διατάξεις.

Και οι τρεις αυτοί τύποι αλλαγής επηρεάζουν τέσσερα βασικά σύνολα παραγόντων, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό, που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού. Τα σύνολα αυτά είναι:

- Παράγοντες δομής, ό,τι δηλαδή αφορά τη συγκρότηση και δομή του οργανισμού όπως είναι π.χ. οι πολιτικές διαδικασίες, οι διαδικασίες ελέγχου και επικοινωνίας,
- Ανθρώπινος παράγοντας, ό,τι δηλαδή αφορά τους εργαζόμενους, όπως είναι η τεχνική τους επάρκεια, η στάση τους έναντι της εργασίας ή έναντι των προϊσταμένων τους, οι ικανότητες ηγεσίας, οι ικανότητες επικοινωνίας κ.λπ.
- Τεχνολογικοί παράγοντες (τεχνολογία) ό,τι δηλαδή αφορά το μηχανολογικό εξοπλισμό, την παραγωγική διαδικασία και τις εγκαταστάσεις και
- Το έργο και πώς αυτό είναι σχεδιασμένο (π.χ. έργο ρουτίνας, έργο απαιτεί ειδικές γνώσεις και πρωτοβουλία, έργο που απαιτεί υψηλή ευθύνη κ.λπ.).

Ανάλογα με την έκταση, τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισης της αλλαγής, οι αλλαγές μπορούν να διακριθούν σε: Αλλαγή συνεχούς βελτίωσης, (συνήθεις-μικρές αλλαγές), Σταδιακή αλλαγή (μέτριας δυσκολίας και σημαντικότητας) και Ριζοσπαστική αλλαγή (που, συνήθως την επιβάλλει το εξωτερικό περιβάλλον). (Handy, Charles B.)

Για να επέλθει μια αλλαγή σε έναν οργανισμό προϋποτίθεται ότι κάποιος θα λάβουν μια σχετική απόφαση, κάποιος άλλος θα αναπτύξουν προγράμματα και σχέδια υλοποίησής της και τέλος κάποιος εργαζόμενος θα εκτελέσουν αυτά τα σχέδια. Και οι τρεις αυτές ομάδες ανθρώπων ονομάζονται Φορείς αλλαγής, ο δε ρόλος τους είναι συγκεκριμένος και καθοριστικός για την επιτυχία της αλλαγής. (Handy, Charles B.)

- Ο Ηγέτης-φορέας της αλλαγής συνήθως, είναι το στέλεχος που έχει την ιδέα ή αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και προτείνει την αλλαγή. Η ιδέα μπορεί να είναι κάτι γενικό (π.χ. όραμα), όπως η δημιουργία διαφορετικής εικόνας του οργανισμού προς τα έξω ή κάτι πιο συγκεκριμένο, όπως είναι η εφαρμογή συστήματος πρόσληψης προσωπικού ή η δημιουργία τμήματος δημοσίων σχέσεων. Είναι αυτός που καθορίζει τον ορίζοντα δράσης του οργανισμού και δείχνει το δρόμο. Ο ηγέτης-φορέας της αλλαγής είναι, επίσης, αυτός που ελέγχει ότι οι δραστηριότητες των ατόμων σε συγκεκριμένους τομείς κατευθύνονται προς το συγκεκριμένο στόχο. (Kotter, John P.)
- Οι προγραμματιστές «υλοποιητές» της αλλαγής αποτελούν τη δεύτερη ομάδα, χρονικά και ιεραρχικά, που θα βοηθήσει στην εισαγωγή και υλοποίηση της αλλαγής. Είναι τα άτομα εκείνα που μετατρέπουν την ιδέα της αλλαγής σε προγράμματα και σχέδια δράσης. Αποτελούν δηλαδή το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της γενικής ιδέας-πρόκλησης για αλλαγή και των συγκεκριμένων πράξεων και ενεργειών που πρέπει να γίνουν. Έτσι, αυτοί είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση των συγκεκριμένων πόρων που απαιτούνται για την υλοποίηση της αλλαγής και τον καθορισμό του

συγκεκριμένου έργου που πρέπει να γίνει. Δηλαδή ορίζουν τι ακριβώς πρέπει να γίνει και πως να γίνει, σε ποιο χρονικό ορίζοντα και ποιες είναι οι υποχρεώσεις των εργαζομένων.

- Οι εκτελεστές των προγραμμάτων αλλαγής είναι αυτοί που κάνουν τις εκτελεστικές εργασίες, για την υλοποίηση της αλλαγής. Είναι οι εργαζόμενοι στη βάση της διοικητικής πυραμίδας του οργανισμού. (Handy, Charles B.)

Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η θέση αυτών των φορέων στη διοικητική πυραμίδα δεν είναι ανάγκη να είναι του τύπου: «Ανώτατο στέλεχος ή Ανώτατη Διοίκηση-Μεσαία στελέχη-εργαζόμενοι». Αν η αλλαγή αυτή αφορά όλο τον οργανισμό τότε αυτό, ίσως, συμβαίνει. Αν όμως η αλλαγή αφορά κάποια συγκεκριμένη διεύθυνση ή τμήμα, τότε ισχύει μία ανάλογη ιεράρχηση στους φορείς αλλαγής (π.χ. προϊστάμενος τμήματος ως ηγέτης-φορέας αλλαγής, άμεσοι συνεργάτες του ως προγραμματιστές-υλοποιητές και οι εργαζόμενοι στο τμήμα ως εκτελεστές του προγράμματος αλλαγής).

Τέλος, στους φορείς αλλαγής θα πρέπει να υπαχθεί, σε κάθε περίπτωση και η Ανώτατη Διοίκηση ως Υποστηρικτής αλλαγής. (Hultman, Kenneth E). Το έργο του υποστηρικτή της αλλαγής είναι να βοηθήσει για την εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων (π.χ. χρηματικοί πόροι, ανθρώπινοι πόροι) και να υποστηρίζει ψυχολογικά τους, με κάθε τρόπο, επηρεαζόμενους από την αλλαγή.

5.6. Οι αντιδράσεις στις αλλαγές για την Ορθολογική Επιχείρηση

Η οποιαδήποτε επιχειρούμενη οργανωσιακή αλλαγή, προγραμματισμένη ή όχι, που αφορά είτε τη δομή του οργανισμού είτε την τεχνολογία, είτε ακόμη -και το πιο σημαντικό-τους ανθρώπους προκαλεί κάποιες αντιδράσεις από όλους εκείνους που επηρεάζονται. Οι αντιδράσεις αυτές στοχεύουν στο να διατηρηθεί η προϋπάρχουσα κατάσταση (status quo) η οποία εξασφαλίζει:

- α) τη γνώση και εμπειρία των συνθηκών στον εργασιακό χώρο,
- β) τα όποια συμφέροντα προκύπτουν για κάποιους λόγους από τον τρόπο με τον οποίον γίνονται τα πράγματα, αλλά και τα προσδοκώμενα οφέλη για όσους έχουν επενδύσει στην υπάρχουσα κατάσταση. Η αβεβαιότητα που προκαλεί το άγνωστο της επιχειρούμενης αλλαγής προκαλεί, συνήθως, ανασφάλεια και οδηγεί τα άτομα στην αντίθεση για την αλλαγή.

Η παραπάνω αντίδραση, η οποία εκδηλώνεται από τα άτομα με μια διαφορετική συμπεριφορά, είναι γνωστή ως Αντίδραση Συμπεριφοράς ή Ψυχολογική Αντίδραση, και έχει κυρίως συναισθηματική και υποκειμενική βάση. Όμως οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό αντιδρούν και για πιο συγκεκριμένους λόγους, όπως είναι η έλλειψη πληροφοριών, η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων για να ανταποκριθούν στην αλλαγή ή

έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και η πιθανή απώλεια ωφελειών. Η αντίδραση αυτή, που βασίζεται σε αντικειμενικούς λόγους, καλείται συστημική αντίδραση. (McKay, Noble. F.)

Η οποιαδήποτε αλλαγή στον οργανισμό δεν μπορεί να επιτύχει, αν οι ηγέτες-φορείς της αλλαγής αλλά και οι προγραμματιστές αυτής δεν εκτιμήσουν την έκταση και τις μορφές των αντιδράσεων και δεν υπερνικήσουν τις αντιδράσεις αυτές.

Οι συνήθεις μορφές με τις οποίες αντιδρούν οι εργαζόμενοι σε μια επιχειρούμενη αλλαγή είναι:

- **Απόρριψη:** Είναι η πιο σοβαρή αντίδραση στην αλλαγή και συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι θεωρούν πως κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους ή να μειωθεί το κύρος τους ή να μειωθούν οι αποδοχές τους. Η αντίδραση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή στάσεων εργασίας, ή και απεργιών.
- **Αντίσταση:** Είναι μια πιο ήπια αντίδραση από ό,τι η απόρριψη και υιοθετείται όταν οι αρνητικές επιπτώσεις της αλλαγής, θεωρούνται από τους εργαζόμενους ως σοβαρές μεν, αλλά όχι καταστροφικές ή ακόμη, όταν υπάρχει μεγάλη ανησυχία και αγωνία για τις επιπτώσεις της επιχειρούμενης αλλαγής. Η αντίδραση αυτή μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: Συχνές και έντονες συζητήσεις για τη σκοπιμότητα και τις επιπτώσεις της αλλαγής (με τους ηγέτες της αλλαγής), φθορές στον εξοπλισμό, μειωμένη απόδοση, εσκεμμένη παρεμπόδιση της υλοποίησης της αλλαγής (π.χ. μη σωστή τήρηση στοιχείων, λάθος χρήση και τοποθέτηση υλικών, κακή χρήση μηχανών).
- **Ανοχή:** Όταν οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι δεν βλάπτονται από την αλλαγή αλλά και δεν ωφελούνται ιδιαίτερα, παραμένουν ουδέτεροι και απλώς ανέχονται την αλλαγή. Δεν φέρουν καμία αντίδραση, επειδή θεωρούν ότι η διοίκηση μάλλον φροντίζει τα συμφέροντά τους. Η αντίδραση αυτή είναι συνήθης σε ένα σχετικά καλά οργανωμένο και διοικούμενο οργανισμό. Η απόφαση της διοίκησης π.χ. να φορούν κράνη ή ωτασπίδες όσοι απασχολούνται σε συγκεκριμένους χώρους, ίσως προκαλέσει την ανοχή των ενδιαφερομένων. Την ανοχή ακόμη των εργαζομένων ίσως προκαλέσει η απόφαση της διοίκησης για τακτές δεκαπενθήμερες συναντήσεις προϊσταμένων-υφισταμένων με σκοπό τη συζήτηση των προβλημάτων του τμήματος, αντί για τη μηνιαία συνάντηση που ίσχυε ως τότε.
- **Αποδοχή:** Είναι η πιο θετική αντίδραση των εργαζομένων σε μια επιχειρούμενη αλλαγή και συμβαίνει όταν δεν υπάρχει υποκειμενική ή αντικειμενική αρνητική επίπτωση στους εργαζόμενους, αλλά αντίθετα αυτοί ωφελούνται από την αλλαγή. Ως παραδείγματα αλλαγών που επιφέρουν την αποδοχή των εργαζομένων είναι η αύξηση των αποδοχών τους μέσα από ένα νέο σύστημα ανταμοιβών, η δημιουργία καντίνας ή αναψυκτηρίου, η εφαρμογή ελαστικού ωραρίου κ.λπ. (Owen, Harrison).

Όπως αναφέρθηκε, η αντίδραση στην αλλαγή δεν παρουσιάζεται μόνο από τους εργαζόμενους αλλά και από αυτόν τον ίδιο τον οργανισμό. Αρκετοί οργανισμοί

εφαρμόζουν συστήματα ή έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι δύσκολη η αλλαγή όπως, π.χ. ένα αυτοματοποιημένο εργοστάσιο ή επιχείρηση παροχής υπηρεσιών -συχνά κρατικές υπηρεσίες- οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα κατά πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Μερικές από τις δυνάμεις αντίδρασης στους οργανισμούς είναι:

- **Ομαδική αντίδραση.** Ακόμη και αν τα άτομα, μεμονωμένα, θα ήθελαν την αλλαγή, τα ομαδικά πρότυπα συμπεριφοράς (νόρμες) δεν επιτρέπουν την εισαγωγή της (π.χ. αντίδραση σωματείου εργαζομένων).
- **Απειλή στη δύναμη και στην επιρροή.** Οι οργανισμοί επιδιώκουν τη σταθερότητα και αυτό είναι κατανοητό, ως ένα βαθμό, σαν αντίβαρο στις συχνές αλλαγές. Όμως, είναι γνωστό ότι σε ένα τυπικό γραφειοκρατικό οργανισμό υπάρχει σαφής καθορισμός εργασιών, συγκεκριμένες γραμμές εξουσίας και ευθύνης και είναι έντονη η ιεραρχική ροή πληροφοριών και εντολών από πάνω προς τα κάτω. Σε αυτούς τους οργανισμούς ισχύει η αρχή της επιβολής πειθαρχίας με τη χρήση ανταμοιβών και τιμωριών. Οποιοσδήποτε νέες ιδέες ή νέες χρήσεις των πόρων μπορεί να εκληφθούν ως απειλή στην εντός του οργανισμού κατανοημένη δύναμη και εξουσία.
- **Έλλειψη πόρων.** Παρά την επιθυμία κάποιων οργανισμών να προχωρήσουν σε αλλαγές, δεν το πράττουν λόγω έλλειψης πόρων (κυρίως οικονομικών). Για παράδειγμα προτείνεται η δημιουργία χώρου στάθμευσης αυτοκινήτων για ένα πολυκατάστημα, επειδή όμως δεν υπάρχουν χρήματα για την αγορά του γειτονικού οικοπέδου η αλλαγή αυτή δεν πραγματοποιείται.
- **Οργανωσιακές δεσμεύσεις-συμφωνίες.** Συχνά, η διοίκηση των οργανισμών περιορίζεται στην εισαγωγή αλλαγών ή καινοτομιών λόγω συγκεκριμένων συμφωνιών που έχει κάνει με συγκεκριμένες ομάδες, όπως π.χ: ο Σύλλογος εργαζομένων (σε θέματα απολύσεων ή προαγωγών), οι πελάτες (ειδικές συμφωνίες ποσοτικών εκπτώσεων ή διακανονισμών πληρωμής), οι εργολάβοι ή συνεργάτες (ανεπιλημμένες υποχρεώσεις από μέρους του οργανισμού με συγκεκριμένες χρονικές δεσμεύσεις και ρήτρες).
- **Δομικές αδυναμίες.** Ο κάθε οργανισμός αποτελείται από υποσυστήματα και μερικές φορές δεν είναι δυνατή η αλλαγή σ' ένα απ' αυτά, χωρίς ταυτόχρονη αλλαγή σε όλα ή στα συνεξαρτώμενα (π.χ τεχνολογία, δομή). (Pritchett, Price), (Nadler, David.)

5.7. Τα αίτια των αντιδράσεων στις αλλαγές για την Ορθολογική Επιχείρηση

Σε κάθε προγραμματισμένη αλλαγή ακολουθούνται τέσσερα βασικά στάδια. Αυτά είναι: το Διαγνωστικό στάδιο, το στάδιο του Προγραμματισμού, το στάδιο της Υλοποίησης και το στάδιο της Αξιολόγησης της αλλαγής.

Στο διαγνωστικό στάδιο διαπιστώνονται οι αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον και τι επιπτώσεις έχουν αυτές στον οργανισμό. Στη συνέχεια διαπιστώνεται το χάσμα απόδοσης

μεταξύ, του τι μπορεί να επιτύχει ο οργανισμός με τους δεδομένους πόρους του και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και τι πραγματικά επιτυγχάνει. Το χάσμα αυτό πρέπει να μικρύνει ή να γεφυρωθεί, αν επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Στο στάδιο αυτό πρέπει να δοθεί απάντηση στα ερωτήματα:

- α. Που είμαστε;
- β. Που θέλουμε να πάμε; και
- γ. Γιατί;

Καθοριστική όμως είναι σε αυτό το στάδιο και η διάγνωση των προβλημάτων που τυχόν υπάρχουν στον οργανισμό. Συνήθως η επιθυμία των φορέων-ηγετών αλλαγής να επιβάλλουν το καινούργιο και να επιτύχουν γρήγορα αποτελέσματα, τους οδηγεί στο να μην ασχολούνται με αυτή τη διάγνωση. Όμως θα πρέπει να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα:

- Ποια τα συγκεκριμένα προβλήματα που πρέπει να λυθούν;
- Ποιες οι αιτίες-παράγοντες αυτών των προβλημάτων;
- Τι πρέπει να αλλάξει για να λυθεί το πρόβλημα;
- Ποιες δυνάμεις επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αλλαγή;
- Ποιοι συγκεκριμένοι στόχοι αναμένεται να επιτευχθούν και πώς θα μετρηθούν;

Η ικανότητα ανάπτυξης συγκεκριμένων ερωτήσεων, συλλογής στοιχείων από τους υπεύθυνους αλλαγής (μέσα από έρευνα στάσεων, τυπικές συναντήσεις, άτυπες συνεντεύξεις) και ανάλυσης δεδομένων κ.λπ., είναι καθοριστικής σημασίας.

Η αρνητική αντίδραση σε κάθε αλλαγή είναι αναμενόμενη, θα πρέπει λοιπόν να ακολουθηθούν συγκεκριμένα βήματα από τους υπεύθυνους της αλλαγής για τη μείωση αυτών των αντιδράσεων, ή για το ξεπέρασμά τους. Η τεχνική της ανάλυσης των (προ)ωθητικών δυνάμεων και των δυνάμεων αντίστασης καθώς επίσης και η υιοθέτηση συγκεκριμένων ενεργειών-βημάτων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες σελίδες, θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Πολλοί είναι οι λόγοι -υποκειμενικοί, αντικειμενικοί, σοβαροί ή όχι -που οι άνθρωποι και ειδικά οι εργαζόμενοι αντιδρούν αρνητικά στην αλλαγή. Οι πιο βασικοί λόγοι αντίδρασης είναι:

- α) **η συνήθεια** (της παρούσας κατάστασης π.χ. αντικείμενο έργου, συνάδελφοι, προϊστάμενοι, κ.λπ.),
- β) **η επιλεκτική αντίληψη** (όταν δηλαδή το άτομο αντιδρά στις αλλαγές ή στις νέες ιδέες επιλεκτικά με βάση κάποια στάση του για τη συγκεκριμένη αλλαγή ή ιδέα, που είναι ουσιαστικά προϊόν εμπειριών, παιδείας και αξιών),
- γ) **εξάρτηση** (από συγκεκριμένη εργασιακή σχέση με προϊστάμενο ή συνεργάτες. Αν τα άτομα αυτά είναι αρνητικά προς την αλλαγή, την ίδια θέση θα υιοθετήσουν στις πιο πολλές περιπτώσεις και όσοι εξαρτώνται από αυτά) και τέλος
- δ) **συναισθηματική-ψυχολογική ισορροπία** (που έχουν εξασφαλίσει με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά τους και τη συμπεριφορά των άλλων) μέσα στον

εργασιακό χώρο. Οποιαδήποτε απειλή για διατάραξη αυτής της ισορροπίας προκαλεί την αντίδραση.

Στη συνέχεια, δίνεται ένας πληρέστερος κατάλογος των λόγων για τους οποίους οι εργαζόμενοι αντιδρούν στην αλλαγή.

- Φόβος ανεργίας, μετάθεσης ή υποβιβασμού.
- Φόβος μείωσης των απολαβών.
- Φόβος μιας επιτάχυνσης ή πίεσης για σκληρότερη εργασία, για να διατηρηθεί ο ρυθμός των κερδών του οργανισμού.
- Φόβος διαταραχής ή μεταβολής των κοινωνικών σχέσεων και δημιουργίας νέων.
- Δυσανεμία από την εξωτερική ανάμειξη και τον έλεγχο.
- Φόβος ότι αλλαγή σημαίνει κριτική για την απόδοση στο παρελθόν του ατόμου ή της ομάδας.
- Φόβος ότι το άτομο θα χάσει την επιρροή του πάνω σε ένα τομέα στον οποίο άλλοτε είχε έλεγχο.
- Φόβος αδυνατίσματος του κύρους ή της αναγνώρισης μέσα στην ομάδα.
- Φόβος ότι δεν θα έχει την ικανότητα να μάθει καινούριες μεθόδους.
- Φόβος μεγαλύτερης εξειδίκευσης που θα καταλήξει σε ένα ανιαρό και ενοχλητικό έργο, με μειωμένη την αίσθηση του επιτεύγματος.
- Φόβος του οποιουδήποτε άγνωστου, το οποίο δεν κατανοεί το άτομο. (Hofstede, Geert)

Τονίζουμε, ότι αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει πως οι άνθρωποι σε αρκετές περιπτώσεις, θέλουν την αλλαγή. Αυτό στο οποίο αντιδρούν, κυρίως, είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή και υλοποίηση της αλλαγής.

Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική εισαγωγή και υλοποίηση της αλλαγής είναι να υπερνικηθούν οι φόβοι των εργαζομένων και να μετατραπούν σε ευκαιρίες γι' αυτούς και σε επιθυμία τους για αποδοχή και στήριξη της αλλαγής. Εδώ είναι καθοριστικός ο ρόλος του φορέα-ηγέτη και των προγραμματιστών της αλλαγής. Η ευθύνη είναι δική τους για τη μείωση των αρνητικών αντιδράσεων στην αλλαγή. (Hofstede, Geert)

5.8. Αλλαγή στη συμπεριφορά

Σχεδόν όλες οι αλλαγές θα απαιτήσουν από τα μέλη του οργανισμού να τροποποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν συνηθίσει να συμπεριφέρονται. Οι υπεύθυνοι αλλαγής, επομένως, πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με την καλύτερη σχέση ανθρώπων, δομής, έργου και τεχνολογίας και να κάνουν τις αντίστοιχες μεταβολές, με τέτοιο τρόπο ώστε η σχετική ανθρώπινη συμπεριφορά να μεταβληθεί όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Στην

ουσία, τα θετικά αποτελέσματα κάθε αλλαγής θα υλοποιηθούν μόνο αν τα μέλη του οργανισμού αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, όπως απαιτείται από την αλλαγή.

Η θεωρία του Schein γύρω από τους παράγοντες που προκαλούν την αλλαγή συμπεριφοράς μπορεί να αποδειχθεί ανεκτίμητη στους managers. Σύμφωνα με τον Schein, η αλλαγή συμπεριφοράς προκαλείται από τρεις διαφορετικές, αλλά σχετικές μεταξύ τους, καταστάσεις που βιώνει το άτομο:

- 1) αποδέσμευση,
- 2) αλλαγή,
- 3) επαναδέσμευση

Η πρώτη κατάσταση, το «ξεπάγωμα» ή αποδέσμευση, είναι μια κατάσταση όπου τα άτομα πληροφορούνται, ενημερώνονται, αποκτούν στοιχεία για τα τρωτά της υπάρχουσας κατάστασης – βιώνουν τη μειωμένη αποδοτικότητα του παρόντος τρόπου συμπεριφοράς και είναι έτοιμα να επιχειρήσουν να μάθουν νέα συμπεριφορά, που θα τα κάνει αποδοτικότερα. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τα άτομα να αποδεσμευτούν, λόγω των θετικών στοιχείων με τα οποία είχαν συνδέσει την προηγούμενη συμπεριφορά τους και της κατάστασης ισορροπίας στην οποία είχαν συνηθίσει.

Η δεύτερη κατάσταση, η αλλαγή, είναι η κατάσταση στην οποία τα «αποδεσμευμένα» πλέον άτομα αρχίζουν να πειραματίζονται με νέες συμπεριφορές. Δοκιμάζουν τις νέες συμπεριφορές, που ελπίζουν ότι θα βελτιώσουν την αποδοτικότητά τους. Σύμφωνα με τον Schein, η αλλαγή αυτή πραγματοποιείται καλύτερα όταν εμπλέκεται η ταύτιση με την εσωτερίκευση. Η ταύτιση είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα που εκτελούν τις νέες συμπεριφορές επιχειρούν (συνειδητά) να κάνουν τις συμπεριφορές αυτές μέρος της συνολικής φυσιολογικής τους συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, τα άτομα προσπαθούν συνεχώς να κάνουν τις νέες συμπεριφορές χρήσιμες για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το «πάγωμα» ή η επαναδέσμευση είναι μια κατάσταση στην οποία τα άτομα συνειδητοποιούν ότι οι νέες συμπεριφορές, που έχουν δοκιμάσει κατά τη διάρκεια της αλλαγής, είναι τώρα ένα αναπόσπαστο μέρος του εαυτού τους. Έχουν αναπτύξει στάσεις που συμφωνούν με τις νέες συμπεριφορές και τις βλέπουν σαν ένα μέρος του κανονικού τους τρόπου λειτουργίας. Οι ανταμοιβές που λαμβάνουν τα άτομα αυτά, για το συγκεκριμένο τύπο συμπεριφοράς, βοηθούν πάρα πολύ στην τελική υιοθέτηση και παγίωσή του.

Βεβαίως, η δημιουργία μιας νέας ισορροπίας (νέο status quo) απαιτεί χρόνο. Ο χρόνος αυτός είναι σε άμεση συνάρτηση με το πόσο διαφορετική είναι η κατάσταση στην οποία θέλει η επιχείρηση να βρεθεί. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά (από το παλιό status quo) τόσο περισσότερος χρόνος απαιτείται. Όπως αναφέρθηκε, χρειάζεται χρόνος για να μειωθούν οι δυνάμεις αντίστασης και βεβαίως για να «περάσουν» οι προωθητικές δυνάμεις (να γίνουν κατανοητά και αντιληπτά τα θετικά της νέας κατάστασης).

Ένας σημαντικός παράγοντας, που πρέπει να ληφθεί υπόψη, κατά το στάδιο του προγραμματισμού της αλλαγής είναι να βρεθούν τα κατάλληλα άτομα, που θα μπορέσουν να «κινητοποιήσουν το όχημα» της αλλαγής. (Kotter, John P.), (Owen, Harrison)

Ποια είναι αυτά τα άτομα;

- Ο *φορέας-ηγέτης* της αλλαγής, που θα την προτείνει και πρέπει να έχει ικανότητες πειθούς και επηρεασμού. Αυτός που θα αναλύσει τα πλεονεκτήματα της μελλοντικής κατάστασης και τα μειονεκτήματα της παρούσας κατάστασης.
- Ο *συντονιστής του προγράμματος αλλαγής*. Είναι αυτός που θα συντονίζει τις επί μέρους ομάδες αλλά και τα επί μέρους προγράμματα αλλαγής, σύμφωνα με το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης του οργανισμού. Είναι αυτός που θα καταναίμει ρόλους και θα καθορίσει προτεραιότητες.
- Ο *ειδικός*, που θα αναλάβει την ευθύνη για τα τεχνικά θέματα και τις τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αλλαγή.
- Οι *ένθερμοι υποστηρικτές-εργαζόμενοι*. Αυτοί οι εργαζόμενοι που από την αρχή εκφράζουν τη θετική τους στάση απέναντι στην αλλαγή. Εδώ θα πρέπει να βρεθούν τα άτομα εκείνα που έχουν υψηλό ενδιαφέρον για τη δουλειά τους. Διότι, έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι οι εργαζόμενοι με υψηλό ενδιαφέρον για τη δουλειά τους αντιδρούν θετικά στις αλλαγές σε αντίθεση με αυτούς που το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται εκτός δουλειάς και οι οποίοι αρχικώς (τουλάχιστον) αντιδρούν αρνητικά στις αλλαγές.
- Και τέλος, οι *εκπρόσωποι της διοίκησης* που θα θέλουν να υποστηρίξουν την αλλαγή και θα βοηθήσουν παρέχοντας ηθική και υλική υποστήριξη.

5.9. Στρατηγικές και τρόποι αλλαγής για την Ορθολογική Επιχείρηση

Το επόμενο βήμα, στο στάδιο του προγραμματισμού, είναι η επιλογή της πιο εφικτής στρατηγικής για την αλλαγή, ανάλογα με το σε ποια περιοχή ή υποσύστημα του οργανισμού επιχειρείται η συγκεκριμένη αλλαγή. Όπως αναφέρθηκε, στα προηγούμενα, η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητα-επάρκεια του κάθε ενός από τα τέσσερα αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματα: Δομή, Άνθρωποι, Τεχνολογία και Έργο. Ανάλογα με το σε ποιο υποσύστημα επιχειρείται αλλαγή, θα πρέπει ο φορέας-ηγέτης και οι προγραμματιστές να επιλέξουν την πλέον εφικτή και ταυτόχρονα αποτελεσματική στρατηγική. (Hsiang-tsai, 2005.)

Οι εργαζόμενοι που θα υλοποιήσουν την αλλαγή πρέπει να καταλάβουν τόσο την ανάγκη για αλλαγή όσο και τη φύση αυτής. Για το σκοπό αυτό πρέπει να τους δοθεί η δυνατότητα, μετά την κατάλληλη πληροφόρηση, να μάθουν τις νέες δεξιότητες που απαιτεί η αλλαγή. Οι προσεγγίσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι υπεύθυνοι της αλλαγής εξαρτώνται τόσο από τους λόγους αντίστασης, στην αλλαγή, όσο και από την

ανάγκη για αυτή καθ' εαυτή ην αλλαγή, αλλά και από τη φύση της. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι:

- Έκδοση οδηγιών. Αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν η αλλαγή είναι σχετικά μικρής σημασίας και έκτασης, η στάση των εργαζομένων είναι πιθανό να είναι θετική και το δικαίωμα έκδοσης εντολής να είναι στα όρια εξουσίας αυτού που εισάγει την αλλαγή.
- Υποχρεωτική εντολή-διάταξη. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοσθεί όταν η αλλαγή αφορά όλους, όταν οι αρνητικές στάσεις δεν είναι σημαντικές και σοβαρές και όταν αυτοί που θα εκτελέσουν την αλλαγή δεν χρειάζεται να αποκτήσουν νέες δεξιότητες.
- Χρήση τεχνολογίας. Όταν η εισαγωγή νέας τεχνολογίας (π.χ. στην παραγωγή ή στα διοικητικά συστήματα πληροφοριών) επιφέρει μόνη της, αναγκαστικά, την αλλαγή.
- Αναδιοργάνωση. Ο επανασχεδιασμός των διαδικασιών παραγωγής και ο επανακαθορισμός των διοικητικών δραστηριοτήτων επιφέρουν (υποχρεωτικά) την αλλαγή.
- Και τέλος, παροχή ευκαιριών συμμετοχής στους εργαζόμενους στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να υιοθετηθεί όταν το πρόβλημα δεν είναι πολύπλοκο, όταν αυτοί που επηρεάζονται από την αλλαγή θεωρούν ότι θα ακουστούν οι ιδέες τους και όταν οι ίδιοι θέλουν να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή. (Handy, Charles B.)

5.9.1. Δοκιμαστική αλλαγή

Όταν πρόκειται να εισαχθεί μια αλλαγή ευρείας κλίμακας, (που θα αφορά δηλαδή όλο τον οργανισμό) και θα απαιτήσει πολύ χρόνο και πολλούς πόρους, τότε είναι σκόπιμο να δοκιμάζεται η αλλαγή αυτή μερικώς, σε κάποιο ή κάποια τμήματα ή μονάδα ή υπηρεσία και για συγκεκριμένο χρόνο.

Στη δοκιμαστική αυτή περίοδο, οι απασχολούμενοι στα εν λόγω τμήματα, εργάζονται και συμπεριφέρονται (ακολουθώντας τις νέες πρακτικές ή συμπεριφορές) για ένα ορισμένο διάστημα, πριν εκφράσουν την τελική υποστήριξη ή αντίθεσή τους στην προτεινόμενη αλλαγή. Η λογική της δοκιμαστικής αλλαγής βασίζεται στην παραδοχή ότι η δοκιμαστική περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας οι εργαζόμενοι στα συγκεκριμένα τμήματα «ζουν κάτω από την αλλαγή», είναι ο καλύτερος τρόπος μείωσης των προσωπικών φόβων, αλλά και της διαπίστωσης των πιθανών προβλημάτων που θα αντιμετωπισθούν, όταν το πρόγραμμα της αλλαγής εφαρμοσθεί πλήρες σε όλο τον οργανισμό. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη δοκιμαστική αλλαγή είναι, εκείνοι που εμπλέκονται στην αλλαγή και τους δίνεται η δυνατότητα:

- Να μπορούν να δοκιμάσουν τις αντιδράσεις τους στη νέα κατάσταση, πριν

δεσμευτούν αμετάκλητα.

- Να μπορούν να αποκτήσουν περισσότερα πραγματικά στοιχεία πάνω στα οποία να βασίσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους, απέναντι στην αλλαγή.
- Να μη την δουν σαν απειλή

Όσον αφορά τη Διοίκηση, τα οφέλη από τη δοκιμαστική αλλαγή είναι ότι:

- Βρίσκεται σε καλύτερη θέση να εκτιμήσει τη στρατηγική προσέγγισης της εισαγωγής αλλαγής και να κάνει τις απαιτούμενες τροποποιήσεις, πριν την πλήρη εφαρμογή της.
- Μπορεί να διαπιστώσει και να εκτιμήσει την επάρκεια ή έλλειψη των απαιτούμενων πόρων, για την εφαρμογή του πλήρους προγράμματος της αλλαγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

6.1. Η πολιτική του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις Ξένες Γλώσσες.

Ο 20ος αιώνας θεωρήθηκε από τους πιο παραγωγικούς σε γεγονότα για την ανθρωπότητα. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η έκρηξη των γνώσεων, η εξέλιξη της τεχνολογίας οι αλλαγές στην οργάνωση και τη δομή της εργασίας και η απειλή της ανεργίας είναι ορισμένες από τις πτυχές ενός περίπλοκου προβλήματος που κάθε έθνος αλλά και η ανθρωπότητα πρέπει να αντιμετωπίσει. Ο κόσμος κυριολεκτικά μεταμορφώθηκε από τις πολιτικές δυνάμεις, τις δημογραφικές πιέσεις και από την πρόοδο, αλλά και τα προβλήματα που εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στον σύγχρονο κόσμο. Κατ' αρχάς υπήρξε ο πόλεμος, ο πιο τρομακτικός από τους πολέμους που γνώρισε ποτέ η ανθρωπότητα, μέσα από τα χαλάσματα και τα ερείπια του οποίου γεννήθηκε η UNESCO. Αρχικά διαφαινόταν η ελπίδα ότι η δημιουργία του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών θα σηματοδοτούσε μία νέα εποχή στην ιστορία της ανθρωπότητας, όπου η προσφυγή στην ισχύ και στη βία για την επίλυση των διαφορών, θα έδινε την θέση της στην ειρηνική και καθολικά αποδεκτή παρέμβαση των Ηνωμένων Εθνών.

Οι πραγματικές και πιεστικές απειλές κατά της ειρήνης και της διεθνούς ασφάλειας είναι η απομόνωση, η φτώχεια, η υπανάπτυξη και όλες οι συμφορές που τις συνοδεύουν. Όμως, όπως και στο παρελθόν έτσι και σήμερα, η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις καλύτερες απαντήσεις -ενδεχομένως και τη μοναδική απάντηση- που μπορεί να δώσει η κοινωνία: εκπαίδευση για όλους, εκπαίδευση για την ανάπτυξη, εκπαίδευση για τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ειρήνη. Έτσι, ο απολογισμός των δραστηριοτήτων της UNESCO, αποτελεί μία καταγραφή της συνέχειας, καθώς και των αλλαγών: της ταχείας εμφάνισης νέων καταστάσεων και μη αναμενόμενων συνθηκών, ως και της διαρκούς πίστης στην εκπαίδευση ως το βέλτιστο μέσο προετοιμασίας των ανθρώπων για την αντιμετώπιση των μελλοντικών προκλήσεων. Η εκπαίδευση παραμένει και σήμερα, το κατ' εξοχήν μέσο για τη σφυρηλάτηση των εργαλείων της λογικής και των οργάνων της ανάπτυξης. Ενώ ο κόσμος έχει μετασηματιστεί εκ θεμελίων, η ιδιοσυστατική αποστολή της UNESCO για την οικοδόμηση της υπεράσπισης της ειρήνης στο μυαλό των ανθρώπων, παραμένει τόσο ουσιαστική και έτοιμη να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που εμφανίζονται σήμερα, όσο ήταν και στην αρχή, την εποχή της δημιουργίας του Οργανισμού.

6.2. Τα σημαντικότερα βήματα προς μια κοινωνία μάθησης

Οι πρόδρομοι της UNESCO στον τομέα της διεθνούς συνεργασίας, ήταν εκπαιδευτικοί. Στα χρόνια που ακολούθησαν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, το Συμβούλιο της Κοινωνίας των Εθνών, πρότεινε να δημιουργηθεί μία Διεθνής Επιτροπή για να εξετάσει ζητήματα που άπτονταν της πνευματικής και εκπαιδευτικής συνεργασίας. Το Διεθνές Ίδρυμα της Πνευματικής Συνεργασίας, το οποίο ιδρύθηκε στα 1925, στην πραγματικότητα δεν περιελάμβανε την εκπαίδευση ως μία από τις κύριες λειτουργίες του, αν και αφιέρωνε ένα σημαντικό ποσοστό από τις δραστηριότητες του -μερικές από τις οποίες προμήνυαν εκείνες της UNESCO- στην εκπαίδευση. Η κατά κάποιον τρόπο περιθωριακή φύση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Ιδρύματος, απογοήτευσε τους εκπαιδευτικούς σε τέτοιο βαθμό, ώστε το 1929 το Διεθνές Γραφείο της Εκπαίδευσης (IBE), μετατράπηκε σε διακυβερνητικό οργανισμό. Συνεχίζοντας το έργο του Ιδρύματος Ζαν Ζακ Ρουσσώ του Πανεπιστημίου της Γενεύης, το IBE άνοιξε τις πύλες της συνεργασίας μεταξύ των κυβερνήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία έως τότε θεωρείτο θεματοφύλακας της εθνικής κυριαρχίας.¹

Η επιθυμία των Ιδρυτών της UNESCO ήταν η διάδοση «μιας νέας ώθησης στη λαϊκή εκπαίδευση και τη διάδοση του πολιτισμού» (Άρθρο 1 του Καταστατικού της UNESCO).² Στο κείμενο εργασίας που προετοιμάστηκε για την πρώτη συνεδρία της Γενικής Συνέλευσης, ο Julian Huxley, ο πρώτος Γενικός Διευθυντής της UNESCO, κατήγγειλε σαν σκανδαλώδη την ύπαρξη τεράστιας μάζας ανθρώπων που δεν είχαν τα πιο βασικά αναγκαία στοιχεία για την συμμετοχή τους στον σημερινό κόσμο. Έκτοτε, η UNESCO δεσμεύτηκε για μια σειρά δραστηριοτήτων για την παροχή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλους και μέσω των σχολείων για τα παιδιά και μέσα από τα προγράμματα διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης για νέους και ενήλικες. Κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων, η βασική εκπαίδευση ήταν ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους των πολιτικών της UNESCO. Το 1946 το πρόγραμμα για τη βασική εκπαίδευση παρουσιάστηκε σαν δράση οικοδόμησης -το αντίστοιχο των δραστηριοτήτων της ανοικοδόμησης- για χώρες της Ασίας, της Νότιας Αμερικής και της Αφρικής, όπου η πλειοψηφία του πληθυσμού εξακολουθούσε να είναι λειτουργικά αναλφάβητη. Η θεμελίωση της βασικής εκπαίδευσης αποτέλεσε παγκόσμια προσέγγιση. Η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, θεωρήθηκε

¹ A History of Unesco, Fernando Valderama, Unesco Reference Books, Unesco Publishing, 1995, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

² Το Σύνταγμα της Unesco υπογράφηκε στις 16/11/1945 και τέθηκε σε ισχύ στις 4/11/1946 μετά την επικύρωσή του από 20 χώρες: Αυστραλία, Βραζιλία, Καναδά, Κίνα, Τσεχοσλοβακία, Δανία, Δομινικανή Δημοκρατία, Αίγυπτο, Γαλλία, Ελλάδα, Ινδία, Λίβανο, Μεξικό, Νέα Ζηλανδία, Νορβηγία, Σαουδική Αραβία, Νότια Αφρική, Τουρκία, Μεγάλη Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

παράγοντας που συντελεί ουσιαστικά στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, ενισχύει τα δικαιώματα των πολιτών και οδηγεί σε πιο ενεργή συμμετοχή των ατόμων στα κοινά.³

Το 1958 οι δραστηριότητες για τη θεμελιώδη εκπαίδευση ήταν υπό την αιγίδα του ΟΗΕ και αποτελούσαν τμήμα προγράμματος σχεδιασμένης δράσης, κοινό σε πολλούς οργανισμούς, για την ανάπτυξη των κοινοτήτων. Έκτοτε, η UNESCO ανέλαβε τη μάχη κατά του αναλφαριθμητισμού, τόσο στα πλαίσια της παροχής εκπαίδευσης σε ενήλικες, όσο και στα πλαίσια του στόχου για γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλους. Το 1990 η έννοια της βασικής (ή θεμελιώδους) εκπαίδευσης επαναπροσδιορίστηκε, εμπλουτίστηκε και εντάχθηκε στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, στην «Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για όλους», στο άρθρο 1 αναφέρεται: «η βασική εκπαίδευση δεν είναι μόνο αυτοσκοπός. Είναι το θεμέλιο για τη Δια Βίου Μάθηση και την ανάπτυξη των ανθρώπων επάνω στην οποία μπορούν συστηματικά οι χώρες να χτίσουν περαιτέρω επίπεδα και τύπους εκπαίδευσης και μάθησης».⁴

Η πρόκληση για τους ιδρυτές της UNESCO -καθώς και για τους διαδόχους τους μέχρι και σήμερα- ήταν η μετατροπή μίας ευγενικής ιδέας σε ρεαλιστική και αξιέπαινη πράξη. Το να οικοδομήσει κανείς την υπεράσπιση της ειρήνης στο μυαλό των ανθρώπων και να αναλάβει να εκπαιδεύσει την ανθρωπότητα στην δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ειρήνη ήταν για τον πρώτο Γενικό Διευθυντή της UNESCO, τον διακεκριμένο Άγγλο επιστήμονα Julian Huxley, η πιο άμεση πρόκληση που αντιμετώπισε ο Οργανισμός». Μία από τις πρώτες αντιδράσεις σε αυτήν την ανάλυση της κατάστασης, ήταν το ξεκίνημα, το 1948 στην Αϊτή, ενός πιλοτικού προγράμματος πάνω στην βασική εκπαίδευση. Αυτό ήταν το πρώτο από μία σειρά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στη διάρκεια του τελευταίου μισού του 20ου αιώνα και τα οποία σκοπό είχαν να φέρουν την εκπαίδευση κοντά σε άτομα που είχαν στερηθεί των ευεργετημάτων της, να προσφέρουν υπηρεσίες σε εκείνους που τις είχαν στερηθεί, να προσεγγίσουν τους απρόσιτους.⁵

Το πρόγραμμα αποσαφήνισε και έδωσε τροφή στις αμφισβητήσεις και τις συζητήσεις που εμπύχωσαν την UNESCO στις επόμενες δεκαετίες για το κατά πόσο θα αποδεικνυόταν περισσότερο αποτελεσματικό για την UNESCO να υποστηρίξει μικρά πρωτοποριακά προγράμματα, ή να ενθαρρύνει μεγάλα εθνικά και τοπικά προγράμματα για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, όπως τα Προγράμματα στο Καράτσι και την Αντίς Αμπέμπα, που αναπτύχθηκαν από τοπικές συσκέψεις των υπουργών της εκπαίδευσης στις αρχές της δεκαετίας του 1960.⁶ Θα έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στην εκτός επίσημου σχολείου εκπαίδευση και ταυτόχρονα να ακολουθηθεί η ανάπτυξη επίσημων σχολικών

³ A History of Unesco, Fernando Valderama, Unesco Reference Books, Unesco Publishing, 1995, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

⁴ World Declaration on Education for all and Framework for Action to meet basic learning needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990, Unesco

⁵ Fundamental Education: pilot project in Haiti: working plan, 1948

⁶ Convention against discrimination in Education, Paris, 14th December 1960

εκπαιδευτικών συστημάτων, στα πρότυπα εκείνων που αναπτύχθηκαν στις βιομηχανικές χώρες. Θα έπρεπε να προτιμηθεί η γνώση ανάγνωσης και γραφής και η εκπαίδευση των ενηλίκων, με την ελπίδα ότι θα μπορούσαν να μεταφέρουν στα παιδιά τους τις γνώσεις και την αλλαγή νοοτροπίας που πρόσφατα απέκτησαν, ή θα ήταν προτιμότερο να ξεκινήσουν με τα παιδιά και να εκπαιδευτεί το έθνος από κάτω προς τα πάνω; Αυτά τα ζητήματα αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν αντικείμενο εκτενών συζητήσεων έως σήμερα.

Η UNESCO, παρά το γεγονός ότι γεννήθηκε από μία ιδέα, ωρίμασε μέσα σε ένα κόσμο που καταπονήθηκε από τις αλλαγές, την αμφισβήτηση και τις διαμάχες, οι οποίες σημάδεψαν κάθε πλευρά της εξέλιξης του. Και όμως, μέσα από αυτόν τον αναβρασμό και τις αλλαγές, η UNESCO δεν άλλαξε ποτέ τις συγκεκριμένες κατευθυντήριες αρχές και υποχρεώσεις της. Πρωταρχική θέση μεταξύ αυτών κατέχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση: ένα δικαίωμα το οποίο αναγγέλθηκε το 1948 στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.⁷ Μία αποτίμηση αυτής της προόδου που επιτεύχθηκε σε αυτόν τον τομέα, αποτελεί το γεγονός ότι σήμερα είναι πολύ τετριμμένη η δήλωση ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι δικαίωμα του καθενός και όχι προνόμιο των λίγων. Παρ' όλα αυτά, τότε και τώρα, αποδεικνύεται περισσότερο δύσκολη η εφαρμογή αυτού του δικαιώματος στην εκπαίδευση, από τη διακήρυξη της. Από το Καράτσι και την Αντίς Αμπέμπα, ως την Τεχεράνη και το Τζορτιέν, η μία διάσκεψη μετά την άλλη έδωσαν έμφαση στο δικαίωμα του καθενός στην εκπαίδευση και έθεσαν σε κίνηση φιλόδοξα προγράμματα, για την πραγματοποίησή του.⁸

Ένα άλλο σημείο που αναδεικνύεται ξεκάθαρα, είναι το γεγονός ότι η «εκπαίδευση» κάθε άλλο παρά υπήρξε μία στατική έννοια κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα. Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε μία αξιοσημείωτη μεταμόρφωση στην αντίληψη του κόσμου για την εκπαίδευση η οποία από ατομικό δικαίωμα, σε μία κοινωνική και οικονομική επιτακτική ανάγκη. Η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» που ήλθε στο προσκήνιο στα μέσα της δεκαετίας του 1960 μεταμόρφωσε ξαφνικά την εκπαίδευση από κατανάλωση σε επένδυση, από μία κυρίως προσωπική υπόθεση, σε ένα κρίσιμο θέμα δημόσιας πολιτικής.

Όλα αυτά τα χρόνια η UNESCO συνεισέφερε τα μέγιστα στη συνεργασία μεταξύ των κρατών στον τομέα της εκπαίδευσης. Αποτέλεσε μία πηγή και ένα ελεύθερο βήμα όπου ακούστηκαν ιδέες και αρχές, όπως εκείνη της δια βίου εκπαίδευσης, της λειτουργικής μάθησης, της μάθησης για την επιβίωση, της μάθησης χωρίς σύνορα, της κοινωνίας της μάθησης, της μάθησης της συνύπαρξης και πολλών άλλων. Χωρίς την UNESCO, αυτές οι ιδέες, οι τόσο σημαντικές για την εκπαίδευση, θα είχαν περιοριστεί μάλλον στους στενούς κύκλους των ειδικών. Η UNESCO έπαιξε και άλλον ένα σπουδαίο ρόλο σαν φόρουμ της

⁷ Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Άρθρο 26, 10/12/1948, Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών.

⁸ World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy, September 19, 1965, Tehran, in the Unesco Courier 1965.

διανόησης και σαν εργαστήριο ιδεών. Χωρίς να απομακρύνονται από την πραγματικότητα, πολλές από τις εκθέσεις που ανέθεσε η UNESCO ή προετοίμασε κατά τη διάρκεια ετών, αποτέλεσαν μία ανταπόκριση σε κύριες υποθέσεις και κρίσεις.

Όμως, παρόλο που η UNESCO έχει συχνά υποστηρίξει οτιδήποτε άυλο σχετικό με τη διανόηση -δηλαδή τις ιδέες, τις έννοιες, τις αξίες- η δραστηριοποίησή της στον τομέα της εκπαίδευσης είχε ανέκαθεν μία εξέχουσα πρακτική ποιότητα. Για κάθε μεγάλο συνέδριο ή κύρια έκδοση, υπήρξαν πολλά εργαστήρια, προτάσεις προγραμμάτων και έγγραφα εργασίας, με την χορηγία του Οργανισμού και εκδιδόμενα από αυτόν.⁹ Στον απόηχο του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου, η UNESCO συμμετείχε ενεργά στην αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μία αποστολή που έχει έως σήμερα. Η UNESCO έχει εργαστεί μεταξύ άλλων, για την βελτίωση του προγραμματισμού και της διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, για την ανάπτυξη των εθνικών δυνατοτήτων ώστε να εκπαιδευτεί προσωπικό, για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των μη-προνομιούχων ομάδων (θυμάτων πολέμου, προσφύγων, μεταναστών, «παιδιών του δρόμου», ατόμων με ειδικές ανάγκες), για την προώθηση της διδασκαλίας της επιστήμης και της τεχνολογίας, για την ενθάρρυνση των καινοτομιών και την χρήση στην εκπαίδευση των νέων μέσων και τεχνολογιών.¹⁰ Ακόμη, η UNESCO θεωρείται η φωνή και ο συνήγορος των εκπαιδευτικών επαγγελματιών. Μέσα σε όλα αυτά τα χρόνια, το μήνυμά της ήταν ότι με όποιον τρόπο και αν αλλάξουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, η σχέση μεταξύ ενός αφοσιωμένου στη δουλειά του δασκάλου και ενός μαθητή, που το κίνητρό του είναι η δίψα της μάθησης, αποτελεί την καρδιά και την ψυχή της εκπαίδευσης: όπου παρέχεται, οι αποτυχίες θα είναι λίγες, όπου όμως δεν παρέχεται η επιτυχία θα σπανίζει.

Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση υπήρξαν η αντανάκλαση των ιδεολογιών που άλλαξαν και των πολιτικών συνθηκών που επικράτησαν κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Όσον αφορά τους ερευνητές της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσε την υπενθύμιση των περιγραμμάτων που σημάδεψαν την επαγγελματική τους ζωή: τις συζητήσεις και τις αμφισβητήσεις, τις επιτυχίες που είχαν και τις αποτυχίες που καλούνταν να αντιμετωπίσουν και κυρίως, την συνεχή πρόκληση εκ μέρους της εκπαίδευσης έναντι όλων των κοινωνιών. Το όλο αυτό εγχείρημα δεν θα ήταν δυνατό, χωρίς τη συμμετοχή και τη συμβολή πολλών οργανισμών και ιδιωτών: Εθνικές Επιτροπές και Μη-Κυβερνητικοί Οργανισμοί, πρωτοπόροι στην εκπαίδευση και σε άλλους τομείς, πρώην και νυν μέλη της Γραμματείας της UNESCO.

Το όραμα των ιδρυτών της UNESCO εξακολουθεί και σήμερα να έχει την ίδια ισχύ με εκείνη που είχε πριν από μισό αιώνα. Όμως, ο κόσμος μέσα στον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί το όραμα αυτό, έχει αλλάξει εκ θεμελίων. Σήμερα, περισσότερες από

⁹ Βλέπε την ιστοσελίδα της Unesco, www.unesco.org archives.

¹⁰ Βλέπε την ιστοσελίδα της unesco, www.unesco.org archives.

εννέα στις δέκα εκρήξεις πολέμου και βίας, λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό των κρατών, παρά μεταξύ διαφορετικών κρατών, και περισσότεροι από εννέα στους δέκα θανάτους αφορούν τον άμαχο πληθυσμό, παρά στρατιώτες. Η αποτυχία της αναπτυξιακής πολιτικής, η φτώχεια, η δυστυχία και η απογοήτευση, βρίσκονται συχνά πίσω από τον πυρήνα των εσωτερικών διαμαχών και της αυξανόμενης προσφυγής στην βία.

6.3. Διεθνής κατανόηση και μια κουλτούρα ειρήνης

Η σύλληψη της ιδέας της UNESCO έλαβε χώρα καθώς έπεφταν οι βόμβες στην διάρκεια των χειρότερων ωρών της πιο αιματηρής σύγκρουσης στην ιστορία της ανθρωπότητας, και ήταν το προϊόν του προβληματισμού για τον πόλεμο και της θηριωδίας που διαπράχθηκε έως το 1945. Η γέννηση της απέδωσε στην εκπαίδευση τις ευθύνες για την αποτυχία της να αποτρέψει τον πόλεμο και τις επιπτώσεις του, παρά ταύτα, αποτέλεσε μία δήλωση πίστης στην εκπαίδευση σαν την πλέον κατάλληλη για την οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος.¹¹ Αφού ο πόλεμος ξεκίνησε μέσα στο μυαλό των ανθρώπων, τότε πρέπει μέσα στο μυαλό των ανθρώπων να οικοδομηθεί η υπεράσπιση της ειρήνης. Βεβαία, δεν επιδιώκεται η επίτευξη μίας ειρήνης με οποιοδήποτε κόστος, αλλά η ειρήνη που οικοδομείται επί της «πνευματικής και ηθικής αλληλεγγύης της ανθρωπότητας», και όχι απλά την παύση του πολέμου. Αυτό αποτελεί την κύρια εκπαιδευτική αποστολή, και περιλαμβάνει τις «πλήρεις και ίσες ευκαιρίες για όλους στην εκπαίδευση».¹² Για το λόγο αυτό, αποδίδεται στην UNESCO η συνειδητοποίηση ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, και η εκπαίδευση για τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ειρήνη αποτελούν θεμελιώδεις ηθικούς σκοπούς. Αποτελούν δε το διακριτικό χαρακτηριστικό σκοπό της UNESCO, ενός οργανισμού, του οποίου ο ηθικός σκοπός έχει προτεραιότητα έναντι της τεχνικής λειτουργίας.

Σε κανένα άλλο τομέα δεν αναδεικνύεται ο ρόλος της UNESCO ως «διαμορφωτή του μέλλοντος» τόσο ξεκάθαρα, όσο στον τομέα της εκπαίδευσης.¹³ Η εκπαίδευση για δικαιοσύνη, ελευθερία και ειρήνη, είναι το «αερό» καθήκον των εθνών: η σπουδαιότητα που απέδωσαν, οι συγγραφείς του Συντάγματος, στην εκπαίδευση και η πίστη τους στην δύναμη της, τοποθετούν το ιδρυτικό κείμενο της UNESCO μεταξύ των έργων της μεγάλης ανθρωπιστικής παράδοσης των επιφανών διανοουμένων, οι οποίοι αποτέλεσαν την δόξα των διαφορετικών πολιτισμών, το καθιστούν ένα από τα πλέον αξιοσημείωτα ηθικά κείμενα του εικοστού αιώνα και του αποδίδουν μία άφθαρτη αξία. Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στα μάτια των ιδρυτών της UNESCO απεικονίζεται στη θέση που κατέχει

¹¹ A History of Unesco, Fernando Valderama, Unesco Reference Books, Unesco Publishing, 1995, United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation.

¹² World Declaration on Education for all and Framework for Action to meet basic learning needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990, Unesco

¹³ Ελληνική Έκδοση του βιβλίου της UNESCO: 50 χρόνια για την εκπαίδευση.

μέσα στο Σύνταγμα. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι καμία άλλη αρχή δεν εμφανίζεται τόσο συχνά όσο η εκπαίδευση στην Εισαγωγή και στο Άρθρο 1 του Καταστατικού του Οργανισμού.¹⁴ Αυτό το όραμα για το ρόλο της εκπαίδευσης είναι ένα από τα μεγάλα μηνύματα που μεταφέρεται μέσω του Συντάγματος, από τους ιδρυτές της UNESCO.¹⁵

Η UNESCO έχει επενδύσει και σε άλλους τομείς της αρμοδιότητας της, πέραν της εκπαίδευσης: τις φυσικές επιστήμες, τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, τον πολιτισμό και την επικοινωνία. Το εκπαιδευτικό της έργο ωφελήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την επαφή με τις ανωτέρω αρχές και στην περιστασιακή τους διείδυση στη δράση του οργανισμού, γεγονός το οποίο επηρέασε το εκπαιδευτικό έργο. Η κατάληξη ήταν η εκπαίδευση να μην περιορίζεται πλέον στην διδασκαλία και στη στεγνή παιδαγωγική δράση, αλλά να επεκταθεί σε όλη τη σφαίρα των γνώσεων, των ιδεών και της δημιουργικότητας, το μείγμα των οποίων σφυρηλάτησε ένα σύγχρονο ανθρωπιστικό πλαίσιο, γεγονός που αποτελεί το δεύτερο διακριτικό χαρακτηριστικό της UNESCO. Η εργασία της στον τομέα της εκπαίδευσης -και αυτό αποτελεί το τρίτο διακριτικό χαρακτηριστικό- πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του Συστήματος των Ηνωμένων Εθνών. Παρά το γεγονός ότι είναι ανεξάρτητος οργανισμός, η UNESCO αποτελεί τμήμα της συλλογικής προσπάθειας για την καλλιέργεια των ιδεών για την ειρήνη και την κοινή ευημερία για όλους. Η συνεισφορά του οργανισμού έχει την μορφή της διεθνούς συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των οποίων οι προσπάθειες για την επέκταση και βελτίωση της μάθησης υπηρετούν αυτούς ακριβώς τους σκοπούς, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο μια πρακτική απόκτηση βασικών γνώσεων, αλλά υπό το πρίσμα της θεμελίωσης του δικαιώματος πρόσβασης κάθε ατόμου σε οποιοδήποτε επίπεδο και μορφή εκπαίδευσης, με προοπτική τη δια βίου μάθηση.

6.4. Οι στόχοι και τα ιδρύματα της UNESCO για την εκπαίδευση

Οι έξι αποδεκτοί, σε διεθνές επίπεδο, στόχοι εκπαίδευσης αποβλέπουν στην ικανοποίηση των αναγκών εκμάθησης όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέχρι το 2015. Συγκεκριμένα:

Στόχος 1: επέκταση και βελτίωση της περιεκτικότητας της προσχολικής φροντίδας και της παιδικής εκπαίδευσης, ειδικά για τα πιο τρωτά και μειονεκτούντα παιδιά.

Στόχος 2: εξασφάλιση ότι μέχρι το 2015 όλα τα παιδιά -και ιδιαίτερα τα κορίτσια- που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και εκείνα που ανήκουν στις εθνικές

¹⁴ www.unesco.org. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>. Retrieved 23 April 2010.

¹⁵ UNESCO: Ένα Ιδανικό σε Πράξη. Η Διαρκής Υπόθεση ενός Φανταστικού Κειμένου, Federico Mayor & sema Tanguiane, Paris, UNESCO, 1996.

μειονότητες, θα έχουν πρόσβαση και πλήρη, ελεύθερη και υποχρεωτική βασική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας.

Στόχος 3: εξασφάλιση ότι οι ανάγκες εκμάθησης όλων των νέων και των ενηλίκων ικανοποιούνται μέσω μιας δίκαιης πρόσβασης στα κατάλληλα προγράμματα εκμάθησης και δια βίου ανάπτυξης ικανοτήτων

Στόχος 4: βελτίωση κατά 50% στα επίπεδα βασικής εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι το 2015, ειδικά για τις γυναίκες, και δίκαιη πρόσβαση στη βασική και δια βίου εκπαίδευση για όλους τους ενηλίκους.

Στόχος 5: εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 2005, και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση μέχρι το 2015, με επικέντρωση στην εξασφάλιση πλήρους και ισότιμης πρόσβασης των κοριτσιών και διασφάλιση βασικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας.

Στόχος 6: μέγιστη δυνατή βελτίωση όλων των ποιοτικών εκπαιδευτικών πτυχών έτσι ώστε οι αναγνωρισμένες και μετρήσιμες εκβάσεις εκμάθησης να επιτυγχάνονται από όλους, ειδικά στη βασική εκπαίδευση, στο επίπεδο μαθηματικών γνώσεων και στις ουσιαστικών δεξιοτήτων¹⁶

Με γνώμονα τα ανωτέρω, η αποστολή του Τομέα Εκπαίδευσης της UNESCO είναι:

- να παρέχει διεθνή καθοδήγηση για τη δημιουργία κοινωνιών γνώσης, με εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους πληθυσμούς.
- να παρέχει την εμπειρία και να ενθαρρύνει τις συνεργασίες προκειμένου να ενισχύσει την εθνική εκπαιδευτική διαδικασία και την ικανότητα των χωρών να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση για όλους.
- να εργαστεί ως πνευματικός ηγέτης, τίμιος μεσολαβητής και προαγωγός ιδεών, ωθώντας τόσο τις χώρες όσο και τη διεθνή κοινότητα να επιταχύνει την επίτευξη των στόχων.
- να διευκολύνει την ανάπτυξη συνεργασιών και διαδικασιών ελέγχου, και συγκεκριμένα με την έκδοση μιας ετήσιας διεθνούς έκθεσης ελέγχου που παρακολουθεί τα επιτεύγματα των χωρών και της διεθνούς κοινότητας προς την επίτευξη των έξι παγκόσμια αποδεκτών εκπαιδευτικών στόχων¹⁷.

Όσον αφορά στις στρατηγικές και τη δράση της UNESCO στην Ευρώπη, ο τομέας της εκπαίδευσης της UNESCO έχει τους ακόλουθους στρατηγικούς στόχους προκειμένου για την εκπλήρωση της αποστολής του (<http://unesdoc.unesco.org>):

¹⁶ 34 C/4 Medium-term strategy 2008-2013, published in 2008, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, p 16-17, articles 32-37

¹⁷ 34 C/4 Medium-term strategy 2008-2013, published in 2008, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, p 16-17, articles 32-37

- Δόμηση ικανοτήτων: παρέχει μια πλατφόρμα για διανοητική και στοχαστική εκπαιδευτική καθοδήγηση για την επίτευξη καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων.
- Εργαστήριο ιδεών: συμμετοχή και ανταπόκριση στις αναδυόμενες τάσεις και τις ανάγκες εκπαίδευσης και ανάπτυξη συστάσεων πολιτικών εκπαίδευσης βασισμένες σε ερευνητικά στοιχεία.
- Διεθνής καταλύτης: έναρξη και να προώθηση του διαλόγου και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των διαμορφωτών των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συμμετεχόντων.
- Γραφείο συμψηφισμού: προώθηση της ανάπτυξης και της εφαρμογής επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και εγγράφων και διάδοση των επιτυχημένων πρακτικών.
- Τυποποίηση-ρύθμιση: ανάπτυξη προτύπων, κανόνων και οδηγιών για τη δράση στα σημαντικά πεδία εκπαίδευσης.

Η εστίαση στη δια βίου μάθηση στα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη ανταποκρίνεται στην εκπλήρωση των στόχων της Λισσαβόνας, την δημιουργία της πιο ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας στον κόσμο, βασισμένη στην γνώση, με βιώσιμη μακροχρόνια οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και ποιοτικότερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση του ανωτέρω οράματος. Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2001, «κάνοντας έναν ευρωπαϊκό χώρο δια βίου μάθησης πραγματικότητα», τόνισε την ανάγκη για τα κράτη μέλη να μετασχηματίσουν τη βασική εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης προκειμένου να αναλυθούν τα εμπόδια μεταξύ των διαφορετικών μορφών εκμάθησης.

Μια από τις βασικές προτεραιότητες των Επιτροπών είναι αυτή την περίοδο το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Προσόντων (European Qualifications Framework-EQF). Οι ευρωπαϊκές εθνικές πολιτικές εστιάζουν στην μη-επίσημη και άτυπη εκμάθηση σε τρία επίπεδα: μεμονωμένο, οικονομικό και θεσμικό. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη διαδικασία εκτίμησης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης με έναν κατάλληλο τρόπο, στη διαχείριση του κεφαλαίου γνώσης για την ανταγωνιστικότητα και, τελικά, να καταστήσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πιο εύκαμπτα, ανοικτά και προσιτά.

Τα ακόλουθα ιδρύματα και κέντρα εργάζονται ως τμήματα του προγράμματος εκπαίδευσης της UNESCO προκειμένου να βοηθηθούν οι χώρες στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων¹⁸:

¹⁸ Resolutions of the 35th session of UNESCO's General Conference (page 32-37)

6.4.1. Παγκόσμια Ιδρύματα

- Διεθνές γραφείο για την εκπαίδευση (International Bureau of Education-IBE), Γενεύη, Ελβετία. Στοχεύει στην ενίσχυση της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Το διεθνές γραφείο για την εκπαίδευση (IBE) αποτελεί ένα σφαιρικό κέντρο στον τομέα της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και ένα τομεακά προσανατολισμένο ίδρυμα που υποστηρίζει τη δράση της UNESCO με στόχο την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.
- Διεθνές ίδρυμα για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό (International Institute for Educational Planning-ΙΙΕΡ), Παρίσι, Γαλλία και Μπουένος Άιρες, Αργεντινή. Παρέχει βοήθεια στις χώρες για να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν και να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά συστήματά τους και ενισχύει την ικανότητα των χωρών να προγραμματίσουν και να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά συστήματά τους. Αποτελεί ένα κέντρο για την κατάρτιση και την έρευνα που ειδικεύεται στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διαχείριση.
- Ίδρυμα της UNESCO για τη δια βίου μάθηση (Lifelong Learning-UIL) -πρώην ίδρυμα της UNESCO για την εκπαίδευση- Αμβούργο, Γερμανία. Προωθεί τη βασική εκπαίδευση, την μη-επίσημη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση των ενηλίκων. Η αποστολή του UIL είναι όλες οι μορφές εκπαίδευσης και εκμάθησης-επίσημες, μη-επίσημες και άτυπες -να αναγνωριστούν, να εκτιμηθούν και να είναι διαθέσιμες για να ικανοποιήσουν τα αιτήματα των ατόμων και των κοινοτήτων σε όλο τον κόσμο. Το UIL ανταποκρίνεται σε αυτές τις απαιτήσεις και βοηθά να αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις που απασχολούν την ανθρωπότητα (ειρήνη, δημοκρατία, βιώσιμη ανάπτυξη, εξάλειψη φτώχειας και πείνας, καταπολέμηση του HIV/aids, προστασία του περιβάλλοντος) με στοχευμένη πολιτική έρευνα, κατάλληλη δικτύωση, δημοσιεύσεις και τεχνικές υπηρεσίες που παρέχονται στα κράτη μέλη και τις μη κυβερνητικές και αστικές κοινωνικές οργανώσεις, καθώς επίσης και σε ιδιωτικούς φορείς μετά από αίτημά τους.
- Ίδρυμα για τις τεχνολογίες πληροφοριών στην εκπαίδευση (Institute for Information Technologies in Education-ΙΙΤΕ), Μόσχα, Ρωσία. Παρέχει βοήθεια στις χώρες για να εφαρμόζουν τις τεχνολογίες ενημέρωσης και επικοινωνιών στην εκπαίδευση.
- Διεθνές κέντρο για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (International Centre for Technical and Vocational Education and Training-UNEVOC), Βόννη, Γερμανία. Αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης για την επαγγελματική αποκατάσταση. Το διεθνές κέντρο για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση της UNESCO-UNEVOC λειτουργεί ως τμήμα των Ηνωμένων Εθνών για την προώθηση της ειρήνης, της δικαιοσύνης, της ισότητας, την αντιμετώπιση της φτώχειας και την επίτευξη κοινωνικής συνοχής. Το κέντρο βοηθά τα κράτη μέλη να αναπτύξουν

πολιτικές και πρακτικές εκπαίδευσης σε συνάφεια με το περιβάλλον εργασίας και την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την απασχόληση και την απασχολησιμότητα.¹⁹

6.4.2.Περιφερειακά Ιδρύματα

- Αφρική: Διεθνές ίδρυμα για τη δημιουργία υποδομής στην Αφρική (International Institute for Capacity Building in Africa-ICBA), Αντίς Αμπέμπα, Αιθιοπία. Αποσκοπεί στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Αφρικής.
- Ευρώπη και Βόρεια Αμερική: Ευρωπαϊκό κέντρο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Centre for Higher Education-CEPES), Βουκουρέστι, Ρουμανία. Προώθηση της συνεργασίας και των μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη. Το ευρωπαϊκό κέντρο της UNESCO για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (CEPES) προωθεί τη συνεργασία και παρέχει τεχνική υποστήριξη στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της UNESCO στην κεντρική, ανατολική και νοτιοανατολική Ευρώπη.
- Λατινική Αμερική και Καραϊβική: Διεθνές ίδρυμα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική (International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean-IESALC), Καράκας, Βενεζουέλα. Ανάπτυξη και μετασχηματισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή.²⁰

6.4.3.Κέντρα υπό την αιγίδα της UNESCO

Τα κατωτέρω κέντρα υπό την αιγίδα της UNESCO συμπληρώνουν και επεκτείνουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης της UNESCO. Συγκεκριμένα:

- Ασιατικό κέντρο εκπαίδευσης για τη διεθνή κατανόηση (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding-APCEIU), Ιχεόν, Δημοκρατία της Κορέας.
- Διεθνές κέντρο για την εκπαίδευση κοριτσιών και των γυναικών στην Αφρική-International Centre for Girls and Women's Education in Africa (CIEFFA), Ουαγκαντούγκου, Μπουρκίνα Φάσο.
- Κέντρο καθοδήγησης, παροχής συμβουλών και ανάπτυξης νεολαίας για την Αφρική -Guidance, Counselling and Youth Development Centre for Africa (GCYDCA), Lilongwe, Μαλάουι.
- Διεθνή έρευνα και εκπαιδευτικό κέντρο για την αγροτική εκπαίδευση-International Research and Training Center for Rural Education (INRULED), Πεκίνο, Κίνα.

¹⁹ Βλέπε την ιστοσελίδα της unesco, www.unesco.org archives.

²⁰ Βλέπε την ιστοσελίδα της unesco, www.unesco.org archives.

- ο Περιφερειακό κέντρο για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό-Regional Centre for Educational Planning (RCEP), Σάρτζα, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα.²¹

6.4.4.Νέα κέντρα και ιδρύματα υπό δημιουργία

- ο Ίδρυμα εκπαίδευσης Mahatma Gandhi για την ειρήνη και τη βιώσιμη ανάπτυξη στο Νέο Δελχί, Ινδία.
- ο Νοτιοανατολικό ασιατικό κέντρο για τη δια βίου μάθηση για τη βιώσιμη ανάπτυξη Μανίλα, Φιλιππίνες.
- ο Περιφερειακό κέντρο για την προσχολική ηλικία και εκπαίδευση στα αραβικά κράτη, Δαμασκός, Συρία.

6.5. Η θεμελίωση της Δια Βίου Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στις βιομηχανικές χώρες, συχνά μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διαθέτονται διάφορα στάδια εκπαίδευσης, τα οποία είναι τελείως διαφορετικά από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτά τα στάδια, τα οποία παλαιότερα χαρακτηρίζονταν ως «λαϊκή εκπαίδευση» κατά κύριο λόγο από το Καταστατικό της UNESCO, οργανώθηκαν αρχικά στο πλαίσιο των εργατικών κινήματων, και πήραν νέα ώθηση ως μέσα κοινωνικής προόδου από το κύμα εκδημοκρατισμού στα μέσα της δεκαετίας του '50.²²

Όσον αφορά την δια βίου εκπαίδευση, οι ρίζες της πρέπει να αναζητηθούν στην αναγνώριση ότι μέσα σε ένα κόσμο που αλλάζει με τόσο γρήγορο ρυθμό, κανένα σχολείο ή κανένα πανεπιστήμιο δεν μπορεί να παράσχει γνώσεις οι οποίες θα παραμείνουν έγκυρες για μία ολόκληρη ζωή. Εφεξής, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει γνώσεις οι οποίες συμβαδίζουν με την εποχή. Παράλληλα με την επίσημη εκπαίδευση, διάφοροι φορείς πολλών κρατών, των οποίων το λειτούργημα δεν είναι η εκπαίδευση, όπως οι χρηματοοικονομικές εταιρίες ή γενικότερα επιχειρήσεις του τριτογενή τομέα, προσφέρουν σήμερα στους ενήλικες (κυρίως στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα) ευκαιρίες για εκπαίδευση ειδικότερου ενδιαφέροντος, είτε για να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους, είτε για επαγγελματική κατάρτιση και επανακατάρτιση. Τα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν διευκολυνθεί κατά μεγάλο μέρος από την έλευση της εξ' αποστάσεως μάθησης και τη διασπορά των εργαλείων αυτό-διδασκαλίας μέσω των δικτύων τηλεπικοινωνίας και τα τελευταία χρόνια μέσω του Διαδικτύου. Η οργάνωση της εκπαίδευσης και η βασική κατάρτιση οφείλει λοιπόν, να προσαρμοστεί ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτές τις πολύ πρόσφατες μεθόδους εκπαίδευσης και να εγκαταλείψει τον ακαδημαϊκό της χαρακτήρα.

²¹ Βλέπε την ιστοσελίδα της unesco, www.unesco.org archives.

²² Hamburg Declaration on Adult Learning, Unesco, 1997

Εν τούτοις, λίγα κράτη έχουν αποδεχθεί αυτήν τη νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι είναι πλέον αποδεκτό από όλους ότι το σχολείο, δεν αποτελεί το μοναδικό μέρος που μπορεί κανείς να αποκτήσει γνώσεις και ότι τα σχολικά χρόνια δεν αποτελούν το μοναδικό χρόνο που διατίθεται στη μάθηση. Αυτή αποτελεί αναμφισβήτητα μία από τις προσεγγίσεις, οι οποίες θα επιτρέψουν στην εκπαίδευση να παρακολουθήσει από κοντά τις τρέχουσες εξελίξεις. Όπως έγραψε και ο Ζακ Ντελόρ²³, απλά «η μάθηση κατά την διάρκεια της ζωής μας, μας παρέχει την δυνατότητα να οργανώσουμε τα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης, τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο και να δώσουμε ποικιλία μεταβάσεων μέσω του συστήματος, ενώ παράλληλα θα αυξάνουμε την αξία του κάθε σταδίου εκπαίδευσης. Αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει τον τρόπο αποφυγής της ανεπιθύμητης προσφυγής στην επιλογή του διδασκόμενου με βάση την ικανότητα, η οποία αυξάνει τον αριθμό των ακαδημαϊκών αποτυχιών και τον κίνδυνο της απόρριψης, καθώς και της αρχής της «κοινής εκπαίδευσης για όλους», η οποία μπορεί να αναχαιτίσει το ταλέντο».

Η UNESCO έθεσε εξ αρχής σαν απόλυτη προτεραιότητα την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, και προχώρησε πέρα από αυτό το πρώτο επίπεδο στην προσπάθεια της να στηρίξει την εξέλιξη πολλαπλών και διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης ενηλίκων, με το σκεπτικό ότι «η επιτυχία στην εκπαίδευση των ενηλίκων στα πλαίσια μίας διά βίου εκπαίδευσης, είναι μία θεμελιώδης πλευρά στο δικαίωμα για εκπαίδευση και διευκολύνει την άσκηση του δικαιώματος της συμμετοχής στην πολιτική, πολιτιστική, καλλιτεχνική και επιστημονική ζωή».²⁴

Μαζί με τους άλλους διεθνείς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, κατά κύριο λόγο οργανισμοί όπως ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ILO), αλλά και η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και η Οργάνωση Τροφίμων και Γεωργίας, η UNESCO θεωρεί πρωταρχικό στόχο να περιχαράξει δομές, οι οποίες θα βελτιστοποιήσουν το διεθνή διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων και να προωθήσει την εξέλιξη τους σε εθνικό επίπεδο, όπως και να σχεδιάσει ένα πλαίσιο εργασίας με ιδέες και νόρμες, μέσα στο οποίο θα καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν αρχικά στην επέκταση και κατόπιν στην καθιέρωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Για να καθορίσει τους στόχους και τις βασικές αρχές σ' αυτόν τον τομέα, η UNESCO στράφηκε σε ειδικά διεθνή συνέδρια, τα οποία οργανώνονταν περίπου κάθε δώδεκα χρόνια από το 1949. Τις εργασίες αυτών των συνεδρίων συχνά ακολουθούσαν οι συναντήσεις του Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευσης και της Γενικής Συνέλευσης του φορέα. Ειδικότερα, η Γενική Συνέλευση υιοθέτησε το 1976 τις υποδείξεις σχετικά με την εξέλιξη στην εκπαίδευση των ενηλίκων, ενώ το θέμα της Πέμπτης Διεθνούς Συνόδου Εκπαίδευσης

²³ Ζακ Ντελόρ: Εισαγωγή για την Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα

²⁴ Απόσπασμα από τις Υποδείξεις στην εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων που υιοθετήθηκαν στη 19ο σύνοδο της Γ.Σ. της UNESCO.

Ενηλίκων (Αμβούργο, 1997) ήταν «Η εκπαίδευση των Ενηλίκων: το κλειδί για τον 21ο αιώνα».²⁵

Το 1993 θεωρήθηκε αναγκαίο να ανατεθεί σε μία επιτροπή να μελετήσει και να σχηματίσει γνώμη για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει η εκπαίδευση στα επερχόμενα χρόνια, και να σχηματίσει υποδείξεις και προτάσεις με τη μορφή μίας έκθεσης, η οποία θα μπορούσε να παίξει το ρόλο της ατζέντας σε όσους διαμορφώνουν πολιτικές και στα διευθυντικά στελέχη υψηλού επιπέδου, για ανανέωση της δράσης τους. Έτσι, καταρτίστηκε η Διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα, με πρόεδρο το Ζακ Ντελόρ, πρώην Υπουργό Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών της Γαλλίας και Πρόεδρο της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, και αποτελείτο από δέκα τέσσερα μέλη.²⁶ Η έκθεση της, «Μάθηση: Ο Εσωτερικός Θησαυρός», είναι το αποτέλεσμα δύο ετών δουλειάς, η οποία βασίστηκε σε εκτεταμένες μελέτες, ανταλλαγή απόψεων και συζητήσεις με ενώσεις δασκάλων, με μη-κυβερνητικούς οργανισμούς και με άλλες ομάδες.

Λαμβάνοντας πλήρως υπόψη τις ιδέες που εκφράστηκαν στο Learning to Be²⁷, και ιδιαίτερα τις δύο αρχές της δια βίου εκπαίδευσης και της κοινωνίας της μάθησης, η Επιτροπή προσπάθησε να τις διευρύνει υπό το φως των σημαντικότερων διαδοχικών, μεταβαλλόμενων και πολλές φορές αντιφατικών τάσεων του σύγχρονου κόσμου σε παγκόσμια κλίμακα. Παραδείγματος χάριν, η απειλή του ακραίου κινδύνου, καθώς και οι ελπίδες και οι προκλήσεις που δημιουργήθηκαν από την πρόοδο της επιστήμης, η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση και η παγκοσμιοποίηση των προβλημάτων, καθώς και η ύπαρξη αυξανόμενων ανομοιοτήτων και η εμφάνιση αντικρουόμενων συμφερόντων, όπως εκείνων μεταξύ της παράδοσης και του εκσυγχρονισμού, εκείνων μεταξύ της ανάγκης για ανταγωνισμό και της ισότητας των ευκαιριών, και εκείνων μεταξύ της μείωσης του χρόνου διάδοσης της γνώσης και της ανθρώπινης ικανότητας να την αφομοιώσει.²⁸

Η εκπαίδευση καθώς θεωρείται ολόένα και περισσότερο παράγοντας κλειδί για την κοινωνική ανάπτυξη, οφείλει να προσαρμοστεί σε νέες τάσεις και να προετοιμαστεί για τις επερχόμενες αλλαγές. Η Επιτροπή είχε την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να βασιστεί σε τέσσερις «πυλώνες»: "μαθαίνοντας γνώσεις" (απόκτηση μίας γενικής ευρείας εκπαίδευσης και μίας εις βάθος εξειδικευμένης γνώσης ορισμένων επιλεγμένων τομέων), "μαθαίνοντας να κάνεις πράγματα" (απόκτηση επαρκών γνώσεων, οι οποίες βασίζονται σε ένα μείγμα ικανοτήτων παρά σε μία εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση), "μαθαίνοντας για να ζεις" και "μαθαίνοντας για να συμβιώνεις με άλλους". Η Επιτροπή αποσαφήνισε την αρχή της συνεχούς εκπαίδευσης ή αλλιώς της δια βίου εκπαίδευσης,

²⁵ Hamburg Declaration on Adult Learning, Unesco, 1997

²⁶ Ελληνική Έκδοση του βιβλίου της UNESCO: 50 χρόνια για την εκπαίδευση

²⁷ Learning to Be, in Retrospect, The UNESCO Courier, Απρίλιος 1996

²⁸ Delor's Report-Learning: the Treasure Within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the 21st Century, Paris, Unesco, 1996

συνδέοντας τη με την κοινωνία της μάθησης, όπου ο καθένας έχει την ευκαιρία για μάθηση και εμπλουτισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου του. Η δια βίου εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από επανεκπαίδευση, η οποία θεωρείται απαραίτητη, καθώς δεν επαρκεί η αρχική εκπαίδευση για να μπορέσει το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και υπονοεί την απόκτηση συνεχώς νέων γνώσεων: στο σχολείο, εκτός σχολείου, στην εργασία και στον κοινωνικό βίο. Επίσης, είναι σημαντικό να ολοκληρωθούν οι δυνατότητες που παρέχονται από το επίσημο σύστημα εκπαίδευσης για κατάρτιση -το οποίο είναι ο κύριος παροχέας οργανωμένης γνώσης -επί της ανεπίσημης εκπαίδευσης, της κατάρτισης των ενηλίκων από επιχειρήσεις και της εμπειρικής γνώσης.²⁹

Η βασική εκπαίδευση όπως υποστηρίχτηκε από το Συνέδριο της Jomtien το 1990, αποτελεί ένα «διαβατήριο ζωής» και το θεμέλιο της δια βίου μάθησης. Επιπλέον, «οποιαδήποτε τάση για να θεωρηθεί η βασική εκπαίδευση σαν ένα πακέτο άμεσης εκπαιδευτικής βοήθειας για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και για τα φτωχά κράτη θα ήταν λάθος κατά την άποψη μας.».³⁰ Για να γίνει πραγματικότητα η δια βίου εκπαίδευση, η Επιτροπή υποστήριξε την ιδέα να διατεθεί στους νέους ανθρώπους μία «πίστωση χρόνου» στην αρχή της εκπαίδευσης τους, από την οποία θα μπορούσαν να επωφεληθούν κατά τη διάρκεια όλης τους της ζωής.

Σήμερα, νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας βρίσκονται «στην διαδικασία επίτευξης μίας επανάστασης», επηρεάζοντας όχι μόνο την παραγωγή και τη εργασία, αλλά και την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αυτές οι τεχνολογίες παρέχουν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση, παρά τον κίνδυνο της αύξησης των υπαρχουσών ανισοτήτων, καθώς τα φτωχότερα στρώματα συνήθως δεν έχουν πρόσβαση σ' αυτές. Η Επιτροπή επεσήμανε το ρόλο της εκπαίδευσης σε μία κοινωνία της πληροφορίας, σε σχέση με τη χρήση των πληροφοριών και κοινωνικών αξιών που μεταφέρονται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Το πρόβλημα της ανεργίας είναι ένα ζήτημα με ολοένα αυξανόμενη σημασία σε όλες τις κοινωνίες παγκοσμίως. Ενώ η εκπαίδευση δε φέρει το βάρος της ευθύνης για το πρόβλημα της ανεργίας, το οποίο προέρχεται κυρίως από οικονομικούς παράγοντες, η Επιτροπή συμφώνησε ότι η εκπαίδευση έχει ένα σημαντικό ρόλο να παίξει στην επίλυση του προβλήματος, δυναμώνοντας τους δεσμούς της με τον κόσμο της εργασίας, και προωθώντας την αυξανόμενη κινητικότητα και την επανακατάρτιση, εναλλάσσοντας τις περιόδους της εκπαίδευσης με τις περιόδους της εργασίας.

Η Επιτροπή³¹ όρισε το πλαίσιο του ρόλου που πρέπει να παίζει η εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα από τη σκοπιά της δια βίου μάθησης, τις νέες ευθύνες των διδασκόντων, τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση και την επανακατάρτιση και ζητήματα, όπως οι

²⁹ Annual Report 2009, Unesco Institute for Lifelong Learning, edition 2010, p.14

³⁰ World Declaration on Education for all and Framework for Action to meet basic learning needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990, Unesco

³¹ Delor's Report-Learning: the Treasure Within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the 21st Century, Paris, Unesco, 1996

οικονομικές και χρηματοδοτικές επιλογές, νέους τύπους πιστοποίησης και κανονιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι «δείκτες και οι υποδείξεις» της έκθεσης κάνουν προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσαν να απεικονίσουν τις αξιώσεις και τις απαιτήσεις του κόσμου στον εικοστό πρώτο αιώνα. Ορισμένα δόγματα είναι ορατά σε όλο το φάσμα αυτών των υποδείξεων: η πίστη στη δύναμη της εκπαίδευσης ότι μπορεί να αποτελέσει το κλειδί του μέλλοντος, ότι οι άνθρωποι, οι οποίοι είναι οι κύριοι παράγοντες της οικονομικής ευμάρειας, αποτελούν το στόχο και τα μέσα της ανάπτυξης, η έκκληση για εξάλειψη των ανισοτήτων, η επίκληση για διεθνή συνεργασία προς αυτό τον κοινό σκοπό και η ελπίδα ότι η αλληλεξάρτηση που υπάρχει σε παγκόσμιο επίπεδο, σύντομα θα καταστεί ενεργή συμπαράσταση. Αυτός ο συλλογισμός λοιπόν, όχι μόνο είναι συνεπής με την ηθική αποστολή της UNESCO, αλλά καταδεικνύει με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο ότι η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει σε ένα πολιτισμό ειρήνης.

Κατά μία έννοια, το πρόγραμμα της UNESCO στο σύνολο του -είτε άμεσα είτε έμμεσα- θεωρεί την εκπαίδευση των ενηλίκων έναν τομέα συνυφασμένο με δραστηριότητες που σχετίζονται με την διεθνή κατανόηση και μία κουλτούρα ειρήνης, την εξέλιξη των φυσικών επιστημών (επιστημονική εκπαίδευση), των κοινωνικών επιστημών (οικογενειακός προγραμματισμός), του πολιτισμού (ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων, της μουσικής, η εξέλιξη των δημόσιων βιβλιοθηκών), της επικοινωνίας και της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών (εξέλιξη της τεχνολογίας της επικοινωνίας και των δικτύων), καθώς και με όλα τα προγράμματα που αφορούν στην ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων μεταξύ των ατόμων. Ο τομέας αυτός δεν έχει όρια όσον αφορά την ποικιλία των προσεγγίσιμων μορφών του, αλλά και έχοντας σαν όραμα την εξέλιξη, μπορεί να προσφέρει στις κοινωνίες που εφαρμόζονται τα προγράμματα εκπαίδευσης πολύ γρήγορες αλλαγές.

6.6. Εκπαίδευση στις γλώσσες σε έναν Κόσμο Πολυγλωσσίας

Εκπαίδευση για όλους σημαίνει ποιοτική εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία του πολιτιστικού και γλωσσικού περιβάλλοντος που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες. Η αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας αλλά και της κοινωνίας, μέσα στο πλαίσιο της ψηφιακής γνώσης, κάνουν τις προαναφερόμενες προκλήσεις ιδιαίτερα περίπλοκες. Η Unesco δίνει μεγάλη σημασία στην πολιτιστική ιδιαιτερότητα και στην ανάγκη διατήρησής της. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα εργαλείο της πολιτιστικής διαφοροποίησης.

Η γλώσσα ιδιαίτερα η επιλογή της γλώσσας διδασκαλίας προξενεί ερωτήσεις ταυτότητας, εθνότητας και δύναμης. Ενώ υπάρχουν ισχυρισμοί για τη χρήση της μητρικής γλώσσας ως γλώσσας εκμάθησης, μια προσεκτική ισορροπία πρέπει να υπάρχει στην πρόσβαση σε διεθνείς γλώσσες επικοινωνίας μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Υφίσταται

ξεκάθαρα η ανάγκη για μια γλωσσική πολιτική η οποία θα διέπει την εκπαίδευση και θα παρέχει συγκεκριμένες αρχές και οδηγίες. Ένας από τους βασικούς στόχους της συνόδου στο Dakar³² ήταν ότι έως το 2015 όλα τα παιδιά θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το 1953 η Unesco δημοσίευσε την αναφορά «η Χρήση των Τοπικών Γλωσσών στην Εκπαίδευση»³³ η οποία αποτελεί το συχνότερα αναφερόμενο κείμενο πάνω σε θέματα γλωσσών. Ωστόσο, οι πολιτικές αλλαγές οι οποίες φέρνουν ανάμεσα στα άλλα και αλλαγές στις γλωσσικές πολιτικές, η εξαφάνιση πολλών τοπικών διαλέκτων και άλλων που βρίσκονται σε κατάσταση εξαφάνισης, οι μαζικές μεταναστευτικές μετακινήσεις, το διαδίκτυο και η επιταχυνόμενη παγκοσμιοποίηση οδηγούν την Unesco και τα Ηνωμένα Έθνη να επαναπροσδιορίσει τη θέση της πάνω στο θέμα της Ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε μια πολύπλοκη πραγματικότητα όπως αυτή του 21ου αιώνα λαμβάνοντας υπόψη από τη μια μεριά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και από την άλλη τις κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές απαιτήσεις της εποχής. Η γλωσσική πολυμορφία αντανακλά την ύπαρξη 6000 με 7000 γλωσσών.³⁴ Η διγλωσσία και ενίοτε η πολυγλωσσία στην καθημερινή επικοινωνία είναι κάτι συχνό και σύνηθες σε περιβάλλοντα που εκτείνονται από την Ισλανδία έως τη Νέα Γουϊνέα.³⁵

Ένα δεύτερο θέμα που τίγεται από την Unesco είναι το θέμα της διαφοράς ανάμεσα στην Εθνική και την Επίσημη Ομιλούμενη Γλώσσα η οποία μπορεί de jure ή de facto να χρησιμοποιείται σε μια πολυγλωσσική κοινωνία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η επιλογή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο παιδαγωγικό σύστημα αντανακλά τη συμβολική άποψη της δύναμης, της αξίας και των ιδεών που εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα αυτή³⁶.

Είναι φανερό αν και όχι ευρέως αναγνωρισμένο ότι μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα δεν αποτελεί μόνο πρόκληση για την εκμάθησή της ως καινούργιας γλώσσας αλλά και για την εξοικείωση με τη γνώση που αυτή περιέχεται στη γλώσσα αυτή. Σε αυτή την περίπτωση, η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο ένα εργαλείο γνώσης και επικοινωνίας αλλά μια πραγματική συνεισφορά στην πολιτιστική ταυτότητα του ατόμου και των ομάδων. Αυτό, ωστόσο, είναι διαφορετικό από την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ως

³² The Dakar Framework of Action: Education for all: Meeting our Collective Commitments, Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, Unesco, ED 2000/WS/ 27, Art.7, p.8

³³ The Use of Vernacular Languages in Education, UNESCO, Paris, 1953.

³⁴ Cf. Wurm, S [ed.] [2001]: Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing, Paris, UNESCO Publishing

³⁵ Χώρες όπως η Ινδονησία και η Παπούα, Νέα Γουϊνέα παρουσιάζουν έναν πλούτο γλωσσών με πάνω από 700 και 800 γλώσσες αντίστοιχα. Από το βιβλίο Grimes, B [ed] [200]: Ethnologue Languages of the World, 14th edition, Dallas, Texas, SIL International.

³⁶ Education in a Multilingual World, Unesco Education Position Paper, 2003, p. 13-14.

ξένης καθώς η γραμματική, το λεξιλόγιο, η γραπτή και προφορική της μορφή αποτελούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών διαφορετικό από το αντίστοιχο της μητρικής γλώσσας. Το να μαθαίνει κανείς μια δεύτερη γλώσσα ως ξένη δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να δει και να μεταφράσει τον κόσμο διαφορετικά, ενισχύει τη διαπολιτισμική κατανόηση και μειώνει την ξενοφοβία.

Η Unesco, υιοθέτησε τον όρο ‘Πολυγλωσσική Εκπαίδευση’ το 1999 για να αναφερθεί σε τουλάχιστον τρεις γλώσσες, τη μητρική, την εθνική (όπου αυτή υφίσταται) και την εκμάθηση μια άλλης γλώσσας διεθνούς εμβέλειας.³⁷ Η άποψη που υποστηρίχθηκε ήταν ότι οι απαιτήσεις της συμμετοχής σε παγκόσμιας και εθνικής κλίμακας τεκταινόμενα και οι εξειδικευμένες ανάγκες της μοντέρνας κοινωνίας σε πολιτιστικό και γλωσσικό επίπεδο μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω μόνο μιας πολυγλωσσικής κοινωνίας.

Το 1976, η ‘Σύσταση για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων’ παραθέτει την άποψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να δίνει την ικανότητα στους ενήλικες να εκπαιδεύουν τους εαυτούς τους και τα παιδιά τους στη μητρική τους γλώσσα, να αναπτύσσουν τη δική τους πολιτιστική κουλτούρα και να είναι σε θέση να μαθαίνουν και άλλες γλώσσες πέραν της μητρικής τους.³⁸ Το 1995 στη ‘Διακήρυξη για το Ενσωματωμένο Πλαίσιο Δράσης για την Παιδεία, την Ειρήνη, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Δημοκρατία’ προάγεται η εκμάθηση των ξένων γλωσσών και ο σεβασμός στα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων (Άρθρο 19).³⁹ Με παρόμοιο τρόπο και η ‘Παγκόσμια Διακήρυξη για την Πολιτισμική Διαφορετικότητα’, το 2001, αγγίζει τη σημασία εκμάθησης των ξένων γλωσσών ως ένα στοιχείο πολιτισμικής ανάπτυξης. Το άρθρο 6 τονίζει το ρόλο που πρέπει να παίζουν οι γλώσσες στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα της πρώιμης ηλικίας⁴⁰. Το 1998, η ‘Παγκόσμια Διακήρυξη για την Ανώτερη Εκπαίδευση για τον 21ο Αιώνα: Όραμα και Δράση’, προωθεί την έννοια της πολυγλωσσίας στην ανώτερη εκπαίδευση προκειμένου να ενθαρρύνει την έννοια της παγκοσμιοποίησης μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών (Άρθρο 15).⁴¹ Η πολυγλωσσία προωθείται ως δράση διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας, και της προώθησης του διαλόγου και της κινητικότητας μεταξύ των λαών. Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών θεωρείται μέρος της

³⁷ General International Conference Resolution 12, Implementation of a Language Policy for the World Based on Multilingualism, 1999, UNESCO

³⁸ Recommendation on the Development of Adult Education, Article 22: “.....adult education activities should enable themselves to....educate themselves and their children in their mother tongues, develop their own cultures and learn languages other than their mother tongues”

³⁹ Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy, Articles 19 and 29.

⁴⁰ Universal Declaration on Cultural Diversity, 2001, Article 6.

⁴¹ World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action, 1998, Article 15, UNESCO

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των Εθνών.⁴²

Οι προαναφερθείσες αναφορές οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα τα οποία αντιπροσωπεύουν την παρούσα αντίληψη του οργανισμού σχετικά με τη γλωσσική κατάρτιση και εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Έχουν αποτυπωθεί σε τρεις βασικές αρχές οι οποίες διέπουν την γλωσσική εκπαίδευση και κατάρτιση και είναι οι ακόλουθες:

- Η UNESCO υποστηρίζει την εκπαίδευση και κατάρτιση στη μητρική γλώσσα ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας ή οποία βασίζεται πάνω στη γνώση και την εμπειρία τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων⁴³
- Η UNESCO υποστηρίζει τη δίγλωσση ή/και πολύγλωσση εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την εκπαίδευση ενηλίκων ως μέσο προώθησης κοινωνικής ισότητας, ισότητας των δύο φύλων και ως κυρίαρχο στοιχείο στις γλωσσικά διαφορετικές κοινωνίες⁴⁴
- Η UNESCO υποστηρίζει τη γλώσσα ως ένα σημαντικό συστατικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να ενθαρρύνει την κατανόηση ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμού και στο σεβασμό θεμελιωδών δικαιωμάτων⁴⁵

Η επικοινωνία, η έκφραση, η ακουστική και προφορική δυνατότητα πρέπει να ενθαρρύνεται τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα με τη δυνατότητα εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας επιπρόσθετα της μητρικής στην πρώιμη ηλικία και τη διδασκαλία της μέχρι του σημείου που οι μαθητές βρίσκονται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο οικειότητας με τη γλώσσα,⁴⁶

Οι διεθνείς ανταλλαγές θα πρέπει να ενθαρρύνονται τόσο ανάμεσα σε μαθητές όσο και ανάμεσα σε καθηγητές ενώ πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία εθνικών πολιτικών που σκοπό έχουν την προώθηση της γλωσσομάθειας σε διεθνές επίπεδο και την επέκταση της παροχής εκπαιδευτικού υλικού μέσω της χρήσης του διαδικτύου στην εκπαίδευση γλωσσών⁴⁷. Το πολιτιστικό στοιχείο είναι απαραίτητο να αποτελέσει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας της εκμάθησης των γλωσσών καθώς η εκμάθηση μιας γλώσσας

⁴² International Conference on Education 46th session 2001: Final Report, p11, "Language learning is a key element for living together" και στο International Conference on Education 44th session 1994: 'learning foreign languages offers a means of gaining a deeper understanding of other cultures, which can serve as a basis for building better understanding between communities and between nations'

⁴³ International Conference on Education 46th session 2001: Final Report, World Education Forum 2000, Final Report.

⁴⁴ 30C/Resolution 42: Towards a culture of Peace, 1999, UNESCO

⁴⁵ Cf International Conference on education 2001, Proposals for Action, (para.18)

⁴⁶ The Use of Vernacular Languages in Education, UNESCO, Paris, 1953, p.69

⁴⁷ Draft Recommendation concerning the promotion and use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace, Par.1.

δεν αποτελείται μόνο από γλωσσικές ασκήσεις αλλά είναι μια ευκαιρία να παρουσιαστεί η κουλτούρα, ο τρόπος ζωής, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας στην οποία ομιλείται η εκάστοτε γλώσσα.

6.7.Η πολιτική του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για την εκπαίδευση ενηλίκων και τις Ξένες Γλώσσες

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι ένας Διεθνής Οργανισμός που επιτρέπει στα 30 κράτη μέλη του να συνεργαστούν, να αντιμετωπίσουν και να προσαρμοστούν επιτυχώς στις νέες οικονομικές αλλά και κοινωνικές μεταλλάξεις που συμβαίνουν ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης. Το αρμόδιο τμήμα του Οργανισμού για την Εκπαίδευση βοήθα τα κράτη μέλη στην παροχή υψηλού επίπεδου εκπαίδευσης, που συνοδεύεται αντίστοιχα από προσωπική και οικονομική ανάπτυξη καθώς και από κοινωνική συνοχή.

Οι ενέργειες του Οργανισμού εστιάζουν στην αξιολόγηση και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (outcomes), καθώς και στο πλαίσιο στο οποίο πρέπει να αναπτυχθεί η βασική εκπαίδευση στο νέο περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, που αναζητά νέες στρατηγικές μέσα από την προοπτική της διά βίου μάθησης. Για το σκοπό αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών εξετάζουν την αποτελεσματικότητά τους σε τακτά χρονικά διαστήματα.⁴⁸ Τα δεδομένα, τα συμπεράσματα αλλά και οι επισημάνσεις που διατυπώνονται δημοσιεύονται επηρεάζοντας αλλά και 'νομιμοποιώντας' μέσα από τη χρήση του συγκριτικού επιχειρήματος το μεταρρυθμιστικό λόγο των υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών μελών (Δ. Ματθαίου, στο A. Kazamias, M. Spillane (eds), 1998,σελ. 187-196).

Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών, δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η χρήση όρων της αγοράς όπως αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα και αξιολόγηση καθορίζει την όποια μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Neave, Παπαναούμ, 2003).

6.8.Νέες μεθοδολογίες στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού

Οι υπεύθυνοι των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού στις χώρες του ΟΟΣΑ βρίσκονται σήμερα αντιμέτωποι με δύο βασικές προκλήσεις. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και των υφισταμένων πολιτικών της αγοράς εργασίας υποχρεούνται:

⁴⁸ Για περισσότερα παραδείγματα, βλέπε στο Σήφης Μπουζάκης, Γερασιμάκης Κουστουράκης, Ελένη Μπερδούση, «Εκπαιδευτική πολιτική και Συγκριτική επιχειρηματολογία», Αθήνα 2002.

- να παρέχουν υπηρεσίες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας παρά να βοηθούν τα άτομα να λαμβάνουν άμεσες αποφάσεις, και
- να διευρύνουν στο μέγιστο βαθμό την πρόσβαση των πολιτών στις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, επεκτείνοντας την πρόσβαση αυτή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Η ανάλυση του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2003. Σελ.5.) σε μια εκτενή επιθεώρηση των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού που παρέχονται σε 14 χώρες του ΟΟΣΑ, επιχειρηματολογεί υπέρ της σημασίας του επαγγελματικού προσανατολισμού όσον αφορά τη χάραξη δημόσιας πολιτικής και σκιαγραφεί μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους οι χώρες του Οργανισμού αντιμετωπίζουν τις δύο αυτές προκλήσεις.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός διαδραματίζει βασικό ρόλο διευκολύνοντας την εύρυθμη λειτουργία των αγορών εργασίας και την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπλέον, προωθεί το θεσμό της ισότητας (ΟΟΣΑ, 2003. Σελ.3). Πρόσφατα στοιχεία επισημαίνουν ότι η κοινωνική κινητικότητα δεν βασίζεται στην απλή απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων αλλά στην κατανόηση των τρόπων χρήσης τους. Στο πλαίσιο αυτό, η αποστολή του επαγγελματικού προσανατολισμού διευρύνεται για να ενσωματωθεί στη δια βίου μάθηση. Ήδη οι υπηρεσίες αρχίζουν να προσαρμόζονται εγκαταλείποντας το παραδοσιακό μοντέλο στο οποίο οι σύμβουλοι καθοδήγησης σταδιοδρομίας, στην πλειοψηφία τους ψυχολόγοι, επέβαλλαν σε συνεντεύξεις μαθητές που ήθελαν να εγκαταλείψουν το σχολείο

Μία από τις βασικές προκλήσεις του νέου τύπου υπηρεσιών είναι η στροφή από την παροχή βοήθειας σε μαθητές να επιλέξουν ένα επάγγελμα ή ένα πρόγραμμα σπουδών προς την ευρύτερη καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης της σταδιοδρομίας τους. Όσον αφορά τα σχολεία, η στροφή αυτή συνεπάγεται την ενσωμάτωση του επαγγελματικού προσανατολισμού στο σχολικό πρόγραμμα και τη διάρθρωσή του με τη συνολική καλλιέργεια του μαθητή. Ορισμένες χώρες έχουν ήδη υλοποιήσει την ενσωμάτωση αυτή. Εντούτοις, η επαγγελματική αγωγή παραμένει συγκεντρωμένη προς το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην ανώτερη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού εστιάζονται στις άμεσες επιλογές παρά στην προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη και στη λήψη αποφάσεων με ευρύτερη βαρύτητα, αν και η κατάσταση αυτή έχει επίσης αρχίσει να αλλάζει σε ορισμένες χώρες.

Η δεύτερη πρόκληση είναι η δια βίου παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού στους ενήλικες (OECD Review, 2009). Η μέριμνα αυτή δεν είναι προς το παρόν επαρκώς αναπτυγμένη και χρησιμοποιείται κυρίως από άνεργους οι οποίοι έχουν πρόσβαση στους δημόσιους φορείς απασχόλησης εργατικού δυναμικού. Μερικές νέες υπηρεσίες συνδέονται με ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά τα ιδρύματα αυτά δεν είναι πάντα σε θέση να προσφέρουν ποικιλόμορφες και αμερόληπτες υπηρεσίες συμβουλευτικής. Οι προσπάθειες για τη δημιουργία ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών

επαγγελματικού προσανατολισμού γνώρισαν μετρία επιτυχία, και σήμερα η δημοσιά μέριμνα στερείται επαρκούς χρηματοδότησης⁴⁹. Έτσι, η παροχή υπηρεσιών καθοδήγησης σταδιοδρομίας για όλους τους ενήλικες παραμένει δύσκολο έργο. Οι υπηρεσίες βασιζόμενες στο διαδίκτυο ενδέχεται να βοηθήσουν όσον αφορά το πρόβλημα της προσφοράς, όμως δεν μπορούν να αντικαταστήσουν πλήρως την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικά παραδείγματα προσφάτων εθνικών πρωτοβουλιών.

- ο Στην Αυστραλία ο εθνικός ηλεκτρονικός κόμβος σταδιοδρομίας⁵⁰ παρέχει πληροφορίες για προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, για την προσφορά και τη ζήτηση στην αγορά εργασίας σε περιφερειακό επίπεδο, για το περιεχόμενο των επαγγελμάτων και για τους πόρους χρηματοδότησης των σπουδών. Οι χρηστές μπορούν να διερευνήσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και προτιμήσεις και να τα συνδέσουν με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες. Κατά τους πρώτους επτά μήνες λειτουργίας του ο κόμβος δέχτηκε 2.5 εκατομμύρια επισκέψεις.
- ο Στην Αυστρία τρεις μεγάλες εκδηλώσεις ενημέρωσης σε θέματα σταδιοδρομίας λαμβάνουν χώρα κάθε χρόνο και καλύπτουν τον τομέα επαγγελματικής κατάρτισης, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκδηλώσεις αυτές δέχονται χιλιάδες επισκέπτες, φιλοξενούν εκατοντάδες επαγγελματικές και εμπορικές οργανώσεις, εργοδότες, εργατικά συνδικάτα και εκπαιδευτικά ιδρύματα, και είναι στρατηγικά προσανατολισμένες προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το κοινό.
- ο Στον Καναδά⁵¹ οι δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης εργατικού δυναμικού αναθέτουν μέρος των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού σε τοπικές οργανώσεις, οι οποίες θεωρούνται συχνά περισσότερο εξοικειωμένες με τις ανάγκες ιδιαίτερων ομάδων όπως μονογονεϊκές οικογένειες ή αυτόχθονες πληθυσμοί. Μερικές από αυτές τις οργανώσεις εστιάζονται κυρίως σε δραστηριότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας οι οποίες περιλαμβάνουν την πληροφόρηση, τη συμβουλευτική και εργαστήρια εύρεσης εργασίας. Άλλες παρέχουν ευρύτερο πεδίο υπηρεσιών στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της τοπικής κοινωνίας. Όμως μόνο μερικές από αυτές είναι στελεχωμένες με επαγγελματίες συμβούλους καθοδήγησης σταδιοδρομίας.
- ο Στην Ισπανία, η διεθνής επιχείρηση Altadis⁵² εφαρμόζει ένα πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας το οποίο στηρίζεται σε μια βάση δεδομένων που περιέχει

⁴⁹ Για περισσότερες πληροφορίες, βλέπε «Reviews of National Policies for Education-Greece», OECD, Paris.

⁵⁰ Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφτείτε το www.myfuture.edu.au

⁵¹ Βλέπε, “Thematic Review on adult Learning, Canada, background report, July 2002,p.5.

⁵² Βλέπε, “Your career comes first”, young_graduates@es.imptob.com

πληροφορίες για τα προσόντα των υπαλλήλων και περιγραφές των υφιστάμενων θέσεων στην επιχείρηση. Τα άτομα που συμμετέχουν στο πρόγραμμα υποβάλλονται σε τακτικές συνεντεύξεις οι οποίες επιτρέπουν την αξιολόγηση των ικανοτήτων και των προσδοκιών τους σε σχέση με τις μελλοντικές ανάγκες της επιχείρησης. Στο πλαίσιο ενός προγράμματος μείωσης των θέσεων και κατόπιν διαπραγματεύσεων με τα εργατικά συνδικάτα, η Altadis προσφέρει στους υπαλλήλους υπηρεσίες συμβουλευτικής και έχει αναθέσει το έργο αυτό σε μια ειδική εταιρεία παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής επανοποθέτησης. Η εταιρεία αυτή κανονικά απασχολεί διπλωματούχους ψυχολογίας ή οικονομικών για την παροχή των υπηρεσιών αυτών.

- ο Το Ηνωμένο Βασίλειο στοχεύοντας στη διεύρυνση της πρόσβασης των ενηλίκων στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί την υπηρεσία τηλεφωνικού κέντρου. Η υπηρεσία αυτή ονομάζεται *learndirect*⁵³ και παρέχει πληροφορίες και εκτενέστερες υπηρεσίες συμβουλευτικής στους καλούντες. Το προσωπικό της υπηρεσίας διαθέτει προσόντα σε ένα από τα τρία επίπεδα, ανάλογα με τη φύση των καθηκόντων, και ανατρέχει σε μια βάση δεδομένων η οποία περιέχει πληροφορίες για περισσότερο από μισό εκατομμύριο προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Από το 1998, όπου και ιδρύθηκε, έως σήμερα πάνω από τέσσερα εκατομμύρια άτομα έχουν ήδη χρησιμοποιήσει την εθνική αυτή γραμμή παροχής συμβουλών. Η γραμμή βοήθειας λειτουργεί από τις 08.00 π.μ. έως τις 22.00 μ.μ., 365 μέρες το χρόνο.

6.9.Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και διαχείριση ανθρώπινων πόρων.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και κυρίως η διαχείριση ανθρώπινων πόρων είναι δραστηριότητα που, μέχρι τη δεκαετία του '60 είχε αξιοποιηθεί μόνο στις αναπτυγμένες χώρες. Από τη δεκαετία του '60 και μετά, οπότε και κυριάρχησαν αφενός η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και αφετέρου οι κοινωνιολογικές θεωρίες για τη βελτίωση και επέκταση της εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης στις κοινωνίες⁵⁴, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός επεκτάθηκε και υιοθετήθηκε από εθνικές κυβερνήσεις αλλά και από υπερεθνικούς οργανισμούς που ασχολούνται με θέματα εκπαιδευτικά. Στο πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αξιοποιήθηκαν έννοιες και

⁵³Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφτείτετο "learndirect.co.uk".

⁵⁴ Βλέπε, Ματθαίου Δημήτρης (1997): «Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και ζητήματα», Αθήνα, 1997 και στο Kazamias, A., Zambeta, E., Karadjia, E with the cooperation of Nykta, A, & Roussakis, Y. (2001) "Educational Reform 2000–Towards a paideia of open horizons–The modern Greek Sisyphus", S. Lindplad & T. Popkevitz (Eds) «Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project». Upsala: Upsala Universitet. Mace, J., Lambropoulos, J., Karadjia, E. (1999): 'Economics of Education: External Programme', University of London. Kazamias, Zambeta, Karatzia, 2001

μεθοδολογικά εργαλεία που προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο του πολιτικού σχεδιασμού (Mace 1999 & 2000).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αναφέρεται σε δυο σαφώς διαφοροποιημένες, αλληλοσυνδεδεμένες προσεγγίσεις α) στις μεθόδους συσχέτισης του κόστους και του οφέλους ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη συνεπαγόμενη αποτίμηση της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης και πρόγνωση της ζήτησης για α) μετά υποχρεωτική κυρίως εκπαίδευση με στόχο την επιλογή του πλέον αποτελεσματικού τρόπου επένδυσης στην εκπαίδευση και β) στην πρόγνωση των απαιτήσεων της αγοράς σε σχέση με τις διάφορες κατηγορίες εργατικού δυναμικού ενώ στη συνέχεια απαιτείται η διασύνδεση των απαιτήσεων με τις ανάγκες για εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η ποικιλία των πλαισίων πραγματοποίησης και εφαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές χώρες, σε ανεπτυγμένες και σε αναπτυσσόμενες, οδήγησε στη διαμόρφωση διαφοροποιημένων τρόπων και μεθοδολογιών εφαρμογής. Είναι σαφές ότι κυρίαρχοι παράγοντες που επηρέασαν σε κάθε περίπτωση είναι το πολιτικό σύστημα της κάθε χώρας, αλλά και στοιχεία ιστορικά, κοινωνικά και οικονομικά, τα οποία εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι στις σοσιαλιστικές χώρες της (πρώην) Ανατολικής Ευρώπης και στη Λαοκρατική Δημοκρατία της Κίνας, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός υπήρξε απαραίτητο στοιχείο του εθνικού πολιτικού σχεδιασμού και διασυνδέθηκε με τις βασικές λειτουργίες της κεντρικής διοίκησης. Υποστηρίζεται δε ότι ο προγραμματισμός/σχεδιασμός της εκπαίδευσης ακολουθεί στην περίπτωση αυτή τη σχολή οικονομικού προγραμματισμού ακραίου τύπου ή τον καθολικό προγραμματισμό όπου οι παραγωγικές μονάδες δέχονται από το κέντρο προγραμματισμού οδηγίες αναφορικά με το τι και το πόσο θα παράγουν αλλά και με τους τρόπους που θα διαθέσουν τα προϊόντα τους στους καταναλωτές (Ψαχαρόπουλος Γ, 1999).

Στις καπιταλιστικές κοινωνίες, όπου επαφίεται στους μηχανισμούς της αγοράς η ευθύνη για την εξισορρόπηση της προσφοράς και της ζήτησης εργατικού δυναμικού, η διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού χρησιμοποιήθηκε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις κυρίως διασύνδεσης τομέων της παραγωγής με μορφές ή/και βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην περίπτωση των χωρών αυτών υποστηρίζεται ότι ο προγραμματισμός/σχεδιασμός της εκπαίδευσης μπορεί να ακολουθήσει δυο σχολές προγραμματισμού της οικονομίας γενικά: τον προγραμματισμό ενδεικτικού τύπου ή τον αγγλοσαξονικό ή φιλελεύθερο προγραμματισμό (Mace 1999&2000).

Ο προγραμματισμός/σχεδιασμός ενδεικτικού τύπου χρησιμοποιήθηκε στη Γαλλία και έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα προς τις επιχειρήσεις αναφορικά με τις συνθήκες που θα αναμένουν στην αγορά καθώς και σχετικά με το τι πρέπει να παράγουν για να υπάρξει ισορροπία στην οικονομία και να μη δημιουργηθούν οικονομικές κρίσεις. Ο αγγλοσαξονικός ή φιλελεύθερος προγραμματισμός/σχεδιασμός επικρατεί και έχει, βέβαια

διαφοροποιημένες εφαρμογές, κυρίως στην Αμερική και σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού αυτού περιορίζεται η επέμβαση του κράτους στην οικονομική ζωή μόνο στο πεδίο του καθορισμού ορισμένων μεταβλητών που επηρεάζουν άμεσα τη δημοσιονομική πολιτική όπως είναι το επιτόκιο προεξόφλησης, η συναλλαγματική ισοτιμία, η κυκλοφορία χρήματος και οι φορολογικοί συντελεστές. Στην περίπτωση αυτή γίνονται αναφορές σε οικονομική πολιτική παρά σε οικονομικό προγραμματισμό. Όσον αφορά στην εκπαίδευση οι πολιτικές που εφαρμόζονται αναφέρονται στην εισαγωγή μηχανισμών της αγοράς στο χώρο της με στόχο να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από το συνεπαγόμενο ανταγωνισμό. Συνδεδεμένες έννοιες που ενυπάρχουν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο είναι αυτές της «απόδοσης λόγου», της «βελτίωσης της επίδοσης», της «διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά» και άλλα (Βούτσινος Γ. 1994).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός υιοθετήθηκε ως μέρος του εθνικού προγραμματισμού ως «όχημα» για οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη (Mace 1999&2000). Ο κάθε είδους σχεδιασμός κρίθηκε απαραίτητος για τις χώρες αυτές εξαιτίας της ανάγκης για αποδοτική αξιοποίηση των περιορισμένων χρηματικών και άλλων παραγωγικών πόρων. Ταυτόχρονα ο σχεδιασμός στις χώρες αυτές ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για να πάρουν τεχνική βοήθεια από διεθνείς οργανισμούς: πρακτική που είχε υιοθετηθεί από τη δεκαετία του '60 και μετά (World Bank, 1996).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός έχει λάβει ποικιλία ορισμών και περιεχομένων. Με βάση τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αλλά και τις εφαρμογές του, είναι δυνατόν να διαμορφωθεί ο εξής λειτουργικός ορισμός, όπου είναι εμφανής η διασύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και με το σχεδιασμό και τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων: Ο Χάρης Λαμπρόπουλος αναφέρει ότι «Εκπαιδευτικός σχεδιασμός θεωρείται ο ορθολογικός τρόπος σκέψης και δράσης στη βάση του οποίου επιλέγεται η βέλτιστη ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις και μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της κάθε διαδικασίας μέσα από την πλέον αποτελεσματική κατανομή, διαχείριση και αξιοποίηση των διαθέσιμων χρηματικών και ανθρωπίνων πόρων» (Λαμπρόπουλος Χ, σελ115).

Ο ορθολογικός σχεδιασμός πρέπει να αποτελεί μορφή σχεδιασμού που να βασίζεται σε πληροφορίες και δεδομένα που τυγχάνουν επεξεργασίας με ορθολογικό τρόπο. Όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ορισμός πλαισίου, επιλογή μοντέλου, συλλογή πληροφοριών, επιλογή τεχνικών επεξεργασίας των πληροφοριών, εξαγωγή συμπερασμάτων, διαμόρφωση προτάσεων) πρέπει να βρίσκονται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση και να μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ένα σύστημα που η εφαρμογή του είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας που το υιοθετεί με την οποία βρίσκεται σε δημιουργική διάδραση. Ο ορθολογικός σχεδιασμός ως θέση και ως πρακτική έχει κατά καιρούς επικριθεί τόσο από υποστηρικτές της ελεύθερης οικονομίας όσο και από

υποστηρικτές του σοσιαλιστικού προτύπου. Οι μεν πρώτοι εκφράζουν θέσεις εναντίον της παρέμβασης του κράτους με αναφορές στις «μαγικές» ιδιότητες και λειτουργίες της αγοράς. Οι δε δεύτεροι υποστηρίζουν προγραμματισμό υποταγμένο στις απαιτήσεις μιας κεντρικά προσδιορισμένης οικονομίας. Ταυτόχρονα, έχει επικριθεί και από διανοούμενους και άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν αναφορές σχετικές με την ατέλεια των προτύπων που χρησιμοποιεί και για τις πολύπλοκες και δύσκαμπτες μεθόδους που υιοθετεί. Επίσης υπάρχει έντονη κριτική αναφορικά με τη λεγόμενη «υποκριτική αντικειμενικότητα» των ποσοτικών εκφράσεων και τον περιορισμένο βαθμό χειρισμού αξιών, ιδεολογίας και δεοντολογίας. Ως αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού παρουσιάζεται η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της δυναμικής των διοικητικών και κοινωνικών οργανισμών και η έλλειψη ευαισθησίας στα πολιτικά ρεύματα (Kazamía, A, 2001).

Πολλοί μελετητές (Βούτσινος Γ. 1994) αναφέρονται στο ότι σχεδιασμός είναι αναπόφευκτος διότι αποτελεί βασική ανθρώπινη δραστηριότητα σε κάθε τομέα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, ιδιαίτερα δε στους τομείς όπου επενδύονται χρηματικοί και ανθρώπινοι πόροι και, ακόμη περισσότερο σε αυτούς στους οποίους στηρίζεται και έχει αποδοθεί η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των χωρών, όπως είναι η εκπαίδευση. Στη βάση της αναγκαιότητας του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αυτός αναγνωρίζεται ως ένα από τα τρία σαφώς διακριτά στάδια σε κάθε οργανωμένη δραστηριότητα: του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης. Το σκεπτικό αυτό παρέχει και το πλαίσιο διασύνδεσης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές ή και μεταρρυθμίσεις, είτε αυτό αναφέρεται σαφώς ως επιχείρημα και νομιμοποιητικός λόγος, είτε ενυπάρχει και μπορεί να αναγνωριστεί στο σχετικό ρηματικό λόγο ως ιδεολογία και πρακτική.

Στο πεδίο των ανθρωπίνων πόρων ο σχετικός σχεδιασμός αναφέρεται κυρίως σε θέματα προσφοράς και ζήτησης για εκπαίδευση, ή σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται το 1993, ειδικά για το σχεδιασμό των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση: «Ο σχεδιασμός ανθρωπίνων πόρων ασχολείται με το συντονισμό της προσφοράς στην εκπαίδευση στο παρόν ώστε να υπάρξει η απαιτούμενη από την αγορά παραγωγικότητα των ατόμων στο μέλλον». Ένας λόγος ο οποίος δίνεται από τους σχεδιαστές για την υιοθέτηση μεθόδων σχεδιασμού των ανθρωπίνων πόρων είναι η υποτιθέμενη στενή σχέση ανάμεσα στη δομή του εργατικού δυναμικού μιας χώρας και στο ρυθμό της οικονομικής της ανάπτυξης, κάτι που υποστηρίζεται κυρίως από τη θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz T.W., 1993, σς 13-19). Στη βάση αυτή οι σχεδιαστές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την προαναφερθείσα σχέση για να προβλέψουν τις ανάγκες του εργατικού δυναμικού επιτυγχάνοντας τελικά ένα δεδομένο δείκτη ανάπτυξης. Λαμβάνοντας υπόψη τα αναμενόμενα πλεονεκτήματα του σχεδιασμού των ανθρωπίνων πόρων δεν θεωρείται παράλογο το γεγονός ότι είχε τόσο μεγάλη επίδραση στους εκπαιδευτικούς σχεδιαστές και είχε αποτελέσει στις αρχές του 1970, σύμφωνα με το Mark Blaug, την «κυρίαρχη μέθοδο στον κόσμο για την ολοκλήρωση του κάθε εκπαιδευτικού και οικονομικού σχεδιασμού» (Mace J., 1999).

Μια από τις βασικότερες θεωρητικές βάσεις για την υιοθέτηση μεθόδων σχεδιασμού των ανθρωπίνων πόρων από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ο ισχυρισμός ότι οι αγορές εργασίας μπορεί να μην ήταν ικανές να αναπτυχθούν και να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα. Για παράδειγμα, το ζήτημα της χρονικής καθυστέρησης ανάμεσα στην υλοποίηση των σχεδίων και την απόκτηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό όπου εκτός από την χρονική καθυστέρηση υπάρχει και έντονη αβεβαιότητα όσον αφορά πολλές παραμέτρους της «παραγωγικής διαδικασίας». Οι διαρκείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που προβάλλονται στην εκπαίδευση και οφείλονται στις αυξανόμενες επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης των αγορών, στη διεθνοποίηση της κουλτούρας, στην έκρηξη της γνώσης στην επιστήμη και την τεχνολογία, στις ασυμμετρικές πληροφόρησης και στις πληθυσμιακές μετακινήσεις και γεωπολιτικές αλλαγές είναι φανερό ότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το όλο σχετικό σκεπτικό στηρίζεται στο κατά πόσο η αγορά και τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ικανά να ελαττώσουν τις ελλείψεις ή την προσφορά εξαιρετικά γρήγορα, προσαρμοζόμενα στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες, ή αν απαιτείται ο σχεδιασμός στο πεδίο του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να γίνουν οι απαραίτητες προβλέψεις για να υποστηριχθεί η ισορροπία στην αγορά εργασίας και να χρησιμοποιηθούν αποδοτικά οι όλο και περισσότερο λιγοστοί χρηματικοί και ανθρωπίνοι πόροι.

Στη βάση της ύπαρξης της εσωτερικής και της εξωτερικής αποδοτικότητας, αλλά και της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το χώρο της εκπαίδευσης γίνεται σαφές ότι θα μπορούσαν να καταγραφούν πολλές εναλλακτικές μέθοδοι στο πεδίο του σχεδιασμού των ανθρωπίνων πόρων και ειδικά στα θέματα που αφορούν στην πρόβλεψη του ανθρώπινου δυναμικού. Μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν οι εξής:

- η μέθοδος διερεύνησης της γνώμης των εργοδοτών,
- η μέθοδος αποτίμησης της αυξητικής τάσης του πληθυσμού εργασίας και των επενδυτικών πόρων,
- η μέθοδος συσχέτισης των προβλέψεων εργατικού δυναμικού με δημογραφικές αλλαγές,
- η μέθοδος των διεθνών συγκρίσεων και
- η μέθοδος που εφαρμόστηκε στο Μεσογειακό Πρόγραμμα Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΜΠΠΑ). (Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., 1999, σσ. 49-75)

Κρίνεται σκόπιμο να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην τελευταία μέθοδο διότι αυτή η μέθοδος είναι σύνθετη και ουσιαστικά συνδυάζει αρκετά στοιχεία όλων των άλλων προσεγγίσεων. Θεωρείται ως η πιο μελετημένη και καθολική προσπάθεια τυποποίησης της σχέσης ανάμεσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικά προγράμματα και στην οικονομική ανάπτυξη. Η σχετική έρευνα που έγινε από τον ΟΟΣΑ περιλάμβανε εννέα χώρες της Μεσογείου, ανάμεσα στις οποίες ήταν και η Ελλάδα (OECD, 2005).

Σύμφωνα με την εφαρμοσμένη μεθοδολογία, ο σχεδιασμός ανθρωπίνων πόρων θα πρέπει να περάσει μέσα από έξι στάδια. Ξεκινά με τη θέση ενός αρχικού «στόχου» αναφορικά με το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ) για τα επόμενα χρόνια και στη συνέχεια αναγνωρίζονται τα εξής στάδια και παραδοχές (Ψαχαρόπουλος\Γ., 1999):

- 1.Υπάρχει η παραδοχή ότι η επίτευξη του επιδιωκόμενου ΑΕΠ εξαρτάται από μεγάλες κατηγορίες του παραγωγικού τομέα της οικονομίας (π.χ. γεωργία, βιομηχανία, μεταφορές, υπηρεσίες κλπ).
- 2.Ένας δείκτης του μέσου όρου εργασίας – οικονομικών πόρων εφαρμόζεται τμηματικά στις διάφορες κατηγορίες ή στους επί μέρους ανά κατηγορία στόχους για το ΑΕΠ. Σκοπός της διαδικασίας είναι να επιτευχθεί η πρόβλεψη για εργατικό δυναμικό σε κάθε τομέα και κατηγορία παραγωγής.
- 3.Ο προβλεπόμενος αριθμός εργατικού δυναμικού κατανέμεται ανάμεσα σε σαφώς διαφοροποιημένες κατηγορίες επαγγελμάτων.
- 4.Η δομή των επαγγελματικών κατηγοριών μετατρέπεται σε μία αντίστοιχη εκπαιδευτική δομή μέσα από μία διαδικασία αξιολόγησης και διασύνδεσης των τυπικών και ουσιαστικών απαιτήσεων διεξαγωγής του κάθε επαγγέλματος.
- 5.Τα σχέδια που συντάσσονται και που αναφέρονται στις απαιτήσεις ως προς την εκπαίδευση σε σχέση με το απαιτούμενο για τη συγκεκριμένη οικονομική ανάπτυξη εργατικό δυναμικό, προσαρμόζονται για τυχόν «απώλειες» και «αστάθειες». Πιο συγκεκριμένα, οι προσαρμογές αναφέρονται σε περιπτώσεις θανάτων, συνταξιοδοτήσεων, μεταναστεύσεων κλπ. Όταν έχουν πραγματοποιηθεί αυτοί οι υπολογισμοί και προσαρμογές, έχει επιτευχθεί η πρόβλεψη της ζήτησης για εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, υπό τον όρο της επιτυχίας του στόχου ΑΕΠ.
- 6.Από τη στιγμή που έχουν γίνει οι υπολογισμοί των εκπαιδευτικών απαιτήσεων για όλους τους τομείς της οικονομίας, η επόμενη φάση είναι αυτοί να συγκριθούν με την προσδοκώμενη προσφορά εργατικού δυναμικού με διαφοροποιημένα προσόντα στη βάση της σημερινής εκροής του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ΜΠΠΑ και σε όλες τις άλλες μεθόδους που αναφέρθηκαν παραπάνω, η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που απαιτείται για να φτάσουμε στο στόχο ανάπτυξης και σε αυτό που θα προσφερθεί δείχνει την απαιτούμενη αύξηση των «εισροών» και επενδύσεων ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του δείκτη ανάπτυξης. Η αποτίμηση και διερεύνηση της διαφοράς αυτής οδηγούν σε εκτιμήσεις των απαιτούμενων πόρων / εισροών λ.χ. αυξήσεων του αριθμού των εκπαιδευτικών, των κτιρίων, του εξοπλισμού κλπ.

Οι απόψεις που αφορούν στην προσέγγιση του σχεδιασμού ανθρωπίνων πόρων στηρίζονται σε υποθέσεις σχετικά με την καμπύλη παραγωγής, τις αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία, τις αλλαγές στην απασχόληση, τους ορισμούς στην απασχόληση, τις επιδράσεις στην τιμή και στο κόστος, το σχεδιασμό των εργοδοτών και τις διεθνείς συγκρίσεις. Όσον αφορά την καμπύλη παραγωγής χρησιμοποιούνται οι συνολικές

καμπύλες παραγωγής, είτε άμεσα είτε έμμεσα, για να καθορίσουν τις μελλοντικές ανάγκες για εργατικό δυναμικό. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η υπόθεση ότι μπορούν όλες οι εισροές της οικονομίας— ορυκτός & επίγειος πλούτος, εργασία, κεφάλαιο— να μπου στην ίδια κατηγορία και να υπολογιστεί η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις εισροές και τις εκροές (κυρίως το ακαθάριστο εθνικό προϊόν, ΑΕΠ). Στο συγκεκριμένο σκεπτικό θεωρείται ότι η τεχνολογία έχει μία ουδέτερη επίδραση στη σχετική παραγωγικότητα των διαφόρων παραγόντων της παραγωγής στους οποίους υπολογίζεται ένα μηδενικό πηλίκο υποκατάστασης, κάτι που στην πραγματικότητα δεν ισχύει

Όσον αφορά στις αλλαγές στην απασχόληση και παραγωγικότητα, οι σχεδιαστές πρέπει να γνωρίζουν την ποσότητα του προϊόντος που θα παράγει ένας λ.χ. μηχανικός κατά την περίοδο για την οποία γίνεται η πρόβλεψη, κάτι που δεν είναι εύκολο να προβλεφθεί, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή των έντονων τεχνολογικών κυρίως αλλά και λοιπών κοινωνικοοικονομικών μεταβολών. Η μετατροπή των διαφόρων επαγγελματικών απαιτήσεων σε εκπαιδευτικές προϋποθέτει την ύπαρξη μη διαφορούμενων αλλά σαφώς διαφοροποιημένων καθορισμών (job descriptions) στα επαγγέλματα και σε απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες (job requirements). Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει σαφής θεωρητική ή εμπειρική στήριξη για τις υποθετικές αυτές συσχετίσεις.

Σε κάθε είδους σχεδιασμό ανθρωπίνων πόρων προϋποτίθεται ότι οι αλλαγές στις τιμές και τα κόστος δεν επηρεάζουν τη σύνταξη των σχετικών προγραμμάτων, κάτι που οι θεωρήσεις της αγοράς δεν είναι εύκολο να αποδεχθούν. Στο ίδιο πλαίσιο θεωρείται ότι η διασύνδεση της εκπαίδευσης με το επάγγελμα καθορίζεται από τη σχετική ζήτηση, χωρίς να υπάρχουν αναφορές σε θέματα προσφοράς. Έχει γίνει, βέβαια, γενικότερα αντιληπτό στο χώρο των οικονομικών ότι δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν οι επιδράσεις της προσφοράς από τις επιδράσεις της ζήτησης, ιδιαίτερα σε μοντέλα όπως αυτά που χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό ανθρωπίνων πόρων.

Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται η γνώμη των εργοδοτών για να προσδιοριστούν οι μελλοντικές ανάγκες της οικονομίας ενυπάρχει η υπόθεση ότι οι εργοδότες διαθέτουν «σταθερά και ορθολογικά» σχέδια για τις μελλοντικές τους ανάγκες σε εργατικό δυναμικό. Στην προκειμένη περίπτωση οι εργοδότες, εκτός από τον αναγκαίο δικό τους αυστηρό σχεδιασμό, θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν τη μελλοντική τους θέση στην αγορά, αλλά και τις συνθήκες παραγωγής που θα επικρατήσουν στις μελλοντικές αγορές και επαγγελματικές περιοχές. Όλα αυτά βέβαια είναι πολύ δύσκολο να ισχύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στις σημερινές οικονομίες.

Όσον αφορά στις διεθνείς συγκρίσεις, μέθοδος που αναπτύχθηκε μαζί με τις υπόλοιπες συγκριτικές μεθοδολογίες στην εκπαίδευση, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές μπορούν να αντλήσουν μαθήματα από την εμπειρία άλλων χωρών για τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη, εφόσον υπάρχει συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία στο διεθνή χώρο όσον αφορά στο εργατικό δυναμικό. Στην προκειμένη περίπτωση απαραίτητη προϋπόθεση είναι

η ύπαρξη παρόμοιων συντελεστών παραγωγής (λ.χ. ορυκτός & επίγειος πλούτος, εργασία, κεφάλαιο) που να διατίθενται στις ίδιες ποσότητες και ποιότητες σε όλες τις χώρες, που θα πρέπει να διαθέτουν και παρόμοιες συνθήκες παραγωγής (Ματθαίου Δ., 1994).

Παρόλες τις κριτικές ή το σκεπτικισμό που δέχονται οι παραπάνω θέσεις, οι διάφορες μέθοδοι σχεδιασμού ανθρωπίνων πόρων συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται διαρκώς προσαρμοζόμενοι ούτως ώστε να μεγιστοποιηθεί το σε κάθε περίπτωση αναμενόμενο κοινωνικό και οικονομικό όφελος κυρίως στη βάση της πρόβλεψης των μελλοντικών αναγκών.

Στην ενότητα αυτή θα πρέπει να γίνει αναφορά και στις πρόσφατες τάσεις στο πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σχετικά με την υιοθέτηση ενός συνθετικού μοντέλου με ιδιαίτερη αναφορά στις μεθόδους σχεδιασμού ανθρωπίνων πόρων. Στο συνθετικό αυτό μοντέλο συνδυάζονται οι διαφορετικές απόψεις που αφορούν στην πρόβλεψη της ατομικής και κοινωνικής ζήτησης για εκπαίδευση αλλά και στην πρόβλεψη των αναγκών για εργατικό δυναμικό για να σχηματιστεί ένα νέο μοντέλο. Σε κάθε περίπτωση, τα άτομα που ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό θα πρέπει να αποσαφηνίσουν:

- ο τις μελλοντικές ανάγκες της οικονομίας για «εκπαιδευμένα» άτομα,
- ο τις συσχετίσεις που υπάρχουν σήμερα ανάμεσα στις ανάγκες στην οικονομία και στην προσφορά για «εκπαιδευμένα» άτομα,
- ο τους παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική ζήτηση για εκπαίδευση έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί το ότι θα «καλυφθούν» οι όποιες θέσεις φαίνεται να προσφέρονται στο σχεδιασμό.

Στην προκειμένη περίπτωση, μέσα από ένα συνθετικό μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναμένεται να υπάρξουν τα ιδιαίτερα οφέλη από την εφαρμογή της κάθε μεθόδου, κάτι που βρίσκεται σε αρμονία με τους στόχους των ατόμων που ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση του κοινωνικού δείκτη ανταποδοτικότητας αναμένεται να προκύψει η σαφής περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση του κοινωνικού κόστους και του κοινωνικού οφέλους. Η αποσαφήνιση της προσωπικής καμπύλης ζήτησης μπορεί να βοηθήσει στην ερμηνεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε σχέση με την απορρόφηση του εργατικού δυναμικού. Οι μέθοδοι που αφορούν στην πρόβλεψη και στο σχεδιασμό ανθρωπίνων πόρων αναμένεται να αποσαφηνίσουν τις μελλοντικές ανάγκες της οικονομίας σε «εκπαιδευμένα» άτομα.

Βέβαια, θα πρέπει να καταγραφεί ότι οι προαναφερθείσες θεωρήσεις δημιουργούν δυο βασικά ζητήματα προς επίλυση. Το πρώτο ζήτημα αφορά στις αντιθετικές αντιλήψεις που υπάρχουν στο μοντέλο που αναφέρεται στην πρόβλεψη των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού και στο μοντέλο που αναφέρεται στην πρόβλεψη της ζήτησης για εκπαίδευση (Mace J., Karadjia E., Lambropoulos H., 2000)

Η επιστημολογική βάση της μεθοδολογικής προσέγγισης που αξιοποιείται βασίζεται στην ιστορικοσυγκριτική μεθοδολογία. Στο πλαίσιο αυτής της μεθοδολογίας αναζητάται η

κατανόηση και ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών «γεγονότων» Στη βάση αυτή τα πολιτικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά «γεγονότα» προβάλλονται στο εθνικό και διεθνές συγκείμενο μέσα από ποιοτικές μεθοδολογίες και, κυρίως μέσα από την ανάλυση κειμένων που έχουν εκπονηθεί σε συγκεκριμένες και ειδικές περιπτώσεις.

Σημαντικά «γεγονότα» που κατευθύνονταν προς συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές αφορούν συχνά στη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την οικονομική ανάπτυξη. Μετά τη θεωρητική στήριξη της διασύνδεσης αυτής με τη θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου' οδηγήθηκαν τόσο οι εθνικές κυβερνήσεις όσο και οι υπερεθνικοί οργανισμοί σε επενδύσεις σοβαρών ποσών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονταν σε ορθολογικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο μέσο της δεκαετίας του '60 αναπτύχθηκε το σφαιρικό μοντέλο του ΜΠΠΑ για την πρόβλεψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, την έκφρασή τους σε βαθμίδες αποκτηθείσας εκπαίδευσης στη βάση της υποτιθέμενης αύξησης της εθνικής οικονομίας. Την εποχή αυτή αναπτύσσεται και το επενδυτικό ενδιαφέρον σε προγράμματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με τους επενδυτές να αναμένουν οφέλη στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών τους (ΥΠΕΠΘ, 1995).

Όμως, στις αρχές του '70, σχετικές μελέτες αναφέρονται στην «έλλειψη απόδοσης» των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην «ψευδαίσθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης» (ιδιαίτερα της κατώτερης δευτεροβάθμιας) (Ματθαίου Δ., 1994). Οι «ευθύνες» που επέρριψαν οι μελετητές στον «οικονομικό σχεδιασμό» και στα «οικονομικά της εκπαίδευσης» ήταν υπερβολικές, δεδομένου ότι οι εφαρμογές των θεωρητικών μοντέλων υπόκεινται και στον «έλεγχο» της πραγματικότητας και κυρίως των ανατροπών που μπορεί αυτή να επιφέρει. Στην προκειμένη περίπτωση μία σχετική ανατροπή των επενδυτικών σχεδίων αφορούσε στη διεθνή πετρελαϊκή κρίση με τα συνεπακόλουθα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Οι αμφισβητήσεις των μεθόδων εκπαιδευτικού σχεδιασμού υπερτονίζονται και από τους ιδεολογικούς αντιπάλους οποιασδήποτε «οικονομικής» θεώρησης της εκπαίδευσης.

Τη δεκαετία του '80 η τότε κοινωνική κυρίως πολιτική της ΕΟΚ δίνει σημασία στην ανάδειξη της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης και εστιάζεται κυρίως στην ενίσχυση και ποιοτική αναβάθμιση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, κάτι που πιθανότατα επηρεάζει και τις εθνικές πολιτικές επιλογές. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι διαχρονικά η σχέση αυτή ενισχύεται και συχνά διαφοροποιείται όσον αφορά την ένταση, τις αλληλοσυσχετίσεις αλλά και τα ποιοτικά στοιχεία που την αποτελούν.

6.10. Διασφάλιση της μακροπρόθεσμης αποδοτικότητας στη δια βίου μάθηση των ενηλίκων

Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκαν τεράστιες αλλαγές στον κόσμο της εργασίας. Η απασχόληση στο δευτερογενή τομέα αντιπροσωπεύει ένα διαρκώς μειούμενο

ποσοστό του εργατικού δυναμικού στην πλειονότητα των αναπτυγμένων χωρών, ενώ οι αποδοχές στη μεταποίηση γενικά δε συμβαδίζουν με τους άλλους τομείς. Οι «εργάτες γνώσης», κατηγορία στην οποία ανήκει ένα μεγάλο φάσμα εργαζομένων, από το προσωπικό των κέντρων κλήσεων έως τους αρχιτέκτονες και από τους εκπαιδευτικούς έως τους οικονομικούς υπαλλήλους αποτελούν όλο και πιο συχνά το κλειδί για την οικονομική επιτυχία στις αναπτυγμένες χώρες.

Η ικανότητα των ατόμων και των χωρών να επωφεληθούν από την αναδυόμενη οικονομία της γνώσης εξαρτάται κυρίως από το ανθρώπινο κεφάλαιο και συγκεκριμένα την εκπαίδευση, τις δεξιότητες, τα ταλέντα και τις ικανότητες του. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων επικεντρώνεται συνεχώς στην ανύψωση του επιπέδου του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους επίτευξης τούτου είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση, οι οποίες θεωρούνται σήμερα όλο και πιο σημαντικοί παράγοντες ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης. Όμως, η επίσημη τυπική εκπαίδευση, που συνήθως διαρκεί από την ηλικία των 4 ή 5 ετών έως τα τέλη της εφηβικής ή τις αρχές της ενηλικίωσης, διαμορφώνει μόνο εν μέρει το ανθρώπινο κεφάλαιο. Από πολλές απόψεις είναι χρησιμότερο να μην εξετάζεται η διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου από την πλευρά της εκπαίδευσης, αλλά από την πλευρά της μάθησης, της διαδικασίας που συνεχίζεται δια βίου.

Όσον αφορά την οικονομία και την απασχόληση αυτή η δυνατότητα της δια βίου μάθησης αποκτά συνεχώς μεγαλύτερη βαρύτητα. Οι παλιές θέσεις εργασίας «μεταναστεύουν» σε μέρη όπου η εργασία είναι φτηνότερη, ενώ οι ταχέως μεταβαλλόμενες τεχνολογίες δημιουργούν θέσεις εργασίας που πριν από λίγο καιρό ήταν σπάνιες ή αλλάζουν άρδην τις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι εργαζόμενοι για να κάνουν τη δουλειά τους. Σήμερα, κατά συνέπεια, τα άτομα πρέπει να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου.

Η ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου μπορεί να αναχθεί τουλάχιστον στο 18ο αιώνα στο έργο του Σκωτσέζου οικονομολόγου Άνταμ Σμιθ, όμως η ανάδειξή της ως σημαντικής οικονομικής έννοιας έλαβε χώρα στα τέλη της δεκαετίας του '50 και του '60. Εκείνη την εποχή, οικονομολόγοι όπως ο Τέοντορ Σουλτζ άρχισαν να χρησιμοποιούν τη μεταφορά «κεφάλαιο» για να ερμηνεύσουν το ρόλο της εκπαίδευσης και της εξειδικευμένης γνώσης στην προαγωγή της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης. Υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι επενδύουν στην εκπαίδευση και την κατάρτισή τους για να συγκεντρώσουν ένα απόθεμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων (ένα κεφάλαιο) που μπορεί να αποφέρει μακροπρόθεσμες αποδόσεις. Η εν λόγω επένδυση μπορεί επίσης να ωφελήσει τις εθνικές οικονομίες και να βοηθήσει στην ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης (Schultz T.W., 1993, σς 13-19).

Έτσι, συνήθως το ανθρώπινο κεφάλαιο ορίζεται γενικά ότι περιλαμβάνει ένα μείγμα από εγγενή χαρίσματα και ικανότητες των ατόμων, καθώς και τις δεξιότητες και τις γνώσεις που αποκτούν μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (στο σύνολο αυτό

συμπεριλαμβάνεται μερικές φορές και η υγεία). Αξίζει ενδεχομένως να σημειωθεί ότι ο επιχειρηματικός κόσμος, που έσπευσε να υιοθετήσει με ενθουσιασμό την εν λόγω έννοια, τείνει να την ορίζει πιο στενά κυρίως ως τις ικανότητες και τα ταλέντα του εργατικού δυναμικού που σχετίζονται άμεσα με την επιτυχία μιας επιχείρησης ή ενός συγκεκριμένου τομέα. Το ανθρώπινο κεφάλαιο συνδέεται συχνά με ένα ευρύ φάσμα ωφελειών, οικονομικών και μη. Μερικά από τα σημαντικότερα οφέλη ενδεχομένως να μην είναι οικονομικά όπως, για παράδειγμα, η βελτίωση της υγείας, η μεγαλύτερη διάρκεια ζωής και περισσότερες πιθανότητες συμμετοχής στα κοινά.

Σε οικονομικό επίπεδο, τα οφέλη από το ανθρώπινο κεφάλαιο κατανοούνται σε σχέση με την ευημερία του ατόμου και την εθνική οικονομία. Σε επίπεδο ατόμου, οι αποδοχές τείνουν να αυξάνονται αισθητά, καθώς αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των ανθρώπων. Σε μερικές χώρες του ΟΟΣΑ, όπως στη Δανία και τη Νέα Ζηλανδία, οι αποδοχές των πανεπιστημιακών αποφοίτων είναι περίπου ένα τέταρτο υψηλότερες από αυτές των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε άλλες, η ανισότητα αυτή είναι ακόμη πιο εμφανής και ανέρχεται έως και στο 120%. Ωστόσο, η παραγωγή ενδεχομένως να αυξηθεί κατά 3-6% με την πάροδο του χρόνου για κάθε επιπρόσθετο έτος εκπαίδευσης των ατόμων (OECD, 2007)

Τα τελευταία χρόνια συγκεντρώθηκαν πολλοί παράγοντες που εφιστούν την προσοχή στον οικονομικό ρόλο του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ένας από τους σημαντικότερους είναι η άνοδος της λεγόμενης οικονομίας της γνώσης, η οποία βασίζεται λιγότερο στην παραγωγή αντικειμένων και περισσότερο στην παραγωγή και τη διαχείριση δεδομένων και πληροφοριών. Για παράδειγμα, το 1995 μόλις πάνω από το 28% των εργαζομένων στις χώρες του ΟΟΣΑ απασχολούταν στη βιομηχανία και περισσότερο από το 63% στο τομέα των υπηρεσιών· 10 χρόνια αργότερα το ποσοστό μόλις που άγγιζε το 25% στο βιομηχανικό τομέα, ενώ ξεπερνούσε το 69% στις υπηρεσίες (OECD, 1994).

Η παγκοσμιοποίηση, επίσης, αλλάζει τον τρόπο και το είδος εργασίας των ανθρώπων. Σήμερα οι εταιρείες βασίζονται σε μακριές αλυσίδες παραγωγών και υπεργολάβων που είναι διάσπαρτες ανά τον κόσμο και που βασίζονται σε προηγμένες τεχνολογίες επικοινωνιών για το συντονισμό τους. Εξίσου, η διάθεση φτηνότερης εργασίας στις αναπτυσσόμενες χώρες οδηγεί στην απομάκρυνση ορισμένων θέσεων εργασίας του δευτερογενούς τομέα ακόμη και του τριτογενούς όπως, για παράδειγμα, στον προγραμματισμό λογισμικού από τις αναπτυγμένες οικονομίες.

Ένας τελευταίος παράγοντας είναι η γήρανση των κοινωνιών. Λόγω των δημογραφικών εξελίξεων η μέση ηλικία σε πολλές αναπτυγμένες χώρες αυξάνεται με αποτέλεσμα στο μέλλον να υπάρχουν περισσότεροι συνταξιούχοι που θα βασίζονται σε όλο και λιγότερους ενεργούς εργαζόμενους. Κατά συνέπεια, πολλές χώρες προσπαθούν να πείσουν τα άτομα να παραμείνουν για περισσότερο χρονικό διάστημα στο εργατικό δυναμικό. Για να το κάνουν θα πρέπει πιθανόν να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους. Η γήρανση των πληθυσμών στην πλειονότητα των αναπτυγμένων χωρών ασκεί πίεση στους

ανθρώπους να συνταξιοδοτηθούν αργότερα. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να βελτιώνουν συνεχώς τις δεξιότητες και την εκπαίδευσή τους, ούτως ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέρθουν στις γρήγορες μεταβολές που συντελούνται στο χώρο της εργασίας. Όμως αυτό δεν αφορά μόνο τα άτομα που πλησιάζουν στο τέλος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι εργαζόμενοι όλων των ηλικιών πρέπει να αναβαθμίζουν συνεχώς τις δεξιότητές τους, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους αποδοχές και να διευκολύνουν την εξεύρεση εργασίας σε περίπτωση που χάσουν τη θέση τους.

Δυστυχώς, η κατάρτιση των ενηλίκων δεν είναι διαδεδομένη ομοιόμορφα σε όλο το εργατικό δυναμικό. Οι νεότεροι εργαζόμενοι που έχουν πιστοποιημένα προσόντα υψηλότερου επιπέδου ενδεχομένως να επιμορφωθούν από τους εργοδότες τους. Στην ουσία, αυτοί που χρειάζονται περισσότερο την κατάρτιση είναι αυτοί που έχουν τις λιγότερες πιθανότητες να επιμορφωθούν. Υπάρχουν επίσης διαφορές μεταξύ των φύλων - στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ οι άνδρες που παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης είναι περισσότεροι από τις γυναίκες- και μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, στη Δανία οι εργαζόμενοι παρακολουθούν σχεδόν 1.000 ώρες άτυπης κατάρτισης που σχετίζεται με την εργασία τους κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία· στην Ιταλία είναι λιγότερες από 100 (OECD, 2008b).

Η πολιτεία σε πολλές χώρες επενέβη για να βοηθήσει τους εργαζόμενους που δεν καταρτίζονται. Μερικές χώρες επέβαλαν εισφορά κατάρτισης στους εργοδότες, που μπορεί να ξοδευτεί με διαφορετικούς τρόπους όπως, για παράδειγμα, για τη δημιουργία κεντρικών ταμείων κατάρτισης. Υπάρχει επίσης ενδιαφέρον όσον αφορά την ιδέα της συγχρηματοδότησης της κατάρτισης από την πολιτεία, τους εργοδότες και τους υπαλλήλους με στόχο να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν συμφέρον από την επιτυχία των προγραμμάτων κατάρτισης. Στον Καναδά, για παράδειγμα, δοκιμάζεται ένα ειδικό σύστημα λογαριασμών καταθέσεων ταμειευτηρίου για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης των ενηλίκων, που καταβάλλει στους χαμηλόμισθους εργαζόμενους έως \$3 για κάθε δολάριο που αποταμιεύουν οι ίδιοι (OECD, 2009).

Εντούτοις, ακόμα και με το σωστό μείγμα χρηματοδότησης, η παρακίνηση των ενηλίκων παραμένει μείζον θέμα. Σε πολλές περιπτώσεις η πίεση που ασκείται από την εργασία και την οικογένεια κάνει τους ενήλικες να αισθάνονται ότι δεν έχουν χρόνο για περαιτέρω σπουδές. Το εμπόδιο αυτό μπορεί να αρθεί, τουλάχιστον εν μέρει, εάν δοθεί η δυνατότητα στους ενήλικες να αποκτήσουν πιστοποιημένα προσόντα σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και με το ρυθμό που τους ταιριάζει

Η μαζική εκπαίδευση εξαπλώθηκε εντυπωσιακά κατά τον 20ο αιώνα παρέχοντας πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση σε περισσότερους ανθρώπους. Στις αναπτυγμένες χώρες σήμερα η υποχρεωτική εκπαίδευση προσεγγίζει εν τέλει τα φυσικά της όρια ως προς το χρονικό διάστημα το οποίο οι νέοι είναι διατεθειμένοι να δαπανήσουν φοιτώντας στο σχολείο. Έτσι, στο μέλλον η αύξηση της προσφοράς ανθρώπινου κεφαλαίου θα βασίζεται

λιγότερο στην επέκταση της ποσότητας της εκπαίδευσης και περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Ως εκ τούτου, οι κοινωνίες θα πρέπει να βοηθήσουν όσους περισσότερους ανθρώπους γίνεται, ούτως ώστε να αναπτύσσουν δια βίου όλο το φάσμα των ταλέντων και ικανοτήτων τους.

6.11. Στρατηγικές βιώσιμης επένδυσης στη διά βίου μάθηση

Η δια βίου μάθηση αποτελεί κύρια στρατηγική ένταξης στην κοινωνία της γνώσης και διασφάλισης της ισότιμης κατανομής των ωφελημάτων. Εντούτοις, η εκπαίδευση των ενηλίκων συνιστά τον αδύναμο κρίκο όσον αφορά στη δια βίου μάθηση. Τα εμπόδια που συνέβαλαν στο μικρό αριθμό ενηλίκων γενικότερα, και μειονεκτούντων ενηλίκων ειδικότερα, που συμμετέχουν στη μάθηση είναι πολλά. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι πάντα οι κατάλληλες και τα άτομα ενδέχεται να στερούνται των απαραίτητων υπηρεσιών πρόσβασης και στήριξης για την εξισορρόπηση μεταξύ εργασίας, οικογένειας και μάθησης. Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται σε ένα ιδιαίτερα κρίσιμο εμπόδιο, στους πόρους, οι οποίοι ενέχουν περιορισμούς σε επίπεδο χρόνου και χρημάτων. Μέχρι σήμερα, οι πόροι που είναι αναγκαίοι για την εκτενέστερη εκπαίδευση των ενηλίκων δεν έχουν αναλυθεί. Οι χώρες του ΟΟΣΑ αντιμετωπίζουν κρίσιμα ερωτήματα για τους τρόπους εύρεσης και διατήρησης των υψηλών επενδύσεων που απαιτούνται για να διασφαλιστεί ότι οι ευκαιρίες μάθησης διατίθενται σε όλους όσους τις αναζητούν και ότι η κοινωνία επενδύει κατά τρόπο οικονομικά επαρκή (OECD, 2007).

Παρόλο που τα οφέλη από την εκπαίδευση των ενηλίκων δεν είναι δυνατό να εκφραστούν μόνο με χρηματοοικονομικούς όρους, τα οικονομικά κριτήρια είναι εξίσου σημαντικά. Οι ιδιώτες, οι επιχειρήσεις και οι κυβερνήσεις θα επιλέξουν να επενδύσουν περισσότερο στην εκπαίδευση των ενηλίκων, εάν οι επενδύσεις αυτές είναι "οικονομικά βιώσιμες" με τέτοιο τρόπο, ώστε τα προβλεπόμενα οφέλη θα πρέπει να είναι επαρκή για να αντισταθμίσουν τα κόστη αλλά ταυτόχρονα και "χρηματοοικονομικά βιώσιμες" δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει τρόπος για να πληρωθούν σήμερα τα οφέλη που δύνανται να προκύψουν στο μακρινό μέλλον. Σε αντίθεση με τις επενδύσεις στην εκπαίδευση των νέων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό βιωσιμότητας ως προς τις δυο έννοιες, η εκπαίδευση των ενηλίκων παρουσιάζει διαφορετική εικόνα (OECD, 2010).

Η έκδοση του ΟΟΣΑ για τις εκπαιδευτικές πολιτικές διαφωτίζει πρώτα την οικονομική βιωσιμότητα της εκπαίδευσης των ενηλίκων διεξάγοντας επεξηγηματικούς υπολογισμούς σχετικά με το ποσοστό απόδοσης από τις σπουδές των ενηλίκων. Τα αποτελέσματα επισημαίνουν ότι, υπό τις επικρατούσες συνθήκες και πολιτικές, οι αποδόσεις παρέχουν μέτρια κίνητρα στα άτομα, και ιδιαίτερα στους εργαζόμενους ενήλικες, για να ακολουθήσουν περαιτέρω δια βίου μάθηση. Η παρέμβαση είναι απαραίτητη για να ελαφρύνει το βάρος των διαφυγόντων κερδών και για να περιοριστεί ο χρόνος σπουδών επιβραβεύοντας τους ενήλικους μαθητές για αυτά που ήδη γνωρίζουν.

Η χρηματοοικονομική βιωσιμότητα της εκπαίδευσης των ενηλίκων βασίζεται σε μηχανισμούς για το διαμερισμό του κόστους ανάμεσα στους ιδιώτες, την κυβέρνηση και τους εργοδότες. Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να καλύψουν τα κόστη για τους λιγότερο ευνοημένους και να δημιουργήσουν το πλαίσιο που θα επιτρέψει στα άλλα μέρη να μοιραστούν τα κόστη. Ο ΟΟΣΑ διερευνά τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν δέκα χώρες στοχεύοντας στην υλοποίηση της εν λόγω συγχρηματοδότησης (OECD, Νο 333). Οι πρωτοβουλίες αυτές εμφανίζονται να έχουν θετική εξέλιξη, παρόλο που αποδείχτηκε δύσκολο να προσεγγιστούν οι μειονεκτούντες ομάδες οι οποίες χρειάζονται επειγόντως τις νέες ευκαιρίες μάθησης. Εντούτοις, το εύρος των υπό εξέλιξη πρωτοβουλιών διαφωτίζει τους πιθανούς βέλτιστους τρόπους προσέγγισης των ιδιωτών και των επιχειρήσεων (OECD, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

7.1. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η διαμόρφωση του πλαισίου πολιτικής

Στη σημερινή ρευστή και ολοένα μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα όπου επικρατεί η διασύνδεση, η ανταλλαγή και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των κρατών της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου, καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία και ανάπτυξη θεσμών, οι οποίοι θα προσφέρουν διαρκή στήριξη των πολιτών ανεξαρτήτως ηλικίας ή κοινωνικής ομάδας ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις αυτής της νέας παγκοσμιότητας. Κυρίαρχος στόχος σήμερα θα πρέπει να είναι η αλλαγή νοοτροπίας αναφορικά με τη μορφή και την έννοια της εργασίας, πράγμα που θα επιτευχθεί μέσα από την παιδεία και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής των πολιτών. Η εργασία σήμερα δεν αποτελεί και δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια στατική και επαναλαμβανόμενη πράξη. Αντίθετα, η εργασία τόσο ως προς τη δομή της όσο και ως προς το περιεχόμενό της μετατρέπεται σε μια διαρκή διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και νέων ιδεών, απαραίτητων δηλαδή στοιχείων για την ανάπτυξη της καινοτομίας, της επιχειρηματικότητας, της τεχνολογίας και εν τέλει της ανάπτυξης που απαιτεί η σημερινή οικονομία.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της δια βίου μάθησης αποκτά κεντρική σημασία. Σύμφωνα με το Ν. 3369/2005 (άρθρο 1) για την «Συστηματοποίηση της Δια Βίου μάθησης», ως δια βίου μάθηση νοείται κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε

συνεχιζόμενη βάση με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός ατόμου.

Η δια βίου μάθηση λοιπόν σύμφωνα με την ευρύτερα αποδεκτή άποψη καλύπτει όλους τους τύπους της εκπαίδευσης, προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας, όλους τους τύπους της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και όλες τις μορφές της άτυπης εκπαίδευσης. Κάθε μορφή μαθησιακής δραστηριότητας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου σε σχολεία, χώρους εργασίας και αλλού με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αναγνωρίζεται ως δράση δια βίου μάθησης.⁵⁵

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας αναγνωρίζει τη δια βίου μάθηση ως μέσο ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη του ανταγωνισμού, της καινοτομίας και του στόχου της πλήρους απασχόλησης.⁵⁶ Σύμφωνα με την Επιτροπή Απασχόλησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η ανάπτυξη ενός ειδικευμένου και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού βρίσκεται στον πυρήνα της πολιτικής για την απασχόληση και είναι καίριας σημασίας για την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης και την προώθηση καλύτερων θέσεων εργασίας.

Βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής στρατηγικής είναι η προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας, ώστε να προσφέρουν ευκαιρίες που θα αφορούν τέσσερις βασικούς στόχους:

- την προσωπική ολοκλήρωση,
- την ενεργό συμμετοχή,
- την κοινωνική ένταξη και την
- απασχολησιμότητα.

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

- 1) την ατομική εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών σε όλα τα στάδια της ζωής τους,
- 2) την προώθηση της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης μέσα από την επένδυση στις γνώσεις και τις ικανότητες των πολιτών,

⁵⁵ Βλέπε: http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/what_islife_en.html.

⁵⁶ Βλέπε: *Presidency Conclusions of the Lisbon European Council 2000, Conclusions of the Barcelona Council 2002, Communication from the Commission "Education and Training 2010"*, 2003.

- 3) τη δημιουργία μιας κοινωνίας της πληροφορίας για όλους και την προώθηση της κινητικότητας,
- 4) την προσαρμογή στις απαιτήσεις που προέρχονται από την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ),
- 5) την ανάπτυξη της επιχειρηματικής ικανότητας και
- 6) τις δεξιότητες και τις στρατηγικές της επικοινωνίας και ειδικότερα τις βασικές και νέες δεξιότητες στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και κυρίως ο εκσυγχρονισμός των δεξιοτήτων και η επέκταση της δια βίου μάθησης είναι αποφασιστικής σημασίας στην οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Στο πεδίο αυτό η αρχική επαγγελματική κατάρτιση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις νέες συνθήκες οργάνωσης της εργασίας και στις νέες τεχνολογίες. Κεντρικός στόχος είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των προσόντων και των ικανοτήτων των ανέργων και των εργαζομένων και η δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης.

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί εσωτερική υπόθεση των κρατών μελών σύμφωνα με τις Συνθήκες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Συγκεκριμένα στο άρθρο 149 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας αναφέρονται τα εξής:

1. Η κοινότητα θα συμβάλλει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και, εφόσον είναι απαραίτητο, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, πλήρως σεβόμενη την ευθύνη των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την πολιτιστική και γλωσσική ποικιλία.
2. Η κοινοτική δράση θα αποβλέπει στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα δια μέσου της διδασκαλίας και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών, στην ενθάρρυνση της κινητικότητας των φοιτητών και εκπαιδευτικών, με την παρακίνηση, μεταξύ των άλλων, της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των πτυχίων και των περιόδων σπουδών, στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ανάπτυξη των ανταλλαγών πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα κοινά στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης των ανταλλαγών νέων και των ανταλλαγών εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στην Ευρώπη, τα διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών έχουν διαμορφωθεί ως έκφραση και αντανάκλαση των ξεχωριστών εθνικών πολιτισμών. Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας είναι η ενθάρρυνση της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέσα από την κατανόηση των διαφορετικών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διαφύλαξη της πολύμορφης εκπαιδευτικής

εμπειρίας των Ευρωπαϊκών χωρών. Κάθε κράτος μέλος αναλαμβάνει, με βάση την "αρχή της επικουρικότητας", την πλήρη ευθύνη για την οργάνωση του εκπαιδευτικού του συστήματος και το περιεχόμενο των προγραμμάτων του.

7.2.Αποφάσεις και κεντρική στόχευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση που αφορά στην κεντρική πολιτική για την εκπαίδευση ενηλίκων

Κατά τη σύνοδο στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) βρίσκεται αντιμέτωπη με μεγάλες ποιοτικές αλλαγές που αφορούν τη σύνδεση των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης και εκπαίδευσης με τις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας, οι οποίες ευρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με τις οικονομικές μεταβολές σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι Εθνικές Πολιτικές για τη Δια Βίου Μάθηση θα δίνουν πλέον έμφαση κυρίως στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και οι οποίες έχουν ως απαρχή το στρατηγικό στόχο που τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (23 – 24 Μαρτίου 2000) για τη δεκαετία 2000 – 2010: «Να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Εν συνεχεία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε το 2003 στην αναθεώρηση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση λαμβάνοντας υπόψη την αξιολόγηση της, τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και τις τρέχουσες οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Αντανακλώντας την πολιτική ισορροπία του Προγράμματος Δράσης της Λισσαβόνας, οι κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση στα κράτη-μέλη, σύμφωνα με την από 22 Ιουλίου 2003 απόφαση του Συμβουλίου της ΕΕ, προωθούν συμπληρωματικούς και αμοιβαία υποστηριζόμενους στόχους οι οποίοι, με χρονικό ορίζοντα το 2010, τίθενται ως στόχοι της νέας ΕΣΑ: α) Στόχος 1 – «Πλήρης απασχόληση» μέσω της αύξησης των ποσοστών απασχόλησης και της αύξησης της προσφοράς εργατικού δυναμικού. β) Στόχος 2 – «Ποιότητα και παραγωγικότητα στην εργασία» δηλαδή η αναζήτηση περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας. Η ποιότητα βρίσκεται στο επίκεντρο του Ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου. Η βελτίωση της ποιότητας των θέσεων εργασίας συνδέεται στενά και με την πορεία προς μια οικονομία της γνώσης.

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» γίνεται μια συνεκτική προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με άξονα τρεις (στρατηγικούς στόχους οι οποίοι αποτελούνται από τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε., από τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και από συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μέτρηση σε επίπεδο περιφέρειας μιας σειράς δεικτών που αφορούν την επίτευξη εκ μέρους των κρατών-μελών της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, που παρουσιάζονται παρακάτω:

<i>Διαρθρωτικοί Δείκτες Λισσαβόνας</i>	
1	ΑΕΠ κατά κεφαλήν σε ΜΑΔ (ΕΕ25=100)
2	Παραγωγικότητα Εργασίας ανά απασχολούμενο (ΕΕ25=100)
3	Συνολικό ποσοστό απασχόλησης (15-64 ετών)
4	Ποσοστό απασχόλησης εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας (55-64 ετών)
5	Ποσοστό μακροχρόνιας ανεργίας (% επί των ανέργων)
6	Επίπεδο εκπαίδευσης νέων
7	Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση (1000)
8	Δαπάνες για Έρευνα και Ανάπτυξη ως % του ΑΕΠ
9	Ακαθάριστες Πάγιες επενδύσεις στη μεταποίηση ως % του ΑΕΠ
10	Ενεργειακή Ένταση της οικονομίας
11	Αξία απεσταλμένων εμπορευμάτων ως % του ΑΕΠ
12	Ποσοστό Πληθυσμού που διατρέχει κίνδυνο φτώχειας πριν τις κοινωνικές παροχές

Στα πλαίσια αυτά, ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν συνίσταται στη διαμόρφωση ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά στην ενθάρρυνση της συνεργασίας των κρατών μελών, στηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των ευκαιριών για εκπαίδευση και την προώθηση της διακρατικής κινητικότητας των εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών μέσα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Για την επίτευξη των στόχων της, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έχει θεσμοθετήσει φορείς και δίκτυα που συμβάλλουν στην προαγωγή της Ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας και στο συντονισμό της ευρωπαϊκής προσέγγισης στα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέτοιοι φορείς και δίκτυα είναι το Δίκτυο Ευρυδίκη, το CEDEFOP και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Κατάρτισης.

Δίκτυο Ευρυδίκη

Η «Ευρυδίκη» αποτελεί το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση. Παρέχει συγκρίσιμες πληροφορίες σχετικά με την πολιτική, τη δομή, τη διοίκηση και το νομικό καθεστώς των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών και χωρών εταίρων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ επίσης παρέχει πληροφορίες για το σύνολο των φορέων του εκπαιδευτικού χώρου στην Ευρώπη. Στο δίκτυο αυτό συμμετέχουν 30 χώρες: 27 κράτη-μέλη, 3 χώρες της ΕFTA/ΕΕΑ

Το δίκτυο Ευρυδίκη έχει δημιουργήσει μία δυναμική βάση δεδομένων-Eurybase, στην οποία περιγράφονται τα εκπαιδευτικά συστήματα των 30 χωρών που συμμετέχουν στο δίκτυο, ενώ ταυτόχρονα παρέχονται συνοπτικές πληροφορίες σχετικά με το πολιτικό και

οικονομικό σύστημα κάθε χώρας. Οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες στα αγγλικά καθώς και στην επίσημη γλώσσα της περιγραφείσας χώρας.

Το δίκτυο Ευρυδίκη συγκροτείται από τις επιμέρους εθνικές μονάδες που έχουν ως σκοπό την παροχή πληροφοριών και συμβουλών όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις εκπαιδευτικές αρχές κάθε βαθμίδας, στις Δημόσιες Υπηρεσίες και στους λήπτες των πολιτικών αποφάσεων.

Οι δραστηριότητες του δικτύου συντονίζονται από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία, η οποία είναι υπεύθυνη για την κεντρική καθοδήγηση του Δικτύου και το συντονισμό των δραστηριοτήτων του. Η αντίστοιχη εθνική υπηρεσία της Ελλάδας υπάγεται στη Δ/ση Ευρωπαϊκής Ένωσης του Υπουργείου Παιδείας: Γ' Τμήμα, Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαίδευση "Ευρυδίκη".

CEDEFOP

Το «Cedefop» (European Centre for the Development of Vocational Training) είναι το κέντρο αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και εδρεύει στη Θεσσαλονίκη. Παρέχει πληροφορίες και επιστημονικές αναλύσεις σχετικά με τα συστήματα, τις πολιτικές, την έρευνα και την πρακτική στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Επίσης προωθεί την ανάπτυξη μίας συντονισμένης ευρωπαϊκής προσέγγισης στα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης διευκολύνοντας τις ανταλλαγές, τη συνεργασία και τη συνέργεια μεταξύ διαφορετικών ομάδων στόχου: υπεύθυνων φορέων για τη χάραξη στρατηγικής, κοινωνικών εταίρων, ερευνητών και επαγγελματιών της επαγγελματικής κατάρτισης.

Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Το «Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης» (European Training Foundation) έχει ως αποστολή να συνεπικουρεί και να υποστηρίζει τη διαδικασία μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης στις συνεργαζόμενες χώρες, στα πλαίσια της εξωτερικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) Η δράση του εξαπλώνεται σε τέσσερις μεγάλες ομάδες χωρών: τις υποψήφιες για προσχώρηση στην ΕΕ χώρες, τις χώρες και τα εδάφη της νοτιοανατολικής Ευρώπης, τα νέα ανεξάρτητα κράτη και τη Μογγολία, καθώς και τις χώρες και τα εδάφη που καλύπτει το πρόγραμμα MEDA.

Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης εδρεύει στο Τορίνο της Ιταλίας. Έχει στενή συνεργασία με το Cedefop και παρέχει τεχνική υποστήριξη στο πρόγραμμα Tempus.

7.3. Η έμφαση στην οριζόντια πολιτική για την προώθηση της γλωσσομάθειας και τα εξειδικευμένα προγράμματα προώθησης της κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών

Το χαρτοφυλάκιο της πολυγλωσσίας έχει σημαντική οριζόντια διάσταση και στενή αλληλεπίδραση με άλλες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως οι πολιτικές για τον πολιτισμό, την παιδεία, την επικοινωνία, την κοινωνική πολιτική, την απασχόληση, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ασφάλεια κ.λπ. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω η συμβολή της πολυγλωσσίας στη διαμόρφωση και την υλοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών –τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών– και τα οφέλη της να διαδοθούν όπου είναι δυνατό.

Κατά συνέπεια, η συγκέντρωση ιδεών και υποδείξεων από κράτη μέλη και ενδιαφερομένους στον συγκεκριμένο τομέα είναι σημαντική για τη χάραξη νέων πολιτικών στις οποίες να αντικατοπτρίζονται οι ανάγκες τους. Αυτό θα επιτευχθεί στο πλαίσιο της **ομάδας υψηλού επιπέδου για την πολυγλωσσία** και μιας **υπουργικής διάσκεψης για την πολυγλωσσία**. Όλες αυτές οι ιδέες θα αποτελέσουν τη βάση για την **ανακοίνωση που θα παρουσιάζει αδρομερώς τη νέα στρατηγική για την πολυγλωσσία**.

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους για το Διαπολιτισμικό Διάλογο 2008, η ομάδα διανοουμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με πρόεδρο τον κ. Amin Maalouf, υπέβαλλε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι γλώσσες μπορούν να προωθήσουν το διαπολιτισμικό διάλογο και την αμοιβαία κατανόηση με τη δημιουργία εμφανούς διασύνδεσης μεταξύ της γλωσσικής πολυμορφίας και της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και συμπεραίνει ότι η προώθηση μιας «γλώσσας προσωπικής επιλογής» ενισχύει την πολυγλωσσία και το διαπολιτισμικό διάλογο. Αυτά τα συμπεράσματα αποτέλεσαν το έναυσμα για τη συζήτηση κατά την πρώτη στα χρονικά υπουργική διάσκεψη σχετικά με την πολυγλωσσία, που προγραμματίστηκε για τις 15 Φεβρουαρίου 2009. Η ομάδα επικεντρώνεται στους πολίτες με μια «δεύτερη μητρική γλώσσα», την επονομαζόμενη επίσης «γλώσσα προσωπικής επιλογής», με την οποία ταυτίζονται για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους.

"Η προσέγγιση που συνιστάται από την ομάδα διανοουμένων πυροδότησε τη συζήτηση στο έτος του διαπολιτισμικού διαλόγου», δήλωσε ο επίτροπος κ. Leonard Orban. «Οι προτάσεις που υποβλήθηκαν ανταποκρίνονται στην επιθυμία που εξέφρασαν οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων στη Βαρκελώνη το 2002 να συμπεριληφθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της ΕΕ «η μητρική γλώσσα συν δύο» άλλες γλώσσες. Η καλή γνώση άλλων γλωσσών δημιουργεί γέφυρες και προωθεί την κατανόηση μεταξύ των πολιτισμών».

Η γλώσσα προσωπικής επιλογής είναι ήδη πραγματικότητα για συνεχώς περισσότερους πολίτες της ΕΕ που ταυτίζονται με μια άλλη γλώσσα σε προσωπικό, πολιτιστικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Δύο κύρια σημεία μπορούν να εντοπιστούν στις προτάσεις.

- 1) Οι διμερείς σχέσεις μεταξύ των χωρών της ΕΕ πρέπει να πραγματοποιούνται στις γλώσσες των δύο εμπλεκόμενων χωρών παρά σε μια τρίτη γλώσσα. Κάθε χώρα πρέπει να διαθέτει αρκετά άτομα που να κατέχουν επαρκώς τη γλώσσα της άλλης και αντιστρόφως.
- 2) Η ΕΕ πρέπει να προωθήσει την έννοια μιας «γλώσσας προσωπικής επιλογής», η οποία θα θεωρείται η «δεύτερη μητρική γλώσσα» για κάθε ευρωπαίο πολίτη που έχει κίνητρο να μάθει μία γλώσσα. Χρειάζεται να αποτελεί μέρος και εφόδιο της σχολικής εκπαίδευσης και των πανεπιστημιακών σπουδών καθώς και της επαγγελματικής ζωής για όλους και να είναι στενά συνδεδεμένη με πτυχές στον τομέα της ιστορίας, του πολιτισμού και της λογοτεχνίας. Αυτή γλώσσα προσωπικής επιλογής δεν θα είναι κανονικά αυτή που χρησιμοποιείται για τη διεθνή επικοινωνία⁵⁷. Για την υποστήριξη αυτών των επιχειρημάτων, υπάρχουν μια σειρά πρακτικών συλλογισμών
- 3) Η μετανάστευση έχει αυξανόμενο αντίκτυπο στην πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πνευματική ζωή στην Ευρώπη. Για τους μετανάστες, η γλώσσα προσωπικής επιλογής θα είναι κανονικά η γλώσσα της χώρας στην οποία επέλεξαν να ζήσουν.
- 4) Οι γλώσσες των μεταναστών που είναι πολίτες της ΕΕ πρέπει να περιλαμβάνονται στις γλώσσες τις οποίες οι πολίτες της ΕΕ πρέπει να ενθαρρύνονται να μαθαίνουν.
- 5) Για αυτούς τους Ευρωπαίους των οποίων η μητρική γλώσσα κατέχει δεσπόζουσα θέση στον κόσμο, η εκμάθηση μιας γλώσσας προσωπικής επιλογής είναι ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να αποφευχθεί η απομόνωσή τους στη μονογλωσσία.
- 6) Για να εξασφαλιστεί ότι αυτή η γλωσσική πολυμορφία θα διατηρηθεί, οι χώρες πρέπει να δημιουργήσουν μια κοινή οργάνωση η οποία θα επιφορτιστεί με το καθήκον της προώθησης της εκμάθησης της γλώσσας και του πολιτισμού όλων από όλους⁵⁸

Με τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) προσεγγίζει άμεσα έναν μεγάλο αριθμό των πολιτών της. Γενικός στόχος του προγράμματος της διά βίου μάθησης είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, σύμφωνα με τους στόχους της στρατηγικής της

⁵⁷ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις γλώσσες της ΕΕ, βλέπε: <http://europa.eu/languages/>

⁵⁸ Η πλήρης έκθεση της ομάδας διανοουμένων για το διαπολιτισμικό διάλογο διατίθεται σε 22 γλώσσες στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_en.html

Λισσαβόνας. Το πρόγραμμα πρέπει να υποστηρίξει και να συμπληρώσει τις ενέργειες των κρατών μελών και να ενισχύσει τις ανταλλαγές, τη συνεργασία και την κινητικότητα μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, έτσι ώστε να καταστούν αυτά παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα.

Στόχος του προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης 2007-2013 είναι η ανάπτυξη και η ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας, ώστε τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να καταστούν παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισσαβόνας. Συμβάλλει έτσι στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Εκτός από αυτόν το γενικό στόχο, το πρόγραμμα έχει τους ακόλουθους ειδικούς στόχους που αφορούν τη διά βίου μάθηση στην ΕΕ:

- συμβολή στην ανάπτυξη ποιοτικής διά βίου μάθησης και στην προώθηση των υψηλών επιδόσεων, της καινοτομίας και της ευρωπαϊκής διάστασης στα εφαρμοζόμενα συστήματα και πρακτικές
- στήριξη της πραγμάτωσης ευρωπαϊκού χώρου της διά βίου μάθησης
- συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της διαθεσιμότητας των ευκαιριών για διά βίου μάθηση
- ενίσχυση της συμβολής της διά βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή, στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, στον διαπολιτισμικό διάλογο, στην ισότητα των φύλων και στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου
- συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητας
- συμβολή στην αύξηση της συμμετοχής των ατόμων όλων των ηλικιών, περιλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των μειονεκτούσων ομάδων
- προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας
- υποστήριξη της ανάπτυξης των μέσων που προσφέρουν οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ)
- ενίσχυση του ρόλου της διά βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών και της ανοχής και σεβασμό για άλλους λαούς και πολιτισμούς
- προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας με την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και της ανταλλαγής καλών πρακτικών

Επομένως, η συνοχή και η συμπληρωματικότητα με τις άλλες πολιτικές της ΕΕ καθορίζουν την εφαρμογή του προγράμματος δράσης. Το πρόγραμμα θα συμβάλει έτσι

στην υλοποίηση των οριζόντιων πολιτικών της ΕΕ, λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες των διδασκομένων και εντάσσοντάς τες στο κανονικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πρέπει επίσης να προωθήσει την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών καθώς και τη συνειδητοποίηση της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας και της πολυπολιτισμικότητας ως μέσου καταπολέμησης του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος πρέπει να εξασφαλιστεί συνέπεια και συμπληρωματικότητα με το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», τις ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση στο πλαίσιο της εταιρικής σχέσης για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση καθώς και άλλες πολιτικές όπως αυτές για τον πολιτισμό, τη νεολαία ή τις επιχειρήσεις. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης DEENFR καθώς και η συμβουλευτική επιτροπή επαγγελματικής κατάρτισης μπορούν να συμμετέχουν και/ή να ενημερώνονται, σύμφωνα με τις αρμοδιότητές τους.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, το πρόγραμμα υποστηρίζει τις ακόλουθες **δραστηριότητες**:

- την κινητικότητα των προσώπων στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης
- τις διμερείς και πολυμερείς εταιρικές σχέσεις
- τα μονομερή, εθνικά ή πολυμερή σχέδια, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αποσκοπούν στην προώθηση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της διακρατικής μεταφοράς καινοτομίας
- τα πολυμερή δίκτυα
- τις μελέτες και μεταρρυθμίσεις των πολιτικών και των συστημάτων στον τομέα της διά βίου μάθησης καθώς και των συνισταμένων τους
- την παροχή λειτουργικών επιχορηγήσεων για την υποστήριξη ορισμένων λειτουργικών και διοικητικών δαπανών των ιδρυμάτων και ενώσεων
- τα συνοδευτικά μέτρα, δηλαδή τις άλλες πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην προαγωγή των στόχων του προγράμματος
- τις προπαρασκευαστικά μέτρα για τις δραστηριότητες αυτές
- τη διοργάνωση εκδηλώσεων (σεμινάρια, συνέδρια, συνεδριάσεις) για τη διευκόλυνση της εφαρμογής του προγράμματος, την πραγματοποίηση ενεργειών πληροφόρησης, δημοσίευσης και διάδοσης και ενεργειών για την αύξηση της αποδοχής του προγράμματος, καθώς και παρακολούθησης και αξιολόγησής του.

Η **συμμετοχή** στο πρόγραμμα είναι ανοικτή όχι μόνο για τα κράτη μέλη αλλά και για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών (ΕΖΕΣ), τα μέλη του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ) (Ισλανδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία), την Ελβετική Συνομοσπονδία καθώς τις χώρες που είναι υποψήφιες για προσχώρηση στην ΕΕ

και τις εν δυνάμει υποψήφιες χώρες των Δυτικών Βαλκανίων, σύμφωνα με τους κανόνες και τις συμφωνίες που διέπουν τη συμμετοχή τους στα κοινοτικά προγράμματα.

Επιπλέον, η Επιτροπή μπορεί να οργανώσει συνεργασία με τρίτες χώρες και διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης ή η Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Επιμορφωτική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO).

Οι **δικαιούχοι** του προγράμματος είναι:

- μαθητές, σπουδαστές, εκπαιδευόμενοι και ενήλικοι διδασκόμενοι
- κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού προσωπικού
- άτομα από την αγορά εργασίας
- ιδρύματα και οργανισμοί που υποβάλλουν προσφορές στο πλαίσιο του προγράμματος
- άτομα και οργανισμοί αρμόδιοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο
- επιχειρήσεις, κοινωνικοί εταίροι και οι οργανώσεις τους σε όλα τα επίπεδα, περιλαμβανομένων των επαγγελματικών οργανώσεων και των εμπορικών και βιομηχανικών επιμελητηρίων
- φορείς που παρέχουν υπηρεσίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής και πληροφόρησης
- ενώσεις συμμετεχόντων, γονείς ή εκπαιδευτικοί
- ερευνητικά κέντρα και οργανισμοί
- μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, οργανισμοί εθελοντικών δραστηριοτήτων και μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ).

Η **διαχείριση** του προγράμματος γίνεται από κοινού από την Επιτροπή και τα εθνικά γραφεία. Στο πλαίσιο αυτό, τα εθνικά γραφεία μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ορισμένων τύπων σχεδίων, κινητικότητας προσώπων, διμερών και πολυμερών εταιρικών σχέσεων ή μονομερών και εθνικών σχεδίων.

Για την εφαρμογή του προγράμματος η Επιτροπή επικουρείται από μια επιτροπή αποτελούμενη από εκπροσώπους των κρατών μελών της ΕΕ. Στο πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου σε κοινοτικό επίπεδο και μιας στενότερης συνεργασίας με τους κοινωνικούς εταίρους για την εφαρμογή του προγράμματος δράσης, μπορούν αυτοί κυρίως να συμμετέχουν στην επιτροπή ως παρατηρητές για τα θέματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Το ενδεικτικό **χρηματοδοτικό κονδύλιο** του προγράμματος για τη διάρκεια εφαρμογής του έχει οριστεί σε 6,970 εκατ. ευρώ. Έχουν καθοριστεί ελάχιστα ποσά που θα διατεθούν για τα τομεακά προγράμματα (βλέπε παρακάτω), δηλαδή 13% για το Comenius, 40% για το Erasmus, 25% για το Leonardo da Vinci και 4% για το Grundtvig.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξασφαλίζει την τακτική **παρακολούθηση και αξιολόγηση** του προγράμματος δράσης σε συνεργασία με τα κράτη μέλη. Τα κράτη μέλη υποβάλλουν

στην Επιτροπή εκθέσεις, μία σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος, το αργότερο έως τις 30 Ιουνίου 2010, και μία σχετικά με τον αντίκτυπό του, έως τις 30 Ιουνίου 2015.

Η Επιτροπή υποβάλλει μια έκθεση ενδιάμεσης αξιολόγησης για τα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί και για τις ποσοτικές και ποιοτικές πτυχές της εφαρμογής του προγράμματος το αργότερο έως τις 31 Μαρτίου 2011, μια ανακοίνωση για τη συνέχεια του προγράμματος το αργότερο έως τις 31 Δεκεμβρίου 2011 και μια έκθεση εκ των υστέρων αξιολόγησης το αργότερο έως τις 31 Μαρτίου 2016.

7.4. Οι άξονες της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της γλωσσομάθειας στη Ευρώπη (κινητικότητα, απασχολησιμότητα, δημιουργία κινήτρων για τους δημοσίους υπαλλήλους, κοινωνική συνοχή, καθώς και προγράμματα κινητικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, χωρίς να παραβιασθεί ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής, μια σειρά από εξελίξεις – αργού ρυθμού στην αρχή και με ταχύτητα χιονοστιβάδας τελευταία – μετατρέπουν την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) σε κυρίαρχο παράγοντα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Από την 1η Ιανουαρίου 2007 η πολυγλωσσία αποτελεί ξεχωριστό χαρτοφυλάκιο, γεγονός που αντικατοπτρίζει την πολιτική της διάσταση στην ΕΕ, δεδομένης της σημασίας της για την αρχική εκπαίδευση, τη διά βίου μάθηση, την οικονομική ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την ασφάλεια.

Η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναλάβει τη δέσμευση να διαφυλάσσει και να προωθεί αυτό το καίριο χαρακτηριστικό στοιχείο της. Η εντολή του Επιτρόπου έχει ως κύριους στόχους να καθορίσει τη συμβολή της πολυγλωσσίας:

- στην οικονομική ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη και τη δημιουργία καλύτερων θέσεων εργασίας·
- στη διά βίου μάθηση και τον διαπολιτισμικό διάλογο και
- στη διαμόρφωση χώρου για την ανάπτυξη ευρωπαϊκού πολιτικού διαλόγου μέσω της πολυγλωσσικής επικοινωνίας με τους πολίτες.

7.4.1. Συμβολή στην ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη και τη δημιουργία καλύτερων θέσεων εργασίας

Η πολυγλωσσία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της στρατηγικής της Λισαβόνας. Σύμφωνα με τη μελέτη "**Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise (ELAN)**" (Ο αντίκτυπος που έχει στην ευρωπαϊκή οικονομία η έλλειψη προσόντων όσον αφορά τη γνώση ξένων γλωσσών στο χώρο των επιχειρήσεων), η οποία

πραγματοποιήθηκε από το CILT (το εθνικό κέντρο γλωσσών του Ηνωμένου Βασιλείου), χάνονται πραγματικές επιχειρηματικές ευκαιρίες εξαιτίας της έλλειψης γλωσσικών προσόντων στις επιχειρήσεις. Αξίζει επίσης να υπενθυμιστεί ότι η πολυγλωσσία αυτή καθαυτή είναι ένας σημαντικός κλάδος, ο οποίος δημιουργεί πολλές θέσεις εργασίας.

Η γνώση ξένων γλωσσών μπορεί επίσης να βελτιώσει σημαντικά τις προοπτικές απασχόλησης και την κινητικότητα των ατόμων. Ως εκ τούτου, το επιχειρηματικό φόρουμ καλείται επίσης να εξετάσει καλύτερα τις ευκαιρίες που ανοίγονται στο συγκεκριμένο πεδίο.

Επίσης, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η δυνατότητα των νέων τεχνολογιών να προσελκύουν και να εκπαιδεύουν όσους μαθαίνουν ξένες γλώσσες. Για το σκοπό αυτό, το 2007 υλοποιήθηκε **μελέτη για τις νέες τεχνολογίες και τη γλωσσική πολυμορφία**. Επιπλέον, σημαντικό είναι να ενθαρρυνθούν η έρευνα στον τομέα των νέων τεχνολογιών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και η χρήση της **τεχνητής νοημοσύνης ως εργαλείου για τη μετάφραση και τη διερμηνεία**.

7.4.2. Προώθηση της διά βίου μάθησης και του διαπολιτισμικού διαλόγου

Για να προωθηθεί η υψηλής ποιότητας εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι πολιτικές βασίζονται σε αρραγή βάση. Δύο εκθέσεις οριστικοποιήθηκαν το 2007:

- "Προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας" (υλοποίηση του σχεδίου δράσης 2004-2006).
- "Η πολυμορφία της διδασκαλίας ξένων γλωσσών που παρέχεται στην ΕΕ" (πρώτη πενταετής έκθεση).

Επιπλέον, παρακολουθείται η πρόοδος που επιτυγχάνει το ευρωπαϊκό **Δίκτυο επιθεωρητών της διδασκαλίας ξένων γλωσσών (ELIN)**.

Το πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση παρέχει χρηματοοικονομικά μέσα σε γλωσσικά προγράμματα. Απευθύνεται σε όλες τις γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των **περιφερειακών και των μειονοτικών γλωσσών**. Η στήριξη της πολυγλωσσίας αποτελεί μία από τις καίριες προτεραιότητες όλων των επιμέρους σχεδίων αυτού του προγράμματος.

Η αυξανόμενη ζήτηση διερμηνέων και μεταφραστών για τα ευρωπαϊκά όργανα αποδεικνύει την αναγκαιότητα να ενθαρρυνθεί περαιτέρω η κατάρτισή τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, διαπιστώνεται αυξανόμενη ανάγκη διερμηνέων και μεταφραστών στην ιδιωτική αγορά (π.χ. η ζήτηση διερμηνέων από το Ευρωπαϊκό Γραφείο Διπλωμάτων Ευρεσιτεχνίας, από δικαστήρια ή σε επίπεδο τοπικών κοινοτήτων). Η Επιτροπή στηρίζει ήδη μεταπτυχιακά προγράμματα για διερμηνείς και μεταφραστές στα κράτη μέλη. Πραγματοποιείται σύνθεση **προγραμμάτων για την κατάρτιση διερμηνέων και**

μεταφραστών, ώστε να εξασφαλίζεται σταθερή οικονομική στήριξη και μεγαλύτερος αριθμός καλά προετοιμασμένων υποψηφίων.

Ο **υποτιτλισμός** είναι ένα καταπληκτικό μέσο που βοηθά τους ανθρώπους να μαθαίνουν ξένες γλώσσες απλά και ευχάριστα. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιείται σειρά συναντήσεων έτσι ώστε να αξιοποιηθεί αυτή η δυνατότητα των **μέσων** όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Τέλος, δεν παραβλέπεται το γεγονός ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και κατανόηση. Ως εκ τούτου, πρέπει να εξασφαλίζεται η συμβολή της πολυγλωσσίας στο διαπολιτισμικό διάλογο. Είναι αλήθεια ότι μόνο με την εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί κανείς να μεταβεί από την *πολυπολιτισμική* κοινωνία σε μια πραγματικά *διαπολιτισμική* κοινωνία. Το 2008 ορίστηκε το ευρωπαϊκό έτος του διαπολιτισμικού διαλόγου και συστάθηκε το 2007, μια **υψηλού επιπέδου ομάδα διανοουμένων και γλωσσομαθών**, ώστε να καθοριστεί η συμβολή της πολυγλωσσίας στο εν λόγω έτος και μετά.

7.4.3. Διαμόρφωση χώρου για την ανάπτυξη ευρωπαϊκού πολιτικού διαλόγου: πολυγλωσσική επικοινωνία με τους πολίτες της ΕΕ

Η μετάφραση και η διερμηνεία δίνει τη δυνατότητα στους πολίτες όλων των κρατών μελών να διαβάζουν και να κατανοούν τους νόμους στους οποίους υπόκεινται. Επιπλέον, επιτρέπει στους δημοκρατικά εκλεγμένους αντιπροσώπους τους να προασπίζουν τα συμφέροντα και τις ιδέες τους, χωρίς να προσκρούουν στο εμπόδιο της γλώσσας.

Κατά συνέπεια, **για δύο από τις τρεις⁵⁹ νέες επίσημες γλώσσες** (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction>) (τα βουλγαρικά και τα ρουμανικά) οι προτεραιότητα δόθηκε στην **ολοκλήρωση και έκδοση** του ευρωπαϊκού παράγωγου δικαίου και στη **διαδικασία ενοποίησης**. Για τις άλλες επίσημες γλώσσες, προτεραιότητα είναι η ενοποίηση της νομοθεσίας. Προκειμένου να βελτιωθεί η επικοινωνία με τους ευρωπαίους πολίτες, η Επιτροπή επιδιώκει να βελτιώσει την πολυγλωσσική κάλυψη των **δικτυακών τόπων** της, στο βαθμό που θα το επιτρέψουν οι πόροι.

Η πρόσβαση των πολιτών σε ηλεκτρονικές ενημερωτικές υπηρεσίες που θα παρέχονται στη γλώσσα τους (όπως: η EUR-Lex⁶⁰ για τους επαγγελματίες του νομικού κλάδου, το CORDIS⁶¹ για εκείνους που ενδιαφέρονται για την έρευνα, η βάση TED⁶² για τη

⁵⁹ Όσον αφορά τα ιρλανδικά, από την 1η Ιανουαρίου 2007 ισχύει ειδικό καθεστώς για πέντε έτη, σύμφωνα με το οποίο μόνο οι κανονισμοί που εκδίδονται από κοινού από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο θα μεταφράζονται σε αυτή τη γλώσσα

⁶⁰ Η EUR-Lex είναι μια βάση δεδομένων που παρέχει απευθείας δωρεάν πρόσβαση στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

⁶¹ Το CORDIS (Υπηρεσία παροχής πληροφοριών στον τομέα της κοινοτικής έρευνας και ανάπτυξης) είναι διαλογική πλατφόρμα που παρέχει πληροφορίες για την επικαιρότητα, την

δημοσίευση προκηρύξεων ΕΕ στον τομέα των δημοσίων συμβάσεων, και το EU Bookshop ως το κοινοτικό εικονικό βιβλιοπωλείο) αποτέλεσε διατομεακή δράση το 2007 και το 2008.

Τα ευρωπαϊκά όργανα έχουν αναπτύξει διάφορα μέσα για να διευκολύνουν το έργο των μεταφραστών και των διερμηνέων. Τα μέσα αυτά είναι διαθέσιμα στο ευρύ κοινό. Για παράδειγμα η **διοργανική βάση ορολογίας IATE⁶³** είναι ανοικτή στο κοινό και παρέχει στις επιχειρήσεις (π.χ. σε δικηγόρους, σε μηχανικούς) ακριβή ορολογία, η οποία μπορεί να χρησιμοποιείται σε τεχνικές πτυχές διαφόρων πεδίων δραστηριότητας.

Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί σύγχρονα εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία. Η Γενική Διεύθυνση Διερμηνείας δημιούργησε την **προηγμένη τεχνολογική πλατφόρμα για την πολυγλωσσική επικοινωνία**. Αυτό επιτρέπει σε απομακρυσμένα ακροατήρια να συνδέονται μέσω συστήματος βιντεοδιάσκεψης, με παράλληλη διερμηνεία. Το σύστημα πρόκειται να επεκταθεί στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καθώς και σε άλλα όργανα, παρέχοντας στους πολίτες των κρατών μελών τη δυνατότητα να βρίσκονται σε επαφή με τα ευρωπαϊκά όργανα και τους ευρωπαϊκούς φορείς.

7.5. Αποτελεσματικότητα των στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για την εκμάθηση ξένων γλωσσών

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα και τα εργαστήρια νέου τύπου του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν επηρεάσει καθοριστικά τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών, όσον αφορά στα Προγράμματα Σπουδών, ευνοώντας την εφαρμογή ποικίλων προσεγγίσεων και ενθαρρύνοντας την υιοθέτησή τους. Παρατηρείται, ωστόσο, ένα χάσμα μεταξύ των πολιτικών και στρατηγικών που προωθεί το Συμβούλιο της Ευρώπης και της πραγματικής κατάστασης και των αποτελεσμάτων της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο σχολικό χώρο για κάθε κράτος-μέλος.

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός λόγος ποιοτικής υποβάθμισης είναι το περιορισμένο ενδιαφέρον και η έλλειψη κινήτρων από την πλευρά του μαθητικού κοινού για την εκμάθηση γλωσσών, ιδιαίτερα σε χώρες όπου ομιλούνται κυρίαρχες γλώσσες, όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να καλλιεργηθεί θετική συμπεριφορά όσον αφορά στις γλώσσες εκτός της μητρικής. Τέλος, λόγω κρατικών συμφωνιών και/ή πρακτικών λόγων, η προσφορά ξένων γλωσσών περιορίζεται στις «ισχυρές» γλώσσες, Αγγλική, Γαλλική, Γερμανική, Ισπανική και ίσως

πρόοδο και τις πρωτοβουλίες στον τομέα της ευρωπαϊκής καινοτομίας, έρευνας και ανάπτυξης.

⁶² Η TED (Tenders Electronic Daily) είναι η βάση δεδομένων για όλες τις προκηρύξεις που δημοσιεύονται στην Ευρώπη

⁶³ IATE: Inter-Active Terminology for Europe (Διαλογική Ορολογία για την Ευρώπη).

Ιταλική. Οι περιπτώσεις όπου προσφέρονται οι «ασθενέστερες» ευρωπαϊκές γλώσσες ή μη ευρωπαϊκές είναι εξαιρέσεις.

Εκτός από τη μητρική τους γλώσσα⁶⁴, οι Ευρωπαίοι πάνω από το μισό του συνολικού πληθυσμού, δηλαδή 53% μιλούν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα, ενώ το ποσοστό των Ευρωπαίων που δηλώνει ότι μιλάει δύο ξένες γλώσσες είναι ένας στους τέσσερις (26%).

Προηγούνται ως προτιμώμενη ξένη γλώσσα η Αγγλική σε ποσοστό 41% και ακολουθεί αρκετά πιο χαμηλά η Γαλλική (19%) και η Γερμανική (10%), η Ισπανική με 7% και η Ιταλική με 3%. Αξιοσημείωτο είναι ότι καμία άλλη γλώσσα δεν εμφανίζει ποσοστό που να φτάνει τουλάχιστον το 1%.

Οι γλωσσικές γνώσεις, ωστόσο, δεν είναι καθόλου ομοιόμορφα κατανεμημένες ανάμεσα σε ηλικίες και κοινωνικές ομάδες: πολύ περισσότερα άτομα της ηλικιακής ομάδας 15-24 ετών γνωρίζουν ξένες γλώσσες απ' ό,τι άτομα ηλικιακής ομάδας 25-39 ετών, τα οποία, με τη σειρά τους, έχουν καλύτερες γλωσσικές γνώσεις απ' ό,τι τα άτομα της ηλικιακής ομάδας 40-54 ετών κ.ο.κ. Το 67% των στελεχών είναι γλωσσομαθή, σε σύγκριση με το 17% των συνταξιούχων και το 27% των νοικοκυρών.

Σε ό,τι αφορά τις γεωγραφικές διαφορές, για παράδειγμα, μόνο το 13% των Δανών, των Σουηδών και των Ολλανδών πολιτών είναι μονόγλωσσοι, σε σύγκριση με το 66% των πολιτών στο Ηνωμένο Βασίλειο (εφόσον η μητρική τους είναι η κυρίαρχη γλώσσα στον πλανήτη).

Η Αγγλική θεωρείται η πιο χρήσιμη ξένη γλώσσα από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε όλες τις χώρες όπου αυτή δεν αποτελεί την εθνική γλώσσα. Η Γαλλική θεωρείται η πιο χρήσιμη ξένη γλώσσα στο Ην. Βασίλειο και στην Ιρλανδία, και ως δεύτερη πιο χρήσιμη ξένη γλώσσα στο Βέλγιο, τη Γερμανία, την Ισπανία, την Ιταλία, το Λουξεμβούργο, την Αυστρία και την Πορτογαλία. Η Γερμανική θεωρείται η δεύτερη πιο χρήσιμη ξένη γλώσσα στη Δανία, την Ελλάδα, την Ιρλανδία, τις Κάτω Χώρες, τη Φινλανδία και τη Σουηδία. Οι λόγοι για τους οποίους θεωρούνται χρήσιμες οι ξένες γλώσσες είναι ο τουρισμός (47%), ακολουθεί η παρακολούθηση ταινιών στο σινεμά ή την τηλεόραση (23%) και η εργασία (21%).

Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων θεωρεί σημαντική την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας από τα παιδιά με πρωτοπόρους τη Γερμανία και την Ελλάδα, ενώ μόλις ένα 7% των Ευρωπαίων δείχνει να έχει αντίθετη γνώμη. Ειδικά οι Έλληνες γονείς απαντούν ότι προτιμούν να μεριμνούν οι ίδιοι προσωπικά για την καλύτερη εκμάθηση των γλωσσών από τα παιδιά τους.

Εδώ, όμως, αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών οι ξένες γλώσσες διδάσκονται κατά κύριο λόγο στη δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση, η

⁶⁴ (Ευρωβαρόμετρο54, 2001) «Ευρωπαίοι και γλώσσες», με αντιπροσωπευτικό δείγμα 15.900 πολιτών και από τις 15 χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου περιγράφεται η σχέση των Ευρωπαίων με τις γλώσσες, μητρική και ξένες

Ελλάδα είναι η μόνη χώρα που παρουσιάζει την ιδιομορφία οι ξένες γλώσσες να διδάσκονται κατόπιν ιδιωτικής πρωτοβουλίας σε ειδικά σχολεία και φροντιστήρια.

Ποσοστό 71% εκτιμά, επίσης, ότι όλοι οι κάτοικοι των χωρών-μελών της Ένωσης πρέπει να μιλούν τουλάχιστον μια ευρωπαϊκή γλώσσα εκτός από τη μητρική, λόγω του πολυεθνικού χαρακτήρα της ΕΕ. Δύο στους τρεις εξάλλου (63%) εκτιμούν ότι υπάρχει ανάγκη προστασίας της μητρικής τους γλώσσας εντός των ορίων της ΕΕ, κυρίως μετά τη διεύρυνση της. Το ποσοστό αυτό αγγίζει τη συντριπτική πλειοψηφία του 90% στην Ελλάδα και τη Φινλανδία, αφού και μετά τη νέα διεύρυνση της ΕΕ οι γλώσσες αυτές είναι και οι λιγότερο διαδεδομένες στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Το συμπέρασμα των ερευνητών είναι ότι η σχέση των Ευρωπαίων με τις ξένες γλώσσες είναι σχετικά καλή, καθώς μεγάλο ποσοστό γνωρίζει τουλάχιστον μία γλώσσα πέρα από τη μητρική του (με συντριπτική υπεροχή της Αγγλικής), απέχει, όμως, πολύ από το να χαρακτηρίσουμε τους Ευρωπαίους ως πολύγλωσσους, δεχόμενοι την πολυπολιτισμική ταυτότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ΕΘΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

8.1. Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς

Από την αρχή της σύστασης του νεότερου ελληνικού κράτους και τη συγκρότηση του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος η διδασκαλία της ξένης γλώσσας περιελήφθη στα γνωστικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περιορισμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας δημιουργούσε την ανάγκη εκμάθησης ξένων γλωσσών που θα βοηθούσαν στην επικοινωνία και τις συναλλαγές με άλλους λαούς. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σύντομα σε βασικές μεταβολές που υπέστη η διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο στη διάρκεια των 180 ετών, από το 1822 μέχρι το 2002.

Από το 1822 και ενώ η Επανάσταση και ο Αγώνας για την ανεξαρτησία τους βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη, η Ειδική Επιτροπή Παιδείας που έχει εν τω μεταξύ συσταθεί, ολοκληρώνει το 1824 το εκπαιδευτικό πλαίσιο «Σχέδιον περί της κοινής παιδείας του Έθνους» και το οποίο προβλέπει τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης -Δημοτικό 4 χρόνια, Ελληνικό Σχολείο 3 χρόνια και Γυμνάσιο 4 χρόνια. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας εμφανίζεται στο ελληνικό σχολικό πρόγραμμα σε αυτό το πρώτο νομοθέτημα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, που αφορούσε την εκπαίδευση (Δημαράς, 1990)⁶⁵.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αντιγραφή ξένων συστημάτων, κυρίως του γερμανικού. Ο Μπουζάκης (1991:39) αποδίδει το γεγονός αυτό στη γενικότερη κοινωνικοοικονομική και πολιτική εξάρτηση της χώρας μας από ξένα κέντρα, που, όπως επισημαίνει, έχει απόλυτες αντιστοιχίες και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το παραπάνω «Σχέδιον» ανέφερε για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ότι θα έπρεπε να ιδρυθούν Λύκεια σε κάθε πρωτεύουσα νομού της χώρας. Στα σχολεία αυτά θα διδασκόταν στους μαθητές η εθνική γλώσσα (Ελληνική), η Λατινική και η Γαλλική, καθώς, επίσης, τα βασικά μαθήματα των επιστημών και της φιλοσοφίας. Όμως, εξαιτίας του συνεχιζόμενου πολέμου, το εκπαιδευτικό σχέδιο άργησε πολύ να εφαρμοστεί. Το 1833 ιδρύεται το πρώτο σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ναύπλιο, αλλά η τελική του δομή

⁶⁵ Δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε εξειδικευμένους τύπους Λυκείων, π.χ. κλασικών, πολυ-κλαδικών, τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης κ.ά., όπου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και παρεκκλίσεις από το γενικό πρόγραμμα όσον αφορά στην προσφορά των γνωστικών αντικειμένων. Αρκετά από τα στοιχεία που παρατίθενται παρακάτω προέρχονται και από συνέντευξη που μας παραχώρησε ο Μόνιμος Πάρεδρος Αγγλικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κ. Τρ. Χ. Τριαντάφυλλου, καθώς επίσης και από το προσωπικό του αρχείο.

μορφοποιείται 3 χρόνια αργότερα, το 1836. Προβλέπει επτά (7) χρόνια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που χωρίζεται σε δύο κύκλους -τον πρώτο διάρκειας 3 ετών και ονομάζεται «Ελληνικό Σχολείο» και το δεύτερο, το Γυμνάσιο, διάρκειας 4 ετών.

Στο Β.Δ. 21 Νοεμβρίου (3 Δεκεμβρίου) 1833 αναφέρεται για πρώτη φορά, ότι η γερμανική γλώσσα θα διδάσκεται μαζί με τη λατινική και τη γαλλική ως υποχρεωτικό μάθημα στο τότε γυμνάσιο. Τρία χρόνια αργότερα, με το Β.Δ. 31 Δεκεμβρίου 1836 (12 Ιανουαρίου 1837) η Γερμανική μετατρέπεται σε προαιρετικό μάθημα στο γυμνάσιο και παραμένει η Γαλλική ως υποχρεωτικό. Το 1889 επανέρχεται η Γερμανική ως υποχρεωτικό μάθημα για να αφαιρεθεί και πάλι από το πρόγραμμα το 1900. Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας κατάφερε να επιβιώσει επί 72 ολόκληρα χρόνια -μέχρι το 1908 (Αντωνίου, 1988, Καπεζάνου, 2004).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι αυτά τα πρώτα Προγράμματα Σπουδών προέβλεπαν 4 ώρες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας την εβδομάδα, όταν ακόμη και σήμερα ένας τέτοιος αριθμός ωρών θεωρείται πολυτέλεια και είναι ενδεικτικό του ενδιαφέροντος της ελληνικής πολιτείας για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Θα πρέπει να επισημάνουμε, όμως, ότι το ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού που είχε πρόσβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν μικρό και η περιοριζόταν στους γόνους των οικογενειών της ανώτερης οικονομικής και κοινωνικής τάξης της χώρας.

Βεβαίως, η γαλλική γλώσσα μεσουρανούσε εκείνα τα χρόνια, στον χώρο της Διπλωματίας ιδιαίτερα, και η ελληνική πολιτεία ακολούθησε τη γενικότερη τάση. Εξάλλου, η Γαλλία υπήρξε μια από τις τρεις συμμαχικές χώρες που βοήθησε την Ελλάδα στο ξεσηκωμό της αλλά και αργότερα. Επομένως, οι πολιτικοί, οικονομικοί και πολιτιστικοί δεσμοί ανάμεσα στις δύο χώρες ήταν πολύ ισχυροί.

Όμως, ποιοι μπορούσαν να διδάξουν τη γαλλική γλώσσα στα σχολεία αυτά, εφόσον δεν υπήρχαν πτυχιούχοι Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας; Το Πανεπιστήμιο Αθηνών άνοιξε τις πύλες του στις 3 Μαΐου του 1837 και φυσικά η ύπαρξη Γαλλικού Τμήματος την εποχή εκείνη ήταν ανέφικτη και προφανώς όχι πρώτη προτεραιότητα. Καθηγητές Γαλλικής μπορούσαν να γίνουν όσοι ήταν άριστοι γνώστες της γλώσσας, είχαν τελειώσει το Γυμνάσιο και είχαν καταφέρει να περάσουν τις εξετάσεις της Ειδικής Επιτροπής που χορηγούσε την πιστοποίηση για διδασκαλία (Αντωνίου, 1987:678).

Το 1931 εφαρμόζεται η μεγάλη μεταρρύθμιση που είχε εξαγγείλει και νομοθετήσει το 1929 ο Ελευθέριος Βενιζέλος. Η δομή της εκπαίδευσης προβλέπει πλέον 6 χρόνια Πρωτοβάθμια και 6 χρόνια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η Αγγλική και η Γαλλική παραμένουν υποχρεωτικά μαθήματα, ενώ η Γερμανική διδάσκεται ως προαιρετικό μάθημα σε μια σειρά εμπορικών σχολών (Αντωνίου, 1988:751,753).

Η περίοδος 1950-1960 είναι η ΙΟετία που η Ελλάδα ανασυγκροτείται ύστερα από 2 μακροχρόνιους πολέμους -το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο. Από τους πολέμους αυτούς η Ελλάδα βγαίνει ερειπωμένη και περνάει πλέον στη σφαίρα επιρροής των Ηνωμένων Πολιτειών, ενώ η αυτοκρατορία της Μεγάλης Βρετανίας έχει ήδη αρχίσει να

συρρικνώνεται και η παρουσία της Γαλλίας δεν είναι πλέον έντονη. Αυτές οι συνθήκες συμβάλλουν στην εξάπλωση της αγγλικής γλώσσας και τον σταδιακό περιορισμό της Γαλλικής.

Όμως, και για τις δύο αυτές γλώσσες υπάρχουν πλέον Πανεπιστημιακά Τμήματα από όπου αποφοιτούν πτυχιούχοι της Γαλλικής και Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, οι οποίοι παίρνουν τη θέση τους ως εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές Γαλλικής και Αγγλικής είναι πλέον πτυχιούχοι Πανεπιστημίου το κύρος του μαθήματος στα σχολεία παραμένει χαμηλό, ενώ οι καθηγητές ξένων γλωσσών δεν δικαιούνται ακόμη να ανεβούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία πάνω από τη θέση του Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Φυσικά, ούτε λόγος να γίνεται για επιμόρφωση τους, ενώ τα χρησιμοποιούμενα βιβλία είναι επιλογή του Υπουργείου από την ελεύθερη αγορά.

Κύριο χαρακτηριστικό στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από το 1960 μέχρι το 1974 είναι η επικράτηση της Αγγλικής σε μεγάλη κλίμακα εις βάρος της Γαλλικής, σε ποσοστό 70% και 30% αντιστοίχως στα σχολεία της χώρας. Η Ελλάδα εξακολουθεί να βρίσκεται στη σφαίρα επιρροής των Η.Π.Α. λόγω της ανάμιξης τους στο πολιτικό σκηνικό της χώρας κατά την περίοδο αυτή. Είναι, επίσης, η περίοδος που οι καθηγητές ξένων γλωσσών ευαισθητοποιούνται όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση των εξελίξεων στον τομέα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (μεθοδολογία, διδακτικά βιβλία, επιμόρφωση), ενώ η ελληνική αγορά κατακλύζεται με καινούργια σύγχρονα διδακτικά βιβλία.

Η περίοδος από το 1974 μέχρι το 1984 θα μπορούσε δικαιολογημένα να χαρακτηριστεί η «χρυσή εποχή» για τις εξελίξεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Ο Νόμος 309 του 1976 περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- α) Νέα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα που μπαίνουν σε ισχύ με κύριο χαρακτηριστικό τους την επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση,
- β) Παίρνει τέλος η υποβαθμισμένη θέση των πτυχιούχων καθηγητών ξένων γλωσσών, η οποία τώρα εξισώνεται με εκείνη των άλλων συναδέλφων τους στην εκπαίδευση και έχουν πλέον πρόσβαση σε όλες τις θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας,
- γ) Για πρώτη φορά, οι καθηγητές ξένων γλωσσών μπορούν να έχουν τους δικούς τους επιθεωρητές που ορίζονται από τη δική τους ειδικότητα.
- δ) Με τον παραπάνω Νόμο ιδρύεται το 1976 το ΚΕΜΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως) που είναι ουσιαστικά ο πρόδρομος του σημερινού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Έργο του ήταν η ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η συγγραφή νέων βιβλίων, η εκπαιδευτική έρευνα και τεκμηρίωση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του, το 1984 διεξάγεται για πρώτη φορά από Επιτροπή Ξένων Γλωσσών του ΚΕΜΕ έρευνα γλωσσικών αναγκών των ελλήνων μαθητών και μελετά τη δυνατότητα εισαγωγής των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό αλλά και την κατάσταση στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Επίσης, με πρωτοβουλία και ευθύνη του ΚΕΜΕ

παράγεται νέο διδακτικό υλικό Αγγλικής και Γαλλικής για το Γυμνάσιο, από έλληνες συγγραφείς, με τον ίδιο τρόπο και με δωρεάν παροχή όπως τα άλλα σχολικά εγχειρίδια. Τα Μορφωτικά Ιδρύματα, Γαλλικό Ινστιτούτο και Βρετανικό Συμβούλιο, σε συνεργασία με το ΚΕΜΕ, επιμορφώνουν σε εντατικά εβδομαδιαία σεμινάρια 250 καθηγητές ξένων γλωσσών κάθε χρόνο σε όλη τη χώρα.

Την ίδια περίοδο παρατηρείται πλήρης εκσυγχρονισμός των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημιακών Σχολών Ξένων Γλωσσών, και για πρώτη φορά καθηγητές Πανεπιστημίων εμπλέκονται σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας καταργεί τον αναχρονιστικό θεσμό του παλιού Επιθεωρητή και θεσμοθετεί το νέο τύπο Σχολικού Συμβούλου. Οι πρώτοι Σχολικοί Σύμβουλοι διορίζονται το Δεκέμβριο του 1983.

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών γίνεται όλο και πιο αναγκαία λόγω των συνθηκών, γενικών και ειδικών, που διαμορφώνονται στη χώρα μας. Για παράδειγμα, η ενεργός συμμετοχή της Ελλάδας στους διεθνείς οργανισμούς και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στο Συμβούλιο της Ευρώπης, υπαγορεύει την ευαισθητοποίηση της ελληνικής πολιτείας για την αναβάθμιση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών.

Έτσι, από τα μέσα της 10ετίας του 1980 η Ελλάδα είναι παρούσα στα μεγάλα προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και στις δραστηριότητες του Ευρωπαϊκού Κέντρου του Γκρατς⁶⁶, στην Αυστρία. Επιπλέον, στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής πορείας της ελληνικής εκπαίδευσης, με το Ν. 1566/85 σημειώνονται παρεμβάσεις όσον αφορά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε θεσμικό αλλά και ποιοτικό επίπεδο. Ενδεικτικά, μερικές από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μετά την ψήφιση του παραπάνω νόμου είναι:

- Προωθείται η διδασκαλία της Αγγλικής στο Δημοτικό σχολείο από την Δ' τάξη, με 3 ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα.
- Εισάγεται η διδασκαλία της δεύτερης υποχρεωτικής ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.
- Συνδέεται η διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με το Γυμνάσιο και καταρτίζεται το Ενιαίο Εξαετές Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής (Δ' Δημοτικού-Γ' Γυμνασίου).

⁶⁶ Ευρωπαϊκό Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών, στο Γκρατς, Αυστρία. Ιδρύθηκε το 1995 με πρωτοβουλία των κυβερνήσεων της Αυστρίας και Ολλανδίας και αρχικώς υποστηρίχθηκε από 8 χώρες, αλλά μετά την έναρξη των δραστηριοτήτων του έχουν προσχωρήσει πάνω από 20. Το Κέντρο διευθύνεται από διοικητικό συμβούλιο και φιλοξενούνται πάνω από 20 εργαστήρια ετησίως στις εγκαταστάσεις του. Μερικοί από τους στόχους του Κέντρου είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτών, συγγραφέων διδακτικού υλικού και άλλων ειδικών, η επαφή ερευνητών και σχεδιαστών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διευκόλυνση της διάχυσης της πληροφόρησης, η διεξαγωγή εργαστηρίων και σεμιναρίων κ.ά.

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γνωμοδοτεί θετικά για την αύξηση των γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εγκρίνει την εισαγωγή της Ιταλικής και της Ισπανικής γλώσσας.
- Τίθενται σε ισχύ σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών ξένων γλωσσών σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.
- Οργανώνεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση με σύγχρονα προγράμματα και ειδικό διδακτικό υλικό για κάθε ειδικότητα και τομέα.
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παράγει σύγχρονο διδακτικό υλικό για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Μόνο για την αγγλική γλώσσα, οι εκδόσεις του Π. Ι. ξεπερνούν τις 50. Επίσης, επιδιώκει, μέσα από το 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης, την ίδρυση και λειτουργία 52 Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών-πρόγραμμα που έχει ολοκληρωθεί μόνο στο επίπεδο μελέτης.
- Το Π. Ι. σχεδιάζει την κατάρτιση του Ενιαίου Εθνικού Πλαισίου Σπουδών για κάθε γλώσσα χωριστά, αφού λάβει υπόψη του το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών που έχει καταρτίσει το Συμβούλιο της Ευρώπης και κάποιες επιπλέον καινοτομίες.
- Από το σχ. έτος 2000/01, ο βαθμός της ξένης γλώσσας, ως μαθήματος Γενικής Παιδείας συνυπολογίζεται στο Γενικό Μέσο Όρο για την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (αναβάθμιση-εδραίωση κύρους του μαθήματος).

Μεταξύ των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω με προσανατολισμό την αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη χώρα μας, αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερος το έργο της Επιτροπής Ξένων Γλωσσών που συστάθηκε στο ΚΕΜΕ⁶⁷. Ήταν η πρώτη προσπάθεια κατάρτισης Αναλυτικών Προγραμμάτων και στη συνέχεια συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας στα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια της χώρας από έλληνες συγγραφείς, προορισμένα για το ελληνικό μαθητικό κοινό, λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές πολιτισμικές και άλλες ιδιαιτερότητες. Παραλλήλως, η πολιτεία απέβλεπε στην καθιέρωση του θεσμού της

⁶⁷ Απόφαση ΥΠΕΠΘ Γ2/301/9-2-83 υπό την προεδρία του τότε Αντιπροέδρου του ΚΕΜΕ, καθηγητή κ. Φάνη Κακριδή. Τα μέλη της Επιτροπής Ξένων Γλωσσών για τη γαλλική γλώσσα ήταν η Β. Τοκατλίδου, Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η Π. Καλλιαμπέτσου, Γυμνασιάρχης, η Μ. Γκούμα, Ειδική Επιστήμονας του ΚΕΜΕ για τη Γαλλική και ο Κ. Κασίμης, καθηγητής Γαλλικής στη Δ. Ε. Για την αγγλική γλώσσα τα μέλη της Επιτροπής ήταν η Β. Δενδρινού, Επίκουρη Καθηγήτρια Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Σ. Μαρμαρίδου, Αέκτορας Συγκριτικής Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Τ. Τριαντάφυλλου, Ειδικός Επιστήμονας του ΚΕΜΕ για την Αγγλική και ο Κ. Ρώμπαπας, καθηγητής Αγγλικής

δωρεάν διάθεσης του διδακτικού υλικού για την ξένη γλώσσα, όπως ίσχυε και για άλλα μαθήματα, αλλά και στη μείωση της τεράστιας ετήσιας δαπάνης συναλλάγματος από τα εισαγόμενα ξενόγλωσσα διδακτικά βιβλία.

Η Επιτροπή διατύπωσε την άποψη ότι η συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι μια διαδικασία που πρέπει να ενταχθεί μέσα στα ευρύτερα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος, το οποίο θα επιδιώκει «να καθορίσει τους ειδικούς στόχους της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών μετά από τη διερεύνηση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας του Έλληνα καθηγητή της ξένης γλώσσας, καθώς και των αναπτυξιακών αναγκών του κοινωνικού συνόλου τόσο στο πολιτισμικό όσο και στο οικονομικό επίπεδο. Με βάση την άποψη αυτή η Επιτροπή πρότεινε τη λειτουργία δύο Εργαστηρίων με σκοπό:

- τη διεξαγωγή έρευνας στο χώρο της παραγωγής, για να εντοπισθούν οι προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των ελλήνων πολιτών.
- τη διεξαγωγή έρευνας για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα ελληνικά σχολεία, για να εντοπισθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- τον προγραμματισμό και την επιστασία της συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων.
- την παρακολούθηση της εφαρμογής των νέων διδακτικών βοηθημάτων και μεθόδων διδασκαλίας στα σχολεία, με στόχο την αδιάκοπη αναπροσαρμογή, βελτίωση και συμπλήρωση τους.

Η Επιτροπή, επίσης, πρότεινε τα Εργαστήρια αυτά να είναι ανεξάρτητα, αλλά να συνεργάζονται στενά με τους Τομείς Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας στα Πανεπιστήμια Αθήνας και Θεσσαλονίκης, και να συντονίζονται από το ΚΕΜΕ ή από μια μόνιμη επιτροπή ορισμένη από το ΥΠΕΠΘ. Τα άτομα που θα εργάζονταν στα Εργαστήρια αυτά θα έπρεπε να προέρχονται από τους διάφορους φορείς που έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα.

Το ΥΠΕΠΘ έλαβε υπόψη τις πιο πάνω προτάσεις και όρισε δύο Ομάδες Εργασίας, μία για την Αγγλική και μία για τη Γαλλική, έργο των οποίων ήταν

- α) η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων
- β) ο καθορισμός νέων κριτηρίων και οδηγιών για την εξέταση της ξένης γλώσσας
- γ) ο προγραμματισμός και συντονισμός της συγγραφής διδακτικών βιβλίων για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και για τις δύο γλώσσες (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 1985)

8.2. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διαρθρώνεται σε τρεις επάλληλες βαθμίδες: την **Πρωτοβάθμια**, τη **Δευτεροβάθμια** και την **Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**.

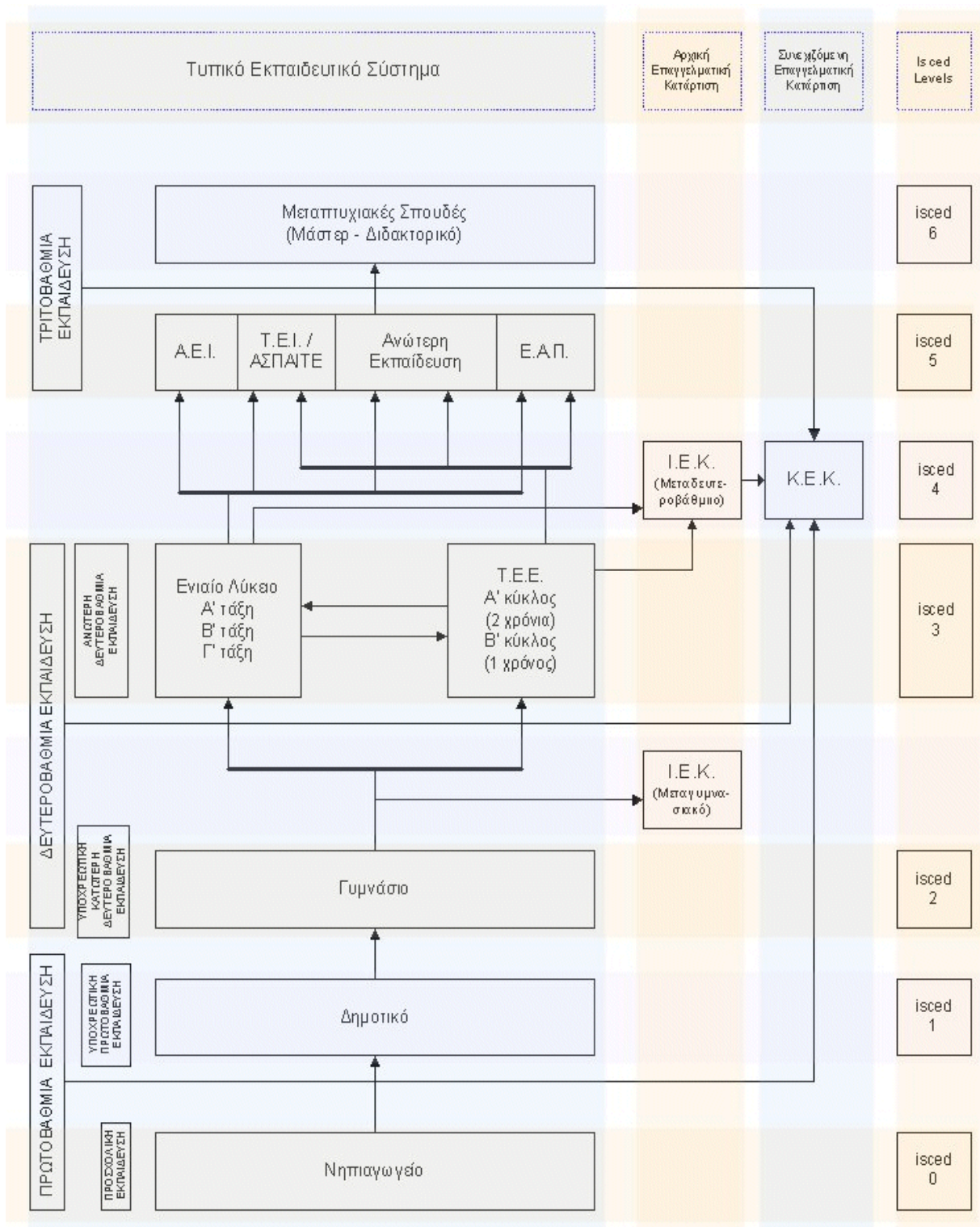
Το 1997 έγινε μία προσπάθεια διεθνούς ταξινόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων από την UNESCO βάσει 7 επιπέδων εκπαίδευσης, όπως αυτά περιγράφηκαν από το International Standard Classification of Education-ISCED 1997.* Τα επίπεδα εκπαίδευσης αντιστοιχούν στις εξής κατηγορίες:

- Isced level 0-Προσχολική Εκπαίδευση
- Isced level 1-πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Isced level 2-Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Isced level 3-Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Isced level 4-Μεταδευτεροβάθμια, μη πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
- Isced level 5-Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
- Isced level 6-Μεταπτυχιακές Σπουδές

Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η σχέση του με το σύστημα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, σε μία προσπάθεια να ακολουθηθεί η διεθνής ταξινόμηση **International Standard Classification of Education-ISCED, της UNESCO**.

* http://www.uis.unesco.org/en/pub/isced/ISCED_A.pdf

Διάγραμμα: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η σχέση του με το σύστημα Αρχικής και Συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.



Με βάση τον ορισμό της UNESCO, καθώς και την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών φορέων, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους μπορούν να καταταχθούν ως εξής:

Τυπική Εκπαίδευση που απευθύνεται σε Ενηλίκους αλλά δεν αποτελεί Εκπαίδευση Ενηλίκων	Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων	Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων (γενική, επαγγελματική)
Πανεπιστήμια, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφόσον αναγνωριστούν και ενταχθούν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα)	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τα 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, διάφορους πολιτιστικούς φορείς όπως Μουσεία, Βιβλιοθήκες κ.ά.

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική ζήτηση των παραπάνω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι ενήλικοι Έλληνες δείχνουν έντονη προτίμηση σε μορφές τυπικής εκπαίδευσης οι οποίες οδηγούν σε πτυχίο που έχει κοινωνικό κύρος (τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Αντίστροφα, στρέφονται ελάχιστα προς τις μορφές της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων."

Η ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προσλαμβάνει τεράστιες διαστάσεις στην Ελλάδα. Ήδη στη δεκαετία του 1970 είχε ερευνητικά διαπιστωθεί ότι 8 στις 10 οικογένειες επιθυμούσαν να στείλουν τα παιδιά τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κασσιμάτη και Μουστάκα, 1979, σ. 90, Cassotakis, 1977, σ. 264· Γεδεών, 1980). Η αύξηση των υποψηφίων συνεχίστηκε με αμείωτη ένταση τα επόμενα χρόνια και τελικά το 1996 το Υπουργείο Παιδείας, για να ικανοποιήσει το πιεστικό αίτημα, αύξησε θεαματικά τις θέσεις των εισακτέων, οι οποίες από 42.000 περίπου έφτασαν τις 83.000 το 2003 (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 200, σ. 21).

Σήμερα 58% των νέων 18-21 ετών φοιτούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που δίνει στη χώρα την πρώτη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωβαρόμετρο, 2002). Επιπλέον,

οι μεταπτυχιακοί φοιτητές αυξήθηκαν ραγδαία: από 4.500 το 1991, σε 50.0057 το 2003 (Κάτσικας, 2004)

Σε αυτά τα στοιχεία ας προσθέσουμε ότι η Ελλάδα είναι επίσης η πρώτη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τον αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό (57.300 φοιτητές το 2001 (Ministry of Education, 2004, σ. 59) και 63.000 το 2004 (Κατσίκας και Θεριανός, 2004), ενώ ακόμα 35.000 φοιτούν κάθε χρόνο στα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία αργά ή γρήγορα αναμένεται να αναγνωριστούν (Κάτσικας, 2003).

Το ίδιο θεαματική είναι η ζήτηση για τις σπουδές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Για 5.000 θέσεις εισακτέων που προσφέρονται κάθε χρόνο, το 1999-υπήρξαν 24.000 χιλιάδες υποψήφιοι, που αυξήθηκαν σε 85.000 το 2004 (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2004)

Από την άλλη πλευρά, όμως, η ζήτηση τριτοβάθμιων σπουδών δεν αντιστοιχεί στις πιθανότητες επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων. Πρόσφατα, μεταξύ όλων των χωρών του ΟΟΣΑ, η Ελλάδα είχε τη δεύτερη χειρότερη θέση σχετικά με το ποσοστό πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν εργάζονται (Πελαγίδης, 2004). Αλλά και εκείνοι που βρίσκουν δουλειά δεν φαίνεται να εξασφαλίζουν ικανοποιητικές συνθήκες απασχόλησης. Το 2003, αν ένας υπάλληλος, απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είχε μισθό 100 ευρώ, αντίστοιχα ένας απόφοιτος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης λάμβανε μόλις 134, ενώ ο μέσος όρος στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν 197 (Χρυσολωρά, 2003).

Εντελώς αντίστροφη είναι η κατάσταση σε ό,τι αφορά τη ζήτηση και, την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε έρευνα του CEDEFOP (2003α, σ. 5) διαπιστώθηκε ότι η Ελλάδα βρίσκεται στη δεύτερη χειρότερη θέση μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά τη θετική απάντηση ενηλίκων στην ερώτηση «Η διά βίου εκπαίδευση είναι σημαντική;». Και σε ό,τι αφορά το ποσοστό παρακολούθησης προγραμμάτων, η χώρα βρίσκεται στην τελευταία θέση: Σε έρευνα που έγινε το 2002 διαπιστώθηκε ότι μεταξύ όλων των ευρωπαϊών πολιτών 25-64 ετών εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά το μήνα που προηγήθηκε της έρευνας ήταν 8,5%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Ελλάδα ήταν μόλις 1,2% (Commission des Communautés Europeennes, 2003, σ. 25).

Μια άλλη έρευνα, που έγινε για λογαριασμό του Υπουργείου Εργασίας σε δείγμα 2.473 ατόμων 18-64 ετών, έδειξε ότι 81% δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή κατάρτισης (METPON, 2000, σ. 48)

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, το 1999 το ποσοστό των εργαζομένων που καταρτίζονταν μέσα στις ελληνικές επιχειρήσεις δεν ξεπερνούσε το 8%, ενώ ο μέσος ευρωπαϊκός όρος ήταν 34% (CEDEFOP, 2003β, σ. 10)

Έχει διαπιστωθεί από τις κοινωνιολογικές μελέτες του Κωνσταντίνου Τσουκαλά (1975,1977,1986) και από ανθρωπολογικές μελέτες των Triantis (1972)· Δουμάνη (1989)· Gage (1987)· Holden (1972) ότι μια σημαντική παράμετρος του ζητήματος είναι το πλέγμα των βλέψεων, προσδοκιών και συμπεριφορών που ιστορικά έχει διαμορφωθεί στους

κόλπους των οικογενειών. Η οικογένεια στη σύγχρονη Ελλάδα ήταν και είναι η πιο ισχυρή κοινωνική μονάδα, στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν το σύνολο των μελών της και που προσδιορίζουν την κοινωνική τους δράση. Οι παραπάνω μελετητές έδειξαν ότι οι Έλληνες, αν και εξωτερικά συμβαδίζουν με τα ευρωπαϊκά πρότυπα τρόπου ζωής, ψυχολογικά και κοινωνικά είναι προσδεμένοι σε μια παραδοσιακή κουλτούρα που επηρεάζει καθοριστικά τη δράση τους.

Μέσα από αυτό το πρίσμα αντλείται μια ερμηνεία της στάσης της ελληνικής οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση. Σε μια κοινωνία που μέχρι πρόσφατα υπήρξε αγροτική, το ασφαλέστερο εφαλτήριο για κοινωνική άνοδο, αλλά και για εξασφάλιση, ήταν η μετάβαση από την ύπαιθρο στις πόλεις και η απόκτηση, μέσα στις πόλεις, μιας θέσης στον αχανή δημόσιο τομέα ή στα άλλα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα. Τις βλέψεις αυτές υποδαύλιζαν, μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή, οι εκατοντάδες χιλιάδες θέσεις που προσφέρονταν από τους κραταιούς Έλληνες επιχειρηματίες και εμπόρους στις πόλεις της διασποράς καθώς και, μέχρι πρόσφατα, οι θέσεις που αφειδώς δημιουργούνταν στις δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες, ήδη τον 19ο αιώνα, ήταν εντυπωσιακά διογκωμένες σε σύγκριση με τα ισχύοντα σε όλες τις γειτονικές χώρες αλλά και σε άλλες προηγμένες, όπως λ.χ. " η Μεγάλη Βρετανία (Τσουκαλάς 1975, 1977 και Τσουκαλάς, 1981, σ. 96, 97 Μουζέλης, 2003). Θα πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί και η ποιοτική παράμετρος του ζητήματος, που αφορά την αντίληψη του κοινωνικού σώματος για την εκπαίδευση και τη γνώση. Η διογκωμένη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση οφείλεται κατά βάση, πέρα από εξαιρέσεις, στην προσδοκία επαγγελματικής εξασφάλισης και όχι σε μια στάση που θεωρεί τη γνώση στόχο ζωής. Με άλλα λόγια, το κοινωνικό σώμα, στην πλειοψηφία του, δεν ζητάει τόσο Παιδεία όσο ένα πτυχίο, με την ελπίδα της απαλλαγής από το άγχος της αβεβαιότητας ή και της αύξησης του κοινωνικού κύρους. Έτσι διαμορφώνεται μια αντίληψη απέναντι στην εκπαίδευση που δεν χαρακτηρίζεται από ουσιαστική σχέση των κοινωνικών υποκειμένων με τη μάθηση. Σε αυτό συμβάλλει αναμφισβήτητα ο φορμαλισμός που επικράτησε σε πολλούς τομείς της σύγχρονης Ελλάδας -και βέβαια στην εκπαίδευση-, δηλαδή η μετατροπή της ουσίας σε φόρμα. Οι βασικοί θεσμοί που διαμορφώθηκαν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία δεν αναπτύχθηκαν με ενδογενή τρόπο, δηλαδή δεν υπήρξαν αποτέλεσμα διεργασιών και ζυμώσεων στους κόλπους της κοινωνίας. Οι κυριότεροι θεσμοί εισήχθησαν αυτούσιοι από τη Δύση όπως η δομή του κράτους και της διοίκησης, κοινοβουλευτικοί θεσμοί, νομοθετικό σύστημα, εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτόν το λόγο, οι θεσμοί δε ρίζωσαν στη συλλογική συνείδηση και δεν λειτούργησαν με οργανικό τρόπο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το ενδιαφέρον των Ελλήνων να στρέφεται συχνά στον τύπο και όχι στην ουσία των φαινομένων.

Ιστορικά, δεν υπήρξε στην Ελλάδα τον 20ό αιώνα ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με λαϊκά κινήματα, όπως είχε συμβεί με μεγάλη ένταση σε πολλές δυτικές κοινωνίες. Μέχρι το 1981, οπότε η χώρα μπήκε στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και άρχισε να επιχορηγείται για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι

δραστηριότητες του τομέα ήταν εμβρυακές. Έτσι, μόλις δύο δεκαετίες πριν, η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελούσε μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική κουλτούρα και στην κοινωνική πρακτική. Αυτή περίπου η κατάσταση, ελαφρά βελτιωμένη, ισχύει και σήμερα. Δεν είναι τυχαίο ότι, παρά τις αθρόες χρηματοδοτήσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όλα αυτά τα χρόνια, η αποδοχή και η αξιοποίηση της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων από το κοινωνικό σύνολο βρίσκεται ακόμη, όπως είδαμε, πολύ πίσω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ως αίτια του φαινομένου θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής:

Πρώτον, η κυρίαρχη φορμαλιστική αντίληψη για την εκπαίδευση είναι ασύμβατη με την ανάπτυξη μιας συλλογικής διάθεσης για απόκτηση λειτουργικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Μέσα στο περιρρέον κλίμα του φορμαλισμού, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζονται και αυτά από μη επικέντρωση στην ουσία, δηλαδή στην κριτική προσέγγιση των ζητημάτων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων που συνδέονται οργανικά με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά στη φόρμα, κυρίως στη μεταβίβαση τυποποιημένων γνώσεων με στερεότυπο, δασκαλοκεντρικό τρόπο χωρίς την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην πορεία της μάθησης (Παληός, επιμ., 2003)

Επιπλέον, ο μη τυπικός τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων, και ιδιαίτερα η επαγγελματική κατάρτιση, δεν προσφέρει μέχρι σήμερα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά που θα μπορούσαν να έχουν κάποιο ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη, και συνεπώς να αποτελούν κίνητρο για συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα.

Τρίτον, η γενική διάρθρωση της κοινωνικής δομής και της απασχόλησης στην Ελλάδα δεν ευνοεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατ' αρχάς, ο δημόσιος τομέας, που έχει κυρίαρχο ρόλο στη νεοελληνική κοινωνία, είναι μη παραγωγικός και το ανθρώπινο δυναμικό του σε μεγάλο βαθμό είναι αδρανές, δεν αξιολογείται και ανεβαίνει στην ιεραρχική κλίμακα με μόνο κριτήριο τα έτη προϋπηρεσίας (Τσουκαλάς, 1981 Μουζέλης, 2000). Από την άλλη πλευρά, ελάχιστα αναπτύχθηκε στη χώρα η κοινωνία των πολιτών, δηλαδή οι μη κυβερνητικές οργανώσεις που λειτουργούν ανεξάρτητα από την κρατική εξουσία και στοχεύουν στην προάσπιση συλλογικών συμφερόντων (Μουζέλης, 2001, σ. 98-99 και 2002, σ. 238-245) Από τις 733.000 επιχειρήσεις, το 54% είναι ατομικές και το 44% απασχολεί μόνο 1-9 μισθωτούς, ενώ μόλις το 1% απασχολεί περισσότερα από 50 άτομα (ΓΕΣΕΒΕΕ, 2004). Ταυτόχρονα, οι περισσότερες επιχειρήσεις είναι παραδοσιακού χαρακτήρα, με χαμηλή ανταγωνιστικότητα και επιβιώνουν χάρη στα ποικίλα προστατευτικά μέτρα του κράτους και στις κοινοτικές επιδοτήσεις. Για αυτούς τους λόγους δεν αποτελεί προτεραιότητα των επιχειρήσεων η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (Παπανδρόπουλος, επιμ., 2002* Παπαϊωάννου, επιμ., 2000)

Τέλος, ένας καθοριστικής σημασίας λόγος της περιορισμένης ζήτησης για μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων είναι η χαμηλή της ποιότητα και αποτελεσματικότητα, που οφείλεται τόσο στις εγγενείς αδυναμίες των δημόσιων αρμόδιων υπηρεσιών και

εκπαιδευτικών φορέων όσο και στη νοοτροπία και την πρακτική των ιδιωτικών εκπαιδευτικών φορέων, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις, θέτουν σε απόλυτη προτεραιότητα κερδοσκοπικά κριτήρια⁶⁸. Μέχρι σήμερα δεν έγινε εφικτό να υπάρξει ένας ορθολογικός σχεδιασμός, ένας αποκεντρωμένος συντονισμός των δράσεων, ένα συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο καθώς και κάποιες διαδικασίες προώθησης της καινοτομίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και στελεχών (Αμίτσης, 2000). Όλα αναμένεται να ρυθμιστούν από τις κατακερματισμένες και δυσλειτουργούσες κρατικές υπηρεσίες. Δεν έχει γίνει καμία κίνηση προς την κατεύθυνση της δημιουργίας δομών ανεξάρτητων από τον κρατικό/κομματικό εναγκαλισμό, που θα μπορούσαν, διαθέτοντας γνώση, πόρους και δύναμη, να προωθήσουν αποφασιστικά την αποκέντρωση, την καινοτομία και την ποιότητα στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων⁶⁹. Για όλους αυτούς τους λόγους το πεδίο παραμένει χωρίς ιδιαίτερο κύρος και αξιοπιστία, με αποτέλεσμα να μη γίνεται ελκυστικό στους πολίτες. Γενικά, υπάρχει η αίσθηση ότι το πεδίο αναπτύχθηκε μετά το '80 κατά βάση για να απορροφηθούν οι επιδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Karalis και Vergidis, 2004).

Από την άλλη πλευρά, την τελευταία δεκαετία έγιναν ορισμένα βήματα. Ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, αναπτύχθηκαν ορισμένες αξιολογικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, ορισμένους δημόσιους οργανισμούς, τράπεζες και μεγάλες επιχειρήσεις, καθώς και από ορισμένα ΚΕΚ. Άρχισαν μεταπτυχιακές σπουδές εκπαίδευσης ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και στο Πανεπιστήμιο Πατρών, καθώς και προπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Κυκλοφόρησαν ορισμένα βιβλία σχετικά με αυτό το αντικείμενο. Ταυτόχρονα, αρκετοί εκπαιδευτές και στελέχη ανέπτυξαν τις ικανότητες τους μέσα από την αυτομόρφωση και την εμπειρία της ενασχόλησης με το πεδίο. Η κατάσταση λοιπόν δείχνει κάποια σημεία βελτίωσης σε σχέση με τις αρχές της δεκαετίας του '90.

8.2.1. Η Δια βίου Μάθηση στην Ελλάδα

Η επαγγελματική εκπαίδευση και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα καθορίζεται κεντρικά, κυρίως από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και από το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ενώ η διοίκηση και η παροχή εκπαίδευσης είναι υπό περιφερειακό και νομαρχιακό έλεγχο. Στην Ελλάδα υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό ανεργίας, ειδικά μεταξύ των πτυχιούχων ανώτατης

⁶⁸ SAEDA Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Πρόγραμμα, 2000· Χαλάς, 2002· Karalis και Vergidis Ευστράτογλου, 2004, Κόκος επιμ., 2002β

⁶⁹ Τέτοιες δομές λειτουργούν ήδη με επιτυχία σε πολλές χώρες, λ.χ. στη Μεγάλη Βρετανία, την Ιρλανδία, την Πορτογαλία, τη Γερμανία, τη Σουηδία (Μουζέλης, 2004· Bronder και Latniak, 2002· Swedish National Council of Adult Education, 2003)

εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαπέντε ετών, έχει υπάρξει μια μαζική μετανάστευση ξένου εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα που έχει οδηγήσει στην άμεση ανάγκη για μια υψηλής ποιότητας επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση τόσο των Ελλήνων, όσο και του ξένου εργατικού δυναμικού.

Πλαίσιο εφαρμογής

Η Ελλάδα, όπως όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, εξετάζει τα κρίσιμα σημεία εκπαίδευσης και κατάρτισης και έχει διαμορφώσει τις πολιτικές για την αρχική εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της ΕΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, το Υπουργείο Παιδείας θέτει τους ακόλουθους στόχους προκειμένου να εφαρμοστεί η εθνική πολιτική της δια βίου μάθησης:

- Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και των αρχικών συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης,
- σύνδεσμος των επίσημων και μη-επίσημων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας,
- ενίσχυση της προσωπικότητας και ανάπτυξη των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων μέσω της δια βίου μάθησης,
- πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικών προσόντων
- καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και των υψηλών ποσοστών εγκατάλειψης,
- περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση,
- βιώσιμες μεταπτυχιακές σειρές μαθημάτων σε αντικείμενα που συνδέονται προφανώς με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας,
- βελτίωση και εκσυγχρονισμός της σχολικής υποδομής και εκπαίδευσης και επέκταση της χρήσης των νέων τεχνολογιών ενημέρωσης και επικοινωνιών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, συστηματική επέμβαση για να βελτιώσει την πληροφόρηση στα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά ζητήματα, και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές λαμβάνουν υπόψη την ευρωπαϊκή στρατηγική απασχόλησης, τη συντήρηση της πολυπολιτισμικότητας όπως επίσης και τις προσπάθειες που καταβάλλονται από τις ευρωπαϊκές κοινωνίες προς μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση.

Προσπάθεια καταβάλλεται επίσης από την κυβέρνηση, για να προωθήσει τις θέσεις που ευνοούν την καινοτομία και μια σύγχρονη αναζήτηση της ποιότητας, κυρίως μέσω της συνεργασίας και των ανταλλαγών πέρα από τα ελληνικά σύνορα. Από την Ευρωπαϊκή Σύνοδο Κορυφής στη Λισσαβόνα, η εκπαιδευτική πολιτική έχει θεωρηθεί ως πρωταρχικός παράγοντας για την προώθηση της ανάπτυξης και της ευημερίας. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει γίνει ένα πλαίσιο για την Ευρώπη ώστε να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία στον κόσμο, βασισμένη στη γνώση» έως το 2010.

Οι αλλαγές που προωθούνται στην Ελλάδα στα τελευταία έτη, έχουν αναμφισβήτητα τις αναφορές τους στο πρόγραμμα εργασίας «εκπαίδευση και κατάρτιση το 2010» της ΕΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, οι βασικές προτεραιότητες μεταρρύθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι:

- α) Βελτίωση της ποιότητας για τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης, κυρίως μέσω της εισαγωγής των ενσωματωμένων αλλαγών στις δομές και τις πρακτικές των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- β) Συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτών με τη βοήθεια της επαγγελματικής και συνεχούς επιμόρφωσης.
- γ) Διασύνδεση της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας διαμέσου της έρευνας των αναγκών και των ειδικοτήτων που απαιτούνται ή θα απαιτηθούν στο μέλλον από την αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, έμφαση δίνεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό.
- δ) Προώθηση των ίσων ευκαιριών για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας για εκείνους που απειλούνται με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έμφαση δίνεται στην παροχή των διαθέσιμων εναλλακτικών λύσεων των ατόμων με ειδικές ικανότητες και των περισσότερων άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.
- ε) Προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.
- στ) Ανάπτυξη και προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος και η προσαρμοστικότητα της νεολαίας.
- ζ) Βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας.
- η) Καθιέρωση των κατάλληλων υποδομών και μέσων, με έμφαση στην ανάπτυξη των καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων και ενεργειών.

Νομική βάση

Η παροχή Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης έχει ανασχηματιστεί σε διάφορα χρονικά διαστήματα από τα μέσα της δεκαετίας του '70. Διάφοροι ιδιωτικοί και δημόσιοι φορείς κατάρτισης, έχουν υπάρξει σε χαμηλότερα και σε ανώτερα-δευτεροβάθμια επίπεδα, καθώς επίσης και στην κατάρτιση μαθητείας. Οι μεταρρυθμίσεις έχουν εστιάσει στην εξασφάλιση επαρκών επιλογών για όλους εκείνους που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, οι σχετικοί νόμοι εστίασαν στον καθορισμό διαφορετικών τύπων καταρτίσεων και στη ρύθμιση της παροχής τους μέσα σε ορισμένα προγράμματα σπουδών και πρότυπα προσόντων. Οι περισσότερες από αυτές τις μεταρρυθμίσεις έχουν υλοποιηθεί με την πιστοποίηση της παροχής ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργάνων μέσα στις δομές της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης και την εξασφάλιση ότι η δημόσια παροχή ικανοποιεί τις διαφορετικές απαιτήσεις των συμμετεχόντων από άποψη και του τύπου κατάρτισης. Οι μεταρρυθμίσεις που στη δεκαετία του '90 παρουσιάζουν μια σχετική αύξηση της δημόσιας επένδυσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Κατά τη

διάρκεια αυτής της περιόδου, το ποσοστό της ανώτερης-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνεται από 18% σε 33%. Το 1992, το εθνικό σύστημα για την επαγγελματική εκπαίδευση νομοθετήθηκε.

Οι κύριοι στόχοι του ΕΣΕΕΚ (Εθνικό Σύστημα για την Επαγγελματική

Εκπαίδευση και Κατάρτιση) είναι: η οργάνωση, ανάπτυξη και διάταξη επαγγελματικής κατάρτισης, η επίσημη πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης, η εναρμόνιση της επαγγελματικής κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα και η εφαρμογή των διάφορων εθνικών ή προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης της ΕΕ. Η οργάνωση για την επαγγελματική εκπαίδευση ιδρύθηκε στα πλαίσια ΕΣΕΕΚ.

Ο ΟΕΕΚ (Οργανισμός για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση) παρέχει την επίσημη επαγγελματική εκπαίδευση και έχει τη γενική ευθύνη για τα Ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης, (ΙΕΚ), την επίβλεψη και τον έλεγχο των ιδιωτικών Ινστιτούτων για την επαγγελματική κατάρτιση (ΠΕΚ) και λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσης των στόχων που θέτει το ΕΣΕΕΚ.

Το 1994, το Εθνικό κέντρο πιστοποίησης δομών συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΚΕΠΙΣ) για την CVET (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση), ιδρύθηκε παράλληλα με το πλαίσιο για την πιστοποίηση και τη λειτουργία των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΚ). Ο οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού (ΟΑΕΔ) ανέλαβε περισσότερες ευθύνες σχετικές και αρμοδιότητες αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη διάταξη των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τους ανέργους. Ο ΟΑΕΔ ίδρυσε επίσης τρεις συμβεβλημένες επιχειρήσεις που στοχεύουν στην παροχή των υπηρεσιών στους ανέργους. Το 2003, ιδρύθηκε το εθνικό σύστημα για την επαγγελματική εκπαίδευση και την απασχόληση ΕΣΕΕΚΑ, το οποίο δημιουργεί ένα πλαίσιο για τον προγραμματισμό και το συντονισμό της εθνικής πολιτικής σχετικής με τις δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και της σύνδεσής τους με την απασχόληση. Οι σχετικοί κανονισμοί περιλαμβάνουν τις διατάξεις για τους φορείς της διαβίου εκπαίδευσης και της κατάρτισης, της ανάπτυξης και της πιστοποίησης των επαγγελματικών σχεδιαγραμμάτων, των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των επιμορφωτικών προγραμμάτων (όπως η διάρκεια, τα πιστοποιητικά κ.λπ.) και ενός συστήματος για την πιστοποίηση, τον έλεγχο και την αξιολόγηση των πρόσθετων κέντρων για την κοινωνική και επαγγελματική ολοκλήρωση των μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων.

Οι κοινωνικοί εταίροι, όπως ο Σύνδεσμος Ελληνικών Βιομηχανιών (ΣΕΒ), το Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ), το κέντρο για την ανάπτυξη του ελληνικού εμπορίου (ΚΑΕΛΕ), το εκπαιδευτικό επαγγελματικό κέντρο της γενικής συνομοσπονδίας των επαγγελματιών, των βιοτεχνών και των εμπόρων ΓΣΕΕΒΕ, το κέντρο του ιδρύματος επαγγελματικής κατάρτισης βιομηχανικής, επαγγελματικής και επαγγελματικής κατάρτισης ΙΒΕΠΕ, έχουν συμβάλει αποτελεσματικά στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης και στην προαγωγή της απασχόλησης.

Επιπλέον, έχουν προωθήσει τη σχετικές έρευνες και τις δημοσιεύσεις, και έχουν πάρει τις πρωτοβουλίες να επενδύσουν στο ανθρώπινο δυναμικό και να προωθηθούν μέτρα της παρέμβασης στην αγορά εργασίας. Οι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν στους διοικητικούς πίνακες των οργανισμών που συμμετέχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση: ο οργανισμός απασχόλησης εργατικού δυναμικού ΟΑΕΔ, η οργάνωση για την επαγγελματική εκπαίδευση ΟΕΕΚ, τα παρατηρητήρια, το εθνικό κέντρο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό ΕΚΕΠ, κ.λπ.

Οι ακόλουθοι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν στο διοικητικό πίνακα ΟΕΕΚ: η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας ΓΣΕΕ, Ο σύνδεσμος των ελληνικών βιομηχανιών ΣΕΒ, η γενική συνομοσπονδία των επαγγελματιών βιοτεχνών και εμπόρων ΓΣΕΕΒΕ, και η εθνική συνομοσπονδία ελληνικού εμπορίου ΕΣΣΕ. Επιπλέον, συμμετέχουν στις τριμερείς συμβουλευτικές επιτροπές του ΟΕΕΚ. Ο κύριος στόχος είναι να παρακολουθούνται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και να προταθεί στο διοικητικό πλαίσιο, η εισαγωγή των νέων ειδικοτήτων και ειδικοτήτων σύμφωνα με τις περιφερειακές ανάγκες εργατικού δυναμικού και αντικατάσταση άλλων που δεν είναι πλέον σε ζήτηση. Επιπλέον, ελέγχει και καταχωρεί το οικονομικό και κοινωνικό σχεδιάγραμμα των τοπικών αγορών εργασίας.

Καθοδήγηση/Συμβουλευτική

Στην Ελλάδα πολλοί οργανισμοί εμπλέκονται στην παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού και την παροχή συμβουλών. Το εθνικό κέντρο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό ΕΚΕΠ, που ιδρύθηκε το 1994 και επανενεργοποιήθηκε το 1997, στοχεύει στην επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του Υπουργείου εθνικής παιδείας και του Υπουργείου απασχόλησης και της κοινωνικής προστασίας στον προγραμματισμό και στην εφαρμογή μιας εθνικής πολιτικής στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού και την παροχή συμβουλών. Επιπλέον, το ΕΚΕΠ είναι αρμόδιο για την πιστοποίηση των οργανισμών και των ατόμων που παρέχουν τις επαγγελματικές οδηγίες και την παροχή συμβουλών. Σε αυτή τη φάση, το ΕΚΕΠ συμμετέχει στο εθνικό κέντρο των πόρων δικτύων Euroguidance για τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Σε εθνικό επίπεδο, το ΕΚΕΠ είναι το σώμα για το συντονισμό, την υποστήριξη, την πιστοποίηση και την αύξηση των ενεργειών που λαμβάνονται από εκείνους που προσφέρουν την παροχή συμβουλών και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση. Το ΕΚΕΠ προσπαθεί να συμβάλει, μαζί με άλλα αρμόδια όργανα, στην εναρμόνιση του περιεχομένου και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των τρεχουσών κοινωνικοοικονομικών ανησυχιών των εργοδοτών και εργαζομένων. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάδοση των πληροφοριών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση στην Ελλάδα και την Ευρώπη.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η παροχή συμβουλών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν δομηθεί ως εξής: Το Υπουργείο Παιδείας είναι το αρμόδιο όργανο. Ακριβέστερα, το εκπαιδευτικό γραφείο καθοδήγησης Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που βρίσκεται κάτω από τη διεύθυνση της επαγγελματικής παροχής συμβουλών και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και έχει αναλάβει το συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των επαγγελματικών δομών παροχής συμβουλών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, στο παιδαγωγικό ινστιτούτο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός τομέας καθοδήγησης που έχει αναλάβει την επιστημονική υποστήριξη των δομών που περιγράφονται κατωτέρω. Έχει 75 συμβουλευτικά κέντρα που βρίσκονται σε κάθε ελληνικό νομαρχιακό διαμέρισμα. Ο στόχος τους είναι να παράσχουν τις εκπαιδευτικές οδηγίες σταδιοδρομίας, την παροχή συμβουλών και τις πληροφορίες στους νέους μέχρι 25 ετών και στους γονείς τους. Τα ΚΕΣΥΠ επανδρώνονται από έναν ή περισσότερους εμπειρογνώμονες αρμόδιους για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την παροχή συμβουλών και έναν εμπειρογνώμονα στις πληροφορίες και την τεκμηρίωση. Έχουν ιδρυθεί 470 εκπαιδευτικά γραφεία καθοδήγησης στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος τους είναι να υποστηρίξουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καθοδήγησης στα σχολεία, καθώς επίσης και να παράσχουν την παροχή συμβουλών και τις πληροφορίες στους μαθητές και τους γονείς τους. Επανδρώνονται από τους εκπαιδευμένους συμβούλους καθοδήγησης. Το 1999, στον εκπαιδευτικό τομέα της καθοδήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άρχισε τη λειτουργία του το γραφείο προσανατολισμού σχολικής σταδιοδρομίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα. Ιδρύθηκε στα πλαίσια του σχετικού προγράμματος, «Μελέτη, προγραμματισμός και ανάπτυξη μιας μονάδας προσανατολισμού σχολικής σταδιοδρομίας και ένα κέντρο υποστήριξης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες». Το κέντρο αυτό παρέχει τις πληροφορίες για την εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και την αποκατάσταση αυτών των ομάδων, και είναι μια καινοτόμος λειτουργία. Η εκπαιδευτική καθοδήγηση είναι ενσωματωμένη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως χωριστό θέμα στο πρόγραμμα σπουδών, για το οποίο οι σπουδαστές δεν αξιολογούνται. Ο τομέας της απασχόλησης αντιπροσωπεύει το δεύτερο, βασικό τομέα των πρωτοβουλιών στην παροχή συμβουλών και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην Ελλάδα. Το Υπουργείο απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας είναι η ανώτατη εποπτεύουσα αρχή μαζί με τον οργανισμό απασχόλησης εργατικού δυναμικού.

Στα πλαίσια των αρχικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο ΟΑΕΔ είναι αρμόδιος για τις τεχνικές επαγγελματικές σχολές μαθητείας που προορίζονται για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της αναδόμησης αυτών των σχολείων, τα γραφεία πληροφοριών και παροχής συμβουλών Σε κεντρικό επίπεδο, στον ΟΑΕΔ λειτουργεί η διεύθυνση της παροχής συμβουλών και επαγγελματικού προσανατολισμού. Άλλες μονάδες παρόμοιων στόχων και σκοπών είναι διασκορπισμένες σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο επίσης. Παρέχουν τις τοπικές υπηρεσίες απασχόλησης

μέσω 79 κέντρων για την προαγωγή της απασχόλησης, και 6 γραφείων απασχόλησης για τις πρόσθετες κοινωνικές ομάδες. Είναι αρμόδια για την εφαρμογή της παροχής συμβουλών και του επαγγελματικού προσανατολισμού στον τομέα της απασχόλησης. Επιπλέον, ο ΟΑΕΔ χρηματοδοτεί τα γραφεία πληροφοριών για τους ανέργους και τις επιχειρήσεις ή συνεργάζεται με τις νομαρχιακές οργανώσεις. Τέλος, υπάρχουν διάφοροι άλλοι οργανισμοί και οργανώσεις που ασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό που λαμβάνουν τις αντίστοιχες πρωτοβουλίες κυρίως στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων απασχόλησης. Υπάρχουν γραφεία υπηρεσιών σταδιοδρομίας σε κάθε πανεπιστημιακά και τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο στόχος τους είναι να διευκολύνουν την είσοδο των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Παρέχουν τις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, την παροχή συμβουλών σταδιοδρομίας και τις πληροφορίες για τις μεταπτυχιακές μελέτες, τα εκπαιδευτικά μαθήματα, τις υποτροφίες και τα επαγγελματικά δικαιώματα. Παρατηρούν την κατάσταση της αγοράς εργασίας ενημερώνοντας τους σπουδαστές και τους πτυχιούχους για τα απαραίτητα επαγγελματικά προσόντα και συνεργάζονται συστηματικά με τις επιχειρήσεις. Το γραφείο πληροφοριών για τους ανέργους και τις επιχειρήσεις λειτουργεί σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ. Ο κύριος στόχος του είναι να παράσχει τις αξιόπιστες και άμεσες πληροφορίες στους ανέργους για την απασχόληση και τα επιμορφωτικά προγράμματα και τις πληροφορίες στις επιχειρήσεις για τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων για τους ανέργους και τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για το προσωπικό τους.

Φορείς

Στην Ελλάδα, οι φορείς του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα που υλοποιούν προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι τα **Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)**.

Τα Κ.Ε.Κ. αποτελούν φορείς παροχής υπηρεσιών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και την ευθύνη της πιστοποίησής τους έχει το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ)⁷⁰. Τα Κ.Ε.Κ. υλοποιούν προγράμματα άτυπης συνεχιζόμενης κατάρτισης για τη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης, προγράμματα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού για ανέργους, αυτοαπασχολούμενους, ειδικές ομάδες και προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης περιλαμβάνουν θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις, ενώ οι καταρτιζόμενοι επιδοτούνται καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Τα Κ.Ε.Κ. προτείνουν και εφαρμόζουν σύστημα αξιολόγησης των καταρτιζομένων ανάλογα με το υλοποιούμενο πρόγραμμα, ενώ μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της

⁷⁰ <http://www.ekepis.gr>

κατάρτισης χορηγούν Βεβαίωση Παρακολούθησης του συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης. Στα προγράμματα αυτά δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προώθηση των καταρτιζομένων στην απασχόληση.

Ιδιωτικά εργαστήρια ελευθέρων σπουδών: Τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών αποτελούν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στα οποία φοιτούν απόφοιτοι Λυκείου από ένα ως τέσσερα χρόνια, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης που παρέχουν. Η λειτουργία αυτών των Εργαστηρίων δεν υπόκειται σε εκπαιδευτικό ή άλλης μορφής έλεγχο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ορισμένα από αυτά συνεργάζονται με πανεπιστήμια του εξωτερικού με σκοπό την παροχή πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών. Ο τίτλος αυτός, ωστόσο, δεν αναγνωρίζεται από το Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής (ΔΙ.ΚΑ.Τ.Σ.Α) ως ισότιμος με αυτούς που χορηγούν τα ελληνικά δημόσια Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, καθώς σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα δεν επιτρέπεται η ίδρυση και η λειτουργία ιδιωτικών Πανεπιστημίων και ιδιωτικών Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Πιστοποίηση

Τα πιστοποιητικά των τίτλων σπουδών που εκδίδονται από τους φορείς που παρέχουν την μη επίσημη επαγγελματική εκπαίδευση, δεν είναι επίσημα αναγνωρισμένα. Τέτοιοι οργανισμοί είναι: Νομαρχιακές επιτροπές για την εκπαίδευση ενηλίκων (ΝΕΛΕ), κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΚ) και ελεύθερα κέντρα σπουδών (ΚΕΣ). Δεν υπάρχει κανένα σύστημα πιστοποίησης για τα προσόντα που αποκτιούνται μέσω αυτών των εκπαιδευτικών διαδρομών. Οι οργανισμοί, οι επιχειρήσεις ή τα όργανα που συμμετέχουν στην παροχή της μη επίσημης επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι κυρίως: Η γενική γραμματεία για την εκπαίδευση ενηλίκων, που είναι το κύριο δημόσιο ίδρυμα στην εκπαίδευση ενηλίκων και την κατάρτιση, είναι αρμόδιο για τον προγραμματισμό, το συντονισμό και την υποστήριξη των ενεργειών για τη συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και την παροχή της δια βίου μάθησης. Ανήκει στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας. Η αποστολή της είναι να σχεδιάσει, να συντονίσει και να υποστηρίξει τα μέτρα που αφορούν τη συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης και της κατάρτισης για το ενήλικο εργατικό δυναμικό της Ελλάδας και για τα άτομα που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης εποπτεύει το ίδρυμα διαρκούς επιμόρφωσης ΙΔΕΚΕ. Το ΙΔΕΚΕ είναι ένα νομικό πρόσωπο η αποστολή του οποίου είναι η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων κατάρτισης και η εφαρμογή των ενεργειών σχετικά με τη δια βίου μάθηση. Υποστηρίζει τις ακόλουθες δομές διαρκούς εκπαίδευσης: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τους ενηλίκους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων σχολεία γονέων και το κέντρο για την δια βίου εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η απόκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων σε κάποια θεματική περιοχή μέσω της άτυπης εκμάθησης μπορεί να προωθήσει και να βελτιώσει τα προσόντα που κάποιος έχει ακόμη και χωρίς την ύπαρξη οποιαδήποτε μορφή προγενέστερης επίσημης ή μη επίσημης επαγγελματικής κατάρτισης. Σχετικά με την άτυπη εκμάθηση, τα άτομα, που έχουν δεξιότητες σε χρήση υπολογιστών, πιστοποιούνται από τους διαγωνισμούς που γίνονται από τα κέντρα ελευθέρων σπουδών. Αυτοί οι διαγωνισμοί οδηγούν στην απόκτηση του ευρωπαϊκού πιστοποιητικού γνώσης υπολογιστών (ECDL) για τους υποψηφίους. Ο ΟΕΕΚ είναι αρμόδιος για την πιστοποίηση των φορέων τέτοιας κατάρτισης. Επιπλέον, στην Ελλάδα, οι διάφορες επιχειρήσεις ιδιωτικού τομέα λειτουργούν που παρέχουν την πιστοποίηση της γνώσης για τις διάφορες εφαρμογές τεχνολογίας πληροφοριών σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις τεχνολογίας πληροφοριών από το εξωτερικό (Microsoft, Oracle, 3 COM, κ.λπ.). Το υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε και εφάρμοσε ένα σύστημα για την πιστοποίηση της γλωσσικής ικανότητας το 2003 με τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της ενοποιημένης πιστοποίησης της γλωσσικής ικανότητας στις σύγχρονες γλώσσες. Αυτό το σύστημα ενεργεί επάνω στο ψήφισμα του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συνδέεται με τη «διεθνή διάσκεψη πτυχίων» (ICC), ένα διεθνές δίκτυο της πιστοποίησης βασισμένο στη μελέτη των συστημάτων. Αυτό το σύστημα εξέτασης και πιστοποίησης αξιολογεί και πιστοποιεί το επίπεδο γνώσης και δεξιοτήτων στη χρήση μιας γλώσσας και απονέμει το κρατικό πιστοποιητικό της γλωσσικής ικανότητας ένας επίσημος τίτλος σπουδών.

Ανάλογα με τη διάρκειά τους, τα προγράμματα δια βίου μάθησης οδηγούν στην απόκτηση των ακόλουθων πιστοποιητικών: Πιστοποιητικά της κατάρτισης για τα προγράμματα που διαρκούν μέχρι και 75 ώρες και πιστοποιητικά της δια βίου μάθησης για τα προγράμματα που διαρκούν μέχρι και 250 ώρες. Τα πτυχία που παρέχονται από τους οργανισμούς που παρέχουν την μη-επίσημη επαγγελματική εκπαίδευση δεν είναι επαγγελματικοί τίτλοι σπουδών που οι κάτοχοί τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να επιδιωχθεί μια θέση στο δημόσιο τομέα.

Χρηματοδότηση

Η ελληνική κυβέρνηση προωθεί και ενσωματώνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσουν τα άτομα, βελτιώνουν τις ευκαιρίες των νέων για την απασχόληση, καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, ευαισθητοποιούν τους πολίτες στα διάφορα θέματα όπως το περιβάλλον, τις καινοτομίες, την ισότητα των φύλων και ακολουθούν τις κατευθύνσεις και στους διάφορους τομείς των πολιτικών του ευρωπαϊκού κοινωνικού ταμείου. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να λάβουν υπόψη σοβαρά προσπάθειες που καταβάλλονται από τις ευρωπαϊκές κοινωνίες προς μια κοινωνία της γνώσης, την ανάπτυξης της ευρωπαϊκής στρατηγικής απασχόλησης και της διατήρησης της πολυπολιτισμικότητας.

Το Επιχειρησιακό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, χρηματοδοτείται από το τρίτο κοινοτικό πλαίσιο στήριξης και στοχεύει στην αντιμετώπιση της ανεργίας, της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής και συσχετίζεται άμεσα με τους στόχους του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού επιχειρείται μέσω μιας σειράς εκπαιδευτικών πολιτικών που εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: η 1η κατηγορία αποτελείται από τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές και πολιτικές κατάρτισης, ενώ η 2η αποτελείται από βραχυπρόθεσμες με περιορισμένους στόχους. Το συνολικό κόστος του προγράμματος είναι 2.763.907.617 €. Η κοινοτική συμμετοχή ανέρχεται σε 2.072.930.711 € ενώ η εθνική συμμετοχή είναι 690.976.906 ευρώ. Δεν υπάρχει καμία ιδιωτική συμμετοχή. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει απεικονιστεί ως αρχικός υποστηρικτής για την ανάπτυξη και την ευημερία και στο μεμονωμένο και συλλογικό επίπεδο και έχει γίνει ένα πλαίσιο για να γίνει η Ευρώπη «η ανταγωνιστικότερη και η πιο δυναμική οικονομία στον κόσμο, βασισμένη στη γνώση» έως το 2010.

Οι πηγές χρηματοδότησης για τη δημόσια συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση CVET είναι το ευρωπαϊκό κοινωνικό Ταμείο και εθνικοί πόροι. Η συγχρηματοδότηση κράτους και της ΕΕ για CVET (Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση) προγραμματίζεται και πραγματοποιείται κατά 75% μέσω των Επιχειρησιακών προγραμμάτων του τρίτου κοινοτικού πλαισίου στήριξης ΚΠΣ. Τα υπουργεία που εμπλέκονται, εποπτεύουν τον προγραμματισμό, την κατανομή και τις δαπάνες αυτής της χρηματοδότησης. Οι περιφερειακές αρχές, είναι επίσης φορείς κατανομής για τις δευτερεύουσες μερίδες της χρηματοδότησης από το 3ο ΚΠΣ για CVET, μέσω των περιφερειακών επιχειρησιακών προγραμμάτων, και τους προϋπολογισμούς για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Συνολικά, σύμφωνα με τον κρατικό προϋπολογισμό του 2004, ο τομέας της κατάρτισης έχει απορροφήσει 287 εκατομμύριο €, που προέρχονται από τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα ενώ το 2005 πάλι, η κατάρτιση απορρόφησε 400 εκατομμύριο €, που προέρχονται επίσης από όλα τα συγχρηματοδοτημένα προγράμματα. Η συγχρηματοδότηση του κράτους και της ΕΕ για CVET, πραγματοποιείται πρώτιστα μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» μέσω του τρίτου ΚΠΣ. Αυτοί οι πόροι είναι ευθύνη του Υπουργείου απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας. Ο συνολικός προϋπολογισμός ανέρχεται σε 2.189.116.480 €, εκ του οποίου τα 2.121.783.147 € αποτελούν τη δημόσια δαπάνη. Η κοινοτική συμμετοχή για τη δημόσια δαπάνη είναι 1.585.737.360 € ενώ η εθνική συμμετοχή ανέρχεται σε 536.045.787 €.

8.2.2.Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) είναι ο δημόσιος φορέας ο οποίος σχεδιάζει και αναλαμβάνει δράσεις προς ενίσχυση και ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Ουσιαστικά πρόκειται για έναν επιτελικό φορέα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενέργειες που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Ρομπόλης Σ., 1999)

Ανάμεσα στις ενέργειες αυτές μπορούμε να αναφέρουμε τις εξής: βασική εκπαίδευση ενηλίκων (τόσο αναφορικά με την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού όσο και με αναφορικά με τη συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης), γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης), κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και εκπαίδευσης στον τομέα των νέων τεχνολογιών, κοινωνικο-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά σε θέματα πολιτισμού, υγείας και περιβάλλοντος καθώς και ενημέρωση για θέματα κοινωνικά, πολιτιστικά και ευρωπαϊκά, ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η σύνδεση και συνεργασία με τα σύγχρονα συστήματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων (Παληός Ζ., 2003)

Με στόχο την ενίσχυση των δραστηριοτήτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) δημιουργήθηκε ο φορέας που είναι υπεύθυνος για τη δια βίου μάθηση στη χώρα μας. Ο φορέας αυτός έχει το όνομα «Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) και πρόκειται για ένα νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου το οποίο υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.).

Βασικό σκοπό του εν λόγω Ινστιτούτου αποτελεί η υποστήριξη, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε τεχνολογικό επίπεδο των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Για να επιτευχθεί ο προαναφερθέν σκοπός θα πρέπει να προβλεφθεί η ενσωμάτωση της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών μέσα από σύγχρονα εκπαιδευτικά πολυμέσα αλλά και να δημιουργηθεί η κατάλληλη υλικοτεχνική και εκπαιδευτική υποδομή.

α) Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) ανήκουν στη συνολική δράση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και έχουν θεσμοθετηθεί στη χώρα μας με το νόμο 2525/97, σύμφωνα με τις αντίστοιχες διακηρυγμένες αρχές εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αποτελεί ένα είδος σχολείου, που απευθύνεται, όμως, μόνο σε ενήλικες οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια, υποχρεωτική εκπαίδευση τους. Διαφέρει σε πολλούς τομείς από τα «τυπικά» σχολεία τόσο ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που παρέχεται, όσο και ως προς τη μεθοδολογία αξιολόγηση των «μαθητών». Το κοινό τους στοιχείο (ανάμεσα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στα «τυπικά σχολεία»), ωστόσο, είναι ότι και στις δύο αυτές περιπτώσεις η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι δωρεάν.

Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η εκπαίδευση μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διαρκεί δύο έτη, ενώ με την αποφοίτηση από αυτό, ο «μαθητής» λαμβάνει τον αντίστοιχο τίτλο, ο οποίος είναι ισοδύναμος με απολυτήριο Γυμνασίου⁴⁴. Ανάμεσα στα μαθήματα που παρέχονται (σύνολο 25 ωρών σε εβδομαδιαία βάση είναι τα εξής: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Πληροφορική, Αγγλικά, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες κ.α. Από τα προαναφερθέντα αντιλαμβανόμαστε ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Ακόμη, καθώς οι εξελίξεις στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας τρέχουν, είναι εμφανές ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θα παρέχουν στους «μαθητές» τους την απαραίτητη ψηφιακή γνώση, την εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, εκμάθηση ξένης γλώσσας, και γενικότερα θα βελτιώνουν τη δυνατότητα πρόσβασης του κάθε «μαθητή» στην αγορά εργασίας.

Βασικός στόχος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και ο περιορισμός του φαινομένου του αναλφαριθμητισμού. Επιπρόσθετα, με την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της μόρφωσης των ατόμων μιας κοινωνίας επιτυγχάνεται η ποιοτικότερη και αποδοτικότερη απασχολησιμότητά τους στο χώρο εργασίας τους, αλλά και η πλέον ενεργή συμμετοχή τους σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς τους, όπως τη συμμετοχή στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα.

β) Κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω στα πλαίσια της δραστηριότητας του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης ανήκουν και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), τα οποία αποτελούν μία καινοτομία στα πλαίσια της εθνικής δραστηριοποίησης προς ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Ο βασικός στόχος των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η αναβάθμιση και η ενίσχυση των δεδομένων και υπαρχόντων γνώσεων και δεξιοτήτων που το κάθε άτομο διαθέτει αλλά και η απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων.

Το παραπάνω καθίσταται δυνατό έπειτα από την παρακολούθηση των σχετικών προγραμμάτων τα οποία περιλαμβάνουν πολλές εκπαιδευτικές ενότητες όπως: Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία, Ευρωπαϊκές Γλώσσες και Ευρωπαϊκή Ιστορία., Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών και Στατιστικής. Τεχνολογίες Πληροφορικής-Επικοινωνιών, Οικονομία-Επιχειρήσεις κ.α. Η ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που προβλέπεται από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων οδηγεί στην απόκτηση του «Πιστοποιητικού Επιμόρφωσης» ή του Πιστοποιητικού δια βίου εκπαίδευσης. Το πρώτο δίνεται στα προγράμματα εκπαίδευσης που διαρκούν έως και 75 ώρες, ενώ το δεύτερο δίδεται για προγράμματα που ξεπερνούν τις 75 ώρες. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι συνήθως τα Προγράμματα εκπαίδευσης που εντάσσονται στη δράση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων πραγματοποιούνται ανά εξάμηνο (μία περίοδο από Σεπτέμβριο έως Ιανουάριο και μία δεύτερη περίοδο από Φεβρουάριο έως Ιούνιο) ενώ υπάρχει και δυνατότητα δημιουργίας θερινών τμημάτων.

γ) Σχολές γονέων

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα οι σχολές γονέων είναι άλλη μία δραστηριότητα, άλλος ένας θεσμός, που υπάγεται στη συνολική δράση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Ο κυριότερος στόχος των σχολών γονέων είναι να προσφέρουν ποιοτική, διαρκή ενημέρωση στους γονείς, ή και στους κηδεμόνες των ενηλίκων προκειμένου μέσα από την ενημέρωση αυτοί να επιτευχθούν επιμέρους, στόχοι. Τα προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί προς αυτή την κατεύθυνση είναι τα εξής:

- Πρόγραμμα «Συμβουλευτική Γονέων», το οποίο είναι προσανατολισμένο στη σωστή καθοδήγηση των γονέων και στη σωστή στάση συμπεριφοράς. Το εν λόγω πρόγραμμα είναι διάρκειας 40 ωρών.
- Πρόγραμμα «Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας»: είναι προσανατολισμένο στη διαμόρφωση ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα στο θεσμό της οικογένειας και σε αυτόν του σχολείου. Η διάρκεια του εν λόγω προγράμματος είναι 20 ώρες.
- Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλινοστούτων και μεταναστών»: αναφέρεται στις ιδιαίτερες προαναφερθείσες ομάδες του πληθυσμού της χώρας μας και αφορά στην παροχή συμβουλών και σωστής συμπεριφοράς. Η διάρκεια του προγράμματος αυτού είναι μεγαλύτερη από τη διάρκεια των δύο παραπάνω προγραμμάτων και ανέρχεται στις 50 ώρες.

δ) Κέντρο διά βίου εκπαίδευσης-επιμόρφωσης ενηλίκων από απόσταση

Πέρα από όλα τα προγράμματα και δραστηριότητες που περιγράψαμε παραπάνω και εντάσσονται στη δράση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπάρχει ακόμα άλλος ένας φορέας που εντάσσεται στη συνολική δράση του ΙΔΕΚΕ. Πρόκειται για το Κέντρο Δια Βίου Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης Ενηλίκων από απόσταση και η ιδιαιτερότητα του εν λόγω προγράμματος έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται στον εκπαιδευόμενο από μακρινή απόσταση.

Για αυτό το λόγο, και δεδομένης της ιδιαίτερης ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και της ψηφιακής γνώσης η εν λόγω εκπαίδευση παρέχεται ηλεκτρονικά, μέσα από πληθώρα πολυμέσων και μέσα από τη χρήση του διαδικτύου.

Ανάμεσα, λοιπόν, στη δράση του ΙΔΕΚΕ εμπλέκεται και η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) η οποία προκειμένου να προσφέρει στον παραπάνω στόχο και προγραμματισμό μεριμνά για τη διαμόρφωση του Κέντρου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση, το οποίο και ονομάζει «Αρχιμήδης». Το εν λόγω Κέντρο, προκειμένου να αναπτυχθεί το στηρίζει στο πρόγραμμα που η ίδια πιλοτάρει, το «Δημιουργία Προηγμένων Εκπαιδευτικών Διαδικτυακών Υπηρεσιών».

ε) Ανεξάρτητα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης

Εκτός από τους οργανωμένους φορείς και οργανισμούς που έχουμε προαναφέρει και είναι υπεύθυνοι για την προώθηση και ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης υπάρχουν και κάποια άλλα ανεξάρτητα προγράμματα, τα οποία μέσα από τη δράση τους προσφέρουν και αυτά με τη σειρά τους εφόδια προκειμένου να ενισχυθεί ο θεσμός της δια βίου μάθησης.

Βασικός σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι η δυνατότητα συμμετοχής των ενηλίκων πολιτών της χώρας σε Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης, τα οποία παρέχουν ευκαιρίες απόκτησης, εκσυγχρονισμού ή αναβάθμισης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, συμπληρωματικών προς την τυπική εκπαίδευση, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση και την προηγούμενη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εμπειρία, καθώς και δυνατότητα πιστοποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων από την παρακολούθηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Στα πλαίσια αυτά, οι στόχοι οι οποίοι τίθενται προς πραγμάτωση της δυνατότητας αυτής είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η βελτίωση της απασχολησιμότητας και της ενεργού συμμετοχής στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή αλλά και η προώθηση της ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Τα προγράμματα αυτά διακρίνονται σε Προγράμματα τα οποία προβλέπουν τη φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου και σε Προγράμματα τα οποία έχουν προβλεφθεί για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών από απόσταση.

8.2.3. Το πρόγραμμα διά βίου μάθησης 2007-2013

Για την Ελλάδα σημαντικό ζήτημα αποτελεί η εξέταση του βαθμού ενσωμάτωσης της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα, με βάση τις αποφάσεις και κατευθύνσεις πολιτικής των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων της Λισσαβόνας, της Στοκχόλμης, της Βαρκελώνης και των Βρυξελλών καθώς και με βάση τη δήλωση της Κοπεγχάγης και του Συμβουλίου της Εκπαίδευσης στις Βρυξέλλες.

Η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο εφαρμογής πολιτικής- μόλις πρόσφατα ψηφίστηκε ο σχετικός νόμος (Ν 3369)- με αποτέλεσμα να είναι πολύ νωρίς για να έχουν υπάρξει αξιολογικά αποτελέσματα.

Η βελτίωση των αποδόσεων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης συναρτάται ευθέως και θετικά με την αύξηση των επενδύσεων για τους ανθρώπινους πόρους, τομέας ο οποίος παρουσιάζει σημαντικές υστερήσεις για την Ελλάδα έναντι των μέσων όρων της ΕΕ 27. Βοηθητικά, απαιτείται η αναδιοργάνωση των συστημάτων με μεγαλύτερη ευελιξία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα μέχρι ένα βαθμό στις τοπικές ανάγκες της προσφοράς και ζήτησης εργασίας.

Κοινή επιδίωξη των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών, αποτελεί η συνεχής προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των συστημάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής

Κατάρτισης (ΣΕΚ) παρά το γεγονός ότι εξαιτίας των διαφορετικών πολιτιστικών και ιστορικών συνθηκών κάθε χώρας, δεν υπάρχει ένα μοναδικό κοινώς αποδεκτό, διεθνώς εφαρμοζόμενο, επιτυχημένο πρότυπο οργάνωσης της επαγγελματικής κατάρτισης, και των συστημάτων πιστοποίησης που τα συνοδεύουν.

Η ανωτέρω διαπίστωση για την αναγκαιότητα βελτίωσης της ποιότητας των συστημάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης αποκτά ιδιαίτερη σημασία με βάση τις πρόσφατες σχετικά πολιτικές κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση (ΕΣΑ) 2003 και κυρίως με βάση τους κεντρικούς στόχους του προγράμματος δράσης της Λισσαβόνας (2000) οι οποίοι τοποθετούνται με άξονα το 2010.

Το πρόγραμμα διά βίου μάθησης 2007-2013 περιλαμβάνει το σύνολο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της διά βίου μάθησης. Βασίζεται στα προηγούμενα προγράμματα της περιόδου 2000-2006: Socrates, Leonardo da Vinci, πρόγραμμα E-learning και δράση Jean Monnet.

Πρόκειται για ένα ενιαίο πρόγραμμα κοινοτικής στήριξης στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με μεγαλύτερη συνοχή, πιο ορθολογικό και αποτελεσματικό. Ένα ενιαίο πρόγραμμα θα συμβάλει επομένως στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ των διάφορων τομέων, σε μεγαλύτερη προβολή, κυρίως σε βελτίωση της ικανότητας αντιμετώπισης των εξελίξεων στον τομέα αυτό και στην καλύτερη συνεργασία.

Πρέπει συνεπώς να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισσαβόνας, συμπεριλαμβανομένης της περιβαλλοντικής διάστασης, καθώς και των στόχων του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (διαδικασία της Μπολόνια), ειδικά του στόχου να καταστεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα έως το 2010 και να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης του 2002. Εντάσσεται, επίσης, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης, του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», του σχεδίου δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα και του σχεδίου δράσης για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας.

8.3.Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική και τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Ο γενικός όρος της ελληνικής *Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Πρόγραμμα Σπουδών* αναφέρεται κυρίως στην καταγραφή των εκπαιδευτικών στόχων και όχι μόνον σε έναν κατάλογο που θα αποτελεί τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη των γνωστικών αντικειμένων. Το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές ορίζοντας το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας καθώς, επίσης, και τις διαδικασίες αξιολόγησης του αποτελέσματος διδασκαλίας και μάθησης (Τσοπάνογλου, 2000:100-101, Δενδρινού, όπ.)

Οι αλλαγές στις παγκόσμιες αλλά και τοπικές κοινωνικές συνθήκες απαιτούν αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αν τα Προγράμματα Σπουδών αντιστέκονται σ' αυτές τις πιέσεις, οπισθοδρομούν και απομακρύνονται από τον στόχο τους για όσο καλύτερο εξοπλισμό των νέων παιδιών που θα συμβάλλει στην ομαλότερη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Βεβαίως, δεν υπάρχει ένας απλός μηχανισμός που να εξασφαλίζει τη συνεχή αναπροσαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις συνεχείς αλλαγές. Εξάλλου, είναι διαπιστωμένη η αργή ταχύτητα με την οποία οι αλλαγές γίνονται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι κατά καιρούς κυβερνήσεις, ανάλογα με το ποιο αποτέλεσμα θέλουν να επιτύχουν, δηλαδή ανάλογα με το «τι είδους πολίτες θέλουν να διαμορφώσουν», καταρτίζουν και ελέγχουν το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών. Ο βαθμός κρατικού ελέγχου των Προγραμμάτων Σπουδών ποικίλει ανάμεσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η Ελλάδα είναι ένα ακραίο παράδειγμα ως προς το βαθμό που μπορεί να φτάσει ο έλεγχος των Προγραμμάτων Σπουδών και των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Στα ελληνικά σχολεία εφαρμόζεται το Πρόγραμμα Σπουδών μέσω των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία συγγράφονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για λογαριασμό της κυβέρνησης. Τον τελικό λόγο για το περιεχόμενο των εγχειριδίων αυτών έχει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν κάθε αντικείμενο αποκλειστικά από το βιβλίο και οι μαθητές από το ένα άκρο της χώρας μέχρι το άλλο διδάσκονται τα ίδια ακριβώς θέματα και από τα ίδια βιβλία. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν μπορούν να έχουν καμία άποψη εφόσον το πρόγραμμα «επιβάλλεται» άνωθεν.

Η ελληνική πολιτεία ακολουθώντας τις επιταγές των αποφάσεων των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τις οποίες οι ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να μιλούν τουλάχιστον τρεις από τις επίσημες γλώσσες της Ένωσης⁷¹, εισήγαγε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ώστε να υπάρξει το περιθώριο της εισαγωγής και μιας δεύτερης, υποχρεωτικής ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Το Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (Δ' Δημοτικού-Γ' Γυμνασίου από το 1997 μέχρι 2002)

Στην προσπάθεια εναρμόνισης των Προγραμμάτων Σπουδών στις νέες τάξεις, το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε σε επιτροπή, την κατάρτιση του Ενιαίου Εξαετούς Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) για τη βασική εκπαίδευση, το οποίο ίσχυσε από το σχολικό έτος 1996-1997 μέχρι το 2002. Εκτός από τη δημοσίευση του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, κυκλοφόρησε σε μία δίγλωσση έκδοση από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ευκολότερα σε διεθνείς

⁷¹ δύο ξένες γλώσσες εκτός από τη μητρική τους

εκπαιδευτικές συνεργασίες και, επίσης, διανεμήθηκε σε όλα τα Δημοτικά και Γυμνάσια της χώρας.

Μετά από παρουσιάσεις και ανάλυση του Α. Π. με την ευκαιρία εκπαιδευτικών ανταλλαγών, συμμετοχής σε εργαστήρια του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Κέντρου Μοντέρνων Γλωσσών του Γκκρατς, το περιεχόμενο του έτυχε πολύ θετικής υποδοχής από τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό κόσμο. Ο σχολιασμός μπορεί να συνοψιστεί στο ότι θεωρήθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας μιας επικοινωνιακής μεθόδου εναρμονισμένης με τις επιταγές της σύγχρονης εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, όπου στη δεκαετία του '90 εκδηλώθηκαν τάσεις έμφασης στον πολιτισμικό παράγοντα όσον αφορά στη διδασκαλία και εκμάθηση των γλωσσών.

Σκοπός της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, σύμφωνα με το Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι αυτή να αποτελέσει τον κοινό κώδικα για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση λαών και πολιτισμών. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μόνον των χωρών εκείνων στις οποίες η αγγλική είναι εθνική γλώσσα. «Ο Έλληνας μαθητής μαθαίνει την αγγλική για να τη χρησιμοποιεί.

Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που επικρατούν στο Α.Π., τα οποία σηματοδοτούν τις νέες τάσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ανατρέποντας το κύριο μέλημα που μέχρι τότε περιοριζόταν στο γνωστικό αντικείμενο και την ύλη που έπρεπε να καλυφθεί, και αγνοούσε με ποιον τρόπο θα επιτευχθεί αυτό. Πρώτον, η μαθησιοκεντρική φύση του Α.Π., «η οποία αντανακλάται στον αναλυτικό προσδιορισμό παιδευτικών και μαθησιακών στόχων αλλά και στον ορισμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να επιτρέψουν την επίτευξη των στόχων, με απώτερο σκοπό την ατομική μαθησιακή εμπειρία» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., ό.π.:13), σε αντίθεση με ένα «υλοκεντρικό» πρόγραμμα, που έχει ως στόχο την κάλυψη της ύλης. Δεύτερον, «η θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης και όχι ως ενός αυθύπαρκτου συστήματος δομών και εννοιών».

Μεταξύ των Γενικών Στόχων Διδασκαλίας-Μάθησης για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών και τη γενική τους παιδεία, επιδιώκεται: «να καλλιεργηθεί η δεκτικότητα τους ως προς τις πανανθρώπινες ηθικές και αισθητικές αξίες» και «να αναπτυχθεί δεκτικότητα ως προς το διαφορετικό χαρακτήρα ατόμων, κοινωνικών ομάδων και εθνοτήτων, ώστε να κατανοούνται και να εκτιμώνται οι αξίες, θέσεις και γνώμες των άλλων, με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία».

Όσον αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη στόχος μεταξύ άλλων είναι: «η αποδοχή ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων, θρησκείας, φύλου κ.λπ. ή γενικότερα η απόρριψη στερεοτύπων ως προς άλλους ανθρώπους και άγνωστες καταστάσεις» (ό.π.:9). Επιδιώκεται, επίσης, ο μαθητής: «να γίνει πιο δεκτικός σε ξένες σε αυτόν αξίες, στάσεις και κοινωνικές πράξεις.» Επίσης, «να συνειδητοποιήσει την άρρηκτη σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού, γλώσσας και κοινωνίας» καθώς και «να εκτιμήσει τη

σπουδαιότητα της γνώσης μιας ξένης γλώσσας σε έναν κόσμο ραγδαία μεταβαλλόμενο, αλλά σταθερά αλληλοεξαρτώμενο» (ό.π.:38).

Η εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών-Το διδακτικό υλικό

Αυτοί οι στόχοι, μεταξύ όλων των άλλων, θα πρέπει να υλοποιούνται μέσω του διδακτικού υλικού και φυσικά μέσω των εκπαιδευτικών που καλούνται να ολοκληρώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών συνοδεύεται αναγκαστικά από τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία θα πρέπει να ανταποκρίνονται απόλυτα (χωρίς αυτό να είναι πάντα εφικτό) στις προδιαγραφές των Προγραμμάτων Σπουδών.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γκότοβος (1996:69) «ένα στερεότυπο ή μια προκατάληψη που υιοθετείται και από το φορέα πολιτικής ή άλλης εξουσίας (π.χ. εκκλησία, διάνοηση, μέσα επικοινωνίας) αποκτά τη σφραγίδα της νομιμότητας, «εγκρίνεται» σε ιεραρχικά ανώτερο επίπεδο και το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το φορέα του ως επιβεβαίωση της ορθότητας του». Τα σχολικά εγχειρίδια εκτός από φορείς της ύλης διδασκαλίας είναι και φορείς ιδεολογίας, με βάση τους οποίους επιδιώκεται η μεταβίβαση της «επίσημης» γνώσης στους μαθητές, ασκώντας σημαντική επίδραση στις στάσεις, στις διαθέσεις και στις αξίες των μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εγχειριδιοκεντρικό», αφού το σχολικό εγχειρίδιο είναι το κύριο μέσον υλοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών και γι' αυτόν το λόγο οι παραπάνω απόψεις αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση για την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού, αναφέρεται, ανάμεσα στα άλλα, και η διαπολιτισμική διάσταση επίπεδο καθώς, επίσης, και στο πώς τα σχολικά εγχειρίδια χειρίζονται την αμοιβαία παρουσίαση των ξένων και ντόπιων πολιτισμών. Για παράδειγμα, στερεότυπα της μιας κοινωνίας προς την άλλη, συγκρίσεις μεταξύ των πολιτισμών, σχέσεις μεταξύ των δύο πλευρών, ασαφείς εκφράσεις κ.λπ. θα μπορούσαν να δημιουργήσουν συγκεκριμένες στάσεις και διαθέσεις, χωρίς αυτό να γίνεται πάντοτε συνειδητά και κακοπροαίρετα.

Με βάση τα χαρακτηριστικά και τους γενικούς στόχους του Α.Π. που αναφέρθηκαν παραπάνω το ΥΠΕΠΘ ανέθεσε τη συγγραφή νέου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής στις τρεις τάξεις του Δημοτικού από έλληνες, αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στο Π.Ι. για το σκοπό αυτό.

Την εποπτεία και την τελική έγκριση του υλικού είχε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για το οποίο ισχύει ακόμη και σήμερα αυτό που είχε επισημάνει η Ζαμπέτα (1994:202) ότι, «το ΚΕΜΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 1982 και μετά έχουν να επιδείξουν μια δραστηριότητα στον τομέα της έκδοσης νέων διδακτικών βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων. Λόγω της ελλιπούς στελέχωσης των θεσμών αυτών, η εργασία της εκπόνησης των νέων βιβλίων και προγραμμάτων έγινε από ομάδες εργασίας που

συγκροτήθηκαν κυρίως από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς». Το διδακτικό αυτό υλικό αποτελείται από το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασίας, ακουστική κασέτα και το βιβλίο του καθηγητή για κάθε τάξη, και εκπονήθηκε με βάση το Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι στο υλικό αυτό εμπεριέχονται στοιχεία και πληροφορίες λαούς και πολιτισμούς, όχι μόνο αγγλοσαξονικής καταγωγής. Γίνεται συσχέτιση τους με την Ελλάδα και τον ελληνικό πολιτισμό, επισημαίνοντας τις ομοιότητες και όχι μόνον τις διαφορές μεταξύ των λαών. Οι συγγραφείς δεν προσδιορίζουν ποιοτικά τους τύπους των χαρακτήρων που παρουσιάζουν, και γενικά, δεν υπάρχουν έντονα στοιχεία διάκρισης κοινωνικού ή φυλετικού περιεχομένου. Αντιθέτως, παρουσιάζονται χαρακτήρες που δεν είναι προσκολλημένοι σε παραδοσιακούς ρόλους (π.χ. αγόρια και κορίτσια ασχολούνται με δουλειές του σπιτιού, κ.ά.).

Παρόλα τα θετικά σχόλια σε θεωρητική βάση, οι καθηγητές Αγγλικής είχαν διατυπώσει κάποιες ενστάσεις σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη, κυρίως λόγω της έλλειψης ενός πιλοτικού προγράμματος εισαγωγής του υλικού, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αναθεώρησης κάποιων σημείων που δεν λειτουργούσαν ικανοποιητικά στην τάξη. Επιπλέον, εκτός από την ποιότητα του διδακτικού υλικού στο Δημοτικό οι καθηγητές της αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν από την Α' Γυμνασίου μέχρι τη Γ' Λυκείου, διαμαρτύρονται για μια σειρά από ανακολουθίες ως προς τους στόχους του Α.Π. σε διάφορα επίπεδα.

Επιπλέον, οι διδακτικές σειρές που κυκλοφορούν στο εμπόριο έχουν τη δική τους φιλοσοφία και διδακτική προσέγγιση, και υλοποιούν κάποια αναλυτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, να εξυπηρετήσουν διαφορετικούς στόχους από αυτούς της δημόσιας εκπαίδευσης (όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω για την προώθηση της αγγλικής γλώσσας μέσω του διδακτικού υλικού). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ δεν τους παρέχεται καμία ευελιξία από το Πρόγραμμα Σπουδών, καλούνται να επιλέξουν οι ίδιοι το κύριο και το βοηθητικό υλικό που θα τους ήταν χρήσιμο για τη συνέχιση της διδασκαλίας, ώστε να αποφύγουν ανούσιες επαναλήψεις και επικαλύψεις, με σκοπό να πετύχουν ένα βαθμό αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση της γλώσσας.

Όσο φιλόδοξη και αν ήταν η κατάρτιση του Ενιαίου Εξαετούς Α.Π. για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, υλοποιήθηκε μόνον μερικώς, γιατί δεν υπήρξε συνέχεια της συγγραφής του διδακτικού υλικού, δεν υπήρξε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση που αποσκοπούσε να εισάγει, υποβοηθούμενη και από τεχνολογική υποδομή (οπτικοακουστικός και ηλεκτρονικός εξοπλισμός), όπως, επίσης, δεν υπήρξε αναμόρφωση στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών που συμπαρασύρει κάθε αλλαγή στο Α.Π.

Προγράμματα Σπουδών της Γαλλικής και της Γερμανικής για το Γυμνάσιο και το Ενιαίο Λύκειο

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γαλλική ως δεύτερης υποχρεωτικής γλώσσας, μετά από επιλογή των μαθητών, για το Γυμνάσιο καταρτίστηκε το 1996⁷². Το Πρόγραμμα αυτό ίσχυσε ουσιαστικά μέχρι το 2002, παρόλο που αναδημοσιεύτηκε με ορισμένες τροποποιήσεις το 2001, αλλά δεν ίσχυσε το νέο γιατί αντικαταστάθηκε, όπως και όλα τα Προγράμματα Σπουδών με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Όσον αφορά στο Λύκειο, το Πρόγραμμα καταρτίστηκε το 2000 και ισχύει μέχρι και το 2004, χωρίς τροποποιήσεις.

Το 1993 επήλθαν τροποποιήσεις στα ωρολόγια προγράμματα του Γυμνασίου έτσι ώστε να διδάσκεται και το μάθημα της γερμανικής γλώσσας. Επίσης, την ίδια χρονιά καθορίζεται και το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γερμανικής στο Γυμνάσιο, το οποίο ίσχυσε μέχρι την εισαγωγή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Το Πρόγραμμα Σπουδών για το Ενιαίο Λύκειο καταρτίστηκε το 1997 και ισχύει μέχρι σήμερα.

Ο λόγος που ασχοληθήκαμε εκτενέστερα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής για τη βασική εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι με βάση αυτό το Πρόγραμμα εκπονήθηκε αυθεντικό διδακτικό υλικό, από έλληνες συγγραφείς. Επίσης, καλύπτει μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, αφού μετά το Γυμνάσιο παρατηρούνται διαρροές και διαφορετικές επιλογές των μαθητών, και όχι απαραιτήτως η συνέχιση των σπουδών στο Λύκειο.

Όλα τα Προγράμματα Σπουδών έχουν καταρτιστεί σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, με βάση τις αρχές που διέπουν το «Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες».

Η μειωμένη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση

Ένα σοβαρό ζήτημα είναι οι λίγες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως για όλες τις γλώσσες και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τις οποίες αρκετές χάνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για ποικίλους λόγους (αργίες, εκδρομές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.ά.). Αυτός ίσως να είναι και ο σημαντικότερος λόγος που δεν είναι δυνατόν να υπάρξει μέσα στο σχολικό χώρο αποτελεσματική εκμάθηση, έστω και της μίας υποχρεωτικής ξένης γλώσσας, της Αγγλικής, η διδασκαλία της οποίας εισάγεται από την Δ' Δημοτικού και συνεχίζεται για εννέα χρόνια, συμπεριλαμβανομένου και του Λυκείου (σήμερα από τη Γ' Δημοτικού και για δέκα χρόνια).

⁷² Π.Δ. 370, ΦΕΚ 240/Β720-9-1996, ΦΕΚ 1375/Β718-10-2001. Γ2/2896, ΦΕΚ 1082/Β731-8-2000. Π.Δ. 447, ΦΕΚ 185/Α71993. Π.Δ. 451, ΦΕΚ 187/Α71993. Π.Δ. 262, ΦΕΚ, 189/Α71997

Άλλοι λόγοι γι' αυτό θα μπορούσαν να είναι η μη έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης, ο ανεπαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός και τα βοηθήματα που αποτελούν πλέον απαραίτητο συμπλήρωμα για αποτελεσματική διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Είναι κατανοητή λοιπόν η αντίφαση όσον αφορά αφενός το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και των γονέων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, και αφετέρου την υποβαθμισμένη θέση στη συνείδηση όλων για το μάθημα της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και την προτίμηση τους στα ιδιωτικά μαθήματα.

Έτσι, στη χώρα μας παρατηρείται έντονο το φαινόμενο της εξωσχολικής απασχόλησης των ελλήνων μαθητών και μαθητριών προκειμένου να αναπληρώσουν τις ελλείψεις του δημόσιου σχολείου. Όπως εξηγεί η Ζαμπέτα (ό.π.:300) «με τον όρο «εξωσχολικές δραστηριότητες» αναφέρεται η προσφυγή των μαθητών και της οικογένειας στην ιδιωτική πρωτοβουλία κατά τεκμήριο, προκειμένου να καλύψει γνωστικά αντικείμενα απαραίτητα για την ένταξη του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία και τα οποία δεν καλύπτει το σύγχρονο σχολείο».

Οι πιο συνηθισμένες από αυτές τις δραστηριότητες είναι οι Ξένες Γλώσσες, η Μουσική, ο Χορός, η Γυμναστική, τα Αθλήματα στίβου και άλλα, στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές αναλόγως, βεβαίως, και με το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας.

Σύμφωνα με στοιχεία που ανακοίνωσε ο ΟΟΣΑ, «μια πρωτιά κατέχει η Ελλάδα.. Είναι πρώτη στον αριθμό των ωρών της ξένης γλώσσας για τους μαθητές από την Δ' Δημοτικού έως και τη Β' Γυμνασίου (9-14 ετών). Και αυτό ενώ είναι γνωστό σε όλους ότι η ελληνική οικογένεια για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών «καταφεύγει» στα ιδιωτικά φροντιστήρια. Συνολικά, βάσει των στοιχείων του ΟΟΣΑ, διδάσκονται στα Ελληνόπουλα της ηλικίας αυτής λίγο περισσότερες από 160 ώρες ξένης γλώσσας ετησίως».

Αν δεχθούμε τα παραπάνω στοιχεία του ΟΟΣΑ ως ακριβή, οι «εξωσχολικές» ώρες που αφιερώνονται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι περίπου οι διπλάσιες από αυτές που προβλέπονται να πραγματοποιηθούν στο σχολικό πρόγραμμα. Στο Ενιαίο Εξαετές Α.Π. (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 1997:5) αναφέρεται ότι με τη συμπλήρωση του βασικού σταδίου εκπαίδευσης, δηλαδή από την Δ' Δημοτικού μέχρι την Γ' Γυμνασίου, οι μαθητές θα έχουν παρακολουθήσει συνολικά 450 διδακτικές ώρες για την Αγγλική ως πρώτη υποχρεωτική γλώσσα, που σημαίνει 75 ώρες ετησίως. Όσον αφορά στη Γαλλική ή τη Γερμανική ως δεύτερων ξένων γλωσσών, από την Α' Γυμνασίου μέχρι την Γ' Γυμνασίου θα έχουν παρακολουθήσει συνολικά 270 ώρες, δηλαδή 90 ώρες ετησίως.

Από τα παραπάνω στοιχεία εγείρονται αναπόφευκτα ερωτήματα κοινωνικής ισοτιμίας και δικαιοσύνης καθώς και θέματα ίσων ευκαιριών. Ακριβώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι κατά το μεγαλύτερο ποσοστό σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τα νεαρά άτομα στην κατάκτηση των προσόντων για κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη, όπως καθορίζεται, βεβαίως, από τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες.

Όπως υποστηρίζει η Ζαμπέτα (ό.π.:211-212) «...η δημόσια-κρατική παροχή εκπαίδευσης

συνδέεται με το θέμα της ισότητας ευκαιριών, αν και βέβαια αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι και ικανή συνθήκη για την εξασφάλιση της... Είναι σαφές ότι μια δημόσια εκπαίδευση χαμηλού επιπέδου με ανεπαρκή προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες, ελλιπή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, υποβαθμισμένες και άνιστες συνθήκες υποδομής, αναπόφευκτα θα είναι κοινωνικά άδικη, γιατί όλες οι παραπάνω ανεπάρκειες πλήττουν κυρίως τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, που προέρχονται και από μορφωτικά και πολιτιστικά φτωχό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δεν είναι σε θέση να αναπληρώσει τις αδυναμίες του σχολείου» (ούτε και να αντέξει το οικονομικό βάρος για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών των παιδιών σε ιδιωτικό φορέα).

Ένα τέτοιο παράδειγμα κοινωνικής ανισότητας είναι η μη προσφορά της ξένης γλώσσας στα μονοθέσια, 2θέσια και 3θέσια σχολεία που λειτουργούν στα ορεινά, απομακρυσμένα χωριά τόσο στην ηπειρωτική όσο και στη νησιωτική χώρα (άγονες γραμμές). Οι μαθητές και οι μαθήτριες των σχολείων αυτών, χωρίς να έχουν διδαχθεί καθόλου την Αγγλική στο Δημοτικό, όταν θα πρέπει να συνεχίσουν τη φοίτηση τους στο Γυμνάσιο ή αργότερα στο Λύκειο σε κάποια μεγαλύτερη πόλη θα είναι αρχάριοι. Χωρίς να υπάρχει καμία πρόβλεψη στο Α.Π. για την τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος, καλούνται, επιπλέον, να ξεκινήσουν και μία δεύτερη υποχρεωτική ξένη γλώσσα.

Οι οικογένειες, επομένως, αυτών των μαθητών/τριών θα πρέπει να μεριμνήσουν, στις απαγορευτικές συνθήκες που ζουν (μικρά χωριά, απομακρυσμένες περιοχές), ώστε να εμποδίσουν ενδεχόμενη αποτυχία, που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε επανάληψη κάποιας τάξης του Γυμνασίου ή του Λυκείου. Το παραπάνω θέμα είναι και ο κύριος λόγος που η ξένη γλώσσα δεν περιελήφθη στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα για την απόκτηση του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου, τη στιγμή που στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στις χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης, τουλάχιστον η μία υποχρεωτική γλώσσα θεωρείται από τα πρωτεύοντα μαθήματα για την ολοκλήρωση των σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για την απόκτηση του τίτλου αποφοίτησης.

8.3.1. Το πρώτο ερευνητικό έργο για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας

Με στόχο τη διερεύνηση των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών, σε σχέση με την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στην Ελλάδα, οργανώθηκε το 1984 μία έρευνα στο χώρο της παραγωγής⁷³. Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, που διανεμήθηκαν σε υπαλλήλους του δημοσίου και του ιδιωτικού φορέα. Διεξήχθησαν, επίσης, προσωπικές συνεντεύξεις με διοικητικούς υπαλλήλους σε διαφορετικούς χώρους εργασίας.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, σε συνδυασμό με τις νέες αντιλήψεις που επικρατούν στο χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, χρησιμοποιήθηκαν για την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, θέτοντας τελείως καινούργιους σκοπούς και στόχους για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. «Οι γενικότεροι σκοποί και ειδικότεροι στόχοι του νέου Α.Π. έχουν ως βάση την αντίληψη ότι η γλώσσα δεν είναι απλά ένα αυτοδύναμο σύστημα που διέπεται από κανόνες γραμματικής και συντακτικού, αλλά αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας το οποίο καθορίζεται από εξωγλωσσικές παραμέτρους, απαιτεί πνευματικές διεργασίες και διέπεται από κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., ό.π.).

Η διαφορά με το παλιό Α.Π. είναι ότι δεν παρουσιάζει μια κατανομή της γλωσσικής ύλης με βάση τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, αλλά πρώτα απ' όλα, θέτει συγκεκριμένους μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που αφορούν στις δεξιότητες και στρατηγικές επικοινωνίας που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής. Μια ακόμη διαφορά του νέου Α.Π. είναι ότι ενώ θεωρεί την ξένη γλώσσα που μαθαίνει ο μαθητής σαν ένα εργαλείο που θα τον βοηθήσει να ανταποκριθεί στις προσωπικές και επαγγελματικές του ανάγκες, αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της γλώσσας ως διαδικασία ενταγμένη στα ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια και θέτει στόχους που αφορούν στην ανάπτυξη του/της μαθητή/ας ως πνευματικού και κοινωνικού ατόμου.

Παραλλήλως με την παραπάνω έρευνα προκειμένου να κατασκευαστεί διδακτικό υλικό που να είναι κατάλληλο για τον έλληνα μαθητή και καθηγητή, αλλά και να βοηθάει ουσιαστικά στην όλη διαδικασία της μάθησης χρειάστηκε να διεξαχθεί έρευνα στο χώρο της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε πρώτον στη διερεύνηση των αξιών, αναγκών, εμπειριών, ενδιαφερόντων και προσδοκιών του έλληνα μαθητή και του καθηγητή της Αγγλικής, και δεύτερον στην καταγραφή διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών, ψυχολογικών, παιδαγωγικών, κοινωνιογλωσσικών και μεθοδολογικών παραγόντων που αφορούν στη μάθηση.

⁷³ Με την εποπτεία της Καθ. Β. Δενδρινού

Τα στοιχεία που προέκυψαν έπαιξαν καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στη θεματολογία του περιεχομένου του διδακτικού υλικού, αλλά και στη μορφή και τη δομή του ως προς το αισθητικό αποτέλεσμα, την εικονογράφηση, το ακουστικό υλικό κ.ά.. Το διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα Γυμνάσια της χώρας το σχολικό έτος 1986-1987, στο πλαίσιο της απόφασης της Πολιτείας για την δωρεάν παροχή του ξενόγλωσσου βιβλίου στη βασική εκπαίδευση, καθώς μέχρι τότε τα εγχειρίδια για την ξένη γλώσσα αγοράζονταν από τους μαθητές. Το υλικό αυτό διατηρήθηκε στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου μέχρι το σχολικό έτος 1998-1999, οπότε και επανήλθε το καθεστώς προμήθειας των ξενόγλωσσων βιβλίων από το εμπόριο με επιλογή από εγκεκριμένο κατάλογο του Υπουργείου Παιδείας.

Προκειμένου να βοηθηθούν όσοι ασχολούνταν με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τρόπο ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στους σκοπούς και στόχους του νέου Α.Π. και του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής, εκδόθηκε από τον ΟΕΔΒ το «Εγχειρίδιο του Επιμορφωτή» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 1983). Το Εγχειρίδιο περιέχει γλωσσικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση του καθηγητή σε μια επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Επίσης, περιέχει ασκήσεις για την καλύτερη εφαρμογή των θεωρητικών αρχών στη διδακτική διαδικασία.

Παραλλήλως, η Ομάδα Γαλλικής χωρίς τη διαδικασία κάποιας παρόμοιας έρευνας όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, διαμόρφωσε το διδακτικό υλικό με τίτλο «ΤΑ ΓΑΛΛΙΚΑ ΜΟΥ 1, 2 & 3», το οποίο μετά την πιλοτική του εφαρμογή, για αδιευκρίνιστους λόγους δεν διδάχθηκε στα Γυμνάσια της χώρας. Το σχολικό έτος 1986-1987 το Υπουργείο Παιδείας αγόρασε τα πνευματικά δικαιώματα γαλλικής διδακτικής σειράς η οποία, μετά από κάποια προσαρμογή⁷⁴, απετέλεσε το υλικό για τα Γυμνάσια, μέχρι το 2000. Από τότε και μέχρι σήμερα διδάσκονται σειρές από τον εγκεκριμένο κατάλογο του ΥΠΕΠΘ.

8.3.2. Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Με την κατάργηση των συνόρων ανάμεσα στα Ευρωπαϊκά κράτη και τις αυξημένες δυνατότητες αλλά και υποχρεώσεις των στελεχών του ανθρώπινου δυναμικού του δημόσιου τομέα για μετακίνηση και συνεργασία με τους ομόλογους τους από τα άλλα κράτη μέλη, η ανάγκη για βελτίωση και επέκταση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες κρίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία.

⁷⁴ Ομάδα εργασίας με επικεφαλής την Καθηγήτρια Π. Καλλιαμπέτσου. Από το σχολικό έτος 2004-2005 η Αγγλική διδάσκεται επί 7 χρόνια στη βασική εκπαίδευση, δηλαδή από τη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου

Οι δημόσιοι λειτουργοί είναι πλέον απαραίτητο να γνωρίζουν την εκάστοτε συγκεκριμένη γλωσσική δεξιότητα, η οποία απαιτείται για τη θέση που κατέχουν, καθώς και ποιο επίπεδο εξειδίκευσης και εκπαίδευσης απαιτείται για την περαιτέρω εξέλιξή τους. Για το λόγο αυτό, έπρεπε:

- Να καθιερωθούν κοινά επίπεδα δεξιοτήτων μέσω της απόκτησης συγκεκριμένων πτυχίων, ώστε να προάγεται η κοινή αναγνώριση πιστοποίησης γλωσσομάθειας από όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να καθιερωθούν κοινές σταθερές για όλα τα επίπεδα εξέτασης και πιστοποίησης της ξένης γλώσσας.
- Να δημιουργηθούν κοινά πεδία συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών με τα αντίστοιχα Κέντρα Επιμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να υπάρχει ενιαία πιστοποίηση και κατοχύρωση της γνώσης διαφόρων γλωσσών ως επαγγελματικό προσόν στη δημόσια διοίκηση από κρατικό εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η αναγκαιότητα της παροχής πιστοποιημένων πτυχίων ξένων γλωσσών στους δημοσίους λειτουργούς, κατάλληλων και αναγνωρισμένων από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει ο τρόπος με τον οποίο τα πτυχία αυτά θα χρησιμοποιηθούν για να θέσουν συγκεκριμένες σταθερές στην εκπαιδευτική και επαγγελματική καταξίωση των λειτουργών στο δημόσιο τομέα.

Μέχρι το 2003 δεν υπήρχε στην Ελλάδα ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης και πιστοποίησης της γνώσης και των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ποικίλα και διαφορετικής αξίας συστήματα πιστοποίησης των ευρύτερα διαδεδομένων γλωσσών, βάσει των οποίων διεξάγονται εξετάσεις που αποφέρουν σημαντικά οικονομικά και συμβολικά κέρδη σε ελληνικούς ιδιωτικούς και ξένους οργανισμούς. Παράλληλα, δεν είχαν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συνθήκες για την έγκυρη αξιολόγηση και πιστοποίηση της γλωσσομάθειας των Ελλήνων πολιτών από κρατικό ή κρατικά αναγνωρισμένο φορέα, όπως συμβαίνει σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Μία από τις συνέπειες αυτής της έλλειψης είναι πως η γλωσσική και πολιτισμική γνώση που προάγεται και εξετάζεται από τα ήδη υπάρχοντα συστήματα δεν είναι συχνά συμβατή με τις ελληνικές κοινωνικές ανάγκες. Στο ίδιο πλαίσιο, δεν υπήρχε η δυνατότητα της πιστοποίησης της γνώσης όλων των επίσημων γλωσσών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Προκειμένου η Πολιτεία να καλύψει τις ανάγκες που προαναφέρθηκαν, να ανταποκριθεί άμεσα στις επιτακτικές κοινωνικές ανάγκες και να ευθυγραμμιστεί με την ευρωπαϊκή πολιτική για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της ενιαίας πιστοποίησης της γνώσης των ξένων γλωσσών, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), καθιέρωσε και από το 2003 έθεσε σε εφαρμογή τη λειτουργία συστήματος εξετάσεων για την αξιολόγηση και πιστοποίηση της γνώσης ξένων γλωσσών, το οποίο

οδηγεί στην απόκτηση Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Κ.Π.Γ.). Οι εξετάσεις για την απόκτηση του Πιστοποιητικού διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο.

Η Ευρωπαϊκή διάσταση του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας

Το εθνικό σύστημα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Κ.Π.Γ.) υιοθετεί την κλίμακα των έξι επιπέδων της γλωσσικής επάρκειας που προτείνει το Συμβούλιο της Ευρώπης. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος των Εξετάσεων προσδιορίζει με σαφήνεια τις επιμέρους γλωσσικές γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες που το κάθε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας προϋποθέτει. Οι εξετάσεις θα διενεργηθούν για τέσσερις από τις γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά), και το σύστημα θα πιστοποιεί το επίπεδο γνώσης των γλωσσών αυτών για γενική χρήση.

Οι στόχοι του προσδιορίζονται με γνώμονα την ελληνική και ευρύτερα την ευρωπαϊκή πολιτισμική πραγματικότητα, ενώ διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ποικίλες ανάγκες γλωσσομάθειας στην ελληνική κοινωνία. Συνεπώς, το σύστημα του Κ.Π.Γ. θα πιστοποιεί τα τέσσερα επίπεδα γλωσσομάθειας που περιλαμβάνονται στο προσοντολόγιο σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που τίθενται από τον Α.Σ.Ε.Π., ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης.

Όπως και με τα συστήματα πιστοποίησης που λειτουργούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το Κ.Π.Γ. εναρμονίζεται με τις προδιαγραφές που τέθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως προς τα επίπεδα και τους τύπους πιστοποίησης. Κύριος στόχος του Συμβουλίου της Ευρώπης και κατ' επέκταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η εισαγωγή ενός κοινά αποδεκτού, αναγνωρισμένου και κατανοητού συστήματος πιστοποίησης σε ολόκληρη την Ευρώπη. Η εξέλιξη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αρκετά πιστοποιητικά γλωσσομάθειας που εκδίδονται από έναν φορέα σε ένα κράτος μέλος δεν είναι εύκολο να συγκριθούν με αντίστοιχα πιστοποιητικά άλλου φορέα γλωσσομάθειας σε άλλο κράτος μέλος.

Το νομικό πλαίσιο για τις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας

Το Συμβούλιο της Ευρώπης προχώρησε στην υλοποίηση ενός εκτεταμένου Σχεδίου (Project) με τίτλο: “Γλωσσομάθεια για τον Ευρωπαίο Πολίτη 1989-1996” (Language Learning for European Citizenship 1989-1996), με στόχο τη δημιουργία ενός κοινού συστήματος εκμάθησης ξένων γλωσσών στην Ευρώπη. Ένα από τα κύρια στοιχεία στην εξέλιξη του παραπάνω Σχεδίου ήταν η δημιουργία ενός “Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για την Εκμάθηση και τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών” (Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching). Τα αποτελέσματα της μελέτης που έγινε στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης πρότειναν ένα κοινό σύστημα πιστοποίησης γλωσσομάθειας στην Ευρώπη.

Τα αποτελέσματα αυτά υιοθετήθηκαν σε σημαντικό βαθμό από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως διαφαίνεται από το πρόσφατο ψήφισμα του Συμβουλίου Παιδείας της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής, σύμφωνα με το οποίο ζητείται από τα κράτη μέλη να θεσπίσουν συστήματα για την περιγραφή και την αναγνώριση των γλωσσικών γνώσεων των ατόμων που ζουν και εργάζονται σε αυτά. Εξάλλου, οι Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε έγγραφο εργασίας (Βρυξέλλες, 13 Νοεμβρίου, 2002, SEC [2002] 1234) προβλέπουν την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας.

Στο πλαίσιο αυτό, το προτεινόμενο σύστημα που προέρχεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, λαμβάνοντας υπόψη και τα πορίσματα του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών (2001) αποτελεί τη βάση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Κ.Π.Γ.), που προωθείται από το ΥΠΕΠΘ. Η χορήγηση του Κ.Π.Γ. επιφέρει μια νέα κατάσταση στον τομέα της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας στις ξένες γλώσσες. Οι εξετάσεις για τη χορήγηση του Κ.Π.Γ. θα διενεργούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., μέσω της Διεύθυνσης Πιστοποίησης της Γνώσης Ξένων Γλωσσών, η οποία πιστοποιεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των επιτυχόντων και χορηγεί το Κ.Π.Γ. Το έργο που έχει αναληφθεί τελεί υπό την επιστημονική εποπτεία της Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής (Κ.Ε.Ε.) του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η οποία, σε συνεργασία με τα τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών τόσο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, όσο και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης έχει μεταξύ άλλων και την ευθύνη για την κατάρτιση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος των Εξετάσεων, το σχεδιασμό της τυπολογίας του διαγωνίσματος, την έκδοση θεμάτων και την επίβλεψη της υλοποίησης ολόκληρου του συστήματος. Το έργο της Κ.Ε.Ε. συνεπικουρείται από μέλη της Επιτροπής Εισηγητών Θεμάτων (Ε.Ε.Θ.).

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο σχεδιασμού των εξετάσεων, το Κ.Π.Γ. αποτελεί σύστημα πιστοποίησης της γλωσσικής γνώσης που αφορά τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, αλλά ειδικότερα την αξιοποίησή του στον τομέα της εργασιακής απασχόλησης. Απευθύνεται δε κυρίως σε κοινό ενηλίκων. Ο Τομέας Ξένων Γλωσσών με το σκεπτικό αυτό απευθύνεται για την προετοιμασία των εξετάσεων με στόχο την απόκτηση του ΚΠΓ σε όλους τους Φορείς της Δημόσιας Διοίκησης και αναφέρεται σε όλους τους δημόσιους λειτουργούς, ιδιαίτερα σε εκείνους στους οποίους η χρήση της ξένης γλώσσας είναι καίρια για την αρμοδιότητα την οποία ασκούν. Ένα από τα κλειδιά για την επιτυχία μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση είναι ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, και γενικότερα τα θέματα του πολιτισμού και της κοινωνικής πολυμορφίας.

Επίπεδα διενεργείας των εξετάσεων για την απόκτηση του Κ.Π.Γ.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει προτείνει από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μια κλίμακα έξι επιπέδων γλωσσικής επάρκειας, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τις επιμέρους γλωσσικές γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες που το κάθε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας προϋποθέτει. Ως εκ τούτου τα επίπεδα κατονομάζονται ως εξής:

A1: Επίπεδο «Στοιχειώδους Γνώσης»

Παρέχει μια βασική ικανότητα επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών με έναν απλό τρόπο.

A2: Επίπεδο «Βασικής Γνώσης»

Παρέχει την ικανότητα να επικοινωνεί με απλό τρόπο και να εκφράζεται σε οικεία θέματα με ευχέρεια.

B1: Επίπεδο «Μέτριας Γνώσης»

Παρέχει τη δυνατότητα να εκφράζεται επαρκώς σε οικείες καταστάσεις και να ανταποκρίνεται με ένα γενικό τρόπο σε πιο εξειδικευμένες καταστάσεις.

B2: Επίπεδο «Καλής Γνώσης»

Παρέχει τη δυνατότητα επίτευξης των περισσότερων γλωσσικών στόχων σε μια πληθώρα θεματικών ενοτήτων.

Γ1: Επίπεδο «Πολύ Καλής Γνώσης»

Παρέχει την ικανότητα επικοινωνίας με έμφαση στο πόσο καλά αυτή επιτυγχάνεται, λαμβάνοντας υπόψη την καταλληλότητα, την ευαισθησία και την ικανότητα ενασχόλησης με μη οικεία θέματα.

Γ2: Επίπεδο «Άριστης Γνώσης»

Παρέχει τη δυνατότητα ενασχόλησης με ακαδημαϊκό υλικό ή με υλικό το οποίο είναι απαιτητικό ως προς το γνωστικό του αντικείμενο, καθώς και χρήση της γλώσσας η οποία είναι περισσότερο προχωρημένη από έναν ομιλητή του οποίου η αντίστοιχη γλώσσα είναι η μητρική του.

Για να γίνει κατανοητή η έννοια των επιπέδων, ο παρακάτω πίνακας κάνει μια παρουσίαση των ήδη υπαρχόντων πτυχίων γλωσσομάθειας σε σχέση με το Κ.Π.Γ.

Κ.Π.Γ	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
ΑΓΓΛΙΚΑ	-	KET	PET	FCE	CAE	CPE
ΓΑΛΛΙΚΑ	-	CEFP1	CEFP2	DL	DS	DHEF
ΓΕΡΜΑΝΙ ΚΑ	-	GBS DaF	ZD	-	ZMP	KDS
ΙΤΑΛΙΚΑ	-	CELI 1	CELI 2	CELI 3	CELI 4	CELI 5

Με σκοπό την αποτελεσματική ξενόγλωσση εκπαίδευση των δημοσίων λειτουργών προτείνεται:

- Η διαμόρφωση των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων ώστε να παρέχουν επαρκή προετοιμασία για τα επίπεδα του Κ.Π.Γ.
- Συνθήκες εκμάθησης μέσω ειδικής διδασκαλίας και δημιουργία ειδικών τμημάτων προετοιμασίας για το Κ.Π.Γ.
- Παροχή δυνατοτήτων αυτόνομης προετοιμασίας των υποψηφίων με συμβουλευτική υποστήριξη από τον Τομέα Ξένων Γλωσσών.
- Η προετοιμασία προτείνεται να είναι εξάμηνη ή ετήσια αναλόγως του επιπέδου των υποψηφίων και ο αριθμός των ωρών να κυμαίνεται από 70 έως 100 ώρες.

Προϋποθέσεις για την απόκτηση του Κ.Π.Γ.

Τα πτυχία του Κ.Π.Γ. αποκτούνται ύστερα από την επιτυχή συμμετοχή των υποψηφίων σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις, οι οποίες διενεργούνται μετά από έγκαιρη ενημέρωση και προετοιμασία των υποψηφίων, όσον αφορά την ύλη και τη μορφή του διαγωνίσματος. Αυτές οι πληροφορίες θα παρέχεται η δυνατότητα να υπάρχουν σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή.

Οι προϋποθέσεις αυτές δεν είναι τόσο περίπλοκες, καθώς ο Τομέας Ξένων Γλωσσών διαθέτει ήδη αρκετή εμπειρία στη γνώση του αντικειμένου. Ωστόσο απαιτείται η δημιουργία αναλυτικού οργανωτικού και διοικητικού πλαισίου για την εύρυθμη λειτουργία της διαδικασίας προετοιμασίας για τις εξετάσεις με στόχο την απόκτηση του Κ.Π.Γ., καθώς επίσης και η εκπαίδευση των ήδη υπάρχοντων καθηγητών-εκπαιδευτών.

Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται επαρκώς για την άμεση προετοιμασία του Τομέα για την πρόταση αναφορικά με το Κ.Π.Γ. Ωστόσο, μετά από συνεννόηση με την επιστημονική ομάδα του Κ.Π.Γ. στο ΥΠΕΠΘ, θα καταγραφεί το έντυπο υλικό και το υλικό σε ηλεκτρονική μορφή το οποίο ο τομέας θα πρέπει να προμηθευτεί και να οργανώσει με βάση το ισχύον σε αρχική φάση σύστημα εξετάσεων. Όπως είναι αναμενόμενο η τάση για διόγκωση του υλικού αυτού θα είναι ιδιαίτερα αυξητική στο άμεσο μέλλον. Θα μπορούσε βέβαια να ενθαρρυνθεί η συγγραφή σημειώσεων ή ακόμα και

εντύπων σχετικά με την προετοιμασία για τα αντίστοιχα πτυχία του Κ.Π.Γ., κάτι που θα αποτελεί καινοτομία για το χώρο της Δημόσιας Διοίκησης.

8.3.3.Κέντρα Ευρωπαϊκών Γλωσσών

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ότι «η εκμάθηση των γλωσσών πρέπει να γίνεται δια βίου και να μην περιορίζεται στη σχολική ζωή των πολιτών». Με βάση αυτήν την αρχή, μεταξύ των άλλων βεβαίως, το 1996 άρχισε μια καινοτόμος προσπάθεια από την ελληνική πολιτεία να συνεισφέρει πιο δραστικά στην επέκταση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη χώρα μας. Η προσπάθεια αυτή διήρκεσε μέχρι το 1999, οπότε και ολοκληρώθηκαν οι επιμέρους μελέτες, παρέμεινε, όμως, σε αυτό το επίπεδο, χωρίς μέχρι τώρα να έχει υλοποιηθεί. Αν και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, το πρόγραμμα προτίθετο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή πολυπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών προωθώντας και ενισχύοντας, μεταξύ των άλλων στόχων του, τις «ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες».

Παρόλο που το συγκεκριμένο Πρόγραμμα δεν πραγματοποιήθηκε, αναφέρονται οι άξονες και η φιλοσοφία με την οποία καταρτίστηκε, διότι μπορούν να αποτελέσουν ένα πλαίσιο πολιτικής για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στη χώρα μας.

Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠΕΑΕΚ) του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για την Παιδεία είχε προβλεφθεί και εγκριθεί ειδική Ενέργεια⁷⁵ για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, που περιλάμβανε την ολοκλήρωση εισαγωγής της ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και της δεύτερης ξένης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς, επίσης, και την ίδρυση και λειτουργία 30 Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών (Κ.Ε.Γ.) σε αντίστοιχες πρωτεύουσες νομών. Προέβλεπε, επίσης, την ίδρυση τριών Πολυδύναμων Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών (ΠΟ.Κ.Ε.Γ.) στις πόλεις Αθήνα, Πάτρα και Βόλο. Η Ενέργεια ήταν η 1.1 γ και 1.4.α, με τίτλο «Ξένες Γλώσσες-Αναβάθμιση της Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών-Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας».

Το παραπάνω Πρόγραμμα είχε δύο σοβαρές ιδιαιτερότητες. Πρώτον, την προώθηση εκτός από τις ευρωπαϊκές γλώσσες και της εθνικής μας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, και δεύτερον, την πρόθεση να προσφέρεται ανάλογη Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας σε εθνικό επίπεδο για όλες τις προσφερόμενες γλώσσες στα ΚΕΓ. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος από τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παραπάνω Ενέργειας. Η έρευνα αυτή, αποσκοπούσε μεταξύ άλλων στη

⁷⁵ Ο προϋπολογισμός του έργου ήταν 26 δις δραχμές και ο Φορέας Υλοποίησης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

συλλογή στοιχείων για τη διερεύνηση των τοπικών γλωσσικών αναγκών του ελληνικού πληθυσμού.

Ο Κασσωτάκης (2000:189) σε έκδοση όπου παρατίθενται στοιχεία για την εκπαίδευση και την εκμάθηση ξένων γλωσσών και από τα 15 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφερόμενος στις δραστηριότητες της χώρας μας ως προς την προώθηση της πολυγλωσσίας δηλώνει ότι «η ελληνική κυβέρνηση θεσμοθέτησε την ίδρυση 30 Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών (ΚΕΓ) και τριών Πολυδύναμων Κέντρων στις πόλεις Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Βόλο, όπου θα προσφέρεται δωρεάν η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτός του σχολικού ωραρίου. Τα Κέντρα αυτά θα πιστοποιούν το επίπεδο γλωσσομάθειας». Η δήλωση αυτή είναι ανακριβής, καθώς η Ενέργεια απεντάχθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ τον Απρίλιο 1999, πριν δηλαδή από την έκδοση του παραπάνω βιβλίου.

Για αδιευκρίνιστους λόγους η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν θεσμοθέτησε ποτέ και δεν υλοποίησε την ίδρυση των εν λόγω Κέντρων, παρόλο που είχαν ολοκληρωθεί οι μελέτες για όλες τις φάσεις του Προγράμματος. Μια πιθανή αιτία γι' αυτό θα μπορούσε να είναι η σθεναρή διαμαρτυρία που εκφράστηκε από την Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Ξένων Γλωσσών και άλλων εκπροσώπων του ιδιωτικού φορέα, κατηγορώντας μάλιστα το Υπουργείο Παιδείας για αθέμιτο ανταγωνισμό⁷⁶.

Προωθώντας την πολιτική της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο γενικός σκοπός της ίδρυσης και λειτουργίας των Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών (ΚΕΓ) ήταν η παροχή της δυνατότητας ευρύτερης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότεροι στόχοι ήταν:

- η προώθηση της διδασκαλίας των ολιγότερο ομιλούμενων και διδασκόμενων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)
- Η προώθηση της διδασκαλίας των γλωσσών των ευρωπαϊκών χωρών που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)
- Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας σε όλη την επικράτεια, ανάλογα με τις κατά περίπτωση ανάγκες του πληθυσμού.
- Η οργάνωση συστήματος προγράμματος για την παροχή κρατικής Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας στις διδασκόμενες γλώσσες σε διάφορα επίπεδα.

Η ίδρυση και λειτουργία των ΚΕΓ/ΠΟΚΕΓ ως θεσμός συνιστούσε μια νέα σύγχρονη πολιτική αντίληψη αλλά και θέση της Ελλάδας στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

⁷⁶ Μόλις το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε δημοσίως την υπό υλοποίηση Ενέργεια, τα ιδιωτικά φροντιστήρια ξένων γλωσσών μετονομάστηκαν σε ΚΕΝΤΡΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ «εν μία νυκτί». Κατατέθηκε, επίσης, επερώτηση στη Βουλή σχετικά με το ζήτημα, όπου ακούστηκαν απόψεις από την πλευρά της Ομοσπονδίας Ιδιοκτητών Ινστιτούτων Ξένων Γλωσσών περί αθέμιτου ανταγωνισμού εκ μέρους της Κυβέρνησης.

Η πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική διάσταση του νέου θεσμού είχε την πρόθεση να δημιουργήσει νέες προοπτικές για τους Έλληνες, ώστε παράλληλα με τις κυρίαρχες γλώσσες να προωθήσει και να προβάλλει τις ολιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες. Επιπλέον, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες θα έδινε ευκαιρίες κοινωνικής ένταξης με τρόπο ώστε να αποφεύγεται η περιθωριοποίηση τους.

Με το σκεπτικό αυτό και το πλαίσιο που αναφέρθηκε πιο πάνω, οι στόχοι για τη διδασκαλία κάθε γλώσσας συνδέθηκαν ευθέως με το ρόλο που παίζει ή μπορεί να παίζει κάθε μια απ' αυτές, και ομαδοποιήθηκαν αναλόγως. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της Ελληνικής αποτελούσε κύριο μέλημα του Προγράμματος, το οποίο καλούνταν να ικανοποιήσει πολλές γλωσσικές ανάγκες τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό. Πολλές κατηγορίες ατόμων που ζουν σήμερα στην Ελλάδα και έχουν διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες θα είχαν πρόσβαση στο ανάλογο πρόγραμμα. Οι υπόλοιπες γλώσσες ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες:

- α) Οι Διδασκόμενες Γλώσσες στο δημόσιο σχολείο με τη μορφή συμπληρωματικής διδασκαλίας (Αγγλική, Γαλλική, Γερμανική)
- β) Οι μη Διδασκόμενες Γλώσσες, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις υπο-κατηγορίες :
 - Γλώσσες με ζήτηση (Ισπανική, Ιταλική)
 - Γλώσσες με λιγότερη ζήτηση (Πορτογαλική, Ολλανδική, Δανική, Σουηδική κ.ά.). Είναι η ομάδα γλωσσών που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την Ελλάδα, εφόσον και η Ελληνική ανήκει στην κατηγορία αυτή.
- γ) Ευρωπαϊκές Γλώσσες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). (Βαλκανικές και Χωρών Κεντρικής και Ανατ. Ευρώπης)

8.3.4.Ερευνητικό Πρόγραμμα στα πλαίσια της Ενέργειας «ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ» για τη διαπίστωση των γλωσσικών αναγκών του ελληνικού πληθυσμού

Για περισσότερο από έναν αιώνα στα δημόσια σχολεία της χώρας μας διδάσκονται μόνον οι «ισχυρές» ευρωπαϊκές γλώσσες (Αγγλική, Γαλλική και προσφάτως Γερμανική). Παρόλο που κατά καιρούς έχει εγερθεί το θέμα της ποικιλίας των διδασκόμενων ξένων γλωσσών, δεν έχει διερευνηθεί ποτέ το ζήτημα των πραγματικών γλωσσικών αναγκών του πληθυσμού της χώρας.

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με ορισμένες ιδιαιτερότητες όσον αφορά στη γεωγραφική της κατανομή (πολλά νησιά, απομακρυσμένα χωριά κ.λπ.). Η πρωτεύουσα, Αθήνα, είναι μια πυκνοκατοικημένη αστική περιοχή, στην οποία, μαζί με 4-5 ακόμη μεγάλες πόλεις, έχει συγκεντρωθεί και κατοικεί το μισό περίπου του πληθυσμού της χώρας. Επιπλέον, οι

διάφορες περιοχές παρουσιάζουν σημαντικά ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, όσον αφορά στην απασχόληση, στη βιομηχανία και γενικώς την οικονομική ζωή.

Εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι πολιτικές που αποφασίζονται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία εφαρμόζονται στο σύνολο της χώρας, αφήνοντας λίγα ή καθόλου περιθώρια πρωτοβουλίας ή ευελιξίας στις τοπικές αρχές όσον αφορά σε κάθε είδους προσαρμογές. Εξαιτίας ιδιαιτεροτήτων και συγκεκριμένων επιρροών στη δημόσια ζωή, οι γλωσσικές ανάγκες θα μπορούσαν να διαφοροποιούνται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. (Για παράδειγμα, οι κάτοικοι της Βόρειας Ελλάδας έχουν συχνότερη επαφή και συνεργασία με τις Βαλκανικές και τις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης. Άλλες περιφέρειες, νησιωτικές ή ηπειρωτικές, μπορεί να συναλλάσσονται και με αφρικανικές, αραβικές, ασιατικές ή μεσογειακές χώρες).

Μέσω των Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών επρόκειτο να υλοποιηθεί το προτεινόμενο από το Επιστημονικό Συμβούλιο⁷⁷ της Ενέργειας, «Εθνικό Πρόγραμμα Εξωσχολικής Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης», με το οποίο επιδιωκόταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στη χώρα μας, που θα συντελούσαν στην προώθηση της πολυγλωσσίας και του γλωσσικού πλουραλισμού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στα Κέντρα θα προσφερόταν η εκμάθηση ξένων γλωσσών, στις οποίες θα συγκαταλέγονταν όλες οι επίσημες γλώσσες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) γλώσσες των ευρωπαϊκών χωρών εκτός ΕΕ, αλλά και η Ελληνική, η οποία θα διδασκόταν ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα, αναλόγως με τις τοπικές ανάγκες.

Γενικότερα, το Πρόγραμμα επεδίωκε την προώθηση και στήριξη των ολιγότερο ομιλούμενων/διδασκόμενων γλωσσών στην Ευρώπη, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία και διάδοση τους, προσφέροντας παράλληλα και πιστοποίηση γλωσσομάθειας. Οι λόγοι για την ενίσχυση της γλωσσομάθειας είναι εθνικοί, πολιτιστικοί, πολιτικοί, τουριστικοί, εκπαιδευτικοί κ.ά. Επιπλέον, είναι λόγοι διαπραγματευτικοί με τους εταίρους μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ιδιαίτεροι λόγοι προστασίας, προβολής και προώθησης της εθνικής μας γλώσσας ως ξένης (πολιτικές προτεραιότητες και γεωγραφικές ιδιομορφίες).

Προκειμένου να γίνει η επιλογή των γλωσσών που θα διδάσκονταν στα ΚΕΓ και στη συνέχεια η κατάρτιση των Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία τους, καθώς επίσης και για την ανεύρεση των κτιριακών εγκαταστάσεων που επρόκειτο να φιλοξενήσουν αυτά τα κέντρα, πραγματοποιήθηκε μια προκαταρκτική διερεύνηση στον ελλαδικό χώρο σχετικά με α) τις τοπικές γλωσσικές ανάγκες των κατοίκων και β) την ύπαρξη/διάθεση κτιριακών συγκροτημάτων.

⁷⁷ Η σύνθεση του Επιστημονικού Συμβουλίου ήταν: Πρόεδρος, Β. Δενδρινού, τακτικά μέλη, ΓΙ. Καλλιαμπέτσου, Π. Κοντός, Φ. Μπατσαλιά, Β. Νικηφορίδου, Α. Τσοπάνογλου. Σύνδεσμος με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Α.-Φ. Χριστιδής. Αναπληρωματικά μέλη Α. Ιορδανίδου, Δ. Κατή, Μ. Κονδύλη, Α. Μόζερ, Α. Ντορφμύλλερ-Καρπούζα

Σκοπός της έρευνας ήταν να ανιχνεύσει σε ποιο βαθμό η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τις ξένες γλώσσες καλύπτει τις γλωσσικές ανάγκες του ελληνικού πληθυσμού σε τοπική βάση. Απ' όσο είναι γνωστό δεν είχε πραγματοποιηθεί μέχρι τότε (Οκτώβριος 1996) άλλη σχετική έρευνα για τις γλωσσικές ανάγκες του ελληνικού πληθυσμού. Επομένως, θα ήταν πολύ χρήσιμο να διαπιστωθεί (σε αρχικό στάδιο) τι σκέπτονται και τι χρειάζονται οι πολίτες σε σχέση με τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία, και εάν οι προτιμήσεις τους συμβαδίζουν με τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- Η απεικόνιση-καταγραφή της πληθυσμιακής σύνθεσης (η ύπαρξη μειονοτικών ομάδων στις περιοχές, οι γλωσσικές ανάγκες των μειονοτικών αυτών ομάδων σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, οι γλωσσικές ανάγκες σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στα δημόσια σχολεία κ.ά.).
- Η απεικόνιση-καταγραφή της εργασιακής απασχόλησης των κατοίκων.
- Η διερεύνηση-καταγραφή πιθανών επαφών με άλλες χώρες.
- Η καταγραφή των λόγων που υπαγορεύουν τις όποιες συγκεκριμένες επαφές με άλλες χώρες.
- Η καταγραφή των διδασκομένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις περιοχές.
- Η διαπίστωση των ειδικών γλωσσικών αναγκών των περιοχών σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Η διατύπωση της σειράς προτίμησης των γλωσσών που θα ήθελαν να διδάσκονται στη συγκεκριμένη περιοχή και τους κυρίαρχους λόγους που οδηγούν στις ιδιαίτερες προτιμήσεις σε τοπική βάση.

Εργαλείο της έρευνας ήταν δομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία σχεδιάστηκαν με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί για τα ΚΕΓ. Τα ερωτηματολόγια αυτά εστάλησαν ταχυδρομικώς στους φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε όλη τη χώρα, εκτός από τον Νομό Αττικής. Ο τρόπος αυτός διανομής των ερωτηματολογίων θεωρήθηκε ως ο πιο ενδεδειγμένος, λόγω της μεγάλης απόστασης και των διάσπαρτων περιοχών, δηλαδή λόγω του χρόνου και του υψηλού κόστους που απαιτούνταν για επιτόπια διερεύνηση.

Επιπλέον, το εύρος των αποδεκτών των ερωτηματολογίων, δηλαδή το δείγμα της έρευνας ήταν πολύ περιορισμένο σε σχέση με τους στόχους της έρευνας. Θα μπορούσαν να έχουν αποσταλεί σε περισσότερους τοπικούς φορείς, για παράδειγμα, συλλόγους γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών, όπως επίσης και σε συνδικαλιστικές οργανώσεις, επιστημονικές ενώσεις, επιμελητήρια κ.ά, έτσι ώστε να είναι πληρέστερα τα αποτελέσματα. Όμως, η απορρόφηση των κονδυλίων γίνονταν με αργό και μη προβλέψιμο

ρυθμό και έτσι αποφασίστηκε να προωθηθούν περισσότερο τα έργα υποδομής που ήταν απαραίτητα για το έργο και να μην διατεθεί μεγάλο ποσό για την έρευνα.

Ο παραπάνω οικονομικός λόγος ήταν καθοριστικός για την εξαίρεση από το πρόγραμμα, καταρχάς, της Αττικής (θα ακολουθούσε η ίδρυση ενός Πολυδύναμου Κέντρου). Αποφασίστηκε η ενίσχυση της Περιφέρειας, επειδή κρίθηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη στήριξης της διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε περιοχές όπου οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκμάθηση τους δεν είναι τόσες πολλές (ή κάποιες φορές ανύπαρκτες) σε σχέση με το Νομό Αττικής.

Πρόκειται, επομένως, για μια αρχική συλλογή στοιχείων και δεν θα μπορούσαν να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τις γλωσσικές προτιμήσεις ολόκληρου του ελληνικού πληθυσμού. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, λόγω της ακύρωσης του Προγράμματος, δεν έχουν επεξεργαστεί ούτε αναλυθεί κατά κανένα τρόπο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

8.3.5. Υφιστάμενη Κατάσταση της δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα

Το νέο ΕΠ «Μεταρρύθμιση Δημόσιου Τομέα 2014-2020», εντάσσεται στο συνολικό αναπτυξιακό όραμα και στη στρατηγική προσέγγιση της χώρας για τα έτη 2014-2020 και στόχο έχει την αποδοτική χρήση των διαρθρωτικών Ταμείων και ειδικότερα του ΕΚΤ και του ΕΤΠΑ. Αποτελεί ένα από τα τέσσερα Εθνικά Επιχειρησιακά Προγράμματα της χώρας του ΕΣΠΑ 2014-2020.

Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα σήμερα λειτουργεί μέσα σε ένα αβέβαιο και ρευστό περιβάλλον, με ταχύτατες και σημαντικές αλλαγές στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό σύστημα. Οι συνθήκες, όπως έχουν διαμορφωθεί, παρουσιάζουν ενδεικτικά τις ακόλουθες προκλήσεις:

- Ρευστότητα στο οικονομικό σύστημα, το οποίο παραμένει εξαιρετικά ευάλωτο στις διεθνείς εξελίξεις.
- Ένταση της κρίσης εμπιστοσύνης και αμφισβήτησης των θεσμών από πλευράς πολιτών, γεγονός το οποίο καθιστά δυσχερέστερη την εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών.

Η λειτουργία της δημόσιας διοίκησης έχει επιπτώσεις και συνέπειες συνολικά στη χώρα και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη. Η σωστή της λειτουργία αποτελεί προϋπόθεση δημιουργίας ευνοϊκού περιβάλλοντος ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων του τόπου, παρέχοντας τους την ευκαιρία να αξιοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους στο πλαίσιο της προσπάθειας εξόδου της Ελλάδας από την οικονομική κρίση. Η επανέναρξη της αναπτυξιακής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα προσαρμογής της δημόσιας διοίκησης στα νέα δεδομένα και την πλήρη ανταπόκρισή της στις ανάγκες των πολιτών και των επιχειρήσεων.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» δημοσίευσε τις επιδόσεις των κρατών μελών σε βασικούς τομείς πολιτικής, ώστε να καταστεί ευκολότερη η σύγκριση μεταξύ τους και παράλληλα να καθορίσει τις οικονομικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση στο σύνολό της. Στις θεματικές περιλήψεις κάθε τομέα παρουσιάζεται η επίδοση κάθε κράτους μέλους βασισμένο σε ένα πλαίσιο δεικτών. Στον τομέα «ποιότητα της δημόσιας διοίκησης» η Ελληνική δημόσια διοίκηση εμφανίζει πολύ χαμηλούς δείκτες απόδοσης σε σχέση με τους αντίστοιχους δείκτες του μέσου όρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ειδικότερα, στην αποτελεσματικότητα διακυβέρνησης η Ελλάδα κατέχει μόλις την 26η θέση σε σύνολο 28 χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο δείκτη χρηστοκεντρικότητας (συνυπολογίζει 4 δείκτες: online διαθεσιμότητα, χρηστικότητα, ταχύτητα στη χρήση και ευκολία στη χρήση) των υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης σε 7 διαφορετικούς τομείς διακυβέρνησης η χώρα βαθμολογείται με 50 (κλίμακα 0-100) με το μέσο όρο της ΕΕ να είναι 72. Τέλος στη χρήση στρατηγικής διοίκησης των

ανθρώπινου δυναμικού στην Κεντρική Κυβέρνηση η Ελλάδα καταλαμβάνει την προτελευταία θέση.

Παράλληλα η Ελλάδα παρουσιάζει υστέρηση στο 72% των δεικτών του Ευρωπαϊκού ψηφιακού θεματολογίου, γεγονός που απηχεί χαμηλές επιδόσεις στη διείσδυση της ευρυζωνικότητας, την τακτική χρήση του διαδικτύου, τη χρήση ηλεκτρονικών συναλλαγών και ηλεκτρονικών προμηθειών. Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση αξιολόγησης της χώρας και το βαθμολόγιο του ψηφιακού θεματολογίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2013 το 36% των Ελλήνων πολιτών δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος της ΕΕ είναι 21%. Επίσης για την ίδια περίοδο 36% των Ελλήνων έχουν χρησιμοποιήσει υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης κατά τους τελευταίους 12 μήνες με τον αντίστοιχο μέσο όρο της ΕΕ να είναι 41%.

Το 2012 η Ελλάδα πέτυχε το ανώτατο επίπεδο για επτά από τις είκοσι βασικές υπηρεσίες Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην ΕΕ. Όμως, σε ότι αφορά το ποσοστό παροχής ολοκληρωμένων ηλεκτρονικών υπηρεσιών σε πολίτες και επιχειρήσεις εντός ΕΕ το 2010 έχει καταταχθεί στην τελευταία θέση.

Σε σχέση με το μέγεθος της χώρας και της οικονομίας της, ο δημόσιος τομέας της Ελλάδας είναι ένας από τους μεγαλύτερους και πιο δαπανηρούς της Ευρώπης. Υπολείπεται σε μέγεθος κρατών της βόρειας Ευρώπης, οι οποίοι όμως χαρακτηρίζονται από πολύ καλύτερη ποιότητα κοινωνικών υπηρεσιών και άλλων αγαθών κοινής ωφέλειας. Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ κατατάσσει την Ελλάδα σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, αναφορικά με την ποιότητα των προσφερόμενων δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών. Η χαμηλή ποιότητα σε συνδυασμό με την υψηλή δημόσια δαπάνη, καταδεικνύει την αναποτελεσματικότητα του ελληνικού δημόσιου τομέα.

Η ριζική μεταρρύθμιση της δημόσιας διοίκησης έχει αρχίσει, αλλά έχει ακόμη δρόμο για να αντιμετωπίσει τις σοβαρές ανεπάρκειες του δημόσιου τομέα. Οι μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στη δημιουργία ενός ισχυρού και επιτελικού κεντρικού κράτους με αποκεντρωμένες εκτελεστικές περιφερειακές διοικήσεις και τοπική αυτοδιοίκηση πρώτου και δεύτερου βαθμού, με σύγχρονες δημόσιες υπηρεσίες προσανατολισμένες στα αποτελέσματα, προσβάσιμες σε όλους τους πολίτες και προσανατολισμένες στην εξυπηρέτηση πολιτών, στη διαχείριση διαδικασιών, στην ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και στην κοινωνική ευθύνη. Προκειμένου να δημιουργηθούν συνθήκες σταθερότητας που θα επιτρέψουν τη βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να εφαρμοστούν γενναίες διοικητικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες να απαντούν στις νέες προκλήσεις της διοίκησης σήμερα. Οι προκλήσεις αυτές εμφανίζονται σε τέσσερα βασικά επίπεδα, το επίπεδο αποκατάστασης της εμπιστοσύνης έναντι των θεσμών διακυβέρνησης, την υποστήριξη της επιχειρηματικής δράσης, την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την αναβάθμιση του επιπέδου εξυπηρέτησης των πολιτών.

8.3.6. Μεταρρυθμίσεις και αδυναμίες στο χώρο της Δημόσιας Διοίκησης

Για την ενίσχυση της θεσμικής ικανότητας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, περιλαμβανομένης της τοπικής αυτοδιοίκησης, αναδεικνύονται δύο σημαντικές ανάγκες:

- α) οριζόντιες, που διατρέχουν το σύνολο της δημόσιας διοίκησης περιλαμβανομένης της τοπικής αυτοδιοίκησης και αφορούν στη δημιουργία ενός ισχυρού επιτελικού κέντρου διακυβέρνησης με αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες, βελτιωμένες δομές και διαδικασίες που θα εφαρμόζονται από ενδυναμωμένο και εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, και
- β) επιμέρους τομεακές ανάγκες που αφορούν στην υποστήριξη μεταρρυθμίσεων εστιασμένων σε τομείς όπως: φορολογική -δημοσιονομική μεταρρύθμιση, δικαστική μεταρρύθμιση (βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των διαδικασιών της αστικής δικαιοσύνης), υγεία (οργανωτική και λειτουργική αναμόρφωση του υγειονομικού χάρτη της χώρας) και κοινωνική ασφάλιση (βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς ασφαλισμένους).

Πλήθος αλλαγών που έχουν επέλθει στον τομέα της δημόσιας διοίκησης απορρέουν από την υλοποίηση των βασικών δεσμεύσεων του Μνημονίου Οικονομικής & Χρηματοπιστωτικής Πολιτικής. Το «Μνημόνιο» είναι ένα πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής για την Ελλάδα με στόχο την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και προέκυψε στο πλαίσιο συμφωνίας μεταξύ της Ελληνικής Κυβέρνησης και της Ευρωπαϊκής, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου. Μια πρώτη συμφωνία προέκυψε μετά από αίτημα της Ελλάδας τον Απρίλιο του 2010. Η δεύτερη συμφωνία υπεγράφη το Μάρτιο του 2012.

Η Ελλάδα βρίσκεται σε φάση σημαντικών αλλαγών στο πεδίο της διοικητικής μεταρρύθμισης. Σημαντική πρόοδος έχει επιτευχθεί σε ό,τι αφορά στη μείωση του λειτουργικού κόστους του δημοσίου τομέα αλλά σημαντικές είναι οι προκλήσεις που παραμένουν. Μια σειρά από μεταρρυθμίσεις έχουν τεθεί σε εφαρμογή για τη μείωση του μεγέθους του κράτους, σε μεσοπρόθεσμο διάστημα, που περιλαμβάνουν την ανασχεση και τη μείωση του μισθολογικού κόστους στο δημόσιο τομέα και τη μείωση, κατόπιν αξιολόγησης των δομών.. Στο πλαίσιο του μνημονίου έχει συμφωνηθεί μείωση της απασχόλησης στο δημόσιο τομέα ενώ για την αντιμετώπιση ανεπαρκούς στελέχωσης υπηρεσιών έχει αναπτυχθεί ένα "πρόγραμμα κινητικότητας". Σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης αναμένεται η ολοκλήρωση της εφαρμογής των ΠΔ που αφορούν στους νέους οργανισμούς των Υπουργείων μέσω των οποίων προβλέπεται μεσοσταθμική μείωση 30-40% του συνολικού αριθμού οργανικών μονάδων Υπουργείων και ανάλογη συρρίκνωση του ευρύτερου δημόσιου τομέα.

Συστάθηκε η Γενική Γραμματεία Συντονισμού, υπαγόμενη απευθείας στον πρωθυπουργό, η οποία καταρτίζει, παρακολουθεί και συντονίζει το πρόγραμμα εφαρμογής του κυβερνητικού έργου και εποπτεύει την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Το 2012, το Κοινοβούλιο εισήγαγε τις αρχές του ΟΟΣΑ για την καλύτερη νομοθέτηση, με σκοπό τη μείωση των διοικητικών δαπανών και την ανακούφιση από την πολυπλοκότητα των συνήθως δυσνόητων κανονιστικών κειμένων και ρυθμίσεων. Έχει ξεκινήσει ένα σχέδιο για τη μείωση κατά 20% των διοικητικών βαρών που απορρέουν από τους ισχύοντες κανονισμούς σε 13 σημαντικούς τομείς της οικονομίας, όπως η ενέργεια, οι δημόσιες συμβάσεις, το εταιρικό δίκαιο, ο ΦΠΑ και το περιβάλλον καθώς και ορισμένες ακόμα διαρθρωτικές αλλαγές που έχουν σχεδιαστεί ή βρίσκονται σε φάση υλοποίησης, ωστόσο δεν έχουν ακόμα αποκτήσει την κρίσιμη μάζα που απαιτείται για να μετασχηματίσουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης καθιστώντας την πιο αποτελεσματική, ανοικτή και ευέλικτη.

Κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013 διαπιστώθηκαν ορισμένες αδυναμίες στην υλοποίηση μεταρρυθμίσεων διοικητικής μεταρρύθμισης, όπως η αδυναμία προσήλωσης στους στόχους της εθνικής στρατηγικής (όπως αποτυπωνόταν στο ΕΠΜ), ο ελλιπής επιχειρησιακός συντονισμός, ο σχεδιασμός μεταρρυθμίσεων χωρίς παράλληλη μέριμνα σχεδιασμού δράσεων αναβάθμισης της επιχειρησιακής λειτουργίας των αρμόδιων επιχειρησιακών μονάδων, των φορέων άσκησης πολιτικής και του ανθρώπινου δυναμικού τους και η έλλειψη κεντρικού πολιτικού συντονισμού για την εφαρμογή των απαιτούμενων αλλαγών στη δημόσια διοίκηση.

Το ΕΠ «Διοικητική Μεταρρύθμιση (ΕΠ ΔΜ) 2007-2013» δεν κατόρθωσε να ολοκληρώσει το αρχικό του όραμα που συνοψιζόταν στη «δημιουργία μιας πολιτοκεντρικής, αποτελεσματικής, ανοιχτής και ευέλικτης διακυβέρνησης» με στόχο την μετάβαση «από τη διαχείριση αρμοδιοτήτων και διαδικασιών στην διοίκηση πολιτικών, αποτελεσμάτων και υπηρεσιών». Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο του ΕΠΔΜ χρηματοδοτήθηκαν δράσεις:

- Εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης και ανάπτυξης υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης,
- Βελτίωσης της ποιότητας των νομοθετικών και κανονιστικών ρυθμίσεων
- Βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης και της διοικητικής ανασυγκρότησης για την ολοκλήρωση του νέου Αυτοδιοικητικού χάρτη της χώρας.

Ανθρώπινο Δυναμικό

Η χώρα έχει ξεκινήσει την αναδιάρθρωση των φορέων και υπηρεσιών του Δημοσίου (στενού και ευρύτερου) με κατάργηση των μονάδων με περιορισμένο αντικείμενο, με μετακίνηση ή μετάταξη του προσωπικού και με κατάργηση των οργανικών θέσεων που πλεονάζουν. Παράλληλα κρίθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου

συστήματος μισθοδοσίας των δημοσίων υπαλλήλων, το οποίο θα συμπεριελάμβανε τους μισθούς και επιδόματα όλων των δημοσίων υπαλλήλων. Προς τούτο έχει ψηφισθεί ο νόμος για τη δημιουργία Ενιαίας Αρχής Πληρωμής (ΦΕΚ 784, 6/2010), και στις αρχές του 2013 ξεκίνησε η εφαρμογή του ενιαίου μισθολογίου. Τον Οκτώβριο 2011 ψηφίστηκε ο νόμος που εισήγαγε το θεσμό της εργασιακής εφεδρείας (ν. 4024/2011). Παράλληλα, ολοκληρώθηκε η απογραφή των δημοσίων υπαλλήλων και από το 2011 ισχύει ο κανόνας μίας πρόσληψης για κάθε δέκα αποχωρήσεις, με παράλληλη αλλαγή του πειθαρχικού δικαίου που διέπει τους δημοσίους υπαλλήλους.

Όλες οι προσλήψεις του Δημοσίου καθώς και οι προαγωγές Προϊσταμένων υπάγονται στο ΑΣΕΠ Προβλέπεται η οργάνωση ενός συνολικού μηχανισμού διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού με έμφαση την αξιοποίηση του προσωπικού με βάση τις γνώσεις και δεξιότητες και ενίσχυση της κινητικότητας μεταξύ δημοσίων υπηρεσιών.

Μολοντί, από το 2010 έως σήμερα έχει συντελεστεί πρόοδος όσον αφορά στη μείωση του μεγέθους της δημόσιας διοίκησης και των μισθολογικών δαπανών, χρειάζονται και περαιτέρω μεταρρυθμίσεις προκειμένου η ΔΔ να καταστεί αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη. Η χώρα έχει αναλάβει τη δέσμευση να μειώσει την απασχόληση στο δημόσιο κατά τουλάχιστον 150.000 θέσεις στο διάστημα 2011-2015. Η μείωση κατά 79.923 θέσεις που επιτεύχθηκε έως το τέλος του 2012, είναι το αποτέλεσμα εφαρμογής του κανόνα της μείωσης 1:5 σε συνδυασμό με την αύξηση των περιπτώσεων πρόωρης συνταξιοδότησης. Σύμφωνα με την επίσημη απογραφή των δημοσίων υπαλλήλων το σύνολό τους με στοιχεία 31.12.2013 ανέρχεται σε 675.530 υπαλλήλους σημειώνοντας ποσοστό μείωσης της τάξης του 28% σε σχέση με τα αντίστοιχα στοιχεία 31.12.2009, Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ο κανόνας μείωσης δεν καλύπτει την ανάγκη πρόσληψης νέων υπαλλήλων με υψηλά προσόντα, σε πολλούς τομείς προτεραιότητας (π.χ. φορολογική διοίκηση, ανεξάρτητες ρυθμιστικές αρχές σε σημαντικούς οικονομικούς τομείς).

Ως εκ τούτου, προβλέπεται μια πιο στοχοθετημένη προσέγγιση για τις προσλήψεις, την κινητικότητα και την έξοδο του προσωπικού ώστε να μπορέσει η Ελλάδα να αναζωογονήσει και να αναβαθμίσει το ανθρώπινο δυναμικό, τις δεξιότητες και τις επιδόσεις της δημόσιας διοίκησης. Ως προς αυτή την κατεύθυνση συστάθηκε σε κάθε υπουργείο Επιτροπή Αναδιοργάνωσης Δημοσίων Υπηρεσιών, ενώ έγιναν εισηγήσεις για τις υπηρεσιακές μονάδες που θα καταργηθούν ή θα συγχωνευθούν, καθώς και για όσες θέσεις πρέπει να ανακατανεμηθούν και σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις.

Η κεντρική κυβέρνηση συγκροτείται στην κεντρική διοίκηση (κεντρικές και αποκεντρωμένες υπηρεσίες των υπουργείων), τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου και τα Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου. Σε κεντρικό επίπεδο λειτουργούν επίσης οι ανεξάρτητες αρχές και σε αποκεντρωμένο επίπεδο η τοπική αυτοδιοίκηση α' και β' βαθμού.

Οι περισσότερες των υφιστάμενων οργανικών μονάδων δεν έχουν το απαραίτητο κρίσιμο μέγεθος έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικές. Ο αριθμός των ατόμων σε θέσεις προϊσταμένων είναι ανεπαρκώς μεγάλος συγκρινόμενος με τον αριθμό των εργαζομένων υπό την επίβλεψή τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι μία στις πέντε οργανικές μονάδες δεν έχει υπαλλήλους πέραν του επικεφαλής του τμήματος και λιγότερες από μία στις δέκα έχουν πάνω από είκοσι υπαλλήλους.

Μια δέσμη αναγκαίων ενεργειών συμφωνήθηκε για να μειωθεί το κόστος απασχόλησης στο δημόσιο καθώς και για να επιτευχθεί καλύτερος έλεγχος των δαπανών και των δεσμεύσεων του προϋπολογισμού. Προχωρά με ταχείς ρυθμούς η αναδιοργάνωση των δημοσίων υπηρεσιών υπουργείων, ΝΠΔΔ, γενικών και ειδικών γραμματειών, ανεξάρτητων αρχών κ.λπ. (αφορά την κατάργηση και συγχώνευσή τους κατά τουλάχιστον 30%).

Με Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου συγκροτήθηκε το ΚΣΜ ως αρμόδιο Κυβερνητικό Όργανο για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διοικητική μεταρρύθμιση -μεταξύ άλλων και στα νέα οργανογράμματα των Υπουργείων. Οι αξιολογήσεις των δομών των Υπουργείων αποτυπώθηκαν σε εκθέσεις των Επιτροπών Αξιολόγησης, οι οποίες υπεβλήθησαν στο ΥΔΜΗΔ και στα αρμόδια Υπουργεία για τις απαραίτητες διαβουλεύσεις. Σταδιακά το ΚΣΜ ενέκρινε τα νέα οργανογράμματα και τα σχέδια στελέχωσης των Υπουργείων που βασίστηκαν στις εκθέσεις και στις διαβουλεύσεις με τα Υπουργεία υπό το συντονιστικό ρόλο του ΥΔΜΗΔ. Όλα τα ΠΔ δημοσιεύθηκαν από τις 28.08.2014 μέχρι τις 03.09.2014 και θα τεθούν σε ισχύ από τις 29.10.2014 μέχρι τις 3.11.2014. Τα βασικά χαρακτηριστικά των νέων ΠΔ είναι:

1. Εντάσσονται για πρώτη φορά περιγράμματα θέσεων ευθύνης (job descriptions) για όλους τους προϊσταμένους της ΔΔ
2. Εκσυγχρονίζονται και ομαδοποιούνται οι κατακερματισμένοι κλάδοι κάθε Υπουργείου, ώστε να υπάρχει η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη τυποποίηση και να συνδεθούν αποτελεσματικότερα με τα ουσιαστικά προσόντα που πρέπει να κατέχει ο υποψήφιος για να καταλάβει θέση ευθύνης
3. Ενισχύεται η έννοια του κρατικού υπαλλήλου με την απελευθέρωση των ανθρώπινων πόρων της δημόσιας διοίκησης μέσα από τη δυνατότητα που δίνει ο νόμος και υποστηρίζουν τα ΠΔ να θέτουν υποψηφιότητα για θέσεις ευθύνης Γ εν. Διευθυντή και Διευθυντή, υπάλληλοι με τα κατάλληλα προσόντα και εκτός του Υπουργείου που προκηρύσσει τη θέση.
4. Βελτιώνεται ο προγραμματισμός προσλήψεων βάσει των ουσιαστικών αναγκών κάθε Υπουργείου αφού στα ΠΔ υπάρχει ένα ανώτατο όριο στελέχωσης το οποίο οι υπηρεσίες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όταν προγραμματίζουν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού τους

8.3.7. Συμπεράσματα αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση του Δημοσίου Τομέα

Η συνολική επίδοση της δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα είναι σαφώς κατώτερη από τον μέσο όρο της ΕΕ. Η εικόνα όσον αφορά την ποιότητα των δημόσιων υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής της πολιτικής και της ποιότητας των δημόσιων υπηρεσιών στην Ελλάδα, είναι πολύ αρνητική (0,52 σε σύγκριση με 1,18 στην ΕΕ).

Η Ελλάδα είναι εγκλωβισμένη σήμερα σε ένα θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο που δεν επιτρέπει την εφαρμογή διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων και πολιτικών, τη σωστή λειτουργία του κράτους και τη δυναμική για την αποκατάσταση της βιώσιμης ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της οικονομίας. Για να υπάρξει πραγματική μεταρρύθμιση προς την πρόοδο και να διαφανεί η αναπτυξιακή προοπτική της χώρας, η Ελλάδα πρέπει να θέσει ως ύψιστη προτεραιότητα την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης.

Ο τρόπος εφαρμογής των πολιτικών και μεταρρυθμίσεων αποτελεί μείζονα αδυναμία, εξαιτίας ενός συνδυασμού ασθενούς κεντρικής εποπτείας, σύνθετου νομικού πλαισίου και μιας πολιτικής και διοικητικής νοοτροπίας που ευνοεί την παραγωγή νόμων αντί της παραγωγής αποτελεσμάτων. Η έλλειψη συντονισμού υπονομεύει τις μεταρρυθμίσεις και την εφαρμογή πολιτικής, ιδίως όταν απαιτείται συλλογική δράση. Η έλλειψη λογοδοσίας συνδέεται με την αναποτελεσματικότητα των διοικητικών συστημάτων που έχουν δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου. Οι μεταρρυθμίσεις και η εφαρμογή πολιτικής προσκρούουν επίσης στην αναποτελεσματική δημοσιονομική διαχείριση που δεν συνδέεται με τη μεταρρύθμιση και τους πολιτικούς στόχους.

Η ουσιαστικά ανύπαρκτη αξιοκρατική και ορθολογική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων και η έλλειψη συνέχειας στη δημόσια διοίκηση εξαιτίας πολιτικών παρεμβάσεων έχουν δημιουργήσει με την πάροδο των ετών μια ασθενή δημόσια διοίκηση, έλλειψη ικανότητας λήψης αποφάσεων και θεσμικής μνήμης όσον αφορά στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και πολιτικών. Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση και η παροχή ηλεκτρονικών υπηρεσιών στους πολίτες που να είναι φιλικές και προσβάσιμες στους πολίτες με αναπηρία παραμένουν σε αρχικό στάδιο, η διασυνοριακή και διακρατική συνεργασία αντιμετωπίζει καθυστερήσεις και δυσκολίες και υπάρχουν ζωτικές ελλείψεις στη συλλογή και διαχείριση των δημόσιων δεδομένων. Όλα αυτά εμποδίζουν την αποτελεσματική και τεκμηριωμένη εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και πολιτικών.

Άλλη μία σημαντική πρόκληση είναι η αντιμετώπιση της συστημικής διαφθοράς. Το 2011, η Ελλάδα κατείχε, με μόλις 3,4 μονάδες με άριστα το 10, την προτελευταία θέση απ' όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ στο δείκτη εκτιμώμενης διαφθοράς της διεθνούς διαφάνειας. Σύμφωνα με την τελευταία έρευνα του Ευρωβαρόμετρου για τη διαφθορά, του 2011, σχεδόν το σύνολο των Ελλήνων πολιτών (98%) πιστεύει ότι η διαφθορά είναι σοβαρό πρόβλημα της χώρας. Κατά την εκτίμηση της διεθνούς διαφάνειας, η παραοικονομία αντιπροσωπεύει το ένα τρίτο του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος της Ελλάδας και η

φοροδιαφυγή ανέρχεται περίπου σε 20 δισ. δολάρια ΗΠΑ ετησίως. Εκτιμάται ότι το δωροδότημα στην Ελλάδα ανήλθε σε 632 εκατ. το 2010. Αυτό περιορίζει τη ικανότητα της Ελλάδας να χρηματοδοτήσει επαρκώς το δημόσιο τομέα.

Απαιτούνται επίσης μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό δικαστικό σύστημα, διότι είναι αναποτελεσματικό με βάση τα διεθνή πρότυπα. Οι πολίτες και οι επιχειρήσεις πρέπει να έχουν εμπιστοσύνη ότι το δικαστικό σύστημα θα παρέχει αποτελεσματικές λύσεις και θα σέβεται τα δικαιώματά τους. Το σύστημα χαρακτηρίζεται από περίπλοκες διαδικασίες που συνεπάγονται υπερβολικές καθυστερήσεις στην εκδίκαση των υποθέσεων, με μεγάλο όγκο συσσωρευμένων εκκρεμών υποθέσεων.

Η κεντρική διοίκηση είναι απαραίτητη για τον έλεγχο, την καθοδήγηση και τη διαχείριση συνολικά του δημόσιου τομέα. Τα συμπεράσματα της Έκθεσης του ΟΟΣΑ, καταδεικνύουν ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι λειτουργίες εποπτείας και ελέγχου δεν εκτελούνται αποτελεσματικά και επιπλέον, ότι αδυναμίες και ανεπάρκειες στη λειτουργία της κεντρικής διοίκησης τείνουν να διαχέονται στο σύνολο του δημόσιου τομέα. Παρά τις προσπάθειες μεταρρύθμισης, το Κέντρο Διακυβέρνησης διαθέτει περιορισμένες μόνο δυνατότητες να θέσει στρατηγικές κατευθύνσεις και προτεραιότητες, να καθοδηγήσει και να συντονίσει εξελίξεις στα επιτελικά υπουργεία και να διασφαλίσει ότι οι πολιτικές εφαρμόζονται αποτελεσματικά.

Η αποστολή και οι δυνατότητες άσκησης επιρροής του Κέντρου Διακυβέρνησης παραμένουν ανεπαρκώς προσδιορισμένες, περιορισμένες και κατακερματισμένες, ακόμη και μετά από προσπάθειες για μεταρρύθμιση. Αυτό γίνεται φανερό αφενός από τη μειωμένη ικανότητα να θέσει στρατηγικές κατευθύνσεις και προτεραιότητες πολιτικής που θα ακολουθηθούν από την υπόλοιπη κεντρική διοίκηση, και αφετέρου από την αναποτελεσματική παρακολούθηση εκτέλεσης του προϋπολογισμού.

Πρόσφατες πρωτοβουλίες δεν έχουν ξεκάθαρα ενταχθεί σε ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο το οποίο θα επέτρεπε πραγματικά στον ελληνικό Κέντρο Διακυβέρνησης να λειτουργήσει αποτελεσματικά και -το σημαντικότερο- να υποστηρίξει τις επείγουσες μεταρρυθμίσεις που απαιτούνται. Επομένως, χρειάζεται οι υπάρχουσες και οι νέες οντότητες του Κέντρου Διακυβέρνησης να συνεργαστούν προκειμένου να εξασφαλίσουν την ηγεσία που χρειάζεται για να προωθηθούν μεταρρυθμίσεις, μεταξύ των οποίων το απαραίτητο στρατηγικό όραμα, η λογοδοσία, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η συνοχή πολιτικών και η συλλογική δέσμευση και η επικοινωνία. Έτσι, θα διασφαλιστεί ένας συλλογικός διαχειριστής της μεταρρυθμιστικής ατζέντας, με την συντονισμένη συνδιαχείριση της ατζέντας αυτής από τους φορείς που συγκροτούν το Κέντρο Διακυβέρνησης. Εν κατακλείδι η ελληνική δημόσια διοίκηση πρέπει να αντιμετωπίσει:

- Την ανεπαρκή οργάνωση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού
- Την ανεπαρκή κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που αναλαμβάνει διαρκώς αυξανόμενα καθήκοντα με διαρκώς μειούμενα κίνητρα

- Την έλλειψη πρακτικών εργαλείων, νοοτροπίας και ικανότητας της κεντρικής διοίκησης να καινοτομεί, να παρακολουθεί και να εφαρμόζει συνεκτικές πολιτικές,
- Την κατάτμηση των διοικητικών δομών με αλληλεπικαλυπτόμενες αρμοδιότητες,
- Την ανεπαρκή επικοινωνία και συντονισμό εντός και μεταξύ των υπουργείων
- Το πολύπλοκο νομικό πλαίσιο με διοικητικές διαδικασίες υπερβολικά τυπολατρικές και εστιασμένο στις διαδικασίες μάλλον παρά στα αποτελέσματα
- Την έλλειψη συστηματικής συλλογής και διαχείρισης δεδομένων, απαραίτητων για την εφαρμογή τεκμηριωμένων μεταρρυθμίσεων
- Τους προβληματικούς μηχανισμούς για τον έλεγχο και την επίβλεψη διοικητικών μονάδων, με συνακόλουθα προβλήματα διαφθοράς
- Την μειωμένη πολιτική και επιτελική προσήλωση για την εφαρμογή ΤΠΕ και την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση.
- Την καθετοποίηση, υψηλή διασπορά, λειτουργικές επικαλύψεις και απουσία διαλειτουργικότητας-διασύνδεσης των πληροφοριακών συστημάτων του Δημοσίου

8.3.8. Στρατηγική ΕΠ Μεταρρύθμιση Δημόσιου Τομέα 2014-2020

Βάσει της παραπάνω ανάλυσης, προκύπτει ότι η δημόσια διοίκηση θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε ολοένα και αυξανόμενες προκλήσεις, τόσο σε όρους αποτελεσματικότητας όσο και σε όρους αποδοτικότητας, αξιοποιώντας στο έπακρο διαρκώς μειούμενους οικονομικούς -και όχι μόνον- πόρους στο επίκεντρο μάλιστα ενός ιδιαίτερα ρευστού και αβέβαιου περιβάλλοντος. Η αποτελεσματικότητά της αποτελεί βασική προτεραιότητα της χώρας δεδομένου ότι επηρεάζει οριζόντια όλα τα επίπεδα παροχής υπηρεσιών, παραγωγής και ανάπτυξης και αποτελεί ταυτόχρονα βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση μεταρρυθμίσεων σε όλους τους τομείς.

Με φόντο την υφιστάμενη κατάσταση της δημόσιας διοίκησης και τις ανάγκες που διαμορφώνονται από αυτήν, απαιτείται μία εθνική προσπάθεια με ένα πειστικό σχέδιο που αρθρώνεται στον κάτωθι ρεαλιστικό οραματικό στόχο:

Στα επόμενα επτά χρόνια, η ελληνική ΔΔ να καταστεί συνεκτική, καλά συντονισμένη, ευέλικτη, εξωστρεφής και προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα, αποκαθιστώντας τη σχέση εμπιστοσύνης του κράτους με τους πολίτες και τις επιχειρήσεις, παρέχοντας πολιτοκεντρικές και συνεχώς αναβαθμιζόμενες υπηρεσίες αποτελώντας έτσι έναν από τους βασικούς πυλώνες για την ανάκαμψη της χώρας.

Εντοπίζονται μεταρρυθμιστικές ανάγκες που αφορούν είτε αλλαγές σε οριζόντιους τομείς που διατρέχουν το σύνολο του Δημόσιου Τομέα (αναδιοργάνωση διοικητικών δομών, εξορθολογισμός βασικών διοικητικών λειτουργιών, βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας) είτε αλλαγές σε κάθετους τομείς πολιτικής (υγεία, δικαιοσύνη, κοινωνική ασφάλιση κ.ά.) που δεν άπτονται άμεσα της επιχειρηματικότητας.

Για μια επιτυχή διαδικασία μετασχηματισμού, η στρατηγική για την Ευρώπη 2020 θα χρειαστεί μεγαλύτερη εστίαση, σαφείς στόχους και διάφανα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου. Τούτο θα απαιτήσει ισχυρό πλαίσιο διακυβέρνησης που εκμεταλλεύεται τα μέσα που έχει στη διάθεσή του για να διασφαλίσει έγκαιρη και αποτελεσματική εφαρμογή. Το όραμα αυτό, εναρμονισμένο με το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων, το θεματολόγιο για τη Στρατηγική Ευρώπη 2020 καθώς και το κείμενο θέσεων της ΕΕ για την χώρα αποτυπώνεται στο ΕΠ ΜΔΤ με τους εξής διακριτούς στρατηγικούς στόχους:

1. Ενίσχυση της οργανωτικής, θεσμικής και επιχειρησιακής ικανότητάς της κεντρικής κυβέρνησης και της αποκεντρωμένης ΔΔ καθώς και της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης, μέσω του εκσυγχρονισμού τους, σύμφωνα με τις αρχές της αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας, διαφάνειας και λογοδοσίας και της βελτίωσης του συντονισμού του δημόσιου τομέα, με στόχο την καλλίτερη εξυπηρέτηση των πολιτών και των επιχειρήσεων.
2. Ενίσχυση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στο Δημόσιο Τομέα η οποία σε συνδυασμό με συστημικές δράσεις και πολιτικές, θα αποτελέσουν τα κύρια εργαλεία μετασχηματισμού των υφιστάμενων διαδικασιών και αναβάθμισης των παρεχόμενων υπηρεσιών, σε υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας, καθιστώντας τη Διοίκηση αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη.
3. Ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του δημόσιου τομέα, μέσω της βελτίωσης της διαχείρισης του προσωπικού, της ορθολογικής κατανομής των ανθρώπινων πόρων, της ενίσχυσης του ρόλου, της σημασίας και της διαχείρισης των υψηλόβαθμων στελεχών καθώς και της παροχής αναβαθμισμένων υπηρεσιών κατάρτισης/εκπαίδευσης, με στόχο την ατομική ανάπτυξη των υπαλλήλων και την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των διαρθρωτικών και θεσμικών αλλαγών των μεταρρυθμίσεων.

Οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι εξειδικεύονται σε επιμέρους ειδικούς στόχους, προαναγγέλλουν, εκτός των οριζόντιων, τομεακές πολιτικές και δράσεις, και προϋποθέτουν την χρήση εξειδικευμένων εργαλείων με αιχμή τις ΤΠΕ καταρτίζοντας έτσι μια συνεκτική στρατηγική για την Μεταρρύθμιση του Δημοσίου Τομέα.

Οι μεταρρυθμίσεις που περιλαμβάνονται στους 3 στρατηγικούς στόχους παρέμβασης εξειδικεύονται σε 7 ειδικούς στόχους οι οποίοι αποτελούν τον οδηγό για τη δημόσια διοίκηση του μέλλοντος. Περιγράφουν λεπτομερώς αλλαγές στις δομές, στις διαδικασίες και στη διαχείριση ανθρώπινων πόρων που οδηγούν σε μια εξορθολογισμένη διοικητική δομή, η οποία θα παρέχει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες προς τους πολίτες.

Ο πρώτος στρατηγικός στόχος διαρθρώνεται στους κάτωθι ειδικούς στόχους:

1. Αύξηση των τομέων δημόσιας δράσης στους οποίους εφαρμόζονται νέα συστήματα και διαδικασίες για την ενίσχυση του επιτελικού χαρακτήρα της δημόσιας διοίκησης: Αφορά στη βελτίωση του επιτελικού χαρακτήρα της Διοίκησης και στην ενίσχυση του συντονισμού του Δημοσίου Τομέα. Σκοπός είναι η δημιουργία μιας ευέλικτης και καλά συντονισμένης διοικητικής δομής, ικανής να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις και ανάγκες αλλά και ικανής να προσαρμόζεται σε αλλαγές και ανάγκες που θα παρουσιάζονται στο μέλλον. Επιδιώκεται η μετατροπή των δομών της κεντρικής διοίκησης από δομές υλοποίησης σε δομές διαμόρφωσης, παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης των δημόσιων πολιτικών, μεταφέροντας ταυτόχρονα την εφαρμογή των πολιτικών αυτών και την εξυπηρέτηση των πολιτών και των επιχειρήσεων σε αποκεντρωμένες δομές. Βασικός στόχος θα είναι η αποτελεσματικότερη παρακολούθηση και έλεγχος του κυβερνητικού έργου και της λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης ώστε να εξασφαλίζεται η συνεκτικότητα πολιτικών και επιχειρησιακών λειτουργιών και, όπου απαιτείται, να λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα.
2. Αύξηση των φορέων του δημοσίου τομέα στους οποίους εφαρμόζονται σχέδια λειτουργικής αναδιοργάνωσης και απλοποίησης διοικητικών διαδικασιών. Αφορά στον εκσυγχρονισμό των δομών, στην απλοποίηση και προτυποποίηση τόσο των εσωτερικών διαδικασιών και κανόνων λειτουργίας των φορέων του δημοσίου τομέα όσο και των υπηρεσιών που παρέχονται σε πολίτες. Επίσης θα προωθηθεί η λειτουργία μιας διοίκησης που θα είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες των πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό θα απλοποιηθούν υφιστάμενες εξωστρεφείς διαδικασίες που συνδέονται με την ικανοποίηση των πολιτών, θα τροποποιηθεί κατάλληλα το θεσμικό πλαίσιο και θα σχεδιαστούν νέες διαδικασίες, υπηρεσίες και εργαλεία για την ταχύτερη και καλύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών.
3. Αύξηση των φορέων του δημοσίου τομέα που εφαρμόζουν συστήματα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και εσωτερικού ελέγχου για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της διαφάνειας στη δημόσια διοίκηση: Αφορά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας μέσω της αξιολόγησης της εφαρμογής δημόσιων πολιτικών και της εφαρμογής συστημάτων διοίκησης μέσω στόχων. Παράλληλα η ενδυνάμωση των διαδικασιών και μηχανισμών εσωτερικού ελέγχου της διοίκησης, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της συμμετοχής των πολιτών θα οδηγήσει στην ενίσχυση της διαφάνειας, της διαβούλευσης και λογοδοσίας και στην καταπολέμηση της διαφθοράς στο δημόσιο τομέα.

Στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου βασικές κατηγορίες δράσεων αποτελούν η ενίσχυση του συντονισμού του κυβερνητικού έργου και των δημοσίων φορέων, η

ενίσχυση της στρατηγικής ικανότητας των επιτελικών φορέων του Δημοσίου Τομέα για την ανάπτυξη και την παρακολούθηση της εφαρμογής δημόσιων πολιτικών καθώς και η κωδικοποίηση της Νομοθεσίας και η μείωση της πολυνομίας και κακονομίας.

Συγχρόνως προωθείται η αναδιοργάνωση των φορέων του Δημόσιου Τομέα και η βελτίωση της λειτουργίας τους, η υλοποίηση δράσεων μείωσης διοικητικών βαρών, απλούστευσης και προτυποποίησης υπηρεσιών προς τους πολίτες. Επίσης υποστηρίζεται η ανάπτυξη και εφαρμογή συστημάτων διοίκησης και αξιολόγησης των δημοσίων φορέων μέσω στόχων, η ενίσχυση του εσωτερικού ελέγχου στους φορείς του δημόσιου τομέα, της διαφάνειας και της καταπολέμησης της διαφθοράς καθώς και η ενίσχυση της διαβούλευσης και της λογοδοσίας με τη συμμετοχή των πολιτών.

Ο δεύτερος στρατηγικός στόχος διαρθρώνεται στους κάτωθι ειδικούς στόχους:

1. Αύξηση των φορέων και συστημάτων του δημοσίου τομέα όπου εκτείνεται η χρήση αποτελεσματικών μεθόδων ηλεκτρονικής διακυβέρνησης: Αφορά στη βελτίωση της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας των δημοσίων φορέων μέσω και της χρήσης ηλεκτρονικών συστημάτων καθώς και η δημιουργία του περιβάλλοντος εκείνου που θα επιτρέψει την επίτευξη διαλειτουργικότητας και τη μέγιστη επικοινωνία και ηλεκτρονική ανταλλαγή στοχευμένης πληροφορίας μεταξύ των φορέων του δημοσίου προς όφελος τόσο της αποδοτικότητας των δημοσίων φορέων όσο και των συναλλασσομένων.
2. Αύξηση των υπηρεσιών, εφαρμογών και συστημάτων ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που παρέχονται προς τους πολίτες και τις επιχειρήσεις: Αφορά στην παροχή ολοκληρωμένων ηλεκτρονικών υπηρεσιών στους πολίτες, οι οποίες θα αλλάξουν την καθημερινότητά τους σε σχέση με τις συναλλαγές τους με το Δημόσιο τομέα και παράλληλα θα ενισχύουν την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή τους στο σχεδιασμό, την άσκηση και τον έλεγχο δημοσίων πολιτικών.

Βασικό όχημα για την υλοποίηση της Μεταρρύθμισης του Δημοσίου Τομέα αποτελούν οι δράσεις ηλεκτρονικής διακυβέρνησης οι οποίες, λειτουργούν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά στις διοικητικές μεταρρυθμίσεις, ενισχύοντας την προσβασιμότητα και συμβάλλοντας δραστικά στην αναβάθμιση του επιπέδου των δημοσίων υπηρεσιών σε όλο το φάσμα της διοικητικής δράσης. Παράλληλα θα εξασφαλιστεί η ικανοποίηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου και θα προαχθεί η ενεργή συμμετοχή των πολιτών.

Στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου βασικές κατηγορίες δράσεων αποτελούν η αναβάθμιση ανάπτυξη και λειτουργία συστημάτων ΤΠΕ για την υποστήριξη της καλύτερης οργάνωσης και λειτουργίας του Δημόσιου Τομέα, διασφάλισης του ορθού σχεδιασμού, της ανοιχτής διάθεσης, της ορθής διαχείρισης, της ασφάλειας και της διαλειτουργικότητας δεδομένων και συστημάτων ΤΠΕ στο Δημόσιο Τομέα. Επίσης θα δοθεί έμφαση σε δράσεις παροχής ηλεκτρονικών υπηρεσιών προσβάσιμες σε όλους τους

πολίτες καθώς και ενιαίας εξυπηρέτησης των πολιτών από το Δημόσιο Τομέα και ενίσχυσης της συμμετοχικής δημοκρατίας.

Ο τρίτος στρατηγικός στόχος διαρθρώνεται στους κάτωθι ειδικούς στόχους:

1. Αύξηση των φορέων της δημόσιας διοίκησης όπου εφαρμόζονται νέα συστήματα αξιολόγησης και ορθολογικής διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού: Αφορά στην εξασφάλιση της ορθής κατανομής, της βέλτιστης διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων του δημοσίου τομέα καθώς και της εφαρμογής πολιτικών αξιολόγησης αυτών. Στο πλαίσιο αυτό θα εφαρμοστεί ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο σύστημα πολιτικών διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων στο οποίο θα εμπλέκονται όλοι οι κύριοι δρώντες. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διαχείριση των υψηλόβαθμων στελεχών της δημόσιας διοίκησης.
2. Αύξηση του αριθμού στελεχών / υπαλλήλων της δημόσιας διοίκησης με πιστοποιημένες διοικητικές ικανότητες: Αφορά στην ανάπτυξη δράσεων, προγραμμάτων και εργαλείων στοχευόμενης κατάρτισης ώστε να στηριχθεί η ατομική ανάπτυξη των υπαλλήλων του δημοσίου τομέα και να μπορεί το προσωπικό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διοίκησης, των πολιτών και του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα είναι μεγάλες. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την διαρκή συρρίκνωσή του οδηγεί στην αύξηση των ευθυνών του. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις κρίνεται απαραίτητη η συστηματική του κατάρτιση, μέσω εντοπισμού των αναγκών, σε θέματα δημόσιας διοίκησης αλλά και η εκπαίδευσή του σε νέες τεχνολογίες που αποτελούν βασικό μέσο αποδοτικότητας.

Στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου βασικές κατηγορίες δράσεων αποτελούν η βελτίωση των πολιτικών προσωπικού και η ανάπτυξη και εφαρμογή συστημάτων διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Όσον αφορά στο θέμα της διαρκούς κατάρτισης των δημοσίων υπαλλήλων θα υλοποιηθούν δράσεις ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ανθρώπινου δυναμικού του Δημοσίου Τομέα καθώς και δράσεις βελτίωσης της ποιότητας σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού.

Εντός τριμήνου από την υπογραφή του ΕΠ, το αρμόδιο για την άσκηση πολιτικής Υπουργείο, ΥΔΜΗΔ, σε συνεργασία με τις υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και τη Διαχειριστική Αρχή θα καταρτίσει τη λίστα Έργων Σημαία σε επίπεδο Ειδικού Στόχου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τα τελικά συμπεράσματα και προτάσεις, όπως προκύπτουν από την ανάλυση των θεματικών ενοτήτων που προηγήθηκαν στα προγενέστερα κεφάλαια.

9.1. Συμπεράσματα και προτάσεις για τη δράση της UNESCO

Ένας οργανισμός με πολύχρονη λειτουργία πρέπει να κρίνεται, όχι μόνο για τους στόχους και τις προθέσεις του, αλλά κυρίως για τα αποτελέσματά του. Σε πολυάριθμα επίπεδα εκπαίδευσης, η UNESCO έχει παίξει πρωταρχικό ρόλο. Από τη γένεση του, ο οργανισμός, έχει υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα της γνώσης, ανάγνωσης και γραφής από όλους και έχει πράξει ποικιλοτρόπως για να προωθήσει την πρόοδο της. Ο αναλφαβητισμός, φυσικά, παραμένει ένα ανησυχητικό πρόβλημα: οι αναλφάβητοι ενήλικες ανέρχονται σήμερα σε περίπου 900 εκατομμύρια παγκοσμίως. Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το ποσοστό ικανότητας για ανάγνωση και γραφή έχει αυξηθεί από περίπου 60%, σε περίπου 80% τα τελευταία σαράντα χρόνια, αν και ο πληθυσμός ενηλίκων έχει υπερδιπλασιαστεί. Αυτή η πρόοδος -αν και ακόμη απογοητευτική- οφείλεται κυρίως στις επίμονες προσπάθειες των κυβερνητικών και μη οργανισμών, και κυρίως στην ανιδιοτελή αφοσίωση των εκατομμυρίων διδασκόντων, που έχουν εργαστεί ακούραστα για την υπόθεση της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν θα μπορούσε κανείς να αρνηθεί τη σπουδαιότητα της σταθερής και μακροχρόνιας υπεράσπισης και υποστήριξης της UNESCO, να παρέχει κίνητρα και στήριξη στο παγκόσμιο κίνημα για την εκπαίδευση.

Ότι αφορά στο μελλοντικό έργο της UNESCO, είναι προφανές ότι ο κόσμος περιβάλλεται από συνεχώς νέα προβλήματα και απειλές για την ειρήνη, τη δημοκρατία και ανάπτυξη. Η UNESCO καλείται να παίξει το ρόλο της -και η εκπαίδευση είναι συνήθως ένα σημαντικό μέρος αυτού- στη συμβολή της αντιμετώπισης των νέων προκλήσεων. Παράλληλα, ο οργανισμός καλείται να συνεχίσει και να ολοκληρώσει δράσεις που έχουν ξεκινήσει από προηγούμενες δεκαετίες: την αναζήτηση προγραμμάτων που στοχεύουν στη διεύρυνση της κατανόησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης στις χώρες όλου του κόσμου. Ακόμη και αν οι στόχοι που αναζητά η UNESCO παραμένουν οι ίδιοι, ο οργανισμός πρέπει να προσαρμόσει τις προσπάθειες του στις νέες συνθήκες, περιστάσεις και περιορισμούς, ενώ ο βαθμός πολυπλοκότητας του σύγχρονου κόσμου αυξάνεται με γεωμετρικό ρυθμό σε σχέση με προηγούμενα χρόνια. Η UNESCO έχει προσαρμοστεί σε αυτή την πολυπλοκότητα, με τη δημιουργία δικτύων οργανώσεων σε σχεδόν όλα τα πεδία της εκπαίδευσης, καθώς και μέσω της ενθάρρυνσης και συνεργασίας με μεγάλο αριθμό

μη-κυβερνητικών οργανισμών που δραστηριοποιούνται σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Με αυτά τα δεδομένα θεωρείται αδύνατο για τον οργανισμό να δρα μόνος του ή αποκλειστικά μέσω κυβερνήσεων, καθώς μεγαλύτερη οικονομία και αποδοτικότητα μπορεί να επιτευχθεί με συνεργαζόμενους, μη-κυβερνητικούς και παρόμοιους με τους κυβερνητικούς οργανισμούς, προκειμένου να αναπτύξει και να υλοποιήσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η UNESCO, όπως όλοι οι οργανισμοί στο Σύστημα των Ηνωμένων Εθνών, καλείται επίσης να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, να πράξει περισσότερο, με το λιγότερο δυνατό κόστος και να βρει τους πλέον αποδοτικότερους τρόπους για να επιτελέσει τη σημαντική αποστολή της.

Η UNESCO έχει υπάρξει ο πιο ένθερμος υποστηρικτής για το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σχεδόν όλες οι κύριες δραστηριότητές του οργανισμού προσανατολίζονται προς αυτόν το βασικό στόχο: τα εκπαιδευτικά προγράμματα των κοινοτήτων της δεκαετίας του '50, η παρακίνηση για πρωτοβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως της δεκαετίας του '60, τα περιφερειακά προγράμματα για ανάγνωση και γραφή της δεκαετίας του '80 και η κίνηση για εκπαίδευση για όλους που δημιουργήθηκε στο Jomtien το 1990. Κάθε μία από τις δραστηριότητες αυτές αποτέλεσε μια εντατική προσπάθεια να πλησιάσει το "ανέφικτο" και να εξυπηρετήσει το "μη-εξυπηρετούμενο". Ακόμα και εκεί που η πραγματική πρόοδος ήταν μικρή σε σχέση με τους φιλόδοξους στόχους που είχαν διακηρυχθεί- κάτι που συνέβαινε τακτικά -τα πραγματικά οφέλη ήταν σημαντικά και το εκπαιδευτικό σύννορο διευρυνόταν. Παράλληλα, η ανάγκη ολοκλήρωσης του έργου που ο Οργανισμός έχει ξεκινήσει -δηλ. να καταστεί η εκπαίδευση για όλους μια πραγματικότητα - πλέον έχει εισβάλει στη συνείδηση της ανθρωπότητας.

Σε αντίθεση με σήμερα, παλαιότερα η εκπαίδευση θεωρούνταν κυρίως μέσο διασφάλισης της συνέχειας παρά μέτρο αλλαγής. Αντιμετωπίζοντας τη γρήγορη ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, τις αυξανόμενες δημογραφικές πιέσεις, την έκρηξη των γνώσεων και τη μετατροπή του κόσμου από εκατομμύρια χωριά σε ένα "παγκόσμιο χωριό", η εκπαίδευση γίνεται όλο και περισσότερο νοητή ως το μέσον προώθησης ή τουλάχιστον συνταύτισης με την αλλαγή. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση παραμένει η μεγαλύτερη δύναμη που εργάζεται για τη σταθερότητα και τη διατήρηση των εθνικών και πολιτιστικών κεκτημένων. Η UNESCO έχει έγκαιρα υπογραμμίσει ότι η εκπαίδευση οφείλει να συνδυάζει και τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του κάθε ατόμου. Ένα ισορροπημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, όχι μόνο τις παγκόσμιες διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά επίσης τις τοπικές καταστάσεις, συνθήκες και πολιτισμούς. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο προς ποιά κατεύθυνση εξελίσσονται οι κοινωνίες, αλλά επίσης και από πού προέρχονται. Η εκπαίδευση στον εικοστό πρώτο αιώνα έχει και άλλο ένα βασικό έργο να επιτελέσει: να εξασφαλίσει ότι η αυξανόμενη εμπιστοσύνη προς τις επιστήμες και την τεχνολογία, δεν απαξιώνει τον άνθρωπο ούτε θέτει σε κίνδυνο τη ανθρώπινη ύπαρξη.

Η εκπαίδευση είναι ο αδιάρρηκτος σύμμαχος της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου. Είναι το μέσον και το σύστημα για την ολοκλήρωση των ανακαλύψεων και επιτευγμάτων των αμέτρητων ατόμων-μελετητών, εφευρετών, καινοτόμων και πολλών άλλων -σε μια οργάνωση γνώσεων και μεταφοράς αυτών στις νέες γενιές των σπουδαστών-επιστήμονων του μέλλοντος. Επιπλέον, για να εξυπηρετεί η εκπαίδευση τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας, πρέπει να αναπτύξει, όχι μόνο τεχνική ικανότητα, αλλά και επαγγελματική και ηθική διορατικότητα. Η επιστήμη και η τεχνολογία θα πρέπει να διευρύνουν την κοινωνική συνείδηση και την πολιτιστική αντίληψη -τα προϊόντα της εκπαίδευσης- ειδάλλως μπορούν να καταστούν ζημιογόνες, καταστρέφοντας τη φύση και την ίδια τη ζωή. Έτσι, η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα αναμφισβήτητο ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και μια βασική ανάγκη των κοινωνιών, οι οποίες πρέπει να ενθαρρύνουν και να ελέγχουν τις ισχυρές δυνάμεις της αλλαγής που οι εξελίξεις των τελευταίων ετών έχουν απελευθερώσει.

Ένας βασικός ρόλος και υποχρέωση της UNESCO τον 21ο αιώνα είναι να προωθήσει μια σταθερή σχέση της εκπαίδευσης και της μελλοντικής αλλαγής. Μια πρόσφατη προσπάθεια που αφορά αυτή τη σχέση, είχε σαν αποτέλεσμα την έκδοση του «Μαθαίνοντας: ο Εσωτερικός Θησαυρός, αναφορά στην UNESCO», από τη Διεθνή Επιτροπή για την Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα. Στην εποχή της λεπτομερούς εξειδίκευσης, η Επιτροπή έκανε έκκληση⁷⁸ για μια παιδεία που θα είναι τόσο πλατιά και πολυμορφική όπως είναι η ίδια η ζωή, μια παιδεία που αναγνωρίζει τον πολύπλοκο ρόλο που καλούνται να παίξουν τα άτομα στην κοινωνία του μέλλοντος και προετοιμάζει τα άτομα να γίνουν μαθητευόμενοι για όλη τους τη ζωή, δίνοντας έμφαση στις πολλές διαφορετικές μορφές μάθησης:

- ✓ **Μάθηση για τη γνώση (learning to know)**, αποσκοπεί στην απόκτηση των κατάλληλων εφοδίων κατανόησης του κόσμου.
- ✓ **Μάθηση για τη Δράση (Learning to live together)**, ενθαρρύνει τη συμμετοχή και συνεργασία σε μαθησιακές δραστηριότητες.
- ✓ **Μάθηση για τη ζωή (Learning to be)**, αναφέρεται στην ανάπτυξη μεγαλύτερης ικανότητας για αυτονομία και αντίληψη, η οποία συμβαδίζει με την ενδυνάμωση του αισθήματος προσωπικής ευθύνης για το κοινό συμφέρον της ανθρωπότητας.

⁷⁸ Ελληνική Έκδοση του βιβλίου της UNESCO: 50 χρόνια για την εκπαίδευση

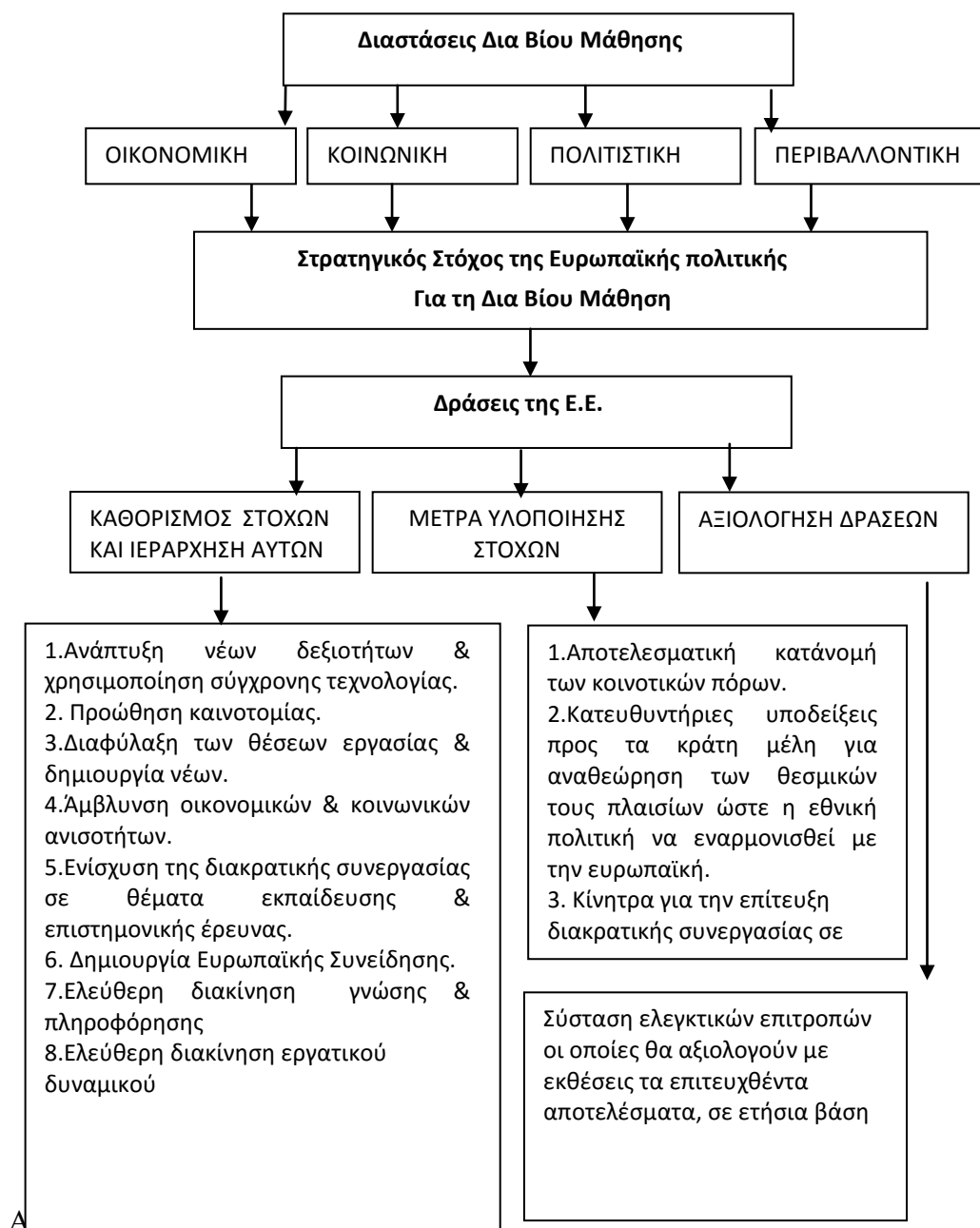
9.2. Συμπεράσματα από την εφαρμοζόμενη Ευρωπαϊκή Πολιτική σχετικά με τη δια βίου μάθηση

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης από τα μέσα του εικοστού αιώνα διαμορφώνει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών επιδρώντας στη διαμόρφωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των ακολουθούμενων πολιτικών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται στα «όρια» της παγκοσμιοποίησης, να διαμορφώσει τις πολιτικές που θα την οδηγήσουν στην οικονομική και πολιτική ολοκλήρωση. Το μοντέλο της ευρωπαϊκής πολιτικής αποτελεί ένα πολυτμηματικό κατασκεύασμα με πληθώρα ενδιάμεσων και τελικών στόχων η υλοποίηση των οποίων στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην επιτυχία των στόχων που θέτει η ευρωπαϊκή πολιτική στον τομέα της επαγγελματικής εξειδίκευσης και κατάρτισης, όπου με την πάροδο των ετών αποκτούσε πιο διευρυμένο εννοιολογικό περιεχόμενο λόγω των συνθηκών που δημιουργούσε η διαδικασία επίτευξης των βασικών στόχων, με τελικό εννοιολογικό επιστέγασμα τον όρο δια βίου μάθηση. Η δια βίου μάθηση λόγω του εύρους των διαστάσεων που λαμβάνει ως έννοια αποτελεί το κυριότερο εργαλείο προσαρμογής στα πρότυπα της παγκοσμιοποίησης.

Ο θεσμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) από τα πρώτα χρόνια παρουσίας του στην «γηραιά» ήπειρο, στις πολιτικές που αφορούσαν το στόχο της οικονομικής ανάπτυξης κυριαρχούσαν οι πολιτικές προώθησης της απασχόλησης μέσα από ένα σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του υπάρχοντος εργατικού δυναμικού και της εξοικείωσης του με τις νέες τεχνολογίες. Παρόλα αυτά, με την πάροδο των ετών άρχισε να διαφαίνεται ότι ο μονοδιάστατος χαρακτήρας της επαγγελματικής εξειδίκευσης μακροπρόθεσμα δεν οδηγεί στην επίτευξη των οικονομικών στόχων καθώς η διεθνοποίηση των αγορών, η συνεχιζόμενη διεύρυνση της ένωσης, η διαφοροποίηση των πολιτιστικών προτύπων των κρατών μελών και ειδικότερα της κουλτούρας, καθώς και οι ανομοιογένειες στα θεσμικά τους πλαίσια, απαιτούσαν την εφαρμογή πολιτικών με πολυδιάστατο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στην δεκαετία του ενενήντα ('90) μια σειρά δραστηριοτήτων όπως η έκδοση της Πράσινης Βίβλου, με τους στόχους και τις προτεραιότητες της Ένωσης, και εν συνεχεία της Λευκής Βίβλου, όπου αναφέρονται οι τρόποι υλοποίησης αυτών των πολιτικών, διαπιστώνεται η στροφή προς την δια βίου μάθηση και εκπαίδευση. Αποκορύφωμα αυτών των δραστηριοτήτων μετά και το 1996 το οποίο χαρακτηρίζεται ως έτος δια βίου εκπαίδευσης, είναι η σύνοδος της Λισσαβόνας το 2000, η οποία δίνει την προτεραιότητα στην εκπαίδευση και γενικότερα στην δια βίου μάθηση ως στόχο αιχμής μέσω του οποίου θα επιτευχθεί η ολοκλήρωση της πολιτικής ένωσης.

Παρόλο που η ακολουθούμενη στρατηγική που αποφασίσθηκε στην σύνοδο της Λισσαβόνας δεν επιβεβαίωσε τις προσδοκίες ως προς το βαθμό υλοποίησης των στόχων, δεν εγκαταλείφθηκε αλλά με την αναθεώρηση στην οποία υποβλήθηκε από το 2005 και ύστερα έθεσε νέες βάσεις για την σωστή κατεύθυνση των μέτρων προώθησης του θεσμού

της δια βίου μάθησης. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό το χαρακτηριστικό της ευελιξίας στις πολιτικές της ΕΕ με τρόπο ώστε να μην αναιρούνται οι προγενέστερες προσπάθειες για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, αλλά η ύπαρξη συνέχειας στην ακολουθούμενη πολιτική να οδηγεί στην ισχυροποίηση των θεσμών που αφορούν μελλοντικές δράσεις.



- ✓ Η ύπαρξη διαφορών στις διοικητικές και πολιτικές δομές των κρατών- μελών
- ✓ Η ύπαρξη διαφορετικών ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ
- ✓ Η ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών
- ✓ Η τελευταία διεύρυνση της ένωσης
- ✓ Η παγκόσμια διεθνή οικονομική κρίση

Τελικά συμπεράσματα για την Ευρωπαϊκή Πολιτική:

- ✓ Η Ευρωπαϊκή Πολιτική κινείται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης

- ✓ Διαχρονικότητα των Στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ)-Στρατηγική της Λισσαβόνας
- ✓ Ευέλικτη Πολιτική χωρίς απόκλιση από τους στόχους

Η προώθηση των πολιτικών που αφορούν τη δια βίου μάθηση στην Ευρώπη, σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισσαβόνας ως διαδικασία συναντά σημαντικές δυσκολίες. Ειδικότερα, οι διαφορές που χαρακτηρίζουν τις διοικητικές και πολιτικές δομές των κρατών μελών παρότι η διοικητική μεταρρύθμιση που προωθείται από την πλευρά της Ένωσης έχει σημειώσει προόδους λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή των αποφάσεων που κινούνται στον «άξονα» της Λισσαβόνας. Ακόμη οι διαφορετικοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης μεταξύ των χωρών και η ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών θεσμών μεταξύ των γεωγραφικών περιοχών της Ένωσης, λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία εφαρμογής των αποφάσεων της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στις αδυναμίες των εφαρμοζόμενων πολιτικών θα πρέπει να προσθέσουμε τη διεύρυνση της Ένωσης με τις δέκα τελευταίες χώρες όπου κάποιες από αυτές αποτελούν πρώην σοσιαλιστικές οικονομίες, καθώς και την κρίση σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο που ταλανίζει την παγκόσμια οικονομία την τελευταία περίπου δεκαετία. Συνεπώς οι παραπάνω αδυναμίες ερμηνεύουν την έως σήμερα μη ικανοποιητική πρόοδο των πολιτικών που αποφάσισε η Ένωση στα πλαίσια της συνόδου της Λισσαβόνας. Η υιοθέτηση κοινού συνταγματικού χάρτη για όλα τα κράτη-μέλη θα επιλύσει σε σημαντικό βαθμό τα προβλήματα που δημιουργούν οι παρατηρηθείσες ανομοιογένειες στις κοινωνικές και πολιτικές δομές των κρατών-μελών. Έτσι και η προτεινόμενη αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας, θα μπορέσει να ενισχύσει την δυναμική των εφαρμοζόμενων πολιτικών ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Στον αντίποδα των παραπάνω αδυναμιών η διασυνοριακή προώθηση γνώσης και καινοτομίας, και η χρηματοδότηση δράσεων από την Ε.Ε που προωθούν τις απαιτούμενες αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο ενισχύουν τις πολιτικές δομές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

9.3. Συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα

Σε ό,τι αφορά την «πορεία» της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε την καθυστέρηση στην εφαρμογή των ευρωπαϊκών «επιταγών», σε σημείο ώστε να έχουμε ουσιαστικά μόνο δύο νομοθετικά πλαίσια με κυριότερο το νόμο του 2005, όπου η δια βίου μάθηση προσαρμόζεται στον άξονα της στρατηγικής της Λισσαβόνας.

Με την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου για τη δια βίου μάθηση που επιχειρήθηκε στις προηγούμενες ενότητες, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα μέτρα που πήρε η Ελλάδα στα πλαίσια εναρμόνισης της με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χαρακτηρίζονται ως αποσπασματικά, ενώ είναι εμφανής η έλλειψη στρατηγικής στα πλαίσια ενός κεντρικού σχεδιασμού.

Επιπλέον, η ακαμψία των θεσμών που διέπει την ελληνική πολιτεία, επιβράδυνε τους ρυθμούς της διαδικασίας θεμελίωσης του θεσμικού-νομοθετικού πλαισίου, το οποίο θα έθετε τις βασικές προϋποθέσεις αξιολόγησης τόσο των φορέων όσο και των προγραμμάτων της δια βίου μάθησης. Συνέπεια αυτού του γεγονότος ήταν η αναποτελεσματική κατανομή και διαχείριση των κοινοτικών πόρων. Διενεργώντας μια συγκριτική μελέτη μεταξύ Ελλάδος και Ευρώπης, διαπιστώνεται σύμφωνα με τα δημοσιευθέντα στατιστικά στοιχεία, ότι στην περίπτωση των μορφών της μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων πολιτών είναι 8,5% στην περίπτωση των Ελλήνων είναι 1,2%.

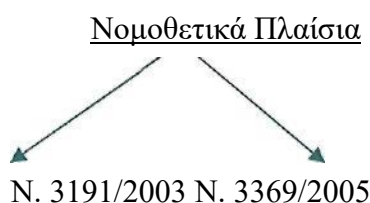
Τελευταία γίνεται μια προσπάθεια κεντρικού συντονισμού των πολιτικών για τη δια βίου μάθηση, όπως αυτό παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα κατά την παρουσίαση του Ν.3369/2005, έτσι ώστε να ευελπιστούμε ότι το 2018 το ποσοστό συμμετοχής των Ελλήνων στις διάφορες δράσεις ενηλίκων θα ανέρχεται στο 10%, εκπληρώνοντας έτσι το στόχο που έχει τεθεί από το Συμβούλιο της Λισσαβόνας.

Οι παραπάνω αναφορές αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του θεσμού της δια βίου μάθησης για τη διαρκή εξέλιξη των κοινωνικών και οικονομικών δομών μιας χώρας. Στα πλαίσια αυτά οι προτεινόμενες πολιτικές για την προώθηση του θεσμού συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

- α. Εναρμόνιση της εθνικής πολιτικής στις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι τα κράτη-μέλη οφείλουν να αναθεωρούν τα θεσμικά τους πλαίσια, ώστε να εξυπηρετούνται οι κεντρικοί στόχοι που θέτει η Ένωση.
- β. Αναθεωρήσεις των διαφόρων επαγγελματικών ειδικοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς. Με τον τρόπο αυτό βελτιστοποιείται η χρήση των δεσμευμένων πόρων καθώς μετακινούνται σε τομείς ειδικοτήτων που δημιουργούν νέες θέσεις εργασίας.
- γ. Αύξηση των πιστώσεων σε φορείς όπου προάγεται η γνώση, η επιστημονική έρευνα και η καινοτομία.
- δ. Τα θεσμικά όργανα που έχουν την ευθύνη διαχείρισης των δράσεων που αφορούν την δια βίου μάθηση, πρέπει να στελεχώνονται από δυναμικό με υψηλό επίπεδο επιστημονικής εξειδίκευσης, εκπαίδευσης και εμπειρίας σε όλο το φάσμα των διαστάσεων της δια βίου μάθησης.
- ε. Ανάδειξη σε στρατηγικό στόχο της πολυγλωσσίας των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- στ. Παροχή κινήτρων στις επιχειρήσεις ιδιωτικού και δημοσίου δικαίου για προώθηση της δια βίου μάθησης, στο απασχολούμενο εργατικό δυναμικό.
- ζ. Πολιτικές για την ανάπτυξη «κουλτούρας» δια βίου μάθησης, δηλαδή το άτομο θα πρέπει να εκτιμήσει την αξία της γνώσης αρχικά σε επίπεδο προσωπικής ολοκλήρωσης, και εν συνεχεία σε επίπεδο κοινωνικής και επαγγελματικής καταξίωσης. Οι πολιτικές αυτές επικεντρώνονται στην αφύπνιση της έμφυτης

ανάγκης του ανθρώπου για αναζήτηση νέας γνώσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα οδηγηθούμε σε μια μαθησιογόνο κοινωνία.

Η Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Βαθμός Προσαρμογής στην ευρύτερη Ευρωπαϊκή Πολιτική



Τελικά συμπεράσματα για την Ελλάδα:

- ✓ Ακαμψία θεσμικού πλαισίου για αποδοχή της ευρωπαϊκής πολιτικής
- ✓ Έλλειψη στρατηγικής και ολοκληρωμένου σχεδιασμού

9.4. Συμπεράσματα και προτάσεις σχετικά με τη γλωσσική πολυμορφία και πολυπολιτισμικότητα

Μετά τη διεύρυνση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο αριθμός των επίσημων γλωσσών που ομιλούνται εντός των συνόρων της είναι περισσότερες από 25, εκτινάσσοντας στα ύψη τον αριθμό των διερμηνέων και το κόστος για την εργασία τους. Ορισμένοι έχουν εκφράσει τον προβληματισμό τους ως προς την αντιμετώπιση της νέας κατάστασης. Το υπέρογκο οικονομικό κόστος των υπηρεσιών διερμηνείας και μετάφρασης μπορεί να προκαλέσει πιέσεις για την καθιέρωση μίας ή δύο γλωσσών εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ποιες θα είναι, όμως, οι συνέπειες για τις υπόλοιπες, τις λιγότερο ισχυρές γλώσσες; Τέτοιου είδους υπερεθνικές γλωσσικές πολιτικές έχουν μεγάλες επιπτώσεις σε εθνικό επίπεδο, όπως το ίδιο συμβαίνει με μια σειρά οδηγιών και νομοσχεδίων της ΕΕ, ακόμη και αν η εκπαίδευση, ο πολιτισμός και η γλώσσα έχουν σκοπίμως εξαιρεθεί από τη Συνθήκη της Ρώμης.

Το Ευρωκοινοβούλιο, ωστόσο, έχει δεσμευθεί να διατηρήσει την αρχή της πολυγλωσσίας σε όλες τις συναντήσεις του. Μια δειλή πρόταση για καθιέρωση ως γλώσσας εργασίας μόνον της Αγγλικής χαρακτηρίστηκε ως «απαράδεκτη». Η γαλλική γλώσσα φαίνεται ότι χάνει το προβάδισμα της ως δεύτερη γλώσσα, επειδή στα 10 νέα κράτη-μέλη ομιλείται περισσότερο η Γερμανική, γεγονός που θα μπορούσε σύντομα να την καταστήσει δεύτερη γλώσσα εργασίας της ΕΕ.

Ίσως πρόκειται, λοιπόν, να επέλθει μια ανακατάταξη, όσον αφορά στη θέση των γλωσσών στην ΕΕ, ακόμη και ανάμεσα στις κυρίαρχες γλώσσες. Το σκηνικό για τις λιγότερο ισχυρές γλώσσες διαφοροποιείται επίσης, καθώς, η Ελλάδα, για παράδειγμα, θα ανήκει στις μικρές χώρες, αλλά θα υπάρχουν και μικρότερες, αφού νέα μέλη, όπως η

Μάλτα, η Λιθουανία, η Σλοβακία, έχουν λιγότερο πληθυσμό. Ας μην ξεχνάμε ωστόσο ότι πριν από 20 χρόνια η Ελλάδα έπαιζε το ρόλο που θα έχει η Μάλτα. Δεν ήταν λίγοι οι ευρωπαίοι πολιτικοί που μειδιούσαν τότε συγκαταβατικά όταν ακουγόταν η ελληνική γλώσσα στο ευρωπαϊκό κοινοβούλιο (Εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ* 21-4-2002:Α32).

Η αναγνώριση της πολυγλωσσίας είναι μέρος της παγκόσμιας δράσης για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα των γλωσσικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων. Τέτοιες πολιτικές κινήσεις θα ήταν δυνατόν να προωθήσουν την γλωσσική ανοχή, που είναι η ρίζα και άλλων μορφών ανοχής και να εξασφαλίσουν το δημοκρατικό πρόσωπο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πολυγλωσσία και η πολυεθνικότητα στο σύνολο της στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ηπείρου θεωρείται ως ανθρωπολογική και πολιτισμική κληρονομιά που αξίζει να προστατευτεί, με τον ίδιο τρόπο όπως η καλλιτεχνική κληρονομιά. Το «όλες οι γλώσσες για όλους» είναι σίγουρα ένα μεγαλόπνοο, ουτοπικό σύνθημα. Αφορά, όμως την ενδυνάμωση της αξίας όλων των γλωσσών, όχι μόνο των επίσημων γλωσσών των ευρωπαϊκών κρατών, αλλά και όσων δεν ομιλούνται στην Ευρώπη.

Η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ένας λόγος για τον οποίο τα κράτη θέλουν ή θα έπρεπε να θέλουν να στηρίζουν και να ενισχύσουν τις «μικρές» γλώσσες. Ένας άλλος λόγος είναι ότι οι γλώσσες αυτές δεν «συνοδεύονται» από οικονομική δύναμη και επομένως οι δυνάμεις της αγοράς δεν ενισχύουν την επιβίωσή τους. Επιπλέον, η έλλειψη ατόμων με γλωσσική επάρκεια σε μια «μικρή» γλώσσα είναι ένα επίμαχο ζήτημα.

Οι διακηρύξεις και τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης προβάλλουν θέσεις και κατευθύνσεις για τη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε σχέση με την προσφορά περισσότερων ωρών διδασκαλίας και μιας ευρύτερης γκάμας γλωσσών. Οι θέσεις αυτές σχετίζονται κατά πολύ με την κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών και των οικονομικών μεταναστών στις χώρες της ΕΕ, η οποία δημιούργησε νέα δεδομένα όσον αφορά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ευρώπης. Η ποικιλομορφία αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει στοιχείο εμπλουτισμού, προτρέποντας για εκμάθηση ξένων γλωσσών, για διατήρηση και διάδοση των μητρικών γλωσσών καθώς και του πολιτισμικού θησαυρού των χωρών της ευρωπαϊκής ηπείρου.

Οι εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για το Πρόγραμμα των γλωσσών, από το 1960, έχουν ως κατευθυντήριες γραμμές τρεις αρχές:

- Η εκμάθηση των γλωσσών αφορά όλους τους πολίτες και όχι μόνο μια.
- Η εκμάθηση των γλωσσών πρέπει να είναι δια βίου και να μην περιορίζεται στη σχολική ζωή των πολιτών.
- Η εκμάθηση των γλωσσών πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των πολιτών, τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής τους και τις ατομικές επιθυμίες τους.

Παρά το γεγονός ότι οι πολιτικές των κρατών για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη ποικίλουν, υπάρχει κοινή αποδοχή για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας

μεταξύ των μελών της ως προς το σχεδιασμό αυτών των πολιτικών. Στη δεκαετία του '90, το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών» επεξεργάστηκε τη σημασία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών για τη διαμόρφωση της νέας ταυτότητας του ευρωπαϊού πολίτη, ενώ παράλληλα, το κύριο ενδιαφέρον του Συμβουλίου Πολιτισμικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης ήταν η «Γλωσσική πολυμορφία και διαμόρφωση δημοκρατών πολιτών στην Ευρώπη»⁷⁹.

Στη Λευκή Βίβλο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση αναφέρεται ότι είναι αναγκαίο όλοι οι πολίτες να κατακτήσουν και να διατηρήσουν την ικανότητα επικοινωνίας σε δύο τουλάχιστον γλώσσες κρατών-μελών της ΕΕ εκτός από τη μητρική τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χριστίδης (1999:158), «το πρώτο βασικό στοιχείο που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι όλες αυτές οι γλωσσικές πολιτικές θεωρούν τη γλωσσική ανισότητα -την ανισότητα μεταξύ των γλωσσών- ως δεδομένη. Και η πολυγλωσσία που προωθείται ως στόχος για τη συγκρότηση του μελλοντικού Ευρωπαϊκού βασίζεται σ' αυτή την παραδοχή. Έτσι η *Λευκή Βίβλος για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση* προτείνει ότι ο νεαρός Ευρωπαίος θα πρέπει να μαθαίνει δύο ακόμα γλώσσες πέρα από τη μητρική του.

Οι επιλογές, ωστόσο, που προσφέρονται στα επίσημα προγράμματα σπουδών σχετικά με το ποιες ξένες γλώσσες θα διδαχθούν στα κράτη-μέλη της ΕΕ όπου ομιλούνται λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες, φαίνεται να συνεισφέρουν στην προώθηση των κυρίαρχων γλωσσών μέσα στην ΕΕ. Οι ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, για παράδειγμα, αλλά και σε άλλες χώρες της «Περιφέρειας», περιλαμβάνουν την αγγλική γλώσσα ως υποχρεωτική στη βασική εκπαίδευση και με επιλογή τη Γαλλική και τη Γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

Σκοπός της διδασκαλίας αυτών των γλωσσών είναι η όσο καλύτερη εκμάθηση τους για λόγους οικονομικής ανάπτυξης και συμμετοχής στην παγκόσμια πολιτική δύναμη και ευημερία. Οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ευρώπη ή εξαιρούνται εντελώς ή δεν αξιολογούνται σε σχέση με τις τρεις ή τέσσερις κυρίαρχες. «Οι γλώσσες και οι χρήστες παραδίδονται -όπως και σε άλλα μέτωπα- στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης» διαπιστώνει ο Χριστίδης (ό.π.: 158-160) καθώς, επίσης, ότι «η λογική», για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, «είναι καθαρά *εργαλειακή*. Η γλωσσική εκπαίδευση και τα ζητήματα της πολυγλωσσίας και της πολιτισμικής πολυμορφίας συρρικνώνονται σε προβλήματα αγοράς, μάρκετινγκ και τεχνολογίας. Αυτή η τεχνολογικοποίηση της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι σίγουρα μια βασική και επιθετική όψη της παράδοσης της γλώσσας και του πολιτισμού στις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της παγκόσμιας αγοράς».

Διαφαίνεται ότι και στον ευρωπαϊκό χώρο η κινητικότητα των πολιτών, η διεθνής συνεργασία, ο σεβασμός της ταυτότητας και της πολιτισμικής πολυμορφίας και η πρόσβαση στην πληροφορία, είναι μερικοί από τους παράγοντες που συνδέουν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών με πολιτικά και πρακτικά κίνητρα, τα οποία δεν μπορούν

⁷⁹ Τίτλος Συνεδρίου στο Ίνσμπουργκ, Αυστρία, 10-12 Μαΐου 1999

να αγνοηθούν. Οι λόγοι για την ενσωμάτωση των ξένων γλωσσών στα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι συνήθως οικονομικοί και πρακτικοί. Μέχρι τώρα η μελέτη μιας ξένης γλώσσας (π.χ. Γαλλικής) ή η μελέτη μίας κλασικής (π.χ. Αρχαίας Ελληνικής ή Λατινικής) θεωρούνταν προσόν γενικής παιδείας και μόρφωση υψηλού κύρους. Η προσοχή που δίνεται στις μέρες μας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών οφείλεται στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι η γνώση ξένων γλωσσών είναι πλεονέκτημα για την επαγγελματική ζωή των ατόμων.

Η εφαρμογή της πολιτικής για τις ξένες γλώσσες που βασίζεται στην πολυγλωσσία εξαρτάται από την πολιτική απόφαση να ορισθεί υπεύθυνο το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των κρατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία είναι οργανωμένα σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Όμως, και άλλοι φορείς ή οργανισμοί θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (εθελοντικές οργανώσεις, σύλλογοι εθνοτικών ομάδων, ιδιωτικά σχολεία κ.λπ.). Ωστόσο, για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου δεν υπάρχει υποκατάστατο από τον ιδιωτικό φορέα (ειδικά για την υποχρεωτική εκπαίδευση), ο οποίος φορέας έχει άλλους λειτουργικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, όμως, δεν ήταν έτοιμα να ανταποκριθούν στην επείγουσα κοινωνική επιταγή, όσον αφορά στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, και, επομένως, έπρεπε να καταφύγουν σε δραστικές δομικές αλλαγές. Έχοντας ως κύριο ενδιαφέρον την καινοτομία στη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση, τα κράτη-μέλη φαίνεται ότι αγνοούν τις διαπολιτισμικές αξίες, όταν καταρτίζουν τα Προγράμματα Σπουδών και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική, παρά τις προδιαγραφές που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Από την άλλη πλευρά, οι στερεοτυπικές απόψεις για τους άλλους λαούς και πολιτισμούς, όχι μόνο υπάρχουν μέσα στο σχολικό χώρο, αλλά είναι βαθιά ριζωμένες και πολύ λίγο διαφοροποιούνται ακόμη και με σαφώς καθορισμένη διδασκαλία, η οποία στοχεύει στην αναθεώρηση τους. Το ζήτημα της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας θα μπορούσε να επαναπροσδιοριστεί λιγότερο ως θέμα απόφασης ποιες και πόσες ξένες γλώσσες θα πρέπει να διδάσκονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και περισσότερο ως κατεύθυνση προς τους στόχους της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι η επάρκεια σε πολλές γλώσσες.

Όπως ορίζει το Συμβούλιο της Ευρώπης η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πρέπει να ξεκινά από το δημοτικό σχολείο, και με την προοπτική της εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών, η δεύτερη θα πρέπει να ξεκινά από την ηλικία των 10-11 ετών. Το ζήτημα της επιλογής των γλωσσών είναι αρκετά πολύπλοκο και είναι ευθύνη του κάθε κράτους-μέλους. Ορισμένα από τα κριτήρια που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σχετικά με την επιλογή των γλωσσών είναι η γειννίαση, οι οικονομικές και πολιτικές εκτιμήσεις καθώς και τα ιστορικά και τοπικά χαρακτηριστικά. Η πρώτη ξένη γλώσσα δεν πρέπει

αναγκαστικά να είναι μία από τις ευρέως διαδεδομένες γλώσσες και επιπλέον οι δύο γλώσσες θα πρέπει να ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες.

Όπως υποστηρίζει ο Τσιτσελίκης (ό.π.:218) «η αναγνώριση από το κράτος μειονοτικών ή λιγότερο διαδεδομένων γλωσσών τίθεται μεταξύ των πρώτων στόχων κάθε συλλογικής διεκδίκησης της αντίστοιχης ομάδας, που αποβλέπει στη διατήρηση και προαγωγή της γλωσσικής και πολιτισμικής της ταυτότητας, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις και της εθνικής της συγκρότησης».

Θεωρητικά, οι αρχιτέκτονες του εξευρωπαϊσμού διακηρύσσουν πως η πολιτισμική και γλωσσική πολυγλωσσία πρέπει να διατηρηθούν. Όμως, η πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη όσον αφορά αφενός τη χρήση των εθνικών γλωσσών σε διακρατικό επίπεδο και αφετέρου το καθεστώς και τα δικαιώματα των μειονοτικών γλωσσών σε εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, όσον αφορά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών, φαίνεται ότι η πιο διαδεδομένη αντιμετώπιση είναι η αφομοίωση τους από το εκπαιδευτικό σύστημα.

9.5. Συμπεράσματα Θεωρητικών Προσεγγίσεων σχετικά με τη μάθηση των ενηλίκων

Από την επισκόπηση του έργου των θεμελιωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός κορμός θεωρητικών προσεγγίσεων για το ρόλο και τη λειτουργία της. Ορισμένοι στοχαστές επικεντρώνονται στη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενίσχυση της τάσης του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση.

Ο Freire αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ενηλίκων περισσότερο ως μέσο για τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων που έχει ως αποτέλεσμα τη δράση για την κοινωνική αλλαγή. Οι Dewey, Kolb, Perkins, Boud κ.α. επαναφέρουν τη συζήτηση στην ανάπτυξη του ατόμου, αλλά τονίζουν περισσότερο από τους Knowles και Rogers τη σημασία του στοχασμού για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν ενδιαφέρουσες μεθοδολογίες εμπειρικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, δεν ασχολούνται με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Merizow δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διεργασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού ως μέσου για το μετασχηματισμό των διαστρεβλωμένων αξιών και πεποιθήσεων του ανθρώπου που τον εμποδίζουν να εναρμονίζει τη ζωή του με την πραγματικότητα. Όμως, δεν εξετάζει τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αιτίες αυτών των διαστρεβλώσεων και ταυτόχρονα υπερτιμά τη δυνατότητα του ανθρώπου να διακρίνει τις βιώσιμες λύσεις. Τέλος, ο Jarvis επεξεργάζεται με πληρότητα τις επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο στην εκπαίδευση ενηλίκων και επισημαίνει τις δυσκολίες που συναντά το εγχείρημα της κριτικής συνειδητοποίησης, λόγω του βαθιά εσωτερικευμένου συστήματος αξιών και προδιαθέσεων που χαρακτηρίζει κάθε ενήλικο.

Δεν υπεισέρχεται, όμως, στα ζητήματα της ψυχολογίας της μάθησης και των διεργασιών που αναπτύσσονται μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα.

Συνάγεται, λοιπόν, ότι δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στο οποίο να γίνεται σύνθεση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της με το κοινωνικό σύστημα, στις διεργασίες της εμπειρικής εκπαίδευσης και της κριτικής συνειδητοποίησης που μπορεί να συντελούνται στους κόλπους της, καθώς και στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Ωστόσο διαφαίνονται ορισμένα σημεία σύγκλισης των διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων. Όλοι οι στοχαστές επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, προτείνουν μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διεργασίας και αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή περισσότερο ως εμπνευστή και συντονιστή της ομάδας παρά ως μεταβιβαστή γνώσεων και αξιών.

Αυτά τα κοινά σημεία αποτελούν σήμερα την πυξίδα της καθημερινής δράσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

9.6.Συμπεράσματα Ερευνητικών Προσεγγίσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών

Ορισμένα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών είναι τα ακόλουθα:

Ο J. Rogers αναφέρει μια σειρά ερευνών που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο δείκτης αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης δεν ξεπερνάει το 2 σε μια κλίμακα από το 1 έως το 6, εάν χρησιμοποιείται η τεχνική της εισήγησης, ενώ ανεβαίνει κατακόρυφα όταν χρησιμοποιούνται οι συμμετοχικές τεχνικές (J. Rogers 1989, σ. 245-246)

Ο J. Rogers δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα μιας έρευνας που έδειξε ότι μέσω της τεχνικής της εισήγησης άλλαξαν οι στάσεις μόνο του 3% του πληθυσμού-στόχου για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ μέσω της τεχνικής της συζήτησης σε ομάδες, που αφορούσε το ίδιο ζήτημα και απευθύνθηκε στον ίδιο πληθυσμό-στόχο, το ποσοστό έφτασε στο 32% (J. Rogers 1989, σ. 119-120)

Ο P. Muchielli, στο βιβλίο του «Les Methods actives de la pedagogie des adults» (Οι ενεργητικές μέθοδοι στην εκπαίδευση ενηλίκων), καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα: «Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά» (στο Courau, 2005, σ. 28).

- Διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να αντιμετωπίσει τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη μάθηση και ενυπάρχουν στο πλαίσιο της ομάδας της οποίας έχει την ευθύνη. Η στάση του διέπεται από την πεποίθηση ότι η κατάρτιση της γνώσης δεν είναι ευθύγραμμη. Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και αποτελούν μέρος της προσωπικότητας καθενός. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να μπορούμε πρώτα να τα διακρίνουμε και ύστερα να αποδεχτούμε την ύπαρξή τους. Συνειδητοποιώντας τα, κάνουμε ένα βήμα για την αντιμετώπισή τους⁸⁰
- Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό. Ένα τέτοιο κλίμα αποτελεί το υπόβαθρο για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι άλλες προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί ως καθοδηγητής ή ως φορέας της αυθεντικής γνώσης. Είναι ο συντονιστής, ο καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας, εκείνος που βοηθά στη σταδιακή προσέγγιση του ζητήματος, ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, τους τροφοδοτεί με εναύσματα, συνεργάζεται δημιουργικά μαζί τους.⁸¹

Από τα παραπάνω προκύπτει μια βασική αντίφαση που διαπερνά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μία οι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργητικά στην πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Από την άλλη η τάση αυτή συχνά προσκρούει σε εμπόδια. Οι εκπαιδευόμενοι προσκολλώνται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους, με αποτέλεσμα να αρνούνται ή να αμφισβητούν την καινούργια γνώση ή μέθοδο. Επίσης, συχνά οδηγούνται σε τέτοια συμπεριφορά επειδή εμποδίζονται από ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στη δομή της προσωπικότητάς τους ή/και οφείλονται σε άγχος. Τι να κάνει λοιπόν ο εκπαιδευτής; Μέχρι ποιο σημείο να υποκινεί τους εκπαιδευόμενους; Να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης ή να επιφυλάσσεται, ιδιαίτερα εάν διαπιστώνει ισχυρά εμπόδια στη μάθηση, και να ακολουθεί το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο;

⁸⁰ Αναφορικά με αυτό το ζήτημα βλ. στα βιβλία των Rogers: Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (2002α, σ. 273-292), Jaques Μάθηση σε Ομάδες (2004), Μπακιρτζή: Επικοινωνία και Αγωγή (2002), καθώς και στο κεφάλαιο της Μίνας Πολέμη-Τοδούλου (2005) που περιέχεται στο προαναφερθέν διδακτικό υλικό.

⁸¹ Πολύτιμες προσεγγίσεις αυτού του ζητήματος υπάρχουν στα βιβλία των C. Rogers (1961,1972), Μπακιρτζή (2002), Κοσμόπουλου και Μουλαδούδη (2003), καθώς και στο προαναφερθέν κεφάλαιο της Πολέμη-Τοδούλου (2005). Επίσης σημαντικές είναι οι αναλύσεις του D. Coleman στα βιβλία του Συναισθηματική Νοημοσύνη (1996) και Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας (1999).

9.7. Συμπεράσματα σχετικά με τη δια βίου μάθηση και την τυπική εκπαίδευση

Είναι διαπιστωμένο, ότι οι ιδέες της δια βίου μάθησης δεν έχουν επηρεάσει σχεδόν καθόλου την τυπική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου μάθησης στους νέους ανθρώπους, καθώς και από αδυναμία να εντάξει στα προγράμματά της ενήλικους πολίτες (Titmus, C., 1999, σσ. 343-354). Αυτό που επιδιώκεται είναι να σταματήσει να θεωρείται η τυπική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ανεξάρτητη και συχνά ανταγωνιστική της δια βίου μάθησης. Αντίθετα, πρέπει να θεωρηθεί συμπληρωματική και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ενοποίησης τους (Rogers, A. 2006, pp. 125-137). Η δια βίου μάθηση πρέπει να ειπωθεί ως ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των ατόμων και το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις διαθέσιμες πηγές γνώσης (Kendall, M. (2005), pp. 289–296). Είναι αναγκαίο ένα σύστημα το οποίο θα εκμεταλλευθεί τις δυνατότητες των διάφορων εκπαιδευτικών οργανισμών και θα πολλαπλασιάσει την εκπαιδευτική τους επιρροή φέρνοντάς τους σε επαφή όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους δημόσιους φορείς, τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις, (Elliott, G., 1997).

Η ευθύνη της πολιτείας για το σχεδιασμό του κατάλληλου δικτύου προγραμμάτων δια βίου μάθησης είναι σημαντική. Ο τρόπος υλοποίησης ενός αντίστοιχου δικτύου είναι που θα άρει τα όποια οργανωτικά και κοινωνικά αίτια αποκλεισμού από τη μάθηση μεγάλων ομάδων πληθυσμού (Rainbird, 2000) και φυσικά θα καθορίσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (Griffin, C., 1999, σς 431-452).

9.8. Προτάσεις για το πώς να γίνει η μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ελκυστική

Οι εξελίξεις στο οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο αναγκάζουν ολοένα και περισσότερο τα άτομα να καταρτίζονται προκειμένου να ανταποκρίνονται στις μεταβολές. Τα πλατιά στρώματα νέων που αποφοιτούν από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και δυσκολεύονται να ενταχθούν επαγγελματικά, αναμένεται να στρέφονται προς τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Ωστόσο, η χώρα θα εξακολουθήσει να χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη της κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει στόχο μέχρι το 2010 να αυξηθεί σε όλα τα κράτη-μέλη έως το 10% τουλάχιστον ο μέσος όρος ενηλίκων που θα εκπαιδεύονται κάθε χρόνο (CEDEFOP, 2003γ, σ. 5). Όλα τα κόμματα και οι κοινωνικοί εταίροι έχουν θετική στάση σε ό,τι αφορά την επέκταση της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Προβλέπεται ότι σύντομα θα αρχίσουν να πιστοποιούνται τα προγράμματα κατάρτισης από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), συνεπώς θα υπάρχει ισχυρό κίνητρο παρακολούθησης. Τέλος, δεν θα πάψει να

υπάρχει μια κατηγορία πολιτών που θα αναζητάει τη μάθηση για λόγους προσωπικής ανάπτυξης.

Επομένως, από ποσοτική άποψη θα υπάρξει ανάπτυξη. Ωστόσο, το κρίσιμο διακύβευμα δεν είναι αυτή καθαυτή η αύξηση των ποσοστών παρακολούθησης, αλλά το κατά πόσο η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα γίνεται εργαλείο στην υπηρεσία της αγοράς και μηχανισμός αναπαραγωγής της εμπορευματοποιημένης τάξης πραγμάτων, αλλά θεσμός που θα συμβάλει με ουσιώδη τρόπο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, και έτσι θα γίνεται περισσότερο ελκυστικός. Ασφαλώς η προαναφερθείσα δημιουργία ανεξάρτητων δομών κύρους και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών και στελεχών μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να σκεφτούμε και άλλα συγκεκριμένα μέτρα που θα αποσκοπούσαν στο να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση ενηλίκων στις ανάγκες της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων, καθώς και τις ανάγκες της κοινωνίας για περισσότερη αλληλεγγύη και συνοχή. Στις σύγχρονες κοινωνίες τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν χαρακτήρα επαγγελματικής κατάρτισης και απευθύνονται σε εργαζομένους ή ανέργους. Θα πρέπει, λοιπόν, να εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους η επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να προσλαμβάνει ανθρωποκεντρική χροιά.

Στο πλαίσιο της κυριαρχούμενης από τον ανταγωνισμό παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση ενηλίκων τείνει πράγματι να υπηρετεί αποκλειστικά την επιδίωξη της παραγωγικότητας και της απασχολησιμότητας, και δεν αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους ως συνολικούς ανθρώπους (Jarvis, 2003, σ. 87) οι οποίοι πέρα από την ανάγκη της επαγγελματικής ένταξης, έχουν ανάγκες προσωπικές και κοινωνικές, πεποιθήσεις, αξίες, συναισθήματα.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μάθηση που στηρίζεται σε ανθρωπιστικές αξίες είναι πολύ πιο δύσκολο να εφαρμοστεί στις επιχειρήσεις και γενικά στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, μπορούμε να σκεφτούμε ορισμένες διεξόδους. Μπορεί, για παράδειγμα ο εκπαιδευτής να μην έχει δυνατότητα να αρνηθεί τις προδιαγραφές κατάρτισης ενός οργανισμού, που ενδεχομένως προσβλέπουν αποκλειστικά στην ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας, μπορεί όμως να διαπραγματευτεί το ζήτημα, εξηγώντας στους υπευθύνους ότι και ο οργανισμός θα ωφεληθεί αν οι εργαζόμενοι βρίσκουν ικανοποίηση στην κατάρτιση. Επιπλέον, δεν πρέπει να μας διαφεύγει μια σύγχρονη τάση που, αν και δεν αφορά όλους τους επαγγελματικούς οργανισμούς ούτε όλες τις κατηγορίες εργαζομένων, αφορά όμως ολοένα και περισσότερους: πληθαίνουν οι οργανισμοί που χρειάζονται εργαζομένους που να μπορούν να κατανοούν σφαιρικά τις διαδικασίες, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εργάζονται ομαδικά και δημιουργικά. Συνεπώς δεν ισχύει πάντα το ότι εκείνο που επιδιώκει η εργοδοσία είναι να αποκτούν οι εργαζόμενοι στενά εξειδικευμένες δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

- Aquayo Rafael, (1991)*Dr Deming: The American Who Taught the Japanese About Quality*, London, Mercury Books.
- Becker, G. S. (1964), *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York, Colombia University Press.
- Besterfield H. Dale, (2001), *Quality Control*, Prentice Hall.
- Blair Dawn, Jessica, Jason Duane, Kathy Hill and John Green, Ethics in advertising, *Sex sells, but should it?*, Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues, 2006, vol 9, no2, pages 109-118.
- Blake R.R. *Human change by design*, Healthcare form Journal, July-August 1992, vol35, #4).
- Blankenship Beth, Petersen B. Peter, (1999), *W. Edwards Deming's Mentor and others who made a significant impact on his views during the 1920s and 1930s*, Journal of Management History, Vol. 5 No. 8.
- Bounds G, Yorks L, Adams M and Raney G, (1994), *Beyond Total Quality Management: Toward the Emerging Paradigm*, Mc Graw-Hill, Singapore.
- Bowles J, and Hammond J, (1991), *Beyond Quality*, G.P. Putnam's sons, New York.
- Bowman, M.J. (1966), *The Human Investment Revolution in Economic Thought*, Sociology of Education, V. 39, p. 111-138.
- Cadbury Adrian, (2006) *Corporate social responsibility, Twenty-First Century Society* Journal of the Academy of Social Sciences, vol. 1, no. 1, pp. 5-21.
- Cadbury Report (1992), *Report of the Committee on the Financial Aspects of Corporate Governance*. London, Gee Profesional Publishing Ltd.
- Cadbury Report Financial Aspects of Corporate Governance (1992).
- Camerer, C., G. Loewenstein and D. Prelec: 2005, *Neuroeconomics: How Neuroscience can Inform Economics*, Journal of Economic Literature 43, 9–64.
- Carr W., Kemmis St., (1986), *Becoming Critical. Education, Knowledge and action research*, London, Routledge Falmer.
- Carr,W & Kemmis,S. (1997) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* (μτφρ.Λαμπράκη – Παγανού,Α. κ.α)Αθήνα :Κωδικας.
- Cedefop (2000), *Quality in initial and continuing training: aspects and challenges in certain member countries*, Annex, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2004), *Learning for Employment, 2 report on vocational education and training policy in Europe*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cleary, (1996), *Relearning the Learning Process*, Quality Progress.

- Cohen, L. and Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, D., (1996), *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Coleman, D., (1999) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Commission Européen (χ.χ.), *La FSE 2000-2006, Le Portugal / Tadtem-RuralNet/ DG Emploi et Affaires Sociales, existant en Internet* http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf_2000/documents/pt_esf_fr.pdf.
- Commission of the European Communities (2003), *Building the knowledge Society: Social and Human Capital Interaction*, Commission Staff Working Paper with the support of ESDIS, Brussels: SEC (2003) 652, 28.05.2003.
- Commission of the European Communities (2004), *Strengthening the implementation of the European Employment Strategy*, Proposal for a Council decision on guidelines for the employment policies of the Member States, Brussels.
- Community Employment Policies (2000), *The Lisbon Special European Council: Towards a Europe of Innovation and Knowledge*, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/clO241.htm>.
- Corey, G. (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Brooks/Cole.
- Council Meeting (2003), *Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs*, 9688/03 (Presse 152), Luxemburg, available on Internet <http://ue.eu.int/>. Council of Ministries (2003), Poland - National Development Plan 2004-2006, Warsaw.
- Courau S., (2000), *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cremers, J., και Nair, V.B. (2005) *Governance Mechanisms and Equity Prices*. Journal of Finance, 60, pp. 2859- 2894.
- Day C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- De la Fuente, A. and Ciccone, A. (2002), *Human-capital in a global and knowledge- based economy*, Final report for DG Employment and Social Affairs, European Commission: Conference on Human Capital and Economic Growth, http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/jul/report_final.pdf.
- Deming W. Edwards, (2002), *Out of the Crisis*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Deming W. Edwards, (1994), *The New Economics for Industry, Government and Education*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Denison, E.F. (1962), *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternative Before Us*, Committee for Economic development, Supplementary paper, 13(7), p.67-80, New York.
- EFQM, (1999), *Blank Assessor Scorebook VI.I E₂*.
- EFQM, (2003), *Introducing Excellence*, Brussels.
- Elliott, G., (1997) *Learning and Teaching in Post-Compulsory Education: a lifelong perspective*, Research in Post-Compulsory Education, 2 (3).

- EurActiv (2004), *Investment in education: the implications for economic growth and public finances*, <http://www.euractiv.com/Article?tcmuri>.
- Europa (1957), *Treaty of Rome*, http://www.medregio.org/European_Policies/EU_conventions/EU_treaties/European_Atomic_energy_Com
- European Commission (1993), *White Paper on growth, competitiveness and employment: the challenges and ways forward into the 21st century* (COM (93) 700 final), available on Internet <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/> /contents. html.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction>
- European Commission (2004), *Innovation through the European Social Fund*, DG for Employment and Social Affairs, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2004), *The European Social Fund 2000-2006: investing in people*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission³ (2004), *Implementation of Education and Training 2010" Work Programme*, Working Group B "Key Competences", Directorate-General for Education and Culture, Sopot: Centre of Continuing Education.
- European Commission (χ.χ.), *European Social Fund, The ESF 2000-2006, Italy* / Innovare, DG Employment and Social Affaires, [http://europa.eu.int/ omm/employment_social/esf2000/ documents/ it_esf_en.pdf](http://europa.eu.int/omm/employment_social/esf2000/documents/it_esf_en.pdf).
- European Commission (χ.χ.), *European Social Fund, The ESF 2000-2006, Sweden* / Linköping, DG Employment and Social Affaires, available on Internet [http:// europa.eu.int/comm/ employment_social/esf2000/documents/sv_esf_en. pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/documents/sv_esf_en.pdf).
- European Communities (2001), *EU employment and Social Policy, 1999-2001, Jobs Cohesion, Productivity*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Communities¹ (1999), *Regulation (EC) No 1784/1999 of the European Parliament and of the Council of 12 July 1999 on the European Social Fund*, L213/5, ed. 13.08.1999, Official Journal of the European Communities.
- European Communities (1999), *Council Regulation (EC) No 1260/1999 of 21 June 1999 laying down general provisions on the Structural Funds*, LI61/1, ed. 26.06.1999, Official Journal of the European Communities.
- European Social Fund (χ.χ.), *Official site*: [http://europa.eu.int/ comm/employment _social /esf2000/index-en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/index-en.htm).
- European Training Foundation (2001), *Poland - Report on the Vocational Education and Training System*, National Observatory Country Report, National Observatory Network, Torino: ETF.
- European Training Foundation (2002), *Human Resources in the context of regional development. Company skills survey in selected industries in Poland*, Polish National Observatory, Torino: ETF.

- Evans R. James, William M. Lindsay, (2002), *The Management and Control of Quality*, USA, South-Western.
- Evans, L. (1997). *Addressing problems of conceptualisation and construct validity in researching teachers' job satisfaction*. Educational Research, 39(3), 319-331.
- Everard, K.B., & Morris, G., (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ. Δημήτρης Κίκιζας, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M., Carty J., (1999) «*Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον-Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*», μετάφρ. Ραυτοπούλου Α., ΕΑΠ, Πάτρα.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (1992b). *Teacher Development and Educational Change*. In Fullan, M & Hargreaves, A.(eds) *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer. Όπως αναφέρεται στο Φώκιαλη, Π. (2005). *Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1991), *The new meaning of Educational Change*, London, Cassel.
- Gelter M., (2009) *The dark side of shareholder influence: Managerial autonomy and stakeholder orientation in comparative corporate governance*, Harvard International Law Journal, , Vol 50, No 1, pp. 129-194.
- Gerry Johnson and Kevan Scholes (2002), *Exploring Corporate Strategy*, Financial Times, Prentice Hall.
- Gerstner L. (2002) *Who says elephants can't dance?*, New York, N.Y.: Harper Collins. Inc.
- Gertner C., Day D., *Cross-cultural comparison of leadership prototypes*, The Leadership Quarterly 5(2), p.121-134, 1994.
- Gitlow H, Oppenheim A, and Oppenheim R, (1990) *The man who discovered quality: How W. Edwards Deming brought the quality revolution to America- The stories of Ford, Xerox, and GM*, Times Books, New York.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: Advances in research and application*, Lexington, MA: Lexington Books.
- Greisler S. David, (1999), *William Edwards Deming: the man*, Journal of Management History, Vol. 5 No. 8.
- Griffin, C., (1999), *Lifelong learning and welfare reform*, *International Journal of Lifelong Education*, 18 (6), , pp. 431-452.
- Handy C (1995), *Gods of Management: The changing work of Organization*, N.Y., Oxford University Press, ,p.14-16, 44-47, 70-74, 97-102.
- Handy C., (1993), *Understanding Organizations*, 4 edition, London, Penguin.

- Harberger, A. (1998), *Monetary and Fiscal Policy for Equitable Economic Growth* in V. Tanzi and K. Chu (eds.), *Income Distribution and High-Quality Growth*, USA: Massachusetts Institute of Technology, pp. 203-241.
- Hardjono, T. W. and M. van Marrewijk: (2001), *The Social Dimensions of Business Excellence, Corporate Environmental Strategy* 8(3), 223–233. doi: 10.1016/S1066-7938(01)00125-7.
- Hargreaves A. και Fullan M. (1993), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992), *What's Worth Fighting for in Your School?*, Buckingham, Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing times: teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell.
- Hargreaves, A. (1995), *Development and desire: A Post-modern Perspective*, in: Guskey, T. & Huberman, M., Oxford, Pergamon Press.
- Hargreaves, R., & Jarvis, P., (1998), *The Human Resource Development Handbook*, 1st Edition, Kogan Page Limited, London.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (μτφρ. Χατζηπαντελή, Π.) Αθήνα: Πατάκη.
- Hazmah A. and Ho S. *TQM training for small and medium industries in Malaysia*, Training for Quality, Vol. 2, No. 2, 1994.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples Press.
- Hillman, A. J. and G. D. Keim: (2001), *Shareholder Value, Stakeholder Management, and Social Issues: What's the Bottom Line?*, Strategic Management Journal 22, 125–139.
- Hofstede G., (1986), *Cultural differences in teaching and learning*, International Journal of intercultural relations, 10, p.301-320.
- Hofstede G., (2003) *Cultures and Organizations, intercultural Cooperation and its Importance for survival, software of the mind*, Profile Books LTD.
- Hofstede G. (1993) *Cultural constraints in management theories*”, *Academy of Management Executive*, 7(1), p.81-94.
- Hofstede G. (1999), *Problems remain but theories will change. The universal and specific in 21th century global management*, *Organization Dynamics*, 21, (1), p.34-44.
- Hofstede G., Neuijen B., Dayal Ohayv D., Sanders G., (1990) *Measuring Organizational cultures; A qualitative and quantitative study across 20 cases*, *Administrative Science Quarterly*, 35, pp.286-316.
- Hofstede G., (1994), *Cultural constraints in management theories*, *International review of strategic management*, 5, ,p.27-48.
- Holdaway, E. A. (1978). *Facet and overall satisfaction of teachers*. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30–47.

- Holmes, S.: (1976), *Executive Perceptions of Corporate Social Responsibility*, Business Horizons 19(3), 34–40. doi:10.1016/0007-6813(76)90049-5.
- Hsiang-tsai, C. (2005) *An empirical Study of Corporate Governance and corporate Performance*. Journal of American Academic of Business, Cambridge, 6(1), pp. 95-101.
- International Labour Conference (2004), *Recommendation 195, Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning*, Geneva: ILO.
- International Labour Organisation (2004), *Human Resources and Employment*, www.ilo.org/public/english/employment/skills/training/draftrec.htm. ISO /CD 8402-1
- Jersild, A. (1952) *In Search of Self*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Johansson, K., (2000), *Global Marketing*, Irwin/McGraw Hill, London.
- Johnson G. & K. Scholes, (2002) *Exploring Corporate Strategy*, Prentice Hall, 6th edition.
- Joiner, A. T., (2001), *The influence of national and organizational culture alignment on job stress and performance : evidence from Greece*, Journal of Management Psychology, Vol. 16, No. 3, pp. 229- 242.
- Juran, J., *The Quality Trilogy*, Quality Progress 19, Aug. 1986, pp. 19-24.
- Kazamias, A., Zambeta, E., Karadjia, E with the cooperation of Nykta. A, & Roussakis, Y., (2001), *Educational Reform 2000–Towards a paideia of open horizons–The modern Greek Sisyphus, Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*. Upsala: Upsala Universitet S. Lindplad & T. Popkevitz (Eds).
- Kavanagh, D.J., & Bower, G.H. (1985). *Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities*. Cognitive Therapy and Research, 9, 507± 525.
- Kendall, M. (2005) *Lifelong Learning Really Matters for Elementary Education in the 21st Century*, Education and Information Technologies, 10 (3), pp. 289–296.
- Knowles, M.S. (1990). *The Adult Learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Kotter J. & Heskett J., (1992) *Corporate culture and Performance*, US: Free Press/UK: Macmillan.
- Kotter J. (2009), *Κουλτούρες και Συνασπισμοί*, σελ.228-230,234.
- Rowan Gibson, (2003) *Η Επιχείρηση του Μέλλοντος*, εκδόσεις Καστανιώτη.
- Kotter, P. J., (1995), *The new rules: How to succeed in today's Post-Corporate World*, Free Press, New York.
- Koustelios, A. (2001). *Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers*. The International Journal of Educational Management, 15, 354-358.
- Kruger Volker, (2001), *Main schools of TQM: "the big Five*, The TQM Magazine Vol. 13 No. 3.
- Kruger Volker, (2001), *Main schools of TQM: "the big Five"*, The TQM Magazine Vol. 13 No. 3.
- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A., και Vishny, R. (2000) *Investor Protection and Corporate Governance*. Journal of Financial Economics, 58, pp.3- 27.

- Labovitz G, Chang Y.S, Rosansky V, (1993), *Making Quality Work: a leadership Guide for the Results-Driven Manager*, Harper Collins Publishers, U.S.A.
- Landy. F.. J. (1989). *The psychology of work behavior. 4th edition*. Pacific Grove. Cal.: Brooks/Cole.
- Latzko J. William and Saunders M. David, (1995), *Four days with Dr. Deming. A strategy for modern methods of management*, Reading, Massachusetts.
- Leitner M. Peter, (1999), *Japan's post-war economic success: Deming, Quality, and contextual realities*, Journal of Management History, Vol. 5 No. 8.
- Loosemore, M., Dainty, A., Lingard, A., (2003), *Human resource Management in Construction Products*, London, Spon Press.
- MacBeath J., (2005), *Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;*, στο Μπαγάκης Α. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα, σελ.27-41.
- Mace, J., Lambropoulos, J., Karadjia, E. (1999), *Economics of Education: External Programme*, University of London.
- Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H. (1999 & 2000), *Markets, Values and Education, Institute of Education*, University of London, Conference *Education for Social Democracies*, <http://www.ioe.ac.uk>Mace et al.
- Mathews, Merrill, *Why differential pricing helps the poor*, retrieved 24-4-2008 from www.insideronline.org/archives/2003/may03/pricing.pdf.
- Mathieu, J. E. (1991). *A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction*. Journal of Applied Psychology, 76, 607–618.
- Matlay, H. and Mitra, J. (2001), *Entrepreneur ship Education and Training in Central and Eastern Europe*, University of Central England Business School, Birmingham: Enterprise Research and Development Centre.
- Matten Dirk and Moon Jeremy, (2007), *Corporate Ethics and Corporate Governance*, Springer, Berlin.
- Mavropoulou, M. (2004), *Technical Assistance to NTI for the European Social Fund*, PAED, Warsaw.
- McMillian C.J, (1985)*The Japanese Industrial System*, Walter de Gruyter, New York.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*, Dorset: Hyde Publications.
- Michaelowa, K. (2000), *Returns to Education in Low Income Countries: Evidence for Africa*, available on Internet http://www.hwwa.de/Projects/Res_Programmes/RP/Development_Processes/VfS_EL_2000_Rev2.pdf.
- Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York: Columbia University Press.

- Ministry of Economy, Labour and Social Policy (MoELSP) - Polish Agency for Enterprise Development (PAED) (2003), *ESF Training Plan 2003*, Twinning Project PL2001/IB/OT/037 Warsaw: MoELSP-PAED.
- Ministry of Economy, Labour and Social Policy (MoELSP)-Polish Agency for Enterprise Development (PAED)2 (2003), *Annual Work Programme for Grants of PAED*, Warsaw: MoELSP - PAED. munity-1957-en.pdf.
- Montana P. & Charnov B.H., Μάνατζμεντ. Σειρά (1993), *Οικονομία και Διοίκηση*, Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Morris, J. (1966) *Propensity for risk-taking as a determinant of vocational choice*», *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 328-335.
- Mullins J. Laurie, (1999), *Management and Organisational Behaviour*, Pearson Education Limited, Great Britain.
- Neave, G. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μτφρ. Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα, Σκφραση.
- Oakland, J., (1993), *Total Quality Management*, Butterworth- Heinemann, LTD.
- OECD, (October 2009), *Review of Vocational Education and Training, Learning for Jobs*.
- OECD (October 2009), *Reviews of National Policies for Education, Greece*, Paris.
- OECD (2005), *Supporting the contribution of higher education institutions to regional development: the OECD programme on institutional management in higher education*. Διαθέσιμο στο www.oecd.org/documents/16/html.
- OECD(2007), *Economic Surveys*, OECD, Paris.
- OECD, (1994), *Making education count: Developing and using international indicators*, Paris.
- OECD(2008b) *No More Failures: The Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris
- OECD (2009) *How does Academic Ability affect Educational and Labour Market Pathways in Canada*, OECD Working Paper No 30 JT 032278431, Paris, 2009. Βλέπε www.oecd.org/edu/working papers
- OECD, (2007) *Economic Surveys*, OECD, Paris.
- OECD, (2010), *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2003), *Overview Education Policy Analysis*, OECD, Paris.
- Official Journal of the European Union (2003), *Council Resolution on Social and Human Capital building social and human capital in the knowledge society: learning, work, social cohesion and gender* (2003/C 175/02), published: 24.07.2003.
- Owen, D. L., (2004), “Accountability, Accounting and CSR”, Handout for Lecture 8 in Corporate Social Responsibility, Nottingham University Business School.
- OECD, (2003), *Investment in Human Capital through Post compulsory education and Training: Selected Efficiency and Equity Aspects*, Economics Department Working Paper, No 333, JT00129531. Βλέπε στο www.oecd.org/eco.
- Peters, T.J & Waterman R.H., (1982), *In Search of Excellence*, Harper & Row, New York.

- Petersen B. Peter, (1997), *Library of Congress archives: additional information about W. Edwards Deming (1900-1993)* now available, *Journal of Management History*, Vol. 3 No. 2.
- Petersen B. Peter, (1999) *Total quality management and the Deming approach to quality management*, *Journal of Management History*, Vol. 5 No. 8.
- Pfeffer, J., (1993), *Managing with Power*, Harvard Business School, Publishing.
- Plihal, J. (1982). *Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pride W.M, Hughes R.G & Kapoor J.R., (1996), *Business*, Houghton Mifflin Company, U.S.A.
- Procter and Gamble, (1992), *Report to the Total Quality Leadership Steering Committee and Working Councils*, Cincinnati.
- Psacharopoulos, G. (1997), *Vocational Education and Training Today: challenges and responses* in *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 49 (3), pp. 385- 393.
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H.A. (2002), *Returns to Investment in Education: A Further Update*, World Bank Policy Research Working Paper 2881, available on Internet <http://econ.worldbank.org>.
- Psychological Reports*, (1999), vol 75, no 1, pages 627-649.
- Riggs, W., (1964), *Administration in developing*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Robson, C. (1993), *Real World Research*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rogers A., (1995) *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφ. Παπαδοπούλου Μ.-Τόμπρου Μ., Αθήνα Μεταίχμιο.
- Rogers A., (1999) *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφ. Παπαδοπούλου Μ.- Τόμπρου Μ., Αθήνα Μεταίχμιο.
- Rogers A., 1999 *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφ. Παπαδοπούλου Μ.- Τόμπρου Μ., εκδ. μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 135-163.
- Rogers, A., (2006) 'Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformation', *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), pp. 125-137.
- Rogers, C. (1961) *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rummler G. & Brache A., (1995), *Improving Performance*, Second Edition, Jossey-Bass Inc, p. 13.
- Sallis, E. (1993), *Total Quality Management in Education*, London, Kogan Page.
- Sashkin M. and Kiser K.J, (1993), *Putting Total Quality Management to Work: what TQM means, how to use it and how to sustain it over the long run*, Berret-Koehler Publishers, San Francisco.
- Schultz, T.W. (1961), *Investment in human Capital*, *American Economic Review*, 51(1), p. 1-17.

- Schultz, T.W., (1993): *The Economic Importance of Human Capital in Modernization*, in Education Economics, Vol. 1, No 1, pp. 13-19.
- Senge, P., *The Fifth Discipline-The Art & Practice of The Learning Organization*, Doubleday Currency, New York, NY,1990.
- Shouksmith, G., Pajo, K., & Jespen, A. (1990). *Construction of a multidimensional scale of job satisfaction*, Psychological Reports, 67, 355-364.
- Sofianopoulos, Y. (2004), *Strategy, Guidelines and Plan of Activities for the National Training Institute of the Polish Agency for Enterprise Development (2004-2006)*, Technical Assistance to NTI for ESF, Warsaw: MoELS, PAED.
- Stupak, J. & Moore, J. (1987), *The practice of Managing Organizational Development in the Public Sector Organizations: Reassessments, Realities and Rewards*, International Journal of Public Administration, 10(1), , pp. 131 -153.
- Taylor W. Frederick, (1998), *The principles of scientific management*, Canada, Dover Books.
- Tenner A.-Detoro I., (1992), *Total Quality Management-three steps to continuous improvement*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- Titmus, C., (1999) ‘*Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning?*’, *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), pp. 343-354.
- UNDP, United Nations Development Programme (2004), *Working Out Employment, Human Development Report Poland 2004*, Warsawa: UNDP.
- UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org>
- Voehl Frank, (1995), *Deming. The way we knew Him*, USA, St. Lucie Press.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). *School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction*. Teaching and Teacher Education, 7, 63–77.
- Weaver N. Charles, (1995), *Management Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα, Anubis Publications.
- Webster, G. (2000), *Η δραστηριότητα της εκπαίδευσης - μετεκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού ως επάγγελμα* στο Prior J. (σε συνεργασία με το Institute of Training and Development, UK), *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, Αθήνα: Έλλην, σελ. 71-84.
- Wheelen, Thomas L. and Hunger, David J.: (2004). *Concepts in Strategic Management and Business Policy*, 9th edition, Pearson Prentice Hall.
- White, L., (2000), *Changing the Whole System in the Public Sector*, Journal of Organizational Change Management, Vol. 13, No 2, , pp. 162-177.
- Willborn Walter, and Cheng T.C. Edwin, (1994), *Global Management Of Quality Assurance Systems*, McGraw-Hill.
- World Bank: (1996), *Human Capital for Better Lives*, Washington D.C., The World Bank.
- www.deming.eng.clemson.edu/pub/den/deming_prize_2000.pdf, Deming Prize Criteria; And accompanying Viewpoints. Current as of 05-October

- www.deming.eng.clemson.edu/pub/den/deming_prize_2000.pdf, Deming Prize Criteria; And accompanying Viewpoints. Current as of 05- October-2000
- www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, The EFQM Excellence Award Information Brochure for 2006
- www.efqm.org/uploads/EEA2006Brochure.pdf, The EFQM Excellence Award Information Brochure for 2006
- www.juse.or.jp/e/deming/03.html, Definition of TQM
- www.juse.or.jp/e7deming/03.html, Definition of TQM
- www.juse.or.jp/e/deming/03.html, Definition of TQM
- www.nist.gov/public_affairs/factsheet/mbnqa.htm, Malcolm Baldrige National Quality Award
- www.nist.gov/public_affairs/factsheet/mbnqa.htm, Malcolm Baldrige National Quality Award
- www.quality.nist.gov/PDF_files/2006_Business_Criteria.pdf, Baldrige National Quality Program: 2006 Criteria for Performance Excellence
- www.quality.nist.gov/PDF_files/2006_Business_Criteria.pdf, Baldrige National Quality Program: 2006 Criteria for Performance Excellence
- Zakaria, F.(2006) *Ενημερεί όποιος μαθαίνει γρήγορα* στο ειδικό ένθετο Newsweek της εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ 8-1-06.
- Zeithaml V. & Parasuraman A. & Berry L., (1990), *Delivering Quality Service*, The Free Press, , pp. 15-16, 18, 20-23, 35-47.
- Zigarreli, M. A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools research*. The Journal of Educational Research, 90(2), 103-109.
- Αθανασούλα - Ρέππα Α., (1998), *Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής τυπικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1996)*, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, σ. 32-37.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999), *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό*, στο:Αθανασούλα-Ρέππα,Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001), *Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, στο: Ανδρέου, Α., (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, Αθήνα, ΟΙΕΛΕ/ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Αλεξάνδρου Γ, (1998), *Η επιμόρφωση των διδασκάλων στη χώρα μας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.11, σ. 18-25.
- Αλεξιάδη, Α. & Περιστερά, Β, (Σεπτ. 2000), *Η Αποδοτικότητα - Αποτελεσματικότητα στη Δημόσια Διοίκηση*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχ. 18, , σσ. 25-38.
- Ανδρέου Α., (1989), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Μορφές και Προσανατολισμοί*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 2, σ. 22-27.

- Ανδρέου Α., (1982), *Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 8, σ. 85 -102.
- Ανδρέου Α., (1992), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία* στο ΔΙΗΜΕΡΟ ΤΗΣ Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, εισαγωγή-επιμέλεια Ανδρέου Α., ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ-ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ, Αθήνα.
- Ανδρέου Α., (1994), *Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 29, σ. 22-23.
- Ανδρέου Α., (1998) *Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών - Η περίπτωση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ.44, σ. 22- 27.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα- Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α., (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, Αθήνα, ΟΙΕΛΕ/ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Αθανασόπουλος Κ.-Βλάχος Ι. Α.-Θεοφανίδης Σ.-Καμινάρη Ο.-Κέφης Β.-Παγκάκης Γρ., (1998), *Η Δημόσια Διοίκηση Μπροστά στην Πρόκληση του 21ου Αιώνα*, Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα.
- Βελλή Α., (Σεπτ.1996), *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στον Δημόσιο Τομέα*, Ενημερωτική Έκθεση 23, , Αθήνα.
- Βεργίδης Δ. (1999), *Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* στο Βεργίδης Δ., κ.ά, Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Πάτρα : ΕΑΠ.
- Βεργίδης Δ., (1996), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά την μεταπολίτευση*, ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ(21-22-23 Ιουνίου 1995), Η Ανοικτή εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Αθήνα σ. 22-27.
- Βεργίδης Δ., (1993), *Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.69, σσ. 43-49.
- Βεργίδης Δ., (1992), *Ποιος θα επιμορφώσει τους μαθητευόμενους μάγους του υπουργείου Παιδείας;*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 15, σσ. 6-8.
- Βεργίδης Δ., «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, 1998, σ. 83-88.
- Βεργίδης Δ., (1998) *Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 45, σ. 83-88.
- Βιταντζάκης, Ν. (2005), *Προσδιοριστικοί παράγοντες που διασφαλίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση*, Διοικητική Ενημέρωση, τχ.32, σ.32-46.

- Βοζίκη, Α. & Κρίβας, Σ. (2001), «*Η επαγγελματική ικανοποίηση των βρεφονηπιολόγων*», Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τχ.56-57, Ελληνικά γράμματα.
- Βούζας, Φ. (2002), *Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Στρατηγικός Παράγοντας Βελτίωσης της Ποιότητας: A Contingency Approach*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ.108-109, σ.285-301.
- Βούτσινος, Γ, Παλαιοκρασάς, Σ., Σταύρου, Σ., Λαμπρόπουλος, Χ., Ιθακήσιος, Κ., (1994), *Πολιτική Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Πόρων*, Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης, Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.
- Γεωργόπουλος Δ., (γ τρίμηνο 2003), *On-line εξυπηρέτηση πελατών. Ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία του e-banking*», δελτίο ΕΕΤ.
- Γεωργόπουλος Ν., (2002), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα σελ.60-62.
- Γιαννακούλας, Γ., (Σεπτ.2001), *Όροι και προϋπόθεση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης*, Δημόσιος Τομέας, Τευχ.177, σσ. 46-48.
- Γούναρης Σ., (Ιούλιος 2005), *Οι έλληνες καταναλωτές και το e-banking*, ενthesis, Καθημερινή.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (1993), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα, Παν/μιο Πειραιά.
- Εθνική Αναλογιστική Αρχή, Επίσημος Ιστοτόπος, (<http://www.eaa.gr>).
- ΕΚΤ/Ελληνικό Κέντρο Αναδιανομής Καινοτομίας-Εργαλεία Διοίκησης, *Σύστημα διάγνωσης και αξιολόγησης των ιδιαίτερων ικανοτήτων των επιχειρήσεων*.
- Ελληνική Έκθεση Στρατηγικής για τις Συντάξεις, Υπουργείο Οικονομίας & Οικονομικών – Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Αθήνα 2002.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003), COM 6 final: Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών με θέμα «*Το μέλλον της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση (ΕΣΑ) - Μια στρατηγική για την πλήρη απασχόληση και καλύτερες θέσεις εργασίας για όλους*», Βρυξέλλες: <http://europa.eu.int/abc/doc/off/bull/el/200404/pl03013.htm>.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων2 (2003), COM 779 final: Ανακοίνωση της Επιτροπής, «*Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*», Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων3 (2003), COM 685 final: Ανακοίνωση της Επιτροπής, «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 - Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισαβόνας*», Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997), *Συνθήκη Άμστερνταμ, διαθέσιμο στο διαδίκτυο* <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/lvb/al3000.htm>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000), *Πρόγραμμα Δράσης 2000 για μια ισχυρότερη και ευρύτερη Ευρώπη*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), COM (2001) 678: Ανακοίνωση της Επιτροπής, «*Η πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης*», Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Γραφείο για την Ελλάδα (1998), *Η Ευρωπαϊκή Ένωση: ένα σύντομο οδοιπορικό στην Ιστορία, τους θεσμούς και τις βασικές πολιτικές της*, Β' έκδοση, Ν. Κωστήσης (επιμ.), Αθήνα: Γραφείο Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την Ελλάδα.
- Εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ* 21-4-2002:Α32.
- Ζαβλανός Μ., (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις ΑΘ.Σταμούλης, Αθήνα.
- Ζαβλάνος Μύρων Μ (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1987), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τ. Β', Αθήνα, Ίων.
- Ζαβλανός, Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα, Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης.
- Ζαβλανός Μ., (1983), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 10, , σ. 104-110.
- Θανόπουλος, Ιωάννης Ν.: (2003). *Επιχειρηματική Ηθική και Δεοντολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις INTERBOOKS.
- Ιορδανίδης Γ., (2000), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.78, σ. 118-125.
- Ιωακειμόγλου Β., Γεωργακοπούλου Β., Ντότσικα Μ., Μυζήθρα Μ., (2002), *Τα στελέχη του τραπεζικού τομέα στην Ελλάδα, όροι αμοιβής και εργασίας, ρόλος και προοπτικές*,
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καμάρας Δ., (Ιούλιος 2005), *Η εποπτεία και το σύγχρονο τραπεζικό management*, Διεθνές Τραπεζικό Σύστημα, Η ελληνική άποψη, Ένθετο Καθημερινής.
- Κανελλόπουλος Χ., (1991), *Αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων*, Εκδόσεις Κανελλόπουλος Χ.
- Κανελλόπουλος, Παναγιώτης Ι., (2003), *Το Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα Κομοτηνή, 4η έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, , σελ. 155.
- Κανελλόπουλος, Χ., (1991), *Διοίκηση προσωπικού. Τα ανθρώπινα προβλήματα του μάνατζμεντ, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα,.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία* (Μέρος 1ο). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας-Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης-Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καπαρελιώτης, Η. (2000), «*Δημιουργώντας τη φιλοσοφία της ποιοτικής αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τον διδακτικού προσωπικού*», Διοικητική Ενημέρωση, τχ.16,σ.70-74.
- Καπράλος, Σ. (2007) *Πλήρες και Σύγχρονο Μοντέλο από την ΕΧΑΕ*, Ένθετο για την Εταιρική Διακυβέρνηση Μέτοχος, 483, σελ.62.

- Καραγιάννης, Α. (2006) *Εταιρική Διακυβέρνηση και ΔΕΚΟ*, Οικονομικά Χρονικά, 134, pp. 34-37.
- Καραλής, Ο. (1999), *Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., (1999), *Σχολική αποτελεσματικότητα: μία συγκριτική οικονομική προσέγγιση*, Μέντορας, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αρ. 1 σσ. 49-75.
- Κασσωτάκης Μ., (1983), *Από την επιμόρφωση στην μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 11, σ 72-78.
- Κασσωτάκης Μ., (1995), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Παραδοσιακές Μορφές της και η Σύγχρονη Προοπτική της «εξ Αποστάσεως» επιμόρφωσης*, ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ (21-22-23 Ιουνίου), Η Ανοικτή εξ Αποστάσεως Μάθηση ως Εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών: Πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Αθήνα, σ. 22-27.
- Κασσωτάκης Μ., (2002), *Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*, στο 100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη (πρακτικά ημερίδας), Ρέθυμνο σ. 185-200.
- Κέφης Β.-Παπαζαχαρίου Π., (2008), *Το Επιχειρηματικό Όραμα σε Business Plan*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Κέφης Β., (2005), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Θεωρία και Πρότυπα*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Κέφης Β., (2005), *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές Αρχές για Σύγχρονες Οικονομικές Μονάδες*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Κέφης Β., (1998), *Το Μάνατζμεντ των Δημοσίων Επιχειρήσεων και Οργανισμών. Συστηματική Προσέγγιση των Επιδράσεων του στην Ανάπτυξη της Ελληνικής Οικονομίας*, εκδ. Interbooks, Αθήνα.
- Κλειδά Φ., (1999), «*Σημεία Ολικής Ποιότητας στην Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης του Ανθρώπινου Δυναμικού*», Τόμος εισηγήσεων συνεδρίου 'Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού', ECO-Q.
- Κόκκος, Α., (1999), «*Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο-Οι αρχές Μάθησης-Οι Συντελεστές*», τόμ. Α', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κόκκος. Α. (1998) *Αρχές μάθησης ενηλίκων* στο Κόκκος. Α. & Λιοναράκης. Α. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Μ., (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τόμος Α, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου, (1999), Ι, *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα*, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι, Διοίκηση Εκπαιδευτικών

- Μονάδων -Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999, σ. 13-43.
- Κουτούζης, Μ.(1999), *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*, στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης Δ., Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α', Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Κυριαζή, Ν. (1999), *Η Κοινωνιολογική έρευνα-Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντέλλος Ν., (1999), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος εισηγήσεων συνεδρίου 'Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού'*, Αθήνα, Eco Quality (ECO-Q).
- Λαζάρου Ξ., (Μάιος 1997), *Η Δημόσια Υπηρεσία και η Τέχνη της παραγωγικότητας*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχ. 8, , σσ. 61-68.
- Λαμπρόπουλος Χ., (2011), *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων & Προώθηση της Αλλαγής στην Εκπαίδευση*, www.elemedu.upatars.gr/eriande/synedria/synedrio3/parktika.
- Λέφας Χ., (1942), *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, εν Αθήναις.
- Λογοθέτης Ν., (1992), *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας, Από τον Deming στον Taguchi και το SPC*, Εκδόσεις INTERBOOKS, Αθήνα.
- Λογοθέτης Ν., (1999), «*Η εκπαίδευση και οι άλλες μη προφανείς ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού*», Τόμος εισηγήσεων συνεδρίου 'Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού', ECO-Q.
- Λυμπερόπουλος Κ., (Ιαν. 2001), *Οι Διαστάσεις και ο Ρόλος της Ποιότητας στο Μάρκετινγκ Υπηρεσιών*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχ. 19, , σσ.72-79.
- Μακρυδημήτρης, Α. & Μιχαλόπουλος, Ν., (1998), *Εκθέσεις Εμπειρογνομόνων για τη Δημόσια Διοίκηση 1950-1998*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σσ. 706 730.
- Μάλλιαρης Π., (2001), *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα
- Ματθαίου Δ., (1998) *Education and the Structuring of the European Space "Localising the Global: The Changing Shape of Educational Politics"*, στο Α. Kazamias, M. Spillane (eds), , Seirios, Αθήνα, σελ. 187-196.
- Ματθαίου, Δ., (1994): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτική πολιτική. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας μιας σχέσης*, εισήγηση στο 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΛ.Ε.Σ.Ε., Αθήνα, 9-10/12/1994.
- Ματσαγγούρας Η., (2005), *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*, στο Μπαγάκης Α. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.63-81.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995), *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος*, στο: Καζαμίας Α. & Κασσωτάκης Μ. «*Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*», Αθήνα, Σείριος.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998), *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, τ.Α', Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυρή Δ., (α τρίμηνο 2005), *Δεξιότητες, κατάρτιση και οι προκλήσεις για την πιστοποίηση: ελληνική και ευρωπαϊκή πραγματικότητα*, δελτίο ΕΕΤ.
- Μαυρογιώργος Γ. (1996), *Το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (1996-2000): Ένα στοίχημα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.90-91, σ. 90-109.
- Μαυρογιώργος Γ., (1989), *ΣΕΛΜΕ κάνει πειράματα για τα ΠΕΚ*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.44, σ. 10-13, 1.
- Μαυρογιώργος Γ., (1989), *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.46, σ. 16-22.
- Μαυρογιώργος Γ., (1992), *Συνάντηση (και) τρομοκρατημένους αδιόριστους εκπαιδευτικούς στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 67, σ. 16-22.
- Μαυρογιώργος Γ., (1993), *Επιτέλους Επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.72, σ. 11-13.
- Μαυρογιώργος Γ., (1994) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.74, σ. 16-26.
- Μαυρογιώργος Γ., (1994), *ΠΕΚ: Η συντομογραφία ενός θνησιγενούς θεσμού*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 68, σ. 13-18.
- Μαυρογιώργος Γ., (1996) *Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.89, σ. 19-26.
- Μαυρογιώργος Γ., (1996), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο* στο βιβλίο των Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 85-103.
- Μαυρογιώργος Γ., (1998), *Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας...*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 100, σ.21-28.
- Μαυρογιώργος Γ., (1999), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, ΕΑΠ, Πάτρα, σ.93-135.
- Μαυρογιώργος Γ., (2004), *Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση*, στο Μαυρογιώργος Γ., *ΣΧΟΛΕΙΟ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, τ.Β', Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Γιάννενα, σ. 139-157.
- Μαυρογιώργος Γ., (2005), *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης*, στο Μπαγάκης Α. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα, Ιανουάριος, σελ.348-354.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1982), « *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 10, σ.37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986), *Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο-προϋποθέσεις*, στο: Γκότοβος, Ο., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, 2η έκδ., Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002), *Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής*, στο: Παράλληλα κείμενα, Ο.Ε. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μέκος, Κ., Ζ. (2003) *Η Εταιρική Διακυβέρνηση: Όψεις του προβλήματος και πιθανές απαντήσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αντ. Σταμούλη.
- Μέτοχος & Επενδύσεις (2007) *Ένθετο για την Εταιρική Διακυβέρνηση*, Τεύχος 483.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (1999), «*Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: όψεις ενός σύνθετου φαινομένου*», Διοικητική Ενημέρωση, τχ.14, σ.7-21.
- Μιχαλόπουλος, Ν., *Γραφειοκρατική Κουλτούρα και Διοικητική εκπαίδευση: Επεκείνα του Πρακτικού Ορθολογισμού των Διοικητικών Σπουδών*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχ. 12, Σεπτ. 1998, σσ. 7-20.
- Μίχας, Θ. (1994), «*Συστήματα Ποιοτικής Διασφάλισης*», Δημόσιος Τομέας, τχ.102, σ.40.
- Μιχόπουλος, Α. (1996), *Η Θεωρία των δυο παραγόντων τον Herzberg στη σχολική οργάνωση*, Παιδαγωγικός Λόγος, τχ.3, σ. 89-111.
- Μούζουλας, Σ. (2003) *Εταιρική Διακυβέρνηση (Corporate Governance): Διεθνής εμπειρία, Ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Μούζουλας, Σ. (2003), *Ο Ν.3016/2002 για την εταιρική διακυβέρνηση: κατ' άρθρο ερμηνεία, αξιολόγηση από τη σκοπιά των θεσμικών επενδυτών*. Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Μουρδουκούτας Π., (2005), *Η επιχειρηματική στρατηγική σε μια ημιπαγκοσμιοποιημένη οικονομία*, εκδ. Σταμούλη.
- Μούσης, Ν. (2001), *Ευρωπαϊκή Ένωση, Δίκαιο, Οικονομία, Πολιτική*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπαγάκης Α. (επιμέλεια), (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα, Ιανουάριος 2005, σελ.27-41.
- Μπαγάκης Γ., (1992), *Ένα παράξενο σύνθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 19, σ. 31-35.
- Μπαγάκης Γ., (1997). *Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 43, σ. 26-29.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002), *Επικοινωνία και Αγωγή* Αθήνα, Gutenberg.
- Μπένος, Σ, (1 Οκτ. 1997), *Συνέδριο Economist: "Ποιότητα - το κλειδί της επιτυχίας. "Εμπειρίες παραδείγματα από την Ευρώπη και ΗΠΑ"*, Ομιλία Υφυπουργού Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Αθήνα, σσ.1-9.

- Μπουζάκης, Σ. (2002), *Η δημόσια εκπαίδευση σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης: Προκλήσεις, εθνικές στάσεις και αντιστάσεις, ιστορικές-διεθνικές διαστάσεις, υπερεθνικές επιταγές*, εισήγηση στα πρακτικά συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ.
- Μπουζάκης, Σ.- Τζήκας, Χ: Ανθόπουλος, Κ. (2000), *Η επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων/Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό κράτος*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπούκη Σ, *Μάνατζμεντ, οι λειτουργίες του και ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα*, Εκδόσεις Οργανισμού Προώθησης Εξαγωγών, Αθήνα 1995.
- Μπουραντάς Δ. & Παπαλεξανδρή Ν., (2002), *Αποτελεσματική διοίκηση ανθρώπινων πόρων*, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μποχώρης Γ. & Βαξεβανίδης Ν., (1999), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Εκδόσεις ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ.
- Νόμος 3016/2002 (ΦΕΚ 110 Α/17-5-2002):* Για την εταιρική διακυβέρνηση, θέματα μισθολογίου και άλλες διατάξεις.
- Νόμος Υπ' Αριθ. 1892/1990, ΦΕΚ 101, τ.Α'*, «Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις».
- Νόμος Υπ' Αριθ. 1943/1991, ΦΕΚ 50, τ.Α'*, «Εκσυγχρονισμός της οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης, αναβάθμιση του προσωπικού της και άλλες συναφείς διατάξεις».
- Νόμος Υπ' Αριθ. 2683/1999, ΦΕΚ 19, τ.Α'*, «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. και άλλες διατάξεις».
- Ξανθάκης, Μ., Τσιπούρη, Λ. και Σπανός, Λ. (2003) *Εταιρική Διακυβέρνηση: Έννοια και Μέθοδοι Αξιολόγησης*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ξηροτύρη - Κουφίδου, Σ., (1997), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Ανίκουλα, Θεσ/νικη σσ.85-92.
- Ξωχέλλης, Π. (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος : μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Γ' έκδ., Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Γ' έκδ., Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα, Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα:Τυπωθήτω- Γιώργος Δαραδανός.
- Παγκάκης Γ., *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχ. 18, Σεπτ. 2000, σσ. 8-16.
- Παγκάκης Γ., *Εισαγωγή στη Δημόσια Διοίκηση*, β' έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή, 1991, σ. 144.

- Παλιός Ζ., Δημουλάς Κ., Παπαδόγαμβρος Β., (2003), *Κατάρτιση-Απασχόληση*, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Παπαδημητρίου, Κ. (2003) *Ζωογόνοσ η Εταιρική Διακυβέρνηση: Έρευνα στις 100 μεγαλύτερες επιχειρήσεις των τελευταίων 55 χρόνων δείχνει τον καταλυτικό της ρόλο*. Εφημ. «Η Καθημερινή».
- Παπαδημητρόπουλος, Δ., «Η Διοίκηση στην Υπηρεσία των Πολιτών», *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχ. 7, Ιαν. 1997, σσ. 48-62.
- Παπακωνσταντίνου Π., (1992), *Εκπαιδευτικό Έργο και κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στο ΔΗΜΕΡΟ ΤΗΣ Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, εισαγωγή-επιμέλεια Ανδρέου Α., ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ-ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ, Αθήνα, σ.125-152.
- Παπακωνσταντίνου Π., (1996), *Η ευέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 35, , σ. 10-14.
- Παπαλεξανδρή Ν., Χαλικιάς Γ., Παναγιωτοπούλου Λ., (2001), *Συγκριτική έρευνα στις πρακτικές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Εκδόσεις Μπένου.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ., (2002), *Αποτελεσματική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Οικονομικό Πανεπ. Αθηνών, Αθήνα, σσ. 259-316.
- Παπαναούμ Ζ., *Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου* στο ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ (Θεσσαλονίκη 15 και 16 Δεκεμβρίου 2000), ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, Θεσσαλονίκη 2001, σ. 39-45.
- Παπαναούμ Ζ., *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*, στο Μπαγάκης Α. (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα, Ιανουάριος 2005, σελ.82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα τον Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Δαρδανός.
- Πετρίδου, Ε. (2002), «*Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση*», *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ.22,σ.55-60.
- Πετρίδου, Ε., «*Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση*», *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχ. 22, Ιαν. 2002, σσ.55-60.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., (2004), *Μάθηση και Διδασκαλία, στην εποχή της πληροφορικής. Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α, Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα.
- Ρεκλείτης, Π.(1998), *Καινοτομίες και ανταγωνιστικότητα. Η περίπτωση της ελληνικής βιομηχανίας*, διδακτορική διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Ρεκλείτης, Π.(2002), *Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων*, *Διοικητική Ενημέρωση*,τχ.23.
- Ρομπόλης Σ., Δημουλάς Κ., Γαλατά Β., *Η δια βίου Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα*, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (1999)

- Σαΐτης, Χ. (1992), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Αντοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1997), «*Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα Μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό των συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης*», Διοικητική Ενημέρωση, τχ.9,σ.21-51.
- Σκαλιστήρας Γ., (1999), «*Η ανάπτυξη και εφαρμογή συστήματος διασφάλισης ποιότητας κατά ISO 9000 στην επιλογή, αξιολόγηση και διοίκηση προσωπικού*», Τόμος εισηγήσεων συνεδρίου 'Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού', ECO-Q.
- Σπανός Α., (1993), *Ολική Ποιότητα*, Εκδόσεις Γαλαίος, Αθήνα
- Σπανός, Α. (1995), *Ολική Ποιότητα*, β' έκδοση, Αθήνα, Γαλαίος.
- Titmus, C. J. (1996), *Adult Education: Concepts and Principles*, στο: Tuijnman, A. (Ed.) International Encyclopedia of Adult Education and Training, 2η έκδ. (OECD) Paris, σελ. 9-18.
- Τεγόπουλος & Φυτράκης, (1993), *Ελληνικό Λεξικό*, Αθήνα, Ελευθεροτυπία.
- Τζεκάκη Μ., *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία;*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.71, 1993, σ. 39-44.
- Τρίλιζας Β., (1998), *Διασφάλιση ποιότητας & Ολική Ποιότητα*, Eco Quality, τεύχος 13, Νοέμβριος-Δεκέμβριος.
- Τρούλης, Γ. (1985), *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια*, Αθήνα, Δίπτυχο.
- Τσολάκης Χ., (1994), *Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, στο Ανθόπουλος Κ., Δαγκλής Β., Μπουζάκης Σ., Τσολάκης Χ., «*Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*», εκδ. ART of TEXT, Θεσσαλονίκη.
- Τύπας,Γ. & Παπαχρήστου, Μ. (2002), *Ο θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις. Η ερευνητική διάσταση*, Διοικητική Ενημέρωση, τχ.22, σ.85-94.
- ΥΠΕΠΘ, (1995), *Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος: Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Φραντζής Δ., (2003), *Η στρατηγική της ποιότητας στις σύγχρονες επιχειρήσεις*, Παν/μιο Πειραιά.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού κατ Αξιολόγησης*, Αθήνα, Δαρδανός.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Χριστοδούλου (2004), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα προβλήματά της. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 10, σ.10-25.
- Χρονοπούλου, Α. (1983), «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Προβληματισμοί - Προοπτικές- Προτάσεις)*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 10, σ.94-101.
- Χρονοπούλου Α.- Γιαννόπουλος Κ., (2001), *Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την αξιολόγηση και την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός*», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 119, σ. 20-29.

- Χρονοπούλου Α., (1982), *Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 9, σ. 59-62.
- Χυτήρης, Α. (2001), *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*, Αθήνα, Interbooks.
- Ψαχαρόπουλος Γ., (1999), *Η Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.