







ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

# **ΔΙΑΡΡΟΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα**

*Επιμέλεια*  
**Μανώλης Κουτούζης**

*Συγγραφική ομάδα*  
**Βεργίδης Δ., Ζάγκος Χ., Κόκκινος Γ.,  
Κουτούζης Μ., Κυρίδης Α., Πανδής Π.,  
Σωτηρόπουλος Δ.**

ΑΘΗΝΑ 2013

ISBN: 978-618-5006-24-2

Γλωσσική επιμέλεια – Διόρθωση:  
Κατερίνα Παπαχρήστου

Copyright ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ  
3ης Σεπτεμβρίου 36, 104 32, ΑΘΗΝΑ  
Τηλ.: 210 5218700, Fax: 210 5218754  
e-mail: info@kanep-gsee.gr, www.kanep-gsee.gr

Σελιδοποίηση – Εκτύπωση  
ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.  
Αντιγόνης 60 & Λένορμαν  
Τηλ.: 210 5156820, Fax: 210 5156811  
e-mail: info@kambili.gr



**Ευρωπαϊκή Ένωση**  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Το παρόν εγχειρίδιο εντάσσεται στο έργο «Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης για το Ανθρώπινο Δυναμικό του Ιδιωτικού Τομέα – Άξονες Προτεραιότητας 7, 8, 9», το οποίο υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και εθνικών πόρων.

## **Περιεχόμενα**

Εισαγωγή.....	7
1. Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός .....	9
2. Η περίπτωση της Ελλάδας .....	13
3. Η έννοια της διαρροής.....	17
4. Το φαινόμενο της διαρροής από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	19
5. Έρευνες για τη διαρροή από την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα .....	25
6. Θεωρίες κινήτρων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες .....	29
7. Μεθοδολογία της έρευνας.....	35
7.1 Ερευνητική μέθοδος.....	35
7.2 Το δείγμα .....	36
7.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	36
7.3.1 Το ερωτηματολόγιο .....	36
7.3.2 Άξονες συνεντεύξεων–ομαδικής συζήτησης.....	37
7.4 Άλλα στοιχεία.....	37
8. Αποτελέσματα της έρευνας .....	39
8.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	39
8.2 Θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	42
8.3 Θέματα απασχόλησης .....	44
8.4 Συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου μάθησης.....	49
9. Στάσεις και απόψεις για τη διά βίου μάθηση .....	75
9.1 Προτάσεις σε σχέση με τις αντιλήψεις του δείγματος - Θετικές αντιλήψεις.....	75
9.2 Προτάσεις σε σχέση με τις αντιλήψεις του δείγματος - Αρνητικές αντιλήψεις.....	77
9.3 Προτάσεις - Αντιλήψεις του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό χαρακτήρα της ΔΒΕ.....	78
10. Καταληκτικές επισημάνεις.....	83
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>87</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>95</b>



## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η γνώση έχει αναγνωριστεί ως βασικό εργαλείο κοινωνικής, οικονομικής αλλά και προσωπικής ανάπτυξης. Η αναγνώριση αυτή έχει οδηγήσει διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ, UNESCO, ΟΟΣΑ) αλλά και μεμονωμένα κράτη να επανατοποθετηθούν σε σχέση με την παραδοσιακή αντίληψη για τη μάθηση και να αναδείξουν τη διά βίου μάθηση ως στρατηγική επιλογή και προτεραιότητα. Η διά βίου μάθηση στο σύνολό της, η αναγκαιότητα της διεύρυνσής της, η ενίσχυση των σχετικών δομών, η ποιότητα στην παροχή της, η σχέση της με την καταπολέμηση της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και ο ρόλος της στην ανάπτυξη και στην ανταγωνιστικότητα ατόμων, κρατών αλλά και της ίδιας της ΕΕ αποτελούν πλέον κοινό τόπο. Ήδη από το 1995 η διά βίου μάθηση προτάσσεται ως βασική προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδιαίτερα στα πλαίσια της στρατηγικής EU2020, όχι απαραίτητα επειδή γίνεται εκ προοιμίου αποδεκτή η σχέση της με την άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών (Βεργίδης, 2014).

Με τα παραπάνω ως δεδομένα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι χαρτογραφήσεις και αποτιμήσεις, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, της συμμετοχής, της αποτελεσματικότητας αλλά και της διαρροής από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν κανείς αποδεχθεί τη στρατηγική σημασία της διά βίου μάθησης, είναι προφανές ότι η διερεύνηση των ζητημάτων αυτών μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στον (επανα)σχεδιασμό δράσεων και πολιτικών.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτιμήσει μία από τις παραπάνω παραμέτρους και πιο συγκεκριμένα τη διαρροή από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών αλλά και των απόψεων των εκπαιδευομένων που αρχικά επιλέγουν να συμμετέχουν αλλά τελικά διαρρέουν από προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως επίσης και η διερεύνηση των αιτιών της διαρροής, μπορούν να συμβάλλουν στην ορθολογική ανάπτυξη ενός πεδίου το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις αναπτύχθηκε με μια ευκαιριακή λογική (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2008).

Αρχικά, στην παρούσα μελέτη, γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση με το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού τη σύγχρονη εποχή. Επιχειρείται να αναδειχθεί ο κομβικός ρόλος που φαίνεται να αποδίδεται στη διά βίου μάθηση στην πρόληψη και καταπολέμηση των φαινομένων που συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, χωρίς να παραγνωρίζονται οι ιδεολογικές ορίζουσες αυτής της συζήτησης.

Έχοντας αναδείξει την παραπάνω σχέση, στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να οριστεί και να συζητηθεί η έννοια και το φαινόμενο της διαρροής από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συζήτηση αξιοποιεί ερευνητικά δεδομένα και μοντέλα που έχουν προκύψει από τα δεδομένα αυτά και επιχειρεί να συνθέσει τα μοντέλα προκειμένου να διαμορφωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Μια επιμέρους παράμετρος η οποία φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στη συζήτηση για τη διαρροή, και έτσι εξετάζεται ξεχωριστά στην παρούσα έρευνα, είναι και αυτή των κινήτρων για τη συμμετοχή στα προγράμματα αυτά. Η θεωρητική συζήτηση καταλήγει με μια συνοπτική επισκόπηση των θεωριών για τα κίνητρα συμμετοχής η οποία εμπλούτισε το ερευνητικό μέρος, όπως θα φανεί παρακάτω.

Με βάση τα παραπάνω διατυπώθηκαν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η εμπειρική έρευνα, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος της μελέτης.



## 1. Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός», σύμφωνα με τον Τσιρώνη, (2005: 254) «είναι δυναμικός και όχι στατικός, αναφέρεται σε μια κατάσταση μη ενσωμάτωσης, αλλά και στους μηχανισμούς που είτε οδηγούν σε αυτήν είτε αναπαράγονται από αυτήν». Στο παραπάνω πλαίσιο, αρκετοί αναλυτές βρήκαν πρόσφορο έδαφος στη θεώρηση της προβληματικής του κοινωνικού αποκλεισμού για να προχωρήσουν σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση των φαινομένων αποπτώχευσης και στη σύνθετη αιτιακή τους σχέση με άλλα φαινόμενα της κοινωνικής παθολογίας, καθώς σε κάθε περίπτωση η φτώχεια (ή η υλική υστέρηση, ως η πιο ακραία μορφή της) βρίσκεται στον πυρήνα των αλληλοεπιδρώντων παραγόντων που εντείνουν τις κοινωνικές ανισότητες διαμορφώνοντας συνθήκες περιθωριοποίησης. Η μονοδιάστατα «οικονομική», όμως, θεώρηση των όψεων του κοινωνικού αποκλεισμού, σύμφωνα με τους Madanipour, Cars και Allen (1998), δεν μπορεί να ερμηνεύσει το ευρύτερο φάσμα των φαινομένων που δεν σχετίζονται μόνο με τα ζητήματα της ανεργίας και του χαμηλού εισοδήματος, αλλά αφορούν και στην αποξένωση από τους θεσμούς, στη δυσχέρεια πρόσβασης και οικειοποίησης των κοινωνικών αγαθών κ.ά. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, ο κοινωνικός αποκλεισμός αναλύεται με βάση αυτήν ακριβώς τη θεώρηση της έννοιας των «δημόσιων αγαθών», ώστε να καταστεί όσο πιο συγκεκριμένος γίνεται ο ορισμός του φαινομένου και παράλληλα να διευκολυνθεί η λήψη μέτρων για την αντιμετώπισή του. Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να οριστεί «ως η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως αυτό της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κ.λπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί τόσο στην οικονομική ανέχεια όσο και στην περιθωριοποίηση» (Τσιάκαλος, 1998). Άλλωστε είναι σαφές ότι η σταδιακή απομάκρυνση μιας σημαντικής μερίδας ανθρώπων από το κέντρο της κοινωνικής δράσης δεν μπορεί να οφείλεται σε προσωπική τους αναξιοσύνη, αλλά οπωσδήποτε σε κοινωνικές σταθερές και μηχανισμούς που δεν επιτρέπουν την πλήρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Τσιρώνης, 2005).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί μία από τις πλέον βασικές προτεραιότητες. Συγκεκριμένα, το 1990 συστάθηκε

το «Παρατηρητήριο προς Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού» (Observatory on National Policies for Combating Social Exclusion), το οποίο προσδιόρισε τον κοινωνικό αποκλεισμό σε συνάρτηση «με τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών [...] με ένα βασικό επίπεδο διαβίωσης και συμμετοχής σε κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες στην κοινωνία» (Room, 1993: 56). Με τον ορισμό αυτό, σύμφωνα με τους Strobel (1996) και Walker & Walker (1997), η έννοια της «φτώχειας» κατ' ουσία αντικαταστάθηκε από αυτήν του «κοινωνικού αποκλεισμού» και γενικότερα σημειώθηκε μια μεταστροφή του πολιτικού ενδιαφέροντος από αμιγώς οικονομικά προβλήματα που σχετίζονται με τη φτώχεια, σε ορισμούς του προβλήματος που παραπέμπουν στις αρχές των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως αυτά αναλύθηκαν από τον T. H. Marshall (1950) ο οποίος με τη θεμελίωση των κοινωνικών δικαιωμάτων ευελπιστούσε στην επίτευξη της ισότητας της κοινωνικής θέσης και στη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής όλων των πολιτών σε μια πολιτισμένη ζωή. Άλλωστε, το μοντέλο της ενίσχυσης της παροχής ίσων ευκαιριών, όπως αναφέρει η Πετμεζίδου-Τσουλουβή (1992), προωθήθηκε και στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στη μεταπολεμική Ευρώπη γενικότερα σε μια προσπάθεια να αναδιανεμηθούν τα κοινωνικά αγαθά με γνώμονα την προνοιακή λειτουργία του κοινωνικού κράτους.

Στο πλαίσιο αυτό, η ευρωπαϊκή ατζέντα ανέδειξε κατά καιρούς την εκπαίδευση σε βασικό μοχλό αντιμετώπισης ή/και ανάσχεσης των κοινωνικών ανισοτήτων, κυρίως -αν όχι αποκλειστικά- μέσω της λειτουργίας της απονομής τυπικών προσόντων (πτυχιών) και της πρόσβασης που αυτά παρέχουν σε επαγγελματικές θέσεις και οικονομικές απολαβές. Έτσι, στην εκπαιδευτική πολιτική, τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό πλαίσιο, ο όρος «ισότητα ευκαιριών» αναγνωρίζεται κυρίως ως η «τυπική» μορφή ισότητας, η οποία αφορά στο δικαίωμα του ατόμου να ανταγωνίζεται σε μια (νομικά) ίση βάση για κοινωνικές ευκαιρίες και -συνακόλουθα- για πρόσβαση στις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αλεξιάδου, 2005). Με βάση αυτή την προσέγγιση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναδύεται μια πιο νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση, η οποία της προσδίδει περισσότερο τεχνικό και εργαλειακό ρόλο, καθώς την αναδεικνύει σε βασικό μοχλό της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών των κρατών-μελών αλλά και σε καταλυτικό παράγοντα ενίσχυσης της απασχόλησης. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Φωτόπουλος (2010), η πρόκληση μιας ρεαλιστικής πολιτικής σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση παραμένει ένα από τα πιο επείγοντα ζητήματα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), σε μια περίοδο όπου οι θέσεις εργασίας συρρικνώνονται, οι κατακτήσεις του κράτους πρόνοιας κατεδαφίζονται και οι εργασιακές σχέσεις μεταλλάσσονται από προϊόν συλλογικών διαπραγματεύσεων και διαβουλεύσεων σε ατομική υπόθεση διευθέτησης

των όρων εργασίας. Η κρισιμότητα του ζητήματος έγκειται στο ότι ολοένα και περισσότερο διογκώνεται η ανεργία των νέων, και ειδικότερα των πτυχιούχων και υπερεκπαιδευμένων (overqualified) νέων.

Από την πλευρά της η Αλεξιάδου (2005) υποστηρίζει για το θέμα αυτό πως από τη στιγμή που εδώ και αρκετά χρόνια οι ευρωπαϊκές πολιτικές σε ευρύτερο επίπεδο έχουν αλλάξει προσανατολισμό προσβλέποντας περισσότερο στην επίτευξη της «κοινωνικής ενσωμάτωσης» και της «κοινωνικής συνοχής» αντί στην «κοινωνική δικαιοσύνη», ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ουσιαστικά ουδέτερος ως προς την παροχή κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών και ως εκ τούτου απλά αναπαράγει ανισότητες. Στο πλαίσιο αυτό, από το 1990 περίπου, η εκπαίδευση και η κατάρτιση στα περισσότερα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λευκή Βίβλος 1993; Λευκή Βίβλος 1995; Λευκή Βίβλος 2001), φέρονται ως τα κύρια μέσα για την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ενσωμάτωσης με αποκλειστικό σχεδόν γνώμονα τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της απασχόλησης. Στα κείμενα αυτά ο κοινωνικός αποκλεισμός, ούτε λίγο ούτε πολύ, ορίζεται ως πρόβλημα «έλλειψης γνώσεων», ενώ η ατομική εκπαιδευτική επίδοση θεωρείται η δικλείδα ασφαλείας για ισότητα δικαιωμάτων μεταξύ των εργαζομένων (Αλεξιάδου, 2005).

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναλαμβάνουν λοιπόν να διαδραματίσουν έναν διαφορετικό ρόλο απ' ό,τι στο παρελθόν (Πασιάς & Φλουρής, 2005). Η κατάρτιση και η διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων (μη τυπική κατάρτιση) προωθούνται ως πολιτικές που θα βοηθήσουν τα άτομα να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Η προοπτική της διά βίου μάθησης σχετίζεται επίσης με το γεγονός ότι τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και να αναπτύξουν τις ήδη υπάρχουσες, ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου. Επίσης, γίνεται μια προσπάθεια να αποδομηθεί το γραμμικό σύστημα απόκτησης γνώσης, το οποίο ήταν βασισμένο στις δομές του σχολείου, όπου το άτομο όταν ολοκλήρωνε την αρχική του κατάρτιση μπορούσε να βρει εργασία και να τη διατηρήσει σε όλη τη ζωή του. Πολλοί άνθρωποι θα αλλάξουν διάφορες θέσεις εργασίας κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, με αποτέλεσμα η στόχευση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης να αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Παράλληλα, επιχειρείται να εφοδιαστεί και να θωρακιστεί το άτομο με ποικίλες τεχνικές, μεθοδολογικές, οργανωτικές, επικοινωνιακές και μαθησιακές ικανότητες (Γουβιάς, 2003, Καζαμιάς, 2005).

Παράλληλα, η διά βίου εκπαίδευση βασίζεται και συμπληρώνει την τυπική εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας ανθρωποκεντρικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η γνώση συνιστά αγαθό πρωτογενές -και όχι συμπληρωματικό- για την ευημερία πολιτών και κοινωνιών. Η κατάκτησή της αποτελεί ανάγκη που αφορά σε όλη την παραγωγική ζωή του ανθρώπου και όχι μόνο στη νεότητά του. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση καθίσταται το

ισχυρότερο συγκριτικό πλεονέκτημα για άτομα και κοινωνίες σε μια εποχή όπου η κατοχή και η αξιοποίηση της γνώσης αποτελούν τον σύγχρονο κεφαλαιουχικό εξοπλισμό των οικονομιών. Ταυτόχρονα, ο θεσμός της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα σοβαρό μέσο αναπλήρωσης των κενών και των ανισοτήτων της αρχικής εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο βασικής γνώσης, όσο και εξειδίκευσης. Είναι ο μόνος θεσμός διαρκούς κοινωνικοποίησης του πολίτη και ειδικά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων που πλήττονται περισσότερο από τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη «δημιουργική καταστροφή» των οικονομιών, σύμφωνα με τις επιταγές της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας (Φωτόπουλος, επ. 2014).

Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί και η άποψη ότι η επικράτηση της ιδέας της διά βίου μάθησης ως αυτονόητης μπορεί να έχει και διαφορετική ανάγνωση. Αυτή που θέλει την πρόσβαση στην ατομική γνώση ως ένα ατομικό και όχι κοινωνικό στρατηγικό στοίχημα. «Κανείς δεν επιτρέπεται να πιστέψει πως έχει εξασφαλίσει τη γνωσιακή του επάρκεια εις το διηνεκές» (Τσουκαλάς, 2010). Όσοι λοιπόν δε θα μπορέσουν να εξοικειωθούν με νέες μορφές γνώσεων και δεξιοτήτων, θα χαρακτηρίζονται με δική τους ευθύνη από ατομικές ελλείψεις και έτσι θα είναι υπεύθυνοι για την πιθανή υποβάθμιση των εργασιακών αλλά και των προσωπικών συνθηκών και προοπτικών. Όπως θα φανεί παρακάτω, τέτοιου είδους ενστάσεις και επιφυλάξεις φαίνεται να διατυπώνονται από άτομα που έχουν διαρρεύσει από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

## 2. Η περίπτωση της Ελλάδας

Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, την Ελλάδα, με τη μεταρρύθμιση του 1964<sup>1</sup> προωθήθηκε η «δωρεάν παιδεία» και η «τυπική» ισότητα των ευκαιριών ευνοώντας τα λαϊκά κυρίως στρώματα, τα οποία παραδοσιακά αντιμετώπιζαν αποκλεισμούς καθώς και πολλά ταξικά, γεωγραφικά, πολιτισμικά και, γενικότερα, κοινωνικά εμπόδια στην πρόσβασή τους στα αγαθά της μόρφωσης. Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, το πρόταγμα της «δωρεάν παιδείας» εδραιώθηκε ως θεμελιώδης αρχή του εκπαιδευτικού μας συστήματος συμβάλλοντας καθοριστικά αφενός στην αισθητή μείωση του ποσοστού του αναλφάβητου πληθυσμού, μέσω της αύξησης του αριθμού των συμμετεχόντων στις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και αφετέρου στη σημαντική άνοδο της συμμετοχής των λαϊκών στρωμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003). Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, το μεταρρυθμιστικό επίτευγμα της δωρεάν παιδείας,

1. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 πραγματοποιήθηκε από το κόμμα της Ένωσης Κέντρου (Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, Υφυπουργός Λ. Ακρίτας, Γεν. Γραμματέας Ε. Παπανούτσος), το οποίο εξασφάλισε την ψήφιση του νόμου 4379 που έμεινε στην ιστορία ως «νόμος της Μεταρρύθμισης Παπανδρέου-Παπανούτσου». Στην εισηγητική έκθεση του νόμου αυτού αναφέρεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και την πνευματική προκοπή του έθνους και για το λόγο αυτό ο χαρακτήρας της θα πρέπει κατά βάση να είναι ουμανιστικός.

Αναφορικά με το φάσμα των παρεμβάσεων, θα λέγαμε ότι ήταν ευρύτατο, καθώς προέβλεπε: α) κατάργηση οποιωνδήποτε οικονομικών επιβαρύνσεων για σπουδές και στις τρεις βαθμίδες («δωρεάν παιδεία»), β) επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια, γ) διαίρεση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο ανεξάρτητους κύκλους, δ) καθιέρωση (παρά τη συνταγματική δέσμευση) της δημοτικής ως αποκλειστικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και ως ισότιμης προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες και ε) ριζική αναμόρφωση του τρόπου επιλογής των υποψηφίων για τα πανεπιστήμια (καθιέρωση του «ακαδημαϊκού απολυτηρίου»).

Με το νομοθετικό αυτό πλαίσιο, είκοσι χρόνια μετά τις ανάλογες ρυθμίσεις στα άλλα κράτη του λεγόμενου δυτικού κόσμου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζοταν στις παγκόσμιες μεταπολεμικές τάσεις. Ωστόσο, μερικά από τα πιο καίρια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως λ.χ. ο συγκεντρωτισμός και η ανισότητα στην προσφορά εκπαίδευσης σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες, διατηρήθηκαν αμετάβλητα -ή και ενισχύθηκαν- στο νέο σχήμα, γεγονός που συνετέλεσε μεταξύ άλλων στο να ασκηθεί έντονη αντίδραση τόσο από τα αριστερά όσο και από τα δεξιά, με αιχμές του δόρατος, αφενός, την καθιέρωση της δημοτικής και, αφετέρου, τη «δωρεάν παιδεία» η οποία επικρίθηκε ως παραπλανητική, για το λόγο ότι δεν κάλυπτε όλες τις σχετικές δαπάνες (γραφική ύλη των μαθητών, έξοδα διαμονής των φοιτητών κ.ά.).

Η οριστική ακύρωση της Μεταρρύθμισης πραγματοποιήθηκε το 1967, αμέσως μετά το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου, με την αποπομπή της κατάργηση όλων των μέτρων της, εκτός από τη «δωρεάν παιδεία».

[Δημαράς, Α. (1999), «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», Η Καθημερινή, Επτά Ημέρες, 5.12.1999, σ. 23.]

παρά την τυπική κατοχύρωσή του, ουδέποτε πραγματώθηκε στην ουσία του, διότι η ελληνική οικογένεια εξαναγκάστηκε -καταφεύγοντας στην τεράστια εκπαιδευτική βιομηχανία που έχει αναπτυχθεί κατά την τελευταία κυρίως εικοσαετία για την υποστήριξη της προετοιμασίας εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (και όχι μόνο)- να καταβάλει σημαντικές ιδιωτικές δαπάνες ώστε να έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά της να αποκτήσουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες (ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ, 2012). Μια τέτοια πρακτική, ως εκ τούτου, συνεπάγεται ότι οι σπουδές και η εκπαιδευτική διαδρομή του κάθε Έλληνα πολίτη αποτελεί στενή συνάρτηση του επιπέδου των εισοδημάτων των γονιών του, της ταξικής προέλευσης της οικογένειάς του και γενικότερα του κοινωνικού της περιγύρου και του πολιτισμικού περιβάλλοντός της. Στο πλαίσιο αυτό, από τη μια «βλέπουμε τη νέα γενιά να επιδίδεται σε “εκπαιδευτικές επενδύσεις” πολλών ετών αγρεύοντας πτυχία και διπλώματα τα οποία λειτουργούν σωρευτικά, χωρίς ωστόσο να προσφέρουν κάποιο “εμπράγματο” και ουσιώδες αντίκρισμα και από την άλλη παρατηρούμε ολοένα και περισσότερο να εντείνονται τα φαινόμενα μαθητικής διαρροής, πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, σχολικής αποτυχίας και χαμηλών εκπαιδευτικών δεικτών στα υποβαθμισμένα και περιθωριοποιημένα κυρίως τμήματα της ελληνικής κοινωνίας» (Φωτόπουλος, 2010).

Ακόμη και στην περίπτωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, που αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο διασφάλισης μιας πιο άμεσης και σίγουρης μετάβασης στην απασχόληση, η Ελλάδα εμφανίζει τα πιο απογοητευτικά χαρακτηριστικά συγκεντρώνοντας μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις, προερχόμενους από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι εκτός των άλλων παρουσιάζουν και τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής, όπως αποτυπώνεται και σε σχετικά πρόσφατη έρευνα (2008) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μάλιστα, όσον αφορά στον δείκτη του βαθμού συμμετοχής των μαθητών στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η Ελλάδα κατέχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά στην Ευρώπη (35%), τη στιγμή που σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Αυστρία, την Αγγλία, το Βέλγιο, την Ολλανδία κ.ά., το αντίστοιχο ποσοστό αγγίζει το 70% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Φωτόπουλος, 2013).

Με δεδομένα, λοιπόν, τα παραπάνω, εύλογα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι δομικές αδυναμίες και τα διαχρονικά ελλείμματα της ελληνικής πραγματικότητας έχουν σε μεγάλο βαθμό τις ρίζες τους στην απουσία επιτελικού σχεδιασμού και συντονισμού σε επίπεδο εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση, με συνέπεια η σχέση μεταξύ των πυλώνων αυτών να λειτουργεί σε βάρος της κοινωνίας.

Αν ισχύουν όλα τα παραπάνω και συνυπολογίζοντας τις συνθήκες των τελευταίων

χρόνων στην Ελλάδα, ο ρόλος της διά βίου εκπαίδευσης αναδεικνύεται πλέον ως εξαιρετικά κρίσιμος στη χώρα. Σε μια εποχή όπου η γνώση έχει αναδειχθεί σε πρωταρχικό φορέα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης, η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης, αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία. Οι τεχνολογικές, οικονομικές και γεωπολιτικές εξελίξεις στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, επηρέασαν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο καθορίζεται η διακίνηση των προσώπων, των κεφαλαίων, των γνώσεων και των πληροφοριών στο διεθνές στερέωμα, με αποτέλεσμα να είναι ευρέως αποδεκτό ότι η μάθηση και συνακόλουθα η γνώση αποτελούν ένα δυναμικό όχημα προς την πορεία του μέλλοντος (Γούλας, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2010).





### 3. Η έννοια της διαρροής

Ο όρος «διαρροή», στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, αναφέρεται «στα άτομα εκείνα που δεν ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο εγγράφηκαν, σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις που κατά περίπτωση έθετε ο φορέας υλοποίησης». Ένας τέτοιος περιγραφικός ορισμός αναδεικνύει εμμέσως και μία σειρά από ζητήματα που αφορούν στα αίτια, στις συνθήκες κάτω από τις οποίες έλαβαν χώρα οι διαρροές, στο είδος, στη χρονική στιγμή της διαρροής κ.λπ.» (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2008).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω ορισμό, το φαινόμενο της «διαρροής» από τα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από **πολυπλοκότητα και συνθετότητα**. Οι αιτίες που το προκαλούν θα πρέπει να αναζητηθούν σε ένα πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων, ενώ οι επιπτώσεις του αντανακλώνται σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Ενδιαφέρον, ακόμα, παρουσιάζει η αναζήτηση κοινών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα άτομα που διαρρέουν από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν και ενισχύουν τη διαρροή από τα προγράμματα της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως επειδή αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για τη χάραξη και την άσκηση νέων πολιτικών και μέτρων αντιμετώπισης του φαινομένου. Αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά των ομάδων πληθυσμού που ακολουθούν αυτή τη συμπεριφορά και επιδιώκοντας τον σχεδιασμό στοχευμένων και αποτελεσματικών δράσεων, επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η παραμονή και προώθηση των ατόμων αυτών εντός των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης.



#### 4. Το φαινόμενο της διαρροής από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Όπως έχει επισημανθεί από τον Tight (1996), οι περισσότερες μελέτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενηλίκων επικεντρώθηκαν είτε στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων είτε στις διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης. Η έμφαση στην «ποιότητα» της εκπαίδευσης -τις τελευταίες δυο δεκαετίες- συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην εμβάθυνση του προβληματισμού για τη μαθησιακή εμπειρία των ενηλίκων και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Ωστόσο, στις αγγλοσαξωνικές χώρες, παράλληλα με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων μελετήθηκε το φαινόμενο της διαρροής, δεδομένου ότι οι πάροχοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους και οι εκπαιδευτές είχαν οικονομικό ενδιαφέρον και επιθυμούσαν με κάθε τρόπο να προβλέπουν με ακρίβεια πόσοι εκπαιδευόμενοι θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα και πόσοι θα διαρρεύσουν.

Οι Verner και Davis (1964, στο Gooderham, 1994) υποστηρίζουν ότι, πριν το 1964, οι μελέτες για τη διαρροή ενηλίκων ήταν αποσπασματικές και η επίδρασή τους στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν ελάχιστη. Αντίθετα, μετά το 1964, φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη μεθοδολογική επάρκεια και ομαδοποιούνται σε τρεις βασικές θεωρίες: την ψυχοκοινωνική θεωρία, τη θεωρία της διάδρασης και τη θεωρία των εξωγενών εξαναγκασμών. Στην ψυχοκοινωνική θεωρία δίνεται έμφαση στα κίνητρα και στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων που διαρρέουν. Στην προσέγγιση της διάδρασης (interactionist theory) η διαρροή εξετάζεται ως συνέπεια της διάδρασης του ατόμου με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (εκπαιδευτική κατάσταση, συντελεστές του προγράμματος, όπως εκπαιδευτές, και άλλοι συνεκπαιδευόμενοι). Η θεωρία των εξωγενών εξαναγκασμών δίνει έμφαση σε εξωθεσμικούς παράγοντες. Η διαρροή ενηλίκων από εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (υγεία, εργασία, οικογενειακές δεσμεύσεις).

Σύμφωνα με τον Houle (1964, στο Sullivan, 1984) υπάρχουν πέντε κατηγορίες αιτιών για τη διαρροή από προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων:

- ορισμένοι εκπαιδευόμενοι πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους τους πριν την

ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος; πράγματι οι Glynn και Jones (1967 στο Roberts & Webb, 1979) διαπίστωσαν ότι μερικοί εκπαιδευόμενοι που δεν ολοκλήρωσαν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν θεωρούσαν ότι το εγκατέλειψαν, λέγοντας ότι έμαθαν αυτά που ήθελαν,

- ορισμένοι εκπαιδευόμενοι έχουν περιορισμένες ακαδημαϊκές δυνατότητες και δεν μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο του προγράμματος,
- ορισμένοι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι τα προσωπικά τους προβλήματα δεν τους επιτρέπουν να συνεχίσουν την παρακολούθηση του προγράμματος,
- ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον εκπαιδευτή και
- ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από την οργάνωση του προγράμματος.

Αν επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τις παραπάνω κατηγορίες με την ταξινόμηση των Verner και Davis, μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη κατηγορία παραπέμπει στην ψυχοκοινωνική θεωρία, οι δύο τελευταίες σχετίζονται με την προσέγγιση της διάδρασης, ενώ οι υπόλοιπες δύο φαίνεται να εντάσσονται στην προσέγγιση των εξωγενών εξαναγκασμών.

Πιο πρόσφατα, η Walker (1999) αναφέρεται σε τρεις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διαρροή ενηλίκων:

- α) τις θεωρητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ενσωμάτωση των εκπαιδευομένων και κατ'επέκταση αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις τους με τον εκπαιδευτικό φορέα και τους συντελεστές του προγράμματος (οργανωτές, εκπαιδευτές κ.ά.),
- β) τις περιγραφικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν,
- γ) τις προγνωστικές μελέτες που επιχειρούν να προβλέψουν ποιοι εκπαιδευόμενοι θα διαρρεύσουν ή θα παραμείνουν, με βάση τη συσχέτιση διαφόρων παραγόντων (π.χ. εξειδίκευση εισόδου, πρόοδος κ.λπ.).

Τη θεωρητική προσέγγιση για τη διαρροή που εστιάζει στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στις ιστορίες ζωής των εκπαιδευομένων ανέπτυξε ο Tinto με την επεξεργασία ενός μοντέλου που δίνει έμφαση στη συμμετοχή τους στις μαθησιακές και κοινωνικές διεργασίες, οι οποίες αναπτύσσονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού (Sweet, 1986).

Στον πίνακα 1 παραθέτουμε μια προσαρμογή του μοντέλου του Tinto, όπως διαμορφώθηκε από τον Sweet (1986).

**Πίνακας 1: Προσαρμογή του μοντέλου του Tinto για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση**

Μεταβλητές	Περιγραφή
1. Χαρακτηριστικά φοιτητών	Ηλικία Φύλο Γεωγραφική περιοχή κατοικίας Ύψος ελέγχου (αυτοέλεγχος ή εξωγενής) Προσδοκίες
2. Ακαδημαϊκή ένταξη	Επίδοση Μελέτη εκπαιδευτικού υλικού
3. Κοινωνική ένταξη	Σχέσεις με τους διδάσκοντες
4. Προσανατολισμός στάσεων	Επίτευξη στόχων Δέσμευση με τον εκπαιδευτικό φορέα
5. Παραμονή	Εκπόνηση εργασιών Συμμετοχή στις εξετάσεις

Πηγή: Sweet, 1986

Σε έρευνα του Hall (2011) ερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευομένων που ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα για τους πιθανούς λόγους διαρροής. Οι λόγοι διαρροής που αναδείχθηκαν ήταν:

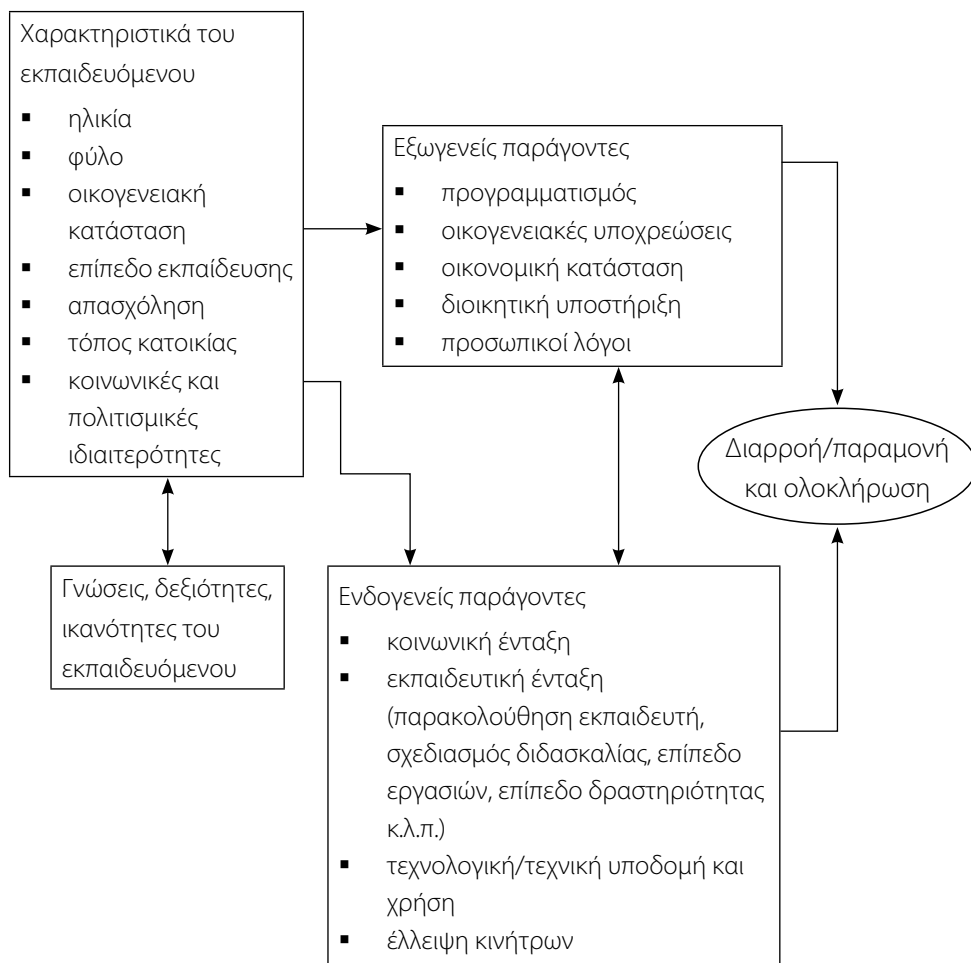
- οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα
- έλλειψη δέσμευσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- απαιτούμενη μελέτη μεγαλύτερη της προσδοκώμενης
- πεινχρή ή ανύπαρκτη καθοδήγηση και
- λανθασμένη επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι Park και Choi (2009) στηριζόμενοι εν πολλοίς στα προηγούμενα δεδομένα και προσεγγίσεις, προτείνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη διαρροή ενηλίκων, προσαρμοσμένο ωστόσο σε online εκπαιδευτικά προγράμματα.

**Σχήμα 1: Θεωρητικό πλαίσιο για τη διαρροή ενηλίκων από online εκπαιδευτικά προγράμματα**

[Πριν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα]

[Κατά τη διάρκεια του προγράμματος]



Πηγή: Park 2007, στο Park και Choi, 2009

Όπως φαίνεται, το θεωρητικό πλαίσιο των Park και Choi ενσωματώνει παράγοντες που διαμορφώνονται σε δυο χρονικά διαστήματα: πριν και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται αρχικά με τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Ο τρόπος συμμετοχής/διαρροής προσδιορίζεται από κάποιες «προδιαθέσεις» των -δυνάμει- εκπαιδευομένων. Ο Μουζέλης, αρκετά χρόνια πριν (1995), είχε διατυπώσει τη θέση ότι οι προδιαθέσεις αυτές συνδέονται με την «ιστορικότητα της προσωπικής βιογραφίας που βασίζεται σε ένα ιεραρχημένο σύνολο κοινωνικοποιήσεων και την ιστορικότητα των διάφορων κοινωνικών δομών που εγώ και άλλοι σαν κι εμένα σταδιακά εσωτερικεύουν».

Στη συνέχεια, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά του αλληλεπιδρούν με τις προδιαθέσεις αυτές διαμορφώνοντας τελικά τους όρους συμμετοχής/διαρροής.

Καταληκτικά, η διαρροή από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται να σχετίζεται με δύο βασικές κατηγορίες παραγόντων:

- παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και τα προσωπικά αλλά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του
- παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα προγράμματα, τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την υλοποίησή τους.





## 5. Έρευνες για τη διαρροή από την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η μελέτη της διαρροής στην εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται ότι απασχόλησε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σημειώνουμε ότι στο ΕΑΠ οι φοιτητές επιβαρύνονται με το κόστος των σπουδών τους, συνεπώς η ζήτηση είναι καθοριστικός παράγοντας για τη λειτουργία του. Η Γκίνου (2001) μελέτησε τη διαρροή από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Γαλλικής Γλώσσας και οι Ξένος, Πιερρακάας και Πιντέλας (2001) τη διαρροή από το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Πληροφορική. Λίγο αργότερα, μελετήθηκε η διαρροή από ένα συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα (Σπουδές στην εκπαίδευση) (Vergidis & Panagiotakoroulos, 2002) και, διεξοδικότερα σε σχέση με την έρευνα του 2001, η διαρροή από τις σπουδές στην Πληροφορική (Xenos, Pierakeas & Pintelas, 2002).

Τα επιμέρους αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών παρουσιάζονται συνθετικά σε μεταγενέστερη μελέτη (Pierakeas et al., 2004). Σύμφωνα με αυτή, τα αίτια της διαρροής κωδικοποιούνται ως εξής:

- επαγγελματικοί λόγοι (επαγγελματικές υποχρεώσεις, αλλαγή εργασίας, προαγωγή κ.λπ.)
- οικογενειακοί και προσωπικοί λόγοι (γάμος, εγκυμοσύνη, οικογενειακές υποχρεώσεις από την ανατροφή παιδιών, θάνατος μέλους της οικογένειας, διαζύγιο, κ.λπ.)
- υγεία (πρόβλημα υγείας του φοιτητή ή ατόμου στο οικογενειακό του περιβάλλον)
- ακαδημαϊκά προβλήματα με το πρόγραμμα σπουδών (έλλειψη υποστήριξης, ασαφές ή δύσκολο εκπαιδευτικό υλικό, μη εκπλήρωση ακαδημαϊκών υποχρεώσεων)
- λανθασμένη επιλογή προγράμματος σπουδών ή Θεματικής Ενότητας (έλλειψη αναγκαίων βασικών γνώσεων ή/και ενδιαφέροντος).

Στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων το πρόβλημα της διαρροής δεν απασχόλησε τους ερευνητές, παρά μόνο προς τα τέλη της δεκαετίας του 2000. Επισημαίνεται, όμως, ότι σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998–2000, το κυριότερο πρόβλημα που ανέφεραν οι οργανωτές και οι εκπαιδευτές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν οι πολλές απουσίες των εκπαιδευομένων (Βεργίδης, 2003).

Η πρώτη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των αιτιών της διαρροής από τη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιήθηκε από το ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ στα τέλη της δεκαετίας του 2000, στο πλαίσιο ευρύτερης μελέτης των αιτιών για το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα διά βίου μάθησης στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2008).

Ειδικότερα, στην προαναφερόμενη δημοσίευτη μελέτη, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που διέρρευσαν από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η μελέτη κατέληξε σε μια σειρά από ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη διαρροή από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Ως προς την ηλικία, τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής διαπιστώθηκαν στις ηλικίες 26–29 ετών. Σημειώνεται ότι η διαρροή από τα προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων διαπιστώθηκε ότι δεν διαφοροποιείται με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, ενώ ως προς την κατάσταση απασχόλησης, τα χαμηλότερα ποσοστά διαρροής παρατηρήθηκαν στους συνταξιούχους και στα άτομα που δήλωσαν ως κύρια απασχόλησή τους τα οικιακά. Τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής παρατηρήθηκαν στους αυτοαπασχολούμενους και στους ανέργους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το μέρος της μελέτης στο οποίο επιχειρείται η διερεύνηση των πιθανών αιτιών της διαρροής από τα προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με βάση τη λειτουργία του φορέα σχεδιασμού και οργάνωσής τους, δηλαδή τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του ΙΔΕΚΕ. Στο επίπεδο αυτό διατυπώθηκε από την ομάδα ερευνητών του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ μια σειρά κριτικών παρατηρήσεων:

- α) Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων φάνηκε ότι σχεδιάστηκαν με μηχανιστικό και διοικητικό τρόπο, χωρίς διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Η εύλογη υπόθεση των μελετητών είναι ότι εφόσον τα προγράμματα δεν ανταποκρίνονταν σε σαφώς προσδιορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν κάλυπταν τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά διαρροών.
- β) Η δόμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των θεματικών ενοτήτων δεν έγινε με βάση κάποιες έγκυρες προδιαγραφές, αλλά με μηχανιστικό και διοικητικό τρόπο, και μάλιστα χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι τοπικές, κλαδικές και επαγγελματικές ιδιαιτερότητες, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά διαρροής.
- γ) Ποσοτικά και ποιοτικά, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών που εργάστηκαν στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ήταν ανεπαρκής. Ένας σημαντικός αριθμός από τους εκπαιδευτές δεν ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να αποτελέσουν ένα φράγμα για τον περιορισμό των διαρροών.

Διαπιστώθηκαν επίσης, από τις εκθέσεις των προϊσταμένων και των υπευθύνων του ΚΕΕ, τα παρακάτω προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να προκάλεσαν αυξημένη διαρροή:

- ανεπαρκείς ή ακατάλληλοι χώροι διδασκαλίας σε σχολικές μονάδες
- έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και εποπτικών μέσων
- ετερογένεια των εκπαιδευομένων (ως προς την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την κατανόηση) και δυσκολία των εκπαιδευτών να ανταποκριθούν σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες
- αδυναμία των εκπαιδευτών να διαχειριστούν την ομάδα μάθησης
- κόπωση των εκπαιδευομένων
- έμφαση στη θεωρία σε βάρος της πρακτικής άσκησης και
- υποτίμηση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων (π.χ. λειτουργία τμημάτων μάθησης κατά την τουριστική περίοδο σε περιοχές με βασική απασχόληση τον τουρισμό).

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι εκθέσεις των προϊσταμένων και των υπευθύνων εκπαίδευσης εστιάζουν και καταγράφουν κατά κύριο λόγο τις ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές σε εξειδικευμένους εκπαιδευτές και τις αδυναμίες του κεντρικού σχεδιασμού.

Τέλος, από τα στελέχη των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων προσδιορίστηκαν οι παρακάτω αιτίες διαρροής:

- δυσκολίες κατανόησης του περιεχομένου του προγράμματος
- ανελαστικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έμφαση στη θεωρία παρά στην πρακτική άσκηση
- κόπωση των εκπαιδευομένων λόγω εργασιακών υποχρεώσεων
- έναρξη εργασιακής απασχόλησης
- αδυναμία του εκπαιδευτή να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων
- οικογενειακές υποχρεώσεις (ανατροφή και υποστήριξη παιδιών)
- στάση οικογενειακού ή/και φιλικού περιβάλλοντος
- μειωμένο ενδιαφέρον εκπαιδευομένων για το συγκεκριμένο πρόγραμμα
- ακατάλληλοι εκπαιδευτικοί χώροι και
- μη πιστοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων.

Οι παραπάνω απόψεις των στελεχών έχουν μεγάλο ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι σαφές ότι αποτελούν εκτιμήσεις για τους λόγους των διαρροών, που αφενός στηρίζονται στις παραδοχές τους για την εκπαίδευση ενηλίκων και το ρόλο τους και αφετέρου ενδεχομένως για τους εκπαιδευόμενους, τουλάχιστον σε ορισμένα «ευαίσθητα σημεία».



## 6. Θεωρίες κινήτρων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για τον εκπαιδευόμενο. Εξετάζοντας το κίνητρο για τη μάθηση, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελεί έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής παρακίνησης. Πιο συγκεκριμένα: «τα κίνητρα μπορεί να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. “Κίνητρα”, κατά συνέπεια, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, τα συναισθήματα, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ωστόσο, μιλώντας για κίνητρο στη μάθηση, θα πρέπει να αναφερθούμε και στον όρο συμμετοχή, καθώς στις συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες διακρίνουμε δύο ειδών κίνητρα: τα «κίνητρα μάθησης» και τα «κίνητρα συμμετοχής». Αν και ο διαχωρισμός μεταξύ τους δεν είναι αρκετά σαφής, η διαφορά τους έγκειται στο ότι τα «κίνητρα μάθησης» σχετίζονται με τον στόχο και την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης (μαθησιακής) ανάγκης, ενώ τα «κίνητρα συμμετοχής» με το μέσο με το οποίο θα επιτευχθεί αυτός ο στόχος, δηλ. την οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα (Ζαρίφης, χ.χ.).

Οι θεωρίες των κινήτρων ποικίλουν και αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της διερεύνησης των παραγόντων που ωθούν τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν ή να διακόψουν ένα πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης. Αναπόφευκτα, στη συζήτηση για τα κίνητρα συμμετοχής στις δραστηριότητες διά βίου μάθησης, εμπλέκονται οι θεωρίες κινήτρων.

Σύμφωνα με τον McGivney (1993), οι θεωρίες αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

- στις «θεωρίες συμμετοχής (participation theories)», οι οποίες εξηγούν την περιπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των αιτίων που οδηγούν τον ενήλικο να συμμετάσχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή δραστηριότητα, και
- στις «συνθετικές θεωρίες (composite theories) ή μοντέλα» που ενσωματώνουν κατά κύριο λόγο πολλά στοιχεία των θεωριών συμμετοχής, με στόχο να καταδείξουν το πώς διαφορετικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν στη ζωή των ενηλίκων για να οδηγή-

σουν στην ετοιμότητα (ή επιθυμία) για συμμετοχή (κινητρότητα) στα προγράμματα αυτά.

Είναι προφανές ότι η αναλυτική μελέτη των παραπάνω θεωριών δεν αποτελεί στόχο της παρούσας εργασίας. Κρίθηκε σκόπιμο ωστόσο να γίνει μια σύντομη περιγραφή των βασικών σημείων των θεωριών αυτών, εφόσον λήφθηκαν υπόψη στη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου.

**α)** «Θεωρίες συμμετοχής» των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

■ *Η θεωρία των Δυναμικών Πεδίων (Force-Field Analysis)*: Βασίζεται στη θεωρία των αναγκών του Maslow (1943) και για τον λόγο αυτό είναι γνωστή και ως *Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών*. Υποστηρικτής της ήταν ο Miller (1967) και διατύπωσε την άποψη ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται άρρηκτα (Ζαρίφης χ.χ.). Τα ενήλικα άτομα που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα που καλύπτουν βασικές ανάγκες επιβίωσης και θα τους δώσουν καλύτερες πιθανότητες για βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης. Αντίστοιχα, άτομα που προέρχονται από ανώτερα στρώματα επιδιώκουν, μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, την ικανοποίηση αναγκών που σχετίζονται με την κοινωνική αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση.

■ *Η θεωρία της Συνταύτισης (Congruence Model)*: Ο Boshier (1971), λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες μελέτες, διατύπωσε τη θέση ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι εκπαιδευομένων (προσανατολισμένοι στους στόχους, τη δράση και τη μάθηση αντίστοιχα). Για κάθε τύπο από τους παραπάνω υπάρχουν και διαφορετικά κίνητρα, τα οποία μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (Καραλής 2013):

- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων
- Εξωτερικές προσδοκίες
- Κοινωνική συμπεριφορά
- Επαγγελματική αναβάθμιση
- Διαφυγή από άλλες καταστάσεις
- Ενδιαφέρον για τη γνώση

Αρκετές παρόμοιες προσπάθειες κωδικοποίησης κινήτρων σε ατομική βάση έχουν δώσει παρόμοια ή συγκρίσιμα αποτελέσματα (Sissel, 1997, Merriam Caffarella, 1999).

■ *Το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία-Σθένος» (Expectancy-Valence Paradigm)*: Η προσέγγιση αυτή βασίζεται και αξιοποιεί τη θεωρία του Vroom (1964). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο συνδυασμός της προσδοκίας από το αποτέλεσμα μιας πράξης και της (υποκειμενικής) σημασίας ή βαρύτητας που έχει αυτό το αποτέλεσμα για ένα άτομο,

είναι αυτός που κινητοποιεί κάποιον για την επίτευξη του συγκεκριμένου αποτελέσματος (Κουτούζης, 1999).

Ο Rubenson (2004), προσαρμόζοντας τα παραπάνω στα προγράμματα διά βίου μάθησης, θεωρεί ότι η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην κατάσταση στην οποία κάποιος ελπίζει ή προσδοκά από τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα (expectancy) και του «σθένους» ή της βαρύτητας-σημασίας που αποδίδει στα αναμενόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής (valence). Κωδικοποιώντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι, αν ο συνδυασμός της προσδοκίας για το αποτέλεσμα της συμμετοχής με την (υποκειμενική) σημασία που έχει το αποτέλεσμα είναι ισχυρός, τότε ο ενήλικος αυξάνει τις πιθανότητες συμμετοχής του σε ένα πρόγραμμα.

■ *Η θεωρία της Μετάβασης (Life Transitions Theory):* Στηρίζεται σε έρευνες που αποδεικνύουν ότι άνθρωποι που βιώνουν μικρές ή μεγάλες αλλαγές στη ζωή τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες συμμετοχής σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης (Aslanian & Brickell, 1980).

■ *Η θεωρία των Ομάδων Αναφοράς (Reference Group Theory):* Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι ενήλικοι που ανήκουν σε μια κοινωνική ή πολιτισμική ομάδα αναφοράς (normative reference group–NRG), συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά μιας άλλης κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας –«συγκριτική» ομάδα αναφοράς (comparative reference group–NRG). Η συμμετοχή στα προγράμματα διά βίου μάθησης γίνεται «όχημα» κοινωνικής ή πολιτισμικής κινητικότητας (Καραλής, 2013).

■ *Η θεωρία της Κοινωνικής Συμμετοχής (Social Participation Theory):* Οι Courtney (1981) και Cookson (1986) υποστηρίζουν ότι απαιτείται ολιστική προσέγγιση του φαινομένου και γι' αυτό θα πρέπει η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες να εξετάζεται σε συνδυασμό με τη συμμετοχή σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες και παραμέτρους όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι διάφορες από τις μεταβλητές που αναφέρονται στις παραπάνω προσεγγίσεις επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες και τις προσλαμβάνουσες των (ενήλικων) ατόμων. Έτσι, ζητήματα όπως το επίπεδο και η διάρκεια προηγούμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και το αξιακό φορτίο του εκπαιδευόμενου, μπορούν να θεωρηθούν και αυτοί προσδιοριστικοί παράγοντες της συμμετοχής.

**β)** «Συνθετικές θεωρίες» συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αναφέρονται παρακάτω και πάλι κωδικοποιημένα οι βασικές παραδοχές δύο κύριων συνθετικών θεωριών:

■ *Η θεωρία της Ομαδοποίησης Μεταβλητών (Recruitment Paradigm):* Ο Rubenson, σε

μεταγενέστερη μελέτη (2004), στηριζόμενος και εμπλουτίζοντας τη θεωρία της «Προσδοκίας-Σθένους» (βλ. παραπάνω), διακρίνει τρεις ομάδες μεταβλητών που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτές είναι οι προσωπικές μεταβλητές στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, η «ενεργή προετοιμασία» και η διακριτή αξία σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα της «Προσδοκίας-Σθένους».

■ *Τα Προσδοκώμενα Οφέλη (Anticipated Benefits Model)*: Σύμφωνα με την προσέγγιση του Tough (1979), υπάρχουν πέντε στάδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων και συνδέονται με συγκεκριμένα οφέλη που περιμένουν από τη συμμετοχή τους. (Ζαρίφης, χ.χ). Τα στάδια αυτά είναι:

- η εμπλοκή σε κάποιο πρόγραμμα
- η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων
- η εφαρμογή των γνώσεων/δεξιοτήτων
- η υλική ανταμοιβή
- η συμβολική ανταμοιβή.

Διακρίνει κανείς στην παραπάνω προσέγγιση την επίδραση της θεωρίας των δυναμικών πεδίων, αλλά και της θεωρίας της συνταύτισης που συζητήθηκαν παραπάνω:

■ *Ο Συνδυασμός των Ευνοϊκών Περιστάσεων (Combination of Favourable Circumstances)*: Εκπρόσωποί της είναι οι ερευνητές De Montlibert (1973) και Hedoux (1981) που υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή εξαρτάται από το συνδυασμό και την αλληλεπίδραση συγκεκριμένων ευνοϊκών παραγόντων και συνθηκών, όπως η μακροχρόνια αρχική εκπαίδευση, η δυνατότητα κοινωνικής ανόδου και η αντίστοιχη προσδοκία κ.α. (Ζαρίφης, χ.χ.)

■ *Το Μοντέλο της «Αλυσίδας Αντιδράσεων» (C.O.R. – Chain Of Response Model)*: Είναι το συνθετικό μοντέλο ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα παραπάνω μοντέλα και θεωρίες (Ζαρίφης, χ.χ.). Θεωρεί ότι η συμμετοχή είναι αποτέλεσμα αλυσίδας αντιδράσεων και ερμηνειών της πραγματικότητας εκ μέρους του ενήλικου -δυνάμει- εκπαιδευόμενου.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, σε πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα, αναδεικνύονται ως κυριότερα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΕ τα παρακάτω:

- η αποδοτικότητα στην εργασία
- η διατήρηση της θέσης εργασίας
- το ενδιαφέρον για τη γνώση (Καραλής, 2013).



Η σύντομη παρουσίαση των θεωριών των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης, μας οδηγεί σε μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του πλαισίου στο οποίο πραγματοποιούνται και τα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και στους λόγους που ωθούν κάποιον να συμμετάσχει ή να σταματήσει την παρακολούθηση αυτών, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια.



## 7. Μεθοδολογία της έρευνας

### 7.1 Ερευνητική Μέθοδος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αιτιών διαρροής από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η διαρροή από τις δομές της Διά Βίου Εκπαίδευσης προβάλλει ως ένας από τους πλέον βασικούς παράγοντες ανάσχεσης για την αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των Προγραμμάτων, θεωρήθηκε ότι η καταγραφή του μεγέθους και η επεξεργασία των ποιοτικών χαρακτηριστικών του φαινομένου θα βοηθούσε στη διάγνωση των αιτιών, καθώς και στην εκπόνηση προτάσεων και πολιτικών για τον δραστικό περιορισμό της διαρροής. Ο αρχικός σχεδιασμός, ο οποίος όπως θα φανεί παρακάτω τροποποιήθηκε για πρακτικούς λόγους, προέβλεπε διερεύνηση των αιτιών και παραγόντων που επηρεάζουν τη διαρροή από όλους τους τύπους των δομών διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι η διαρροή από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Ζητήματα όπως τα κίνητρα συμμετοχής, το επίπεδο εκπαίδευσης, οι προσδοκίες από το πρόγραμμα, προσωπικά προβλήματα αλλά και προσωπικές αντιλήψεις, πρακτικά προβλήματα και χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, φαίνεται να υπεισέρχονται και να επηρεάζουν την απόφαση ενός ενήλικου να εγκαταλείψει ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης.

Με βάση την παραπάνω επισήμανση για την πολυπαραγοντική διάσταση του φαινομένου, η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν μικτή μέθοδος, καθώς τα ποσοτικά δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο (βλ. παρακάτω) εμπλουτίστηκαν από ποιοτικά στοιχεία των εις βάθος προσωπικών συνεντεύξεων και της ομαδικής συζήτησης. Επισημαίνεται ότι, μέσω της χρήσης της μικτής ερευνητικής μεθόδου, αφενός αναγνωρίζεται η σημασία της παραδοσιακής ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται μια ισχυρή και σημαίνουσα τρίτη εναλλακτική επιλογή υποδείγματος, που σε πλείστες όσες περιπτώσεις είναι σε θέση να παρέχει αποτελέσματα αρκετά πιο κατατοπιστικά, πλήρη, ισορροπημένα και σπουδαιότερης χρηστικής αξίας για την έρευνα (Johnson, Onwuegbuzie & Toward, 2007).

Σημειώνεται ότι προκειμένου να διερευνηθούν σε ποιοτικό επίπεδο και να διανθιστούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας για τη διαρροή από προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη συνδυαστική μορφή της ομαδικής συζήτησης<sup>2</sup> και των εις βάθος προσωπικών συνεντεύξεων.

## 7.2 Το δείγμα

Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε ότι ο πληθυσμός της έρευνας θα προερχόταν από όλους τους τύπους των δομών διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Με βάση αυτόν τον σχεδιασμό αναζητήθηκαν στοιχεία από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, καθώς και από τις δομές διά βίου εκπαίδευσης των κοινωνικών εταιρών. Για λόγους που σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα των στοιχείων, αλλά και με την προστασία των προσωπικών δεδομένων, και παρά τις προσπάθειες αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων, δεν κατέστη δυνατή η αξιοποίηση άλλων στοιχείων εκτός από αυτά που προήλθαν από τις δομές των κοινωνικών εταιρών. Έτσι, για την ποσοτική έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν 481 άτομα, άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, είχαν διακόψει τη συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης που είχαν υλοποιηθεί από τους φορείς εκπαίδευσης της ΓΣΒΕΕ, της ΕΣΕΕ, του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, καθώς και από κάποια ΚΕΚ τα οποία ανταποκρίθηκαν και δέχθηκαν να δώσουν σχετικά στοιχεία. Το δείγμα ήταν πανελλαδικό και προέκυψε μετά από τυχαία δειγματοληψία από άτομα που ανήκαν στον πληθυσμό της έρευνας.

## 7.3 Τα ερευνητικά εργαλεία

### 7.3.1 Το ερωτηματολόγιο

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα δημιουργήθηκαν οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου των τηλεφωνικών συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τους εξής βασικούς άξονες:

- α) Δημογραφικά στοιχεία. Στον πρώτο άξονα (ερωτήσεις 2 έως 7) αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τον τόπο κατοικίας και την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Σημειώνεται ότι η πρώτη ερώτηση ήταν ερώτηση επιβεβαίωσης. Διαπιστωνόταν δηλαδή αν πράγματι ο/η συμμετέχων/ουσα είχε διαρρεύσει από πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης.
- β) Θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στον δεύτερο άξονα (ερωτήσεις 8–13) διερευ-

2. Στην ομαδική συζήτηση συμμετείχαν εργαζόμενοι και άνεργοι άνδρες (10%) και γυναίκες (90%) ηλικίας από 29 έως 60 ετών από ποικίλα αντικείμενα κατάρτισης.

νήθηκε το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων αλλά και (πιστοποιημένες ή μη) γνώσεις σε Η/Υ και ξένες γλώσσες.

- γ) Ο τρίτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 14–29) σχετιζόταν με το εξαιρετικά σημαντικό για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ζήτημα της εργασιακής κατάστασης των συμμετεχόντων. Έτσι, αναζητήθηκαν πληροφορίες για τη θέση στην απασχόληση των ερωτώμενων, τα έτη και τους φορείς της εργασίας τους, αλλά και τη συνάφεια της εργασίας με τα προσόντα τους. Με δεδομένο ότι υπήρχε πιθανότητα αρκετοί από τους συμμετέχοντες να ήταν άνεργοι, υπήρξε διαφοροποίηση των ερωτήσεων, ώστε να διερευνηθούν ζητήματα που σχετίζονται με την ανεργία (διάρκεια, λόγοι, χαρακτηριστικά επιθυμητής εργασίας κ.ά.).
- δ) Ο τέταρτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 30–36) αφορούσε τα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης που είχαν διακόψει οι ερωτώμενοι.
- ε) Ο πέμπτος θεματικός άξονας (ερωτήσεις 37–42) σχετιζόταν με προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης που ενδεχομένως είχαν ολοκληρώσει οι ερωτώμενοι.
- στ) Ο τελευταίος (έκτος) θεματικός άξονας περιλάμβανε δύο ερωτήσεις (43–44) σχετικές με τις στάσεις και τις απόψεις των ερωτώμενων για τη διά βίου εκπαίδευση.

### 7.3.2 Άξονες συνεντεύξεων–ομαδικής συζήτησης

Οι κύριοι άξονες στους οποίους βασίστηκε η ποιοτική έρευνα ήταν:

- α) τα κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης,
- β) οι παράμετροι και οι λόγοι διαρροής από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και
- γ) οι προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης της διαρροής από αυτά.

Στην παρούσα έρευνα ο σχεδιασμός και η δειγματοληψία έγιναν με συνεργασία της ερευνητικής ομάδας του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ με την εταιρεία Metron Analysis. Η εταιρεία Metron Analysis είχε επίσης την ευθύνη για τη συλλογή και κωδικοποίηση των δεδομένων τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας.

### 7.4 Άλλα στοιχεία

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τηλεφωνικές συνεντεύξεις (computer assisted), την περίοδο από 6 Δεκεμβρίου 2012 έως 31 Ιανουαρίου 2013, από 3 επόπτες και 31 ερευνητές. Έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι ποιότητας: το 27% των συνεντεύξεων ελέγχθηκαν μέσω συνακρόασης και το 100% ηλεκτρονικά. Το μέγιστο δειγματοληπτικό σφάλμα (ΜΔΣ) ήταν  $\pm 4,0\%$  στο σύνολο του δείγματος.

Η ομαδική συζήτηση διεξήχθη την Πέμπτη 21 Μαρτίου 2013, στην Αθήνα. Οι εις βάθος προσωπικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο διάστημα μεταξύ Τρίτης 9 Απριλίου και Παρασκευής 19 Απριλίου 2013, στην Αθήνα.



## 8. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Θα πρέπει να αναφερθεί από την αρχή ότι, για λόγους εσωτερικής συνοχής και συνθετικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας, προτιμήθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά θεματικό άξονα/ερευνητικό ερώτημα και όχι η ξεχωριστή παρουσίαση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων. Άλλωστε, η συνθετική αξιοποίηση και τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων αποτελεί βασικό ζητούμενο στη μικτή ερευνητική μέθοδο.

### 8.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Οι συμμετέχοντες στο δείγμα προέρχονται από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της χώρας όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Θα πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου δείγματος όπως έχει περιγραφεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

**Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά διοικητική περιφέρεια**

Περιφέρεια	N	%
Αττική	93	19,3
Κεντρική Μακεδονία	123	25,6
Ανατολική/Δυτική Μακεδονία	25	5,2
Βόρειο/Νότιο Αιγαίο	44	9,1
Ιόνιο/Δυτική Ελλάδα	19	4,0
Ήπειρος/Θεσσαλία	48	10,0
Πελοπόννησος/Στερεά Ελλάδα	25	5,2
Κρήτη	104	21,6
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>

Πίνακας 3: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ηλικία	N	%	Οικογενειακή κατάσταση	N	%
Έως 29 ετών	52	10,8	Άγαμος	142	29,5
30 – 39 ετών	147	30,6	Έγγαμος	313	65,1
40 – 49 ετών	169	35,1	Διαζευγμένος/η	18	3,7
50 ετών και άνω	113	23,5	Σε διάσταση	3	0,6
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>	Χήρος/α	5	1,0
<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>
Άντρες	313	65,1	<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Γυναίκες	168	34,9	ISCED 1 Απόφοιτος Δημοτικού	42	8,7
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>	ISCED 2 Απόφοιτος Τριτάξιου Γυμνασίου	52	10,8
<b>Αστικότητα</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	ISCED 3 Απόφοιτος Λυκείου/Εξατάξιου Γυμνασίου (Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ)	196	40,7
Αθήνα	67	13,9	ISCED 4 Απόφοιτος ΙΕΚ (Δημόσιο–Ιδιωτικό)	56	11,6
Θεσσαλονίκη	47	9,8	ISCED 5 Απόφοιτος ΤΕΙ	63	13,1
Άλλα αστικά κέντρα	211	43,9	ISCED 6 Απόφοιτος ΑΕΙ	48	10,0
Ημιαστική περιοχή	84	17,5	ISCED 7 Απόφοιτος Μεταπτυχιακής Εκπαίδευσης	24	5,0
Αγροτική περιοχή	72	15,0			
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>
<b>Κοινωνική τάξη</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Φορέας</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ανώτερη	44	9,1	ΕΣΕΕ	130	27,0
Μεσοανώτερη	108	22,5	ΚΑΝΕΠ/ΙΝΕ	97	20,2
Μεσοκατώτερη	246	51,1	ΓΣΒΕΕ	240	49,9
Κατώτερη	83	17,3	Άλλο ΚΕΚ	14	2,9
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>



Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον παραπάνω συνθετικό πίνακα των δημογραφικών χαρακτηριστικών, προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία:

Η πλειονότητα του δείγματος είναι άνδρες (65,1%) άνω των 30 ετών. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος ηλικίας των ατόμων του δείγματος ανέρχεται σε 42,2 έτη. Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος είναι σχεδόν αντίστροφη της ποσοστιαίας συμμετοχής των ηλικιακών ομάδων του πληθυσμού σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έτσι, ενώ στο δείγμα η κατανομή σε ηλικιακές ομάδες αυξάνει ανάλογα με την ηλικία (με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών, που όμως η συμμετοχή της στο δείγμα είναι υπερδιπλάσια της συμμετοχής που αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα των έως 29 ετών), η ποσοστιαία συμμετοχή του πληθυσμού ηλικίας 25–64 ετών σε ενέργειες εκπαίδευσης και κατάρτισης φθίνει ανάλογα με την ηλικία, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Συνεπώς, παρά τους όποιους περιορισμούς απορρέουν από τη σύνθεση του δείγματος, συνάγεται ότι ο παράγοντας ηλικία, με τις ανάλογες επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές του συνδηλώσεις, αποτελεί σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή, όχι μόνο της ένταξης σε οργανωμένες ενέργειες διά βίου μάθησης, όπως εμφατικά προκύπτει από τα σχετικά στοιχεία της Eurostat, αλλά και του φαινομένου της διαρροής από τις ενέργειες αυτές.

**Πίνακας 4: Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης (Eurostat, 2012)**

Ηλικία	25–34 ετών	35–44 ετών	45–54 ετών	55–64 ετών
ΕΕ 27	15,8%	9,8%	8,3%	5,0%
Ελλάδα	5,9%	2,3%	1,5%	0,5%

Σε σχέση με το βαθμό αστικότητας, η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος προέρχεται από αστικά κέντρα, χωρίς ωστόσο να αποτυπώνεται αναλογικά η αστικότητα του συνόλου του πληθυσμού. Η ιδιαιτερότητα του δείγματος φαίνεται να ερμηνεύει, και στην περίπτωση αυτή, την απόκλιση.

Τα οικογενειακά χαρακτηριστικά του δείγματος (65,1% έγγαμοι και 62,8% γονείς) συμβαδίζουν με την ηλικιακή του διάρθρωση. Η πλειονότητα του δείγματος αυτοτοποθετείται στη μεσοκατώτερη κοινωνική ομάδα. Στην ανώτερη κοινωνική ομάδα αυτοτοποθετείται το 9,1% και στην κατώτερη το 17,3%.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος είναι σε γενικές γραμμές υψηλότερο από το αντίστοιχο εθνικό της ηλικιακής ομάδας 25–64 ετών. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα του δείγματος έχει ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (52,3%), ενώ ένα σημαντικό του τμήμα (28,1% έναντι 26% του εθνικού μέσου όρου για την ηλικιακή ομάδα 25–64 ετών) έχει ολοκληρώσει σπουδές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (σημειωτέον ότι το 5% του δείγματος κατέχει και κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών).

**Πίνακας 5: Εκπαιδευτικό επίπεδο ελληνικού πληθυσμού ηλικίας 25–64 (Eurostat, 2012)**

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Έως κατώτερη δευτεροβάθμια	Ανώτερη δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια	Σύνολο
Πληθυσμός 25–64	34,6%	39,4%	26,0%	100,0%

Η σύγκριση του εκπαιδευτικού επιπέδου του δείγματος με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού που συμμετέχει σε προγράμματα ΔΒΕ, και ευρύτερα σε δραστηριότητες ΔΒΜ, παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί διαπιστώνεται ότι αυτοί που διακόπτουν έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού αυτών που συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων που πραγματοποιήσε η Γενική Γραμματεία της ΕΣΥΕ το 2007 (ΓΓΕΣΥΕ, 2009), διαπιστώνεται ότι το ποσοστό συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι διπλάσιο από το ποσοστό συμμετοχής αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και οκταπλάσιο του ποσοστού συμμετοχής αποφοίτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοια στοιχεία προκύπτουν από την έρευνα της Public Issue που πραγματοποιήθηκε το 2010.

Συνεπώς, το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΔΒΜ και αρνητικά τη διαρροή. Όσο χαμηλότερο το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο μικρότερη η συμμετοχή και τόσο υψηλότερα τα ποσοστά διαρροής αυτών που προσπάθησαν να συμμετέχουν.

## 8.2 Θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης

**Πίνακας 6: Επίπεδο δεξιοτήτων στη χρήση εφαρμογών Η/Υ και διαδικτύου σε ΕΕ (27) και Ελλάδα (%) στην ηλικιακή ομάδα 25–54 (Eurostat, 2012)**

Γνώσεις–Δεξιότητες Πληροφορικής	ΕΕ (27)	Ελλάδα
Αντιγραφή ή μετακίνηση κάποιου εγγράφου ή αρχείου	69	56
Χρησιμοποίηση εργαλείων αντιγραφής ή αποκοπής και επικόλλησης για την αναπαραγωγή ή τη μετακίνηση πληροφοριών στην οθόνη	67	55
Χρησιμοποίηση βασικών αριθμητικών για την πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό ή διαίρεση στοιχείων σε ένα φύλλο εργασίας	46	42
Αποστολή/λήψη e-mails	72	50
Αναζήτηση πληροφοριών για αγαθά και υπηρεσίες	70	56
Ανάγνωση/τηλεφόρτωση ηλεκτρονικών εφημερίδων	51	53
Τηλεφωνική ή με βίντεο/εικόνα κλήση	28	24
Συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα	41	30
Συμμετοχή σε κοινωνικά ή επαγγελματικά δίκτυα	44	32

Στον ανωτέρω πίνακα παρατίθενται συγκριτικά στοιχεία μεταξύ ΕΕ των 27 χωρών μελών και Ελλάδας, σχετικά με τις δεξιότητες του πληθυσμού ηλικίας 25–64 ετών στη χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου. Μέσω της συγκριτικής αυτής εικόνας, αναδεικνύεται ανάγλυφα η υστέρηση του ελληνικού πληθυσμού σε ψηφιακές δεξιότητες.

Αναφορικά με το δείγμα της παρούσας μελέτης, τα στοιχεία είναι τα παρακάτω:

**Πίνακας 7: Κατανομή δεξιοτήτων του δείγματος της έρευνας**

Πιστοποιητικό πληροφορικής	%	Αριθμός ξένων γλωσσών	%	Πιστοποίηση από ΙΕΚ	%
Ναι	39,1	1	61,1	Από ιδιωτικό	8,5
Όχι	60,9	2	16,4	Από δημόσιο	8,5
Σύνολο	<b>100,0</b>	3	0,4	Καμία	83,4
		Καμία	17,0	<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>
		<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>		

Γνώσεις Η/Υ	1 (Καθόλου)	2	3	4	5 (Άριστα)
Χρήση Η/Υ	18,9	15,4	27,9	20,2	17,7
Διαδικτυακή επικοινωνία μέσω e-mail	23,3	25,2	13,9	17,7	20,0
Διαδικτυακή επικοινωνία μέσω εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης	23,3	25,2	13,9	17,7	20,0
Περιήγηση στο διαδίκτυο	12,7	11,6	15,8	21,8	38,0
Βασικά λογισμικά γραφείου	29,3	24,1	16,4	17,3	12,9
Άλλα εξειδικευμένα λογισμικά	33,9	20,0	23,9	14,3	7,9

Σε σύγκριση με τα προαναφερθέντα στοιχεία, ο πληθυσμός του δείγματος που δηλώνει άριστες ή πολύ καλές γνώσεις σε πεδία του ερωτηματολογίου συγκρίσιμα με αυτά του προηγούμενου πίνακα, παρουσιάζει:

- ελαφρά καλύτερες επιδόσεις σχετικά με την περιήγηση στο διαδίκτυο και την ανταλλαγή e-mail
- σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στην επικοινωνία τηλεφωνικά ή με βιντεοκλήση μέσω διαδικτύου, καθώς και στη χρήση εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης
- σημαντική υστέρηση στη χρήση βασικών λογισμικών γραφείου.

Από τον συνδυασμό των ανωτέρω προκύπτει ότι μάλλον, ή τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό και για ένα αξιόλογο τμήμα του δείγματος, οι ψηφιακές δεξιότητες δεν αναπτύ-

χθηκαν με βάση επαγγελματικές ανάγκες και προοπτικές, αλλά ως ανταπόκριση σε ευρύτερες κοινωνικές τάσεις. Βέβαια δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα οι λόγοι και τα κίνητρα των συμμετεχόντων στο δείγμα για την απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων.

Το τμήμα του δείγματος το οποίο διαθέτει κάποιο πιστοποιητικό γνώσεων πληροφορικής ανέρχεται σε 39,1% και, σε μεγάλο βαθμό, συμπίπτει με το τμήμα του δείγματος που δηλώνει άριστη ή πολύ καλή χρήση Η/Υ (38%), βασικών λογισμικών γραφείου (30%) και εξειδικευμένων λογισμικών (22%). Το 83% του δείγματος δηλώνει ότι γνωρίζει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, το 61,1% του δείγματος δηλώνει ότι γνωρίζει μία ξένη γλώσσα, το 16,4% δύο ξένες γλώσσες, το 5% τρεις και το 0,4% τέσσερις ξένες γλώσσες. Στον αντίποδα, το 17% του δείγματος δηλώνει ότι δεν γνωρίζει καμία ξένη γλώσσα. Σε σύγκριση πάντως με τις εθνικές επιδόσεις στο σχετικό πεδίο, ο πληθυσμός του δείγματος εμφανίζεται αισθητά περισσότερο γλωσσομαθής, με δεδομένο το δημογραφικό προφίλ του δείγματος.

Το 79,4% δηλώνει ότι γνωρίζει την αγγλική γλώσσα. Από το σύνολο του δείγματος το 17% δηλώνει πως έχει κάποια επιπλέον πιστοποίηση από κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό ΙΕΚ. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μόλις το 11,6% του δείγματος έχει δηλώσει ως ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο τα ΙΕΚ, μάλλον θα πρέπει να συναχθεί ότι ένα επιπλέον τμήμα του δείγματος έχει επιλέξει την επαγγελματική κατάρτιση σε ΙΕΚ πριν την ολοκλήρωση σπουδών σε τριτοβάθμια ιδρύματα.

### **8.3 Θέματα απασχόλησης**

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, αφορά σε ζητήματα απασχόλησης-ανεργίας.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν η θέση στην απασχόληση, η συνάφεια μεταξύ θέσης εργασίας και προσόντων, ο χρόνος παραμονής στην ανεργία, ο συνολικός χρόνος εργασίας, αλλά και ο χρόνος εργασίας στον ίδιο φορέα, ο αριθμός επαγγελματιών που έχουν αλλάξει οι συμμετέχοντες, καθώς και οι λόγοι που επικαλέστηκε ο εργοδότης για την απόλυση.

**Πίνακας 8: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη θέση που έχουν στην απασχόληση και τη συνάφεια μεταξύ της θέσης εργασίας και των προσόντων τους**

<b>Θέση στην απασχόληση</b>	<b>%</b>
Εργοδότης	19,8
Αυτοαπασχολούμενος	19,3
Μισθωτός	33,1
Άνεργος	19,5
Νοικοκυρά	2,1
Συνταξιούχος	4,0
Φοιτητής/Σπουδαστής	1,0
Άλλο	1,2
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>
<b>Συνάφεια μεταξύ θέσης εργασίας και προσόντων</b>	<b>%</b>
Καθόλου	2,0
Λίγο	2,6
Ούτε λίγο ούτε πολύ	12,4
Πολύ	35,2
Απολύτως	47,8
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος είναι αυτοαπασχολούμενοι και εργοδότες (αθροιστικά συγκεντρώνουν το 39,1%). Μισθωτοί είναι το 33,1% του δείγματος, ενώ άνεργοι το 19,5%. Σε γενικές γραμμές, η σύνθεση αυτή αποτελεί σχεδόν φυσιολογική απόρροια της διάρθρωσης του δείγματος όσον αφορά στους παρόχους των προγραμμάτων κατάρτισης από τα οποία διέρρευσαν οι ερωτώμενοι (ενδεικτικά, το 49,9% αφορά σε προγράμματα της ΓΣΕΒΕΕ, η οποία εκπροσωπεί πολύ μικρές και μικρές επιχειρήσεις).

Ως προς το τμήμα των ανέργων, αντανακλά επίσης τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης σε ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού που εκπροσωπούν και στο οποίο κατά βάση απευθύνονται, ως πάροχοι κατάρτισης, φορείς όπως η ΓΣΕΒΕΕ και η ΕΣΣΕ.

Για το τμήμα του δείγματος που έχει απασχόληση, η συνάφεια της εργασίας του με τα προσόντα του εμφανίζεται εντυπωσιακά υψηλή (83%) (βλ. Πίνακα 8). Σε κάποιο βαθμό, η υψηλή αυτή συνάφεια ενδέχεται να αντανακλά τη σύμπτωση των εκπαιδευτικών επιλογών και διαδρομών με τις αντίστοιχες επαγγελματικές. Ενδέχεται όμως επίσης να αντανακλά τη βαθμιαία ταύτιση με το ασκούμενο επάγγελμα, η οποία προκύπτει ηλικια-

κά. Σε αυτήν την υπόθεση συνηγορούν και στοιχεία όπως η μέση διάρκεια απασχόλησης ανά επάγγελμα (9,7 έτη) και η μέγιστη μέση διάρκεια απασχόλησης στον ίδιο φορέα (11,9 έτη) για τους απασχολούμενους του δείγματος, σε συνδυασμό με τη μέση ηλικία των ατόμων του δείγματος (42,2 έτη).

**Πίνακας 9: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τον χρόνο κατά τον οποίον έχουν παραμείνει άνεργοι και τους λόγους απόλυσης που επικαλέστηκε ο εργοδότης τους**

<b>Χρόνος Παραμονής στην Ανεργία</b>	<b>%</b>
Έως 2 μήνες	12,8
3–5 μήνες	13,8
6 μήνες	13,8
7–12 μήνες	12,8
13–23 μήνες	8,5
24 μήνες	17,0
25–36 μήνες	11,7
Περισσότερο από 36 μήνες	9,6
<b>Λόγοι απόλυσης που επικαλέστηκε ο εργοδότης</b>	<b>%</b>
Πτώση τζίρου/κίνησης	28,7
Λήξη σύμβασης	16,0
Έκλεισε η επιχείρηση	3,2
Περικοπές προσωπικού	6,4
Άλλο	6,4

Από το τμήμα του δείγματος που δήλωσαν άνεργοι (19,5%) το 46,8% είναι μακροχρόνια άνεργοι (πάνω από 12 μήνες). Από το σύνολο των ανέργων του δείγματος, το 39,4% παραιτήθηκε από την εργασία του και το 60,6% απολύθηκε.

Οι κύριοι λόγοι των απολύσεων σχετίζονται με τη συρρίκνωση της οικονομικής δραστηριότητας ένεκα της κρίσης, είτε άμεσα (πτώση τζίρου/κίνησης: 47,4%, κλείσιμο επιχείρησης: 5,3%), είτε έμμεσα (περικοπές προσωπικού: 12,3%, λήξη σύμβασης: 26,3%). Σημειώνεται ότι το 93,0% δήλωσε ότι συμφωνεί με τους λόγους που επικαλέστηκε ο εργοδότης. Από το 7,0% που δεν συμφωνεί, δηλώνει ότι οι πραγματικοί λόγοι απόλυσης ήταν διαφωνίες με τον εργοδότη, η μεγάλη ηλικία ή λάθη του εργοδότη.

**Πίνακας 10: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που θα επιθυμούσαν να έχει η μελλοντική τους εργασία (N= 94)**

<b>Επιθυμητά χαρακτηριστικά μελλοντικής εργασίας</b>	<b>%</b>
Ασφάλιση	78,7
Ικανοποιητικές αποδοχές	71,3
Πλήρους απασχόλησης	54,3
Ανταπόκριση με προσόντα	45,7
Τόπος εργασίας	44,7
Επαγγελματικές προοπτικές	38,3
Σύμβαση αορίστου χρόνου	34,0
Ικανοποιητικό ωράριο	33,0
Συνθήκες εργασίας	2,1
Έστω μερικής απασχόλησης	1,1
Δεν απαντώ	4,3

Για το υποσύνολο του δείγματος που δήλωσαν άνεργοι, ως σημαντικότερα επιθυμητά χαρακτηριστικά της μελλοντικής τους εργασίας καταγράφονται η ασφάλιση (78,7%) και οι ικανοποιητικές αποδοχές (71,3%). Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι η ανταπόκριση της μελλοντικής εργασίας με τα προσόντα τους και η προοπτική της επαγγελματικής σταδιοδρομίας αποτελούν αντίστοιχα την 4η και την 6η επιλογή, συγκεντρώνοντας αντίστοιχα το 45,7% και 38,3% των επιλογών. Διαφαίνεται, συνεπώς, κάποια σχετική υποχώρηση της αξίας του περιεχομένου της εργασίας, τάση που ενδεχομένως να συνδέεται με τις προτεραιότητες που προσδιορίζει η ηλικία των ατόμων αλλά και με τη διάρκεια της ανεργίας τους. Γενικότερα, ωστόσο, από τις σχετικά χαμηλές τιμές που λαμβάνουν επιλογές, όπως ο τόπος εργασίας (44,7%) και το ωράριο (33%), διαφαίνεται μια τάση διαθεσιμότητας και ευελιξίας των ανέργων του δείγματος.

Σε κάθε περίπτωση, η διάθεση αποδοχής μιας οποιασδήποτε εργασίας, ακόμη κι αν αυτή δεν πληροί τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, φαίνεται πως είναι συντριπτική για το σύνολο των ανέργων του δείγματος (84%). Αυτή η γενικευμένη διάθεση της αναγκαστικής προσαρμογής, αφενός αποτυπώνει τις συνέπειες της οικονομικής πίεσης που βιώνουν τα σημερινά νοικοκυριά και αφετέρου προδιαγράφει το περιεχόμενο που θα έχουν στο μέλλον οι εργασιακές σχέσεις, αν δεν ενισχυθεί η συστηματική παρέμβαση των οργανωμένων δυνάμεων της εργασίας και των ελεγκτικών μηχανισμών του κράτους. Επίσης ενδεικτικό στοιχείο της πίεσης για διαθεσιμότητα, ακόμη και χωρίς κανόνες, που ασκείται στα σύγχρονα ελληνικά νοικοκυριά αποτελεί το γεγονός ότι, για το 41,5% των ανέργων του δείγματος, τουλάχιστον άλλο ένα μέλος της οικογένειάς τους είναι επίσης άνεργο.

**Πίνακας 11: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τον συνολικό χρόνο απασχόλησής τους, τον συνολικό αριθμό επαγγελματιών και φορέων εργασίας που έχουν αλλάξει και τον συνολικό αριθμό ετών που έχουν παραμείνει στον ίδιο φορέα εργασίας**

Συνολικός χρόνος απασχόλησης	%	Αριθμός επαγγελματιών	%
Έως 5 έτη	11,2	Κανένα	31,5
6–10 έτη	18,7	1	11,9
11–15 έτη	17,9	2	22,5
16–20 έτη	16,2	3	15,7
21–25 έτη	13,5	4	8,8
26–30 έτη	12,5	5	8,8
Περισσότερα από 30 έτη	9,6	6	0,8
Δ/Α	0,4	Δ/Α	0,4
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>
Αριθμός φορέων εργασίας	%	Έτη εργασίας στον ίδιο φορέα	%
Κανένα	13,5	Έως 5 έτη	28,7
1	10,6	6–10 έτη	21,8
2	22,9	11–15 έτη	17,3
3	20,0	16–20 έτη	13,1
4	15,4	Περισσότερα από 20 έτη	15,0
Περισσότερους από 5	16,4	Δ/Α	4,2
Δ/Α	1,2		
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>	<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>

Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) της συνολικής διάρκειας απασχόλησης για το σύνολο του δείγματος ανέρχεται σε 17,5 έτη, ενώ ο Μ.Ο. των ασκούμενων επαγγελματιών κατά τη διάρκεια αυτή ανέρχεται σε 1,8. Συνεπώς, για το σύνολο του δείγματος η διάρκεια άσκησης κάθε επαγγέλματος είναι περίπου 9,7 έτη. Κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου των ατόμων του δείγματος, ο Μ.Ο. των φορέων που απασχολούνται ανέρχεται σε 2,9. Σε συνάρτηση με τη μέση συνολική διάρκεια απασχόλησης των ατόμων του δείγματος, συνάγεται ότι, ανά φορέα απασχόλησης, η παροχή εργασίας έχει μέση διάρκεια 6 περίπου ετών. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι κατά Μ.Ο. η μέγιστη διάρκεια απασχόλησης στον ίδιο φορέα ανέρχεται σε 11,9 έτη, συνάγεται ότι, για το σύνολο της μέσης διάρκειας απασχόλησης, ένα μέσο άτομο του δείγματος έχει απασχοληθεί σε έναν κύριο φορέα για 11,9 έτη περίπου, καθώς και σε δύο άλλους φορείς για 2,8 έτη κατά Μ.Ο. στον καθένα.



#### 8.4 Συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου μάθησης

**Πίνακας 12: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τους λόγους που τους έκαναν να παρακολουθήσουν ένα Πρόγραμμα ΔΒΕ από το οποίο διέρρευσαν (κατά σειρά προτεραιότητας)**

Λόγοι επιλογής προγράμματος ΔΒΜ (κατά σειρά προτεραιότητας)	N	%
Εμπλουτισμός γνώσεων / Εμπειρία	258	53,6
Χρήσιμο στη δουλειά	78	16,2
Ενδιαφέρον θέμα	56	11,6
Χρήσιμο στην αναζήτηση εργασίας	26	5,4
Για την πιστοποίηση	20	4,2
Ήταν επιδοτούμενο	15	3,1
Μου το πρότειναν / Με προέτρεψαν συνάδελφοι / Συγγενείς	11	2,3
Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	5	1,0
Ήταν Δωρεάν	1	0,2
Άλλο	4	0,8
Δ/Α	7	1,5
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>

Σύμφωνα με τον πίνακα 12 ως κυριότεροι παράγοντες συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΕ από το οποίο διέρρευσαν οι ερωτώμενοι καταγράφονται: ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η αποκόμιση εμπειρίας, η χρησιμότητα του προγράμματος για την εργασία, το ενδιαφέρον του αντικειμένου του προγράμματος και η χρησιμότητα του προγράμματος στην αναζήτηση εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι περίπου οι ίδιοι με αυτούς που προσδιορίζονται για τα προγράμματα ΔΒΕ τα οποία οι ερωτώμενοι ολοκλήρωσαν. Μεταξύ ορισμένων εκ των παραγόντων αυτών όμως, ανακύπτει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση της βαρύτητας τους. Ειδικότερα:

Για τα ολοκληρωθέντα προγράμματα, η χρησιμότητα του προγράμματος στην εργασία παρουσιάζει μεγαλύτερη βαρύτητα συγκριτικά με το πρόγραμμα από το οποίο διέρρευσαν. Επίσης, ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η αποκόμιση εμπειρίας, τουλάχιστον για το πρώτο ολοκληρωθέν πρόγραμμα που αφορά το 57% του συνόλου του δείγματος (Πίνακας 14), εμφανίζει αισθητά μειωμένη βαρύτητα (42,7% έναντι 58,6% για το πρόγραμμα διαρροής). Πιθανόν η διαφοροποίηση της βαρύτητας των δύο αυτών παραγόντων μεταξύ των ολοκληρωθέντων προγραμμάτων και του προγράμματος διαρροής να οφείλεται σε διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες των ερωτώμενων έναντι της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Ενδέχεται, δηλαδή, τα προγράμματα που

ολοκληρώθηκαν να επιλέγονταν εξ αρχής, κυρίως με κριτήριο την προσδοκώμενη άμεση συμβολή τους στην εξασφάλιση ή διατήρηση της επαγγελματικής τους θέσης, ενώ η επιλογή του προγράμματος από το οποίο διέρρευσαν να συνέβη για λόγους βελτίωσης μιας επαγγελματικής θέσης.

Για τα ολοκληρωθέντα προγράμματα, ο παράγοντας της πιστοποίησης εμφανίζει ορισκά ενισχυμένα βαρύτητα έναντι της βαρύτητας που έχει στο πρόγραμμα από το οποίο διέρρευσαν οι ερωτώμενοι.

Φαίνεται ότι ο εμπλουτισμός των γνώσεων αποτελεί ένα από τα κυριότερα κίνητρα για τη συμμετοχή στη ΔΒΕ, ωστόσο αποδεικνύεται ασταθές κίνητρο. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους συμμετείχαν σε προγράμματα ΔΒΕ για εμπλουτισμό γνώσεων/εμπειρίας, αλλά δεν ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, φαίνεται να συμπληρώνει την παραπάνω εικόνα, δίνοντας περισσότερες ουσιαστικές πληροφορίες για κάποιους από τους παραπάνω παράγοντες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί λ.χ. ότι η επιλογή ενός προγράμματος διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων για λόγους εμπλουτισμού γνώσεων είναι ένας παράγοντας χαλαρής αφοσίωσης του εγγραφόμενου σε αυτό.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Θεωρώ ότι περισσότερο για βελτίωση γνώσεων πήγαμε, κι εγώ για βελτίωση γνώσεων. Εγώ ξεκίνησα να παρακολουθήσω κάποιο του εμπορικού συλλόγου κάποιο σεμινάριο που έχει να κάνει με την βελτίωση και αντιμετώπιση του πελάτη. Στην εταιρεία που δουλεύω χειρίζομαι και το helpdesk της εταιρείας οπότε έχω άμεση επαφή με τους συνεργάτες μας. Θεωρώ ότι θα ήταν μια βελτίωση στην αντιμετώπιση τους.» (Κατ.Δ.)

Σε κάποιες απαντήσεις διαφαίνεται μια ακόμα πιο συνθετική εικόνα, αφού το κίνητρο για εμπλουτισμό γνώσεων φαίνεται να συνδυάζεται με τη χρησιμότητα του προγράμματος στην εύρεση εργασίας. Αποτυπώνεται δηλαδή η σύνδεση του εμπλουτισμού των γνώσεων με την αύξηση των πιθανοτήτων για εύρεση εργασίας.

«Προσδοκίες που είχα; Απλά να πάρω ένα χαρτί που να έχω πιο πολλές γνώσεις γιατί τυχόν μπορούσα να βρω μια δουλειά.» (Κατ.Δ.)

Μια άλλη διάσταση είναι και η σύνδεση του προγράμματος με την πιστοποίηση, την οποία, όπως φαίνεται παραπάνω, επικαλείται ένα μικρό ποσοστό των ερωτώμενων. Οι διαδικασίες ανάπτυξης και πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων οι οποίες έχουν αρχίσει να αποτελούν μέρος της γενικότερης συζήτησης για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα, φαίνεται να επηρεάζουν πια το πεδίο. Όπως αναφέρει ένα στέλεχος:

«Αν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που επιβάλλει σε κάποιον να το παρακολουθήσει, η υποχρεωτικότητα είναι ένας δεύτερος λόγος, σημαντικός. Υπάρχουν και προγράμματα για ψυκτικούς δηλαδή, που συνδέονται με την αδειοδότηση. Υπάρχουν σεμινάρια τα οποία συνδέονται με την αδειοδότηση ειδικότητας, οπότε υπάρχει υποχρεωτικότητα. Τότε ο όρος υποχρεωτικότητα είναι ένα κίνητρο.» (Στ.04)

Δεν αποκλείεται, βέβαια, η προσπάθεια για την απόκτηση ενός τίτλου να συνδέεται με αυτό που ο Μουζέλης (2009) έχει αποκαλέσει ελληνικό φορμαλισμό. Πρόκειται για την τάση εισαγωγής ή μεταλαμπάδευσης ξένων θεσμών και διαδικασιών σε έδαφος απρόσφορο, όπως η εφαρμογή θεσμών αναπτυγμένων βιομηχανικών κοινωνιών σε λιγότερο αναπτυγμένες κοινωνίες, με αποτέλεσμα τη φορμαλιστική, δηλαδή τυπολατρική και τελετουργική μόνο, παρά ουσιαστική, προσήλωση στις απαιτήσεις των επείσαστων θεσμών και διαδικασιών. Και αυτό συνδέεται με το πρόβλημα που εξετάζεται εδώ, καθώς η αναζήτηση ενός ακόμα «πτυχίου» επαγγελματικής κατάρτισης, παρά η ουσιαστική αφοσίωση στο περιεχόμενο της επαγγελματικής κατάρτισης, διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο στο να αποσυνδεθεί από το αντικείμενο της κατάρτισης και με την πρώτη δυσκολία να εγκαταλείψει το σεμινάριο στο οποίο έχει εγγραφεί. Με τα λόγια μιας καταρτιζόμενης που μετείχε στην ομαδική συζήτηση,

«[...] ήθελα το ECDL για να υπάρχει στο φάκελο.» (Κατ. Δ)

Από τα κίνητρα που συζητήθηκαν στην ομαδική συζήτηση (ποιοτική έρευνα), δεν αναδεικνύονται μόνο τα εγκυκλοπαιδικά και φορμαλιστικά κίνητρα που εξετάστηκαν παραπάνω. Κυρίως από τις απόψεις των στελεχών των φορέων παροχής προγραμμάτων αναδεικνύονται σαφέστερα και πιο εξειδικευμένα κίνητρα επαγγελματικής ανέλιξης.

Αναπόφευκτα, τα στελέχη έχουν καλύτερη και ακριβέστερη εικόνα του χαρακτήρα αυτών των προγραμμάτων ΔΒΕ. Από την άλλη μεριά, όμως, προβληματίζει το γεγονός ότι φαίνεται πως, σε κάποιες δομές, ορισμένοι καταρτιζόμενοι έχουν ελλιπέστατη εικόνα των σεμιναρίων πριν εγγραφούν σε αυτά.

«Δηλαδή έρχονται κυρίως για να πάρουν πρακτικές επαγγελματικές δεξιότητες άμεσα εφαρμόσιμες με την επιστροφή τους στο εργασιακό πλαίσιο. Άρα, ας το μεταφράσω λίγο με τους όρους ενός εκπαιδευτικού φορέα, η βασική τους προσδοκία είναι να κάνουνε αυτό που χρειάζονται επαγγελματικά και να μην υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο πλαίσιο μάθησης και στο πλαίσιο εφαρμογής.» (Στ.02)

«Ο ενήλικας προσέρχεται (επίσης) σε αυτή την μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης στον προσωπικό του χρόνο, γιατί απλά θέλει να εξελίξει μια δεξιότητά του.» (Στ.04)

**Πίνακας 13: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το εάν διέκοψαν κάποιο άλλο πρόγραμμα ΔΒΜ/κατάρτισης**

<b>Διαρροή από άλλο πρόγραμμα ΔΒΜ/κατάρτισης</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Όχι	472	98,1
Ναι	6	1,2
Δ/Α	3	0,6
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>

Σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων (98,1%) δεν έχει διαρρεύσει και από κάποιο άλλο πρόγραμμα ΔΒΕ. Ταυτόχρονα, η πλειονότητα των ερωτώμενων (57%) έχει παρακολουθήσει και ολοκληρώσει τουλάχιστον άλλο ένα πρόγραμμα ΔΒΕ. Από αυτούς, το 39,8% έχει παρακολουθήσει και ολοκληρώσει επιτυχώς ακόμη κάποιο άλλο πρόγραμμα ΔΒΕ. Καταρχήν, συνεπώς, για την πλειονότητα του δείγματος, η σχέση με τα προγράμματα της ΔΒΕ δεν φαίνεται να είναι ευκαιριακή.

Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να διερευνηθεί η υπόθεση της διαφοροποίησης των βασικών λόγων επιλογής του προγράμματος ΔΒΕ από το οποίο διέρρευσαν οι ερωτώμενοι ή έστω της βαρύτητας των λόγων αυτών σε σχέση με τους βασικούς λόγους επιλογής των προγραμμάτων ΔΒΕ που ολοκλήρωσαν. Βεβαίως, η σύγκριση των παραγόντων επιλογής προγραμμάτων ΔΒΕ που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, και ως εκ τούτου αντανακλούσαν επιλογές και προτεραιότητες διαφορετικών φάσεων του επαγγελματικού και εργασιακού βίου των ερωτώμενων, υπόκειται σε αρκετούς περιορισμούς και έτσι τα όποια συμπεράσματα προκύψουν από αυτήν θα πρέπει να γίνουν αντιληπτά ως ενδείξεις και μόνο.

**Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τους λόγους παρακολούθησης προγραμμάτων ΔΒΕ**

Κύρια στοιχεία προγράμματος	Πρόγραμμα διαρροής	Πρώτο ολοκληρωθέν πρόγραμμα	Δεύτερο ολοκληρωθέν πρόγραμμα
Εμπλουτισμός γνώσεων / Εμπειρία	58,6%	42,7%	54,1%
Χρήσιμο στη δουλειά	19,3%	29,6%	26,6%
Ενδιαφέρον θέμα	12,3%	15,3%	7,3%
Χρήσιμο στην αναζήτηση εργασίας	9,1%	5,1%	10,1%
Παροχή πιστοποίησης	5,8%	10,9%	11,0%
Επιδοτούμενο πρόγραμμα	4,6%	4,7%	
Ωράριο	4,0%	1,8%	

Φαίνεται ότι, για τα προγράμματα ΔΒΕ που ολοκλήρωσαν οι ερωτώμενοι, το κίνητρο «να είναι χρήσιμο στη δουλειά» ήταν ισχυρότερο απ' ό,τι στο πρόγραμμα διαρροής.

Όπως προκύπτει και από τη μελέτη του Καραλή (2013), τα κυριότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΕ είναι κατά κύριο λόγο εργασιακά (περισσότερο αποδοτικός στην εργασία, διατήρηση της θέσης εργασίας) και κατά δεύτερο λόγο είναι το ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Όσο πιο χρήσιμο στη δουλειά είναι το πρόγραμμα ΔΒΕ τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ολοκλήρωσης του προγράμματος αυτού.

**Πίνακας 15: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τους λόγους που τους έκαναν να εγκαταλείψουν ένα Πρόγραμμα ΔΒΕ (κατά σειρά προτεραιότητας)**

Λόγοι εγκατάλειψης προγράμματος ΔΒΕ (κατά σειρά προτεραιότητας)	N	%
Επαγγελματικές υποχρεώσεις	147	30,6
Έλλειψη χρόνου	61	12,7
Προσωπικοί οικογενειακοί λόγοι	57	11,9
Για λόγους υγείας	40	8,3
Τελικά μου ήταν αδιάφορο	31	6,4
Δεν βόλεψε το ωράριο	30	6,2
Λόγω απόστασης	21	4,4
Δεν ανταποκρινόταν σε αυτό που περίμενα	20	4,2

<b>Λόγοι εγκατάλειψης προγράμματος ΔΒΕ (κατά σειρά προτεραιότητας)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Διεκόπη από το φορέα / Μη πληροφόρηση από τον φορέα	18	3,7
Οικονομικοί λόγοι (δίδακτρα)	9	1,9
Το επίπεδο ήταν πολύ υψηλό / Δυσκολία παρακολούθησης	9	1,9
Ήταν χαμηλό το επίπεδο	7	1,5
Λόγω απουσιών	7	1,5
Δυσαρέσκεια από συνθήκες διεξαγωγής / Καθηγητές	5	1,0
Άλλο	8	1,7
Δ/Α	11	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>

Ταυτόχρονα, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις αποτελούν τον κυριότερο λόγο εγκατάλειψης προγραμμάτων ΔΒΕ. Φαίνεται ότι ο εμπλουτισμός των γνώσεων/εμπειρίας ως κύριος λόγος συμμετοχής δεν «αντέχει» απέναντι στις επαγγελματικές υποχρεώσεις. Σημειώνουμε ότι οι κυριότεροι παράγοντες εγκατάλειψης ήταν καταστασιακοί (επαγγελματικές υποχρεώσεις, έλλειψη χρόνου, οικογενειακή κατάσταση). Ενδογενείς οργανωσιακούς λόγους επικαλέστηκε ένα μέρος των ερωτώμενων (π.χ. δεν βόλεψε το ωράριο, λόγω απόστασης, έλλειψη ενημέρωσης). Προδιαθεσιακοί λόγοι που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν ότι δεν ανταποκρινόταν το πρόγραμμα σε αυτό που περίμεναν.

Σε καμία περίπτωση οι λόγοι εγκατάλειψης δεν θεωρούνται ως κατηγορίες και παράγοντες που δρουν μεμονωμένα, αντίθετα γίνονται αντιληπτοί ως αλληλοτροφοδοτούμενοι. Ενδιαφέρον έχει το παρακάτω απόσπασμα:

«Η γνώμη μου είναι ότι όταν κάποιος διατυπώνει έναν ισχυρισμό ότι δεν μπορώ να συνεχίσω γιατί κάτι μου συμβαίνει, πολύ πιθανά μπορεί και το κάνει αυτό επειδή από την άλλη μεριά υπάρχει ένας βαθμός ελλιπούς ικανοποίησης από το περιεχόμενο του σεμιναρίου. Κάπου αυτά τα δύο πράγματα, δηλαδή το εξωτερικό και το εσωτερικό, κάπου συνυπάρχουν.» (Στ.02)

Σε αυτό το πλαίσιο, τόσο τα στελέχη όσο και τα άτομα που διέκοψαν κάποιο πρόγραμμα ΔΒΕ συμφωνούν σε μία σειρά από λόγους που συνδέονται με τη διακοπή παρακολούθησης προγραμμάτων ΔΒΕ.

Οι κύριοι επιμέρους λόγοι της διαρροής από το πρόγραμμα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις, σχετικά διακριτές, κατηγορίες, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα.

**Πίνακας 16: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με ομαδοποιημένους λόγους που τους έκαναν να εγκαταλείψουν ένα πρόγραμμα ΔΒΕ (κατά σειρά προτεραιότητας)**

<b>Ομαδοποίηση λόγων εγκατάλειψης προγράμματος ΔΒΜ (κατά σειρά προτεραιότητας)</b>	<b>%</b>
Επαγγελματικές υποχρεώσεις	32
Τοποθεσία, διάρκεια, ώρες διεξαγωγής	29
Οικογενειακοί/προσωπικοί λόγοι & λόγοι υγείας	22
Περιεχόμενο, μέσα, συνθήκες διεξαγωγής	17
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0</b>

**α)** Σε αυτούς που αφορούν άμεσα στις επαγγελματικές υποχρεώσεις και αντιστοιχούν στο 32% των απαντήσεων. Πρόκειται για τη σημαντικότερη κατηγορία λόγων διαρροής από το πρόγραμμα.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Εγώ λόγω δουλειάς, ωραρίου που προέκυψε κι έπρεπε να κάθομαι περισσότερο στην δουλειά οπότε δεν υπήρχε περίπτωση.» (Κατ.Δ.)

Στο ίδιο μήκος κύματος, ένα ακόμα υποκείμενο της έρευνας σημείωσε:

«...εγώ για προσωπικούς λόγους σταμάτησα, πολύ σοβαρούς, γιατί ήμουν άνεργη και τότε είχα πετύχει σε έναν διαγωνισμό και ήταν οι πρώτες μέρες, μόλις ξεκινήσαμε, τον Σεπτέμβριο, τα άλλα δύο Παρασκευοσαββατοκύριακα που υπολείπονταν, δεν μπορούσα να παρακολουθήσω γιατί έπρεπε να ξεκινήσω τη δουλειά. Υπήρχε άγχος στον συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο που προσλήφθηκα και δυστυχώς δεν μπορούσα να αντεπεξέλθω στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου σεμιναρίου γιατί στο τέλος έπρεπε να παρουσιάσουμε μια συγκεκριμένη πρακτική εργασία.» (Κατ.Δ)

Τέλος, ένας ερωτώμενος, επιχειρώντας να παρουσιάσει τους λόγους που τον οδήγησαν στη διαρροή από το πρόγραμμα, τόνισε:

«Εγώ γιατί μετακόμιζα κτιριακά. Η δουλειά μου, μεταφερθήκαμε σε κάποιο άλλο χώρο και επειδή ήμουν και προϊσταμένη στην γραμματεία έπρεπε να είμαι εκεί για να μπορέσω να στήσω το χώρο για να λειτουργούμε, οπότε ήταν αδύνατο να απουσιάζω κι αυτός ήταν ο λόγος που δεν συνέχισα.» (Κατ.Δ)

**β)** Σε αυτούς που αφορούν στο περιεχόμενο και σε μικρότερο βαθμό, στα μέσα και στις συνθήκες διεξαγωγής του προγράμματος, που αθροιστικά συγκεντρώνουν το 17% των απαντήσεων.

Η ελκυστικότητα τόσο του περιεχομένου του προγράμματος, αλλά και των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται διαδραματίζουν, σύμφωνα με ένα από τα υποκείμενα της έρευνας, σημαντικότατο ρόλο για τη γενική επιτυχία του προγράμματος:

«Αν όμως παρατηρηθεί μεγαλύτερη αποχή και γι' αυτούς μιλάω συνήθως, σε αυτούς οι λόγοι μπορεί να είναι κυρίως ότι δεν τους κέρδισε είτε ο εκπαιδευτής είτε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα... Όταν αισθάνεται (ο εκπαιδευόμενος) ότι απλά έρχεται και του βάζεις πράγματα επάνω και μάλιστα χωρίς να τον ρωτάς ή χωρίς να συμμετέχει, μπορεί και να κουραστεί» (Στ.01).

- Η απόσταση μεταξύ της εμπειρίας του ίδιου του προγράμματος και της προσδοκίας του εκπαιδευόμενου αποτελεί έναν από τους λόγους διακοπής ενός προγράμματος:
  - απόσταση μεταξύ των αναμενόμενων απαιτήσεων του προγράμματος και των πραγματικών απαιτήσεων
  - απόσταση μεταξύ του, εκτιμώμενου «προσπαιτούμενου» για το πρόγραμμα, επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευόμενων και του επιπέδου που βιώνεται κατά την κατάρτιση
  - απόσταση μεταξύ των προσδοκιών για το ίδιο το περιεχόμενο του προγράμματος και του περιεχομένου που εν τέλει διδάσκεται.

Πιο συγκεκριμένα, αρκετά από τα υποκείμενα της έρευνας εγκατέλειψαν το πρόγραμμα, καθώς είχαν σχηματίσει λανθασμένη εικόνα αναφορικά με τις υποχρεώσεις τους. Μεταξύ άλλων αναφέρθηκε:

«Δηλαδή συνειδητοποιώντας το μέγεθος της δουλειάς και τις απαιτήσεις της παρουσίας στο πρόγραμμα της σχολής, είτε συνδικαλιστικά είτε επαγγελματικά, στον χώρο της δουλειάς τους, κατάλαβαν ότι δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν.» (Στ.05)

«Η δεύτερη συνθήκη (είναι) οικογένεια θεμάτων, δεν είναι μόνο ένα πράγμα, είναι το αν ανταποκρίνεται η ποιότητα και ο τρόπος υλοποίησης των σεμιναρίων στις προσδοκίες του. Αυτό είναι πάντα πολύ σημαντικό. Από το οποίο εξαρτάται η διαρροή.» (Στ.02)

«Μια δεύτερη περίπτωση, φυσικά, είναι ότι υπάρχουν και περιπτώσεις που κάποιος ή κάποια έχει εκτιμήσει διαφορετικά, έχει διαφορετικές προσδοκίες από το περιεχόμενο οι οποίες με κάποιο τρόπο διαψεύδονται. Δηλαδή έρχεται να κάνει ένα σεμινάριο πληροφορικής ελπίζοντας ότι έχει την υπομονή να διατρέξει τα δύο κεφάλαια που ξέρει καλά, ας υποθέσουμε το Word και το Excel, για να φτάσει στην Access, παράδειγμα, αλλά επειδή αυτό κρατάει 15 μέρες, σου λέει όχι, επειδή εγώ ξέρω πολύ καλά αυτά δεν νομίζω ότι μπορώ να παρακολουθήσω όλο το σεμινάριο για να φτάσω σε κάτι που... Χάνει το ενδιαφέρον του.» (Στ.02)



Στο ίδιο μήκος κύματος, μερικά από τα υποκείμενα της έρευνας, αν και δήλωσαν πως είχαν διάθεση να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα, εν τέλει το εγκατέλειψαν, καθώς δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές του απαιτήσεις:

«Εμείς ομαδικά σταματήσαμε πρόωρα, για έναν λόγο, ότι δεν είχαμε αρκετές γνώσεις για να δώσουμε τα τεστ... Ήταν μια ομάδα ξένων, κι εγώ είμαι ξένος, Ουκρανός, αλλά εγώ προσπάθησα και κάπως έβλεπα ότι μπορώ να τα καταφέρω αλλά ήμουν ένας στην τάξη των 18, 19, 20 ατόμων και σταματήσαμε.» (Κατ.Δ.)

■ Επιπλέον, η ματαίωση των προσδοκιών των καταρτιζομένων συνδέεται μεταξύ άλλων άμεσα και με την *ελλιπή και ενίοτε ασαφή αρχική επικοινωνία του προγράμματος από τον φορέα κατάρτισης.*

«Τη μία φορά αλλάξαμε ημερομηνία, εγώ έλειπα τον Ιούλιο σε διακοπές, τροποποίησαν λόγω του Αυγούστου, το πήγαν λίγο πιο πίσω, και δεν με ενημέρωσε κανείς και όταν πήρα τηλέφωνο εγώ, μια δύο μέρες πριν μου είχαν πει ότι είχαν ξεκινήσει και δεν θα μπορούσα να μπω καν.» (Κατ.Δ)

«[...] μπορεί κάποιος για παράδειγμα, το οποίο οφείλεται σε λάθος επικοινωνίας σε γενικές γραμμές, να του έχουν επικοινωνηθεί λάθος τα δεδομένα της κατάρτισης, δηλαδή πού απευθύνεται, στοχοθεσία, ίσως κάποια, αν θέλετε, εκτίμηση που μπορεί να έχει αυτός για τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, να του έχουν επικοινωνηθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο έτσι ώστε να κάνουν τις προσδοκίες του, από εκεί και πέρα έχοντας πλέον την αντίληψη όταν πηγαίνει βλέπει ότι αυτά τα δύο για κάποιους λόγους δεν εφάπτονται, δηλαδή προσδοκίες και πραγματικότητα και ως εκ τούτου αναχωρεί... Αυτό, τώρα, αν μιλήσουμε για λόγους σε αυτό το θέμα, ποιοι είναι οι λόγοι που μπορεί να είναι κακή επικοινωνία. Επικοινωνία εννοώ από πλευράς κατάρτισης, του φορέα κατάρτισης που βγάζει την δημοσιότητα προς τα έξω διότι πολλοί μπορεί να είναι περισσότερο φιλόδοξοι ή αν θέλετε περισσότερο ελκυστικοί από αυτό που πραγματικά προσφέρουν.» (Στ.03)

■ Τέλος, η *αρνητική αξιολόγηση των εκπαιδευτών των προγραμμάτων*, περισσότερο αναφορικά με τον τρόπο παροχής της γνώσης και λιγότερο αναφορικά με την ίδια τη γνώση, προβάλλεται ως λόγος διακοπής από τα στελέχη και τους καταρτιζόμενους. Πιο συγκεκριμένα, ένα υποκείμενο της έρευνας έκανε λόγο για τις τεχνικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τις οποίες θεώρησε ακατάλληλες:

«Τι θέλω να πω; Ότι οι τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής είναι πολύ σημαντικές απέναντι σε έναν ενήλικα. Δεν έχει να κάνει με παιδί. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Το τι τεχνικές θα χρησιμοποιήσει για να περάσει τα μηνύματα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκει είναι πολύ σημαντικό. Γιατί; Μπορεί να υπάρχουν

πολλών επιπέδων σπουδές, μάλλον άνθρωποι από υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας, πανεπιστημιακής και μεταπτυχιακά.» (Κατ.Δ)

Στην αδιαφορία των εκπαιδευτών επικέντρωσε τα αίτια της διαρροής του ένας ακόμα εκπαιδευόμενος:

«Ήταν καθαρά πρόβλημα των εκπαιδευτών γιατί δεν ενδιαφέρονταν καθόλου γι' αυτό που έγινε, γιατί αν ένα παιδί που άρχιζε μισή ώρα να πιάνει κουβέντα και οι υπόλοιποι 18 περιμένανε επειδή το παιδί αργεί πολύ γιατί δεν είναι στο ίδιο επίπεδο, έπρεπε να βρουν κάποια λύση να πάει σε άλλη ομάδα. Έτσι δεν είναι; Έτσι χαλώντας τον χρόνο, χάνοντας την ταχύτητα δεν έγινε από τη μεριά των εκπαιδευτών κατάλληλη δουλειά. Ώσπου μας έφερε σε αυτή την κατάσταση.» (Κατ.Δ)

Από τον συνδυασμό των δύο πρώτων κατηγοριών των λόγων διαρροής προκύπτει ότι το βάρος των επαγγελματικών υποχρεώσεων, σε συνδυασμό με τη βαθμιαία διαπίστωση της σχετικής ακαταλληλότητας του προγράμματος να ανταποκριθεί στις αρχικές προσδοκίες των ερωτώμενων, κυρίως δε αν αυτές αφορούν στη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης, αποτρέπει τη συνέχεια της συμμετοχής στο πρόγραμμα και αυξάνει το ενδεχόμενο της εγκατάλειψής του.

- γ)** Σε «ενδογενείς-οργανωσιακούς παράγοντες», δηλαδή παράγοντες που άμεσα ή έμμεσα αφορούν στην τοποθεσία, τη διάρκεια ή τις ώρες διεξαγωγής του προγράμματος, οι οποίοι συγκεντρώνουν αθροιστικά το 26,6% των απαντήσεων. Πρόκειται για τη δεύτερη σε σημασία κατηγορία λόγων διαρροής από το πρόγραμμα. Τέτοιοι παράγοντες μπορούν να συνοψισθούν στη διάρκεια ή/και στις ημέρες και ώρες διεξαγωγής του προγράμματος, στο περιορισμένο περιθώριο απουσιών, στην ανελαστικότητα του προγράμματος και στην επικοινωνία του φορέα κατάρτισης με τους εκπαιδευόμενους. Αναλυτικότερα,

  - Η *μεγάλη διάρκεια* του προγράμματος, καθώς και η διεξαγωγή του σε μέρες και ώρες που δεν ικανοποιούν τους εκπαιδευόμενους αποτελούν τον αντιλαμβανόμενο (εσωτερικό) λόγο διαρροής που αναφέρεται έντονα τόσο από τα στελέχη όσο και από τους καταρτιζόμενους που διέκοψαν, μια που συνδέεται έντονα με μια σειρά προσωπικών ή, όπως αναφέραμε, εξωγενών λόγων (έλλειψη χρόνου, οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις κ.λπ.). Έτσι, προγράμματα που διαρκούν 300 ώρες, που διεξάγονται τις καθημερινές ημέρες της εβδομάδας, που η διδασκαλία τους διαρκεί πάνω από τρεις ώρες αξιολογούνται αρνητικά, ειδικά όταν απευθύνονται σε εργαζόμενους. Επιπλέον, ενδεχομένως κατά τον χρόνο υλοποίησης προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας να επιτελούνται αλλαγές στις ανάγκες, στις προτεραιότητες και στον κύκλο ζωής των εκπαιδευομένων, αλλαγές που ίσως οδηγούν σε διαρροή.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα συνεντεύξεων υποκειμένων που αναφέρουν ως βασικό αίτιο της διαρροής τους από το πρόγραμμα το ωράριο, είναι τα ακόλουθα:

«Όλα τα παιδιά κάνουν παράπονα ότι είναι διάρκειας 5 ωρών, ότι είναι μεγάλης διάρκειας άρα κουράζονται. Ο εγκέφαλος του ανθρώπου δεν αντέχει 5 ώρες συνεχόμενες να παρακολουθεί. Στη διάρκεια των μηνών δεν μπορώ να πω τίποτα. Ένα πρόγραμμα δύο τριών μηνών έτσι, αυτά που συγκρίνω με τα παράπονα των παιδιών, πραγματικά είναι πολλές ώρες. Πάνω από 4. Δηλαδή 3ωρο είναι το μεσαίο.» «Κι εγώ πιστεύω ότι το 3ωρο είναι ιδανικό. Συνήθως είναι 4ωρα με 5ωρα, εγώ προσωπικά κουράζομαι αρκετά.» «Εντάξει το 4ωρο είναι με διάλειμμα αλλά κι εγώ προτιμώ να είναι ένα 3ωρο και ας είναι γεμάτο. Και γεμίζεις γνώσεις και είναι σε περισσότερο χρονικό διάστημα οπότε, πιστεύω μάλλον, ότι θα ήταν δύσκολο και να το διακόψει κάποιος. Γιατί θα μπορούσε να ήταν εντάξει και στις υπόλοιπες υποχρεώσεις του. Αν κάποιος, π.χ. κάποιος εργαζόμενος, αυτήν τη στιγμή, μετά την δουλειά του διαθέσει 5 ώρες, όλη την υπόλοιπη μέρα δεν θα μπορεί να κάνει κάτι. Θα πηγαίνει κατευθείαν για ύπνο μετά. Να πλυθεί και να κοιμηθεί ή να μαγειρέψει και να κοιμηθεί. Δεν υπάρχει δυνατότητα ούτε να ασχοληθείς με σπίτι, ούτε με παιδιά, ούτε με κάτι άλλο. Έτσι πιστεύω.» (Κατ.Δ)

«[...] δεν το ξεκίνησα καν λόγω ωραρίου. Δηλαδή θεωρώ ότι ουσιαστική διαφορά ήταν το ωράριο που δεν μπόρεσα. Αν ήταν λίγο πιο αργά θα μπορούσα να το παρακολουθήσω... αν ήταν απογευματινές ώρες ή Σάββατο οπότε θα ήταν πολύ πιο εύκολο να παρευρεθώ.» (Κατ.Δ.)

«Αυτό που είπαν τα κορίτσια πριν, με τη διακοπή, πιστεύω ότι μετά χάνεσαι λιγάκι. Καλύτερα είναι να τραβήξει έστω σε λίγες ώρες, βέβαια μιλάω σίγουρα όχι παραπάνω από 3 με 3,5 μήνες, αν κάνεις ένα σεμινάριο και σου πάρει 4 μήνες, έχεις αρχίσει κι έχεις ξεχάσει τι έχεις κάνει στην αρχή και πιστεύω ότι και οι ανάγκες μπορεί να αλλάξουν, δηλαδή μετά από 4 μήνες σίγουρα μπορεί να έχουν αλλάξει οι προτεραιότητες στην ζωή σου. Που μπορεί να σε κάνουν να χρειαστεί να το διακόψεις.» (Κατ.Δ)

«Υπήρχαν σημεία διαρροής. Και ήταν ακριβώς αυτοί οι λόγοι. Δηλαδή είχαν να κάνουν με το ότι δεν μπορεί ένας ενήλικας να παρακολουθεί, δεν έχει τη διαθεσιμότητα να παρακολουθεί κάθε μέρα, οπότε επειδή υπήρχε το θεσμικό πλαίσιο ότι ξεπερνάς ένα όριο, κοβότανε.» (Στ.04)

Η τρίτη κατηγορία των λόγων διαρροής παραπέμπει, συνεπώς, άμεσα στην ανεπάρκεια ή την ακαταλληλότητα του χωρικού, καθώς και του οργανωτικού και του κανονιστικού πλαισίου διεξαγωγής των προγραμμάτων ΔΒΕ προκειμένου για την ολοκλήρωση της κατάρτισης ή ενδεχομένως και για την προσέλκυση των εργαζομένων μέσης σχετικής ηλικίας. Συνεπώς, αυτή η κατηγορία λόγων τελεί σε άμεση σχέση αμοιβαιότητας και αλ-

ληλοενίσχυσης καταρχάς με την πρώτη κατηγορία (επαγγελματικές υποχρεώσεις) και εν συνεχεία με την επόμενη, τέταρτη, κατηγορία (οικογενειακοί/προσωπικοί λόγοι).

**δ)** Σε οικογενειακούς ή προσωπικούς λόγους ή λόγους υγείας, που αθροιστικά συγκροτούν το 21,6% στον πίνακα 16, αναφέρεται το 22% των απαντήσεων.

Η τέταρτη κατηγορία των λόγων διαρροής, πέραν της αυτόνομα ισχυρής επιρροής της στην απόφαση της εγκατάλειψης του προγράμματος, θα πρέπει να γίνει αντιληπτή και ως πιθανώς ενισχυόμενη από την επίδραση των παραγόντων της διαπιστούμενης ακαταλληλότητας του περιεχομένου ή του επιπέδου του προγράμματος, καθώς και του μη ευέλικτου οργανωτικού και κανονιστικού πλαισίου διεξαγωγής του.

Από τη μεριά τους, τα στελέχη των δομών ΔΒΕ αναγνωρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καταρτιζόμενοι προβάλλουν ως κύριες δικαιολογίες της διακοπής παρακολούθησης του σεμιναρίου τους τις εξής:

- Οικογενειακές υποχρεώσεις
- Εργασιακές υποχρεώσεις

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Στα άτομα 30 μέχρι 50 ετών... οι υποχρεώσεις είναι πιο μεγάλες... φαντάζομαι, στον χώρο δουλειάς του, έχει μεγαλύτερες υποχρεώσεις από κάποιον ο οποίος έχει κάνει μια "καριέρα" στη σταδιοδρομία του και θα μπορούσε να μην αναπληρώσει πάρα πολλά κενά, που ενδέχεται να βρεθούν. Και από εκεί και πέρα το δεύτερο είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Που ήταν σε άτομα που ξεκίναγαν την ζωή τους, είτε παντρεύονταν, είτε είχαν μικρά παιδιά, ερχόντουσαν πολλά άτομα και μου έλεγαν "συγγνώμη που καθυστέρησα αλλά είχα ξενυχτήσει, ο μικρός έβγαζε δόντια ή έτρεχα στο νοσοκομείο..."» (Στ.05)

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι σε αναπτυγμένα κράτη πρόνοιας έχει ληφθεί μέριμνα για τρόπους και μέσα συμφιλίωσης του επαγγελματικού και του οικογενειακού βίου (π.χ. στα σκανδιναβικά κράτη πρόνοιας). Με λιγότερη επιτυχία, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επίσης πάρει πρωτοβουλίες διερεύνησης της συμφιλίωσης/συμβιβασμού των οικογενειακών με τις επαγγελματικές απαιτήσεις-υποχρεώσεις (βλ. το πλήθος των σχετικών ερευνών με αυτό το θέμα, τις οποίες διεξήγαγε το πανευρωπαϊκό δίκτυο αριστείας RECOWOWE στην ιστοσελίδα <http://recwowe.vitamib.com/>).

Στην Ελλάδα, η οικογένεια «διπλής καριέρας» σημαίνει ότι τα περισσότερα οικογενειακά βάρη τα επωμίζεται η σύζυγος και μητέρα, η οποία ταυτόχρονα ακολουθεί και ένα επάγγελμα. Είναι γνωστό ότι οι δομές υποστήριξης προς τις εργαζόμενες μητέρες λείπουν, ενώ επίσης η φροντίδα για τους ηλικιωμένους έχει αφεθεί στις οικογένειές τους, δηλαδή στις κόρες και εγγονές τους.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν ουσιαστικά πολιτικές για τη συμφιλίωση επαγγελματικού και οικογενειακού βίου, αφού και οι πλέον κατάλληλες για τον σκοπό αυτό πολιτικές είχαν εξαρχής συλληφθεί ως πολιτικές διανομής επιδομάτων. Για παράδειγμα, η κοινωνική πολιτική για την οικογένεια και το παιδί στην Ελλάδα είναι ουσιαστικά μια πολιτική γλίσχωρων επιδομάτων. Εστιάζει στις χρηματικές μεταβιβάσεις, όχι στις υπηρεσίες, οι οποίες, αν υπήρχαν, θα διευκόλυναν τις εργαζόμενες μητέρες να παραμείνουν στην εργασία τους ή όσες δεν είχαν εργασία, να την αναζητήσουν ή να ενταχθούν σε δομές ΔΒΕ.

Ένας παράγοντας που δυσκολεύει την ολοκλήρωση προγραμμάτων ΔΒΕ είναι και η ηλικία των εκπαιδευομένων. Φαίνεται ότι ο παράγοντας ηλικία έχει δύο διαστάσεις: την κόπωση των ενηλίκων εργαζομένων και τη δυσκολία επιστροφής σε οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Η εκτίμηση αυτή για τη διαρροή των ενηλίκων συνοψίζεται χαρακτηριστικά στην παρακάτω αναφορά:

«Εκτιμώ, πάλι λόγω της κούρασης, η οποία έρχεται και με την ηλικία, η μεγάλη απόσταση από τότε που καθόταν στα θρανία και θυμάται, έτσι εκτιμώ.» (Στ.03)

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας είναι οι διαφορετικοί λόγοι διαρροής, σύμφωνα πάντα με τα στελέχη, για τους κατάρτιζόμενους ηλικίας 18–24. Οι «νέοι» κατάρτιζόμενοι διαρρέουν με σχετική ευκολία από τις δομές ΔΒΕ γιατί αντιμετωπίζουν τη ΔΒΕ ως κάτι χρήσιμο μεν, αλλά όχι εντελώς απαραίτητο, δεδομένου ότι τα βασικά (στέγη, τροφή, ρουχισμός, «χαρτζιλίκι») παρέχονται από την οικογένειά τους. Ασφαλώς αναζητούν εργασία και η εμπλοκή τους με τη ΔΒΕ ίσως συμβάλλει στην ανεύρεση εργασίας, αλλά το δίκτυ ασφαλείας τους δεν είναι τα προγράμματα αυτά, έστω και αν είναι επιδοτούμενα, ούτε το επίδομα ανεργίας (που την τρέχουσα περίοδο της κρίσης ανέρχεται μόλις στα 360 ευρώ για τους πρώτους δώδεκα μήνες μετά την απόλυση του επιδοτούμενου ανέργου). Το δίκτυ ασφαλείας είναι η οικογένειά τους, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε άλλες μεσογειακές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ισπανία και η Ιταλία. Η ύπαρξη αυτού του οικογενειακού πλέγματος ασφαλείας είναι πολύτιμη, ωστόσο συντελεί απροσδόκητα σε μια χαλαρή σχέση του κατάρτιζόμενου, ιδίως αν πρόκειται για νεαρό κατάρτιζόμενο, με τις δομές της ΔΒΜ.

«Θα έλεγα ότι... περισσότερο τα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18–24, και είναι άνεργοι, φεύγουν πιο εύκολα... έρχονται απλά για να έρθουν, γιατί πιστεύουν ότι θα πάω κάπου και θα πάρω και κάτι κτλ. Όταν βλέπουν όμως ότι εδώ υπάρχει ένα πλαίσιο το οποίο θα πρέπει να ακολουθηθεί, ακριβώς επειδή δεν έχουν ανάγκη, ούτε τελικά του επιδόματος, γιατί ζουν με τους δικούς τους, ούτε γιατί τους ενδιαφέρει να μπουν πάλι σε ένα πλαίσιο γιατί το έχουν ήδη στη ζωή τους, διαρρέουν πιο εύκολα. Δηλαδή κάνουν περισσότερες απουσίες και κόβονται πιο εύκολα.» (Στ.04)

Έτσι, τα στελέχη των προγραμμάτων ΔΒΕ εκτιμούν ότι οι μικρότερες ηλικίες (18–24) τείνουν να διακόπτουν τα προγράμματα κατάρτισης λόγω:

- της εντονότερης κοινωνικής ζωής
- της περισσότερο «χαλαρής» σχέσης που έχουν με τα προγράμματα κατάρτισης κατά την υποβολή αίτησης συμμετοχής, στοιχείο που συνδέεται και με τους λόγους επιλογής των προγραμμάτων.

«Παραδείγματος χάριν οι ηλικίες από 23 έως 25 θα παρουσιάσουν μια αυξημένη σχολική... μια διαρροή από το πρόγραμμα ωρών, δηλαδή δεν θα είναι πιο συνεπείς στα ωράριά τους, αλλά αυτό έχει να κάνει κυρίως με τον τρόπο ζωής. Οι νέοι άνθρωποι συνήθως Παρασκευή βράδυ θα βγουν έξω, επομένως όταν το μάθημά τους ξεκινάει Σάββατο πρωί στις 9, ένας πιο μεγάλος είναι πάντα στην ώρα του, ένας άλλος θα χάσει κάποιες ώρες.» (Στ.01)

Ο καταρτιζόμενος που δεν έχει ιδιαίτερη ανάγκη το επίδομα του σεμιναρίου στο οποίο έχει εγγραφεί ίσως διακόψει/εγκαταλείψει την παρακολούθηση του σεμιναρίου εύκολα. Όπως τονίζει το εκπαιδευτικό στέλεχος, μιλώντας για τους νεαρούς καταρτιζόμενους:

«[...] δεν έχουν ανάγκη ούτε τελικά του επιδόματος, γιατί ζουν με τους δικούς τους, ούτε γιατί τους ενδιαφέρει να μπουν πάλι σε ένα πλαίσιο γιατί το έχουν ήδη στη ζωή τους.» (Στ.04).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 17, οι ερωτώμενοι θέτουν ως βασική προϋπόθεση συμμετοχής τους σε προγράμματα ΔΒΕ να θέλουν τις γνώσεις που παρέχει το πρόγραμμα ΔΒΕ. Η επιθυμία τους αυτή δύσκολα αντιστοιχείται με ένα συγκεκριμένο δομημένο πρόγραμμα κατάρτισης και ίσως συχνά λειτουργεί ως άκρατος και άκριτος υποκειμενισμός που δυσκολεύει την ένταξη στην ομάδα μάθησης. Αν το κριτήριό τους και το κίνητρο συμμετοχής τους είναι οι γνώσεις τις οποίες επιθυμούν να αποκτήσουν, τότε μάλλον θα τους εξυπηρετούσε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, πιθανά από απόσταση, ώστε το περιεχόμενο να ανταποκρίνεται στις γνώσεις που θέλουν να αποκτήσουν.

**Πίνακας 17: Κατανομή των συμμετεχόντων του δείγματος ανάλογα με το τι θα επιθυμούσαν να τους εξασφαλίξει ένα πρόγραμμα ΔΒΕ όπου θα επέλεγαν να συμμετάσχουν (κατά σειρά προτεραιότητας)**

<b>Προϋποθέσεις συμμετοχής σ' ένα πρόγραμμα ΔΒΜ (κατά σειρά προτεραιότητας)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Τις γνώσεις που θέλω να πάρω	218	45,3
Σχετικό/χρήσιμο στην εργασία	53	11,0
Πιστοποίηση σπουδών	40	8,3
Χρήσιμο στην εύρεση εργασίας	29	6,0
Ευέλικτο/βολικό ωράριο	28	5,8
Επιδότηση	14	2,9
Σωστή/ουσιαστική επιμόρφωση	14	2,9
Να είναι δωρεάν	8	1,7
Άλλο	7	1,5
Σωστή οργάνωση	3	0,6
ΔΓ/ΔΑ	67	13,9
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>100,0</b>

Οι τρόποι αντιμετώπισης της διαρροής συνδέονται κυρίως με τους λόγους διαρροής, αλλά και τα με κίνητρα συμμετοχής στα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Παρά το ότι η διαρροή θεωρείται ένα πρόβλημα συστημικό, όπως και η αύξηση της συμμετοχής άλλωστε, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι -κράτος, φορείς κατάρτισης, διά βίου εκπαίδευσης, εκπαιδευόμενοι και επιχειρήσεις- πρέπει να εμπλακούν για την αντιμετώπισή του, οι προτάσεις τόσο των στελεχών όσο και των καταρτιζομένων επικεντρώνονται κυρίως σε ενέργειες που πρέπει να επιτελεστούν από τον φορέα διά βίου εκπαίδευσης στο επίπεδο **α)** της διάρκειας, ωρών, ημερών και τοποθεσίας διεξαγωγής, **β)** των εκπαιδευτών και **γ)** του περιεχομένου και της στοχοθεσίας του προγράμματος, πεδίο που συνδέεται και με **δ)** την πιστοποίηση. Αναλυτικότερα,

#### **α. Διάρκεια, ώρες, ημέρες και τοποθεσία διεξαγωγής προγραμμάτων**

Προτείνονται ταχύρρυθμα, μικρότερης διάρκειας προγράμματα -ιδανικά 30–40 ωρών και όχι μεγαλύτερα των 100 ωρών- όπου βέβαια αυτό είναι εφικτό, προκειμένου οι καταρτιζόμενοι να μπορούν να δεσμευτούν ως προς την παρακολούθησή τους και να παραμείνουν μέχρι την ολοκλήρωσή τους. Το Σάββατο και η Κυριακή θεωρούνται ιδανικές μέρες διεξαγωγής, λόγω των υποχρεώσεων των καταρτιζομένων τις καθημερινές (Δευτέρα και Τετάρτη απόγευμα, για προγράμματα που αφορούν τον εμπορικό τομέα).

Τέλος, ενώ οι τρεις ώρες θεωρούνται «ιδανική» διάρκεια μαθήματος, αυτή μπορεί να επιμηκυνθεί προκειμένου να μειωθεί η συνολική διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης. Αναφορικά με την τοποθεσία, η προσβασιμότητα αποτελεί βασικό στοιχείο επιλογής για τους καταρτιζόμενους, όπου επιζητείται η δυνατότητα χρήσης μεταφορικών μέσων, όπως μετρό.

«Οι 40 ώρες, όταν τις κάνεις σε δύο 5ώρα, περίπου, την εβδομάδα θέλουν έναν μήνα. Αυτό είναι κάτι διαχειρίσιμο, δέχεται κάποιος ή κάποια να έρχεται δυο φορές την εβδομάδα για 4 εβδομάδες. Οπότε συνήθως γίνεται Δευτέρα και Τετάρτη που είναι κλειστά τα μαγαζιά, γίνεται 4 με 9, γίνεται ανάλογα, το χειμώνα μπορεί να είναι και 3 με 8, ή τέτοια πράγματα και πάντα σε συζήτηση με τους ίδιους. Επίσης υπάρχει μια εσωτερική ασπύμε, ανοχή, δηλαδή, εμείς στήνουμε το πρόγραμμα τυπικά με το συμβατικό τρόπο. Σαν να λέμε ή κάθε μία ώρα έχει 45 λεπτά μάθημα και 15 διάλειμμα. Αυτό όμως είναι μια καταρχήν συνθήκη που πολλές φορές δεν τηρείται γιατί συμφωνούν τα παιδιά με τον εκπαιδευτή ότι δεν έχει νόημα, ας τελειώσουμε μια ενότητα και κάνουμε μετά διάλειμμα, και το θέλουν όλοι αυτό. Συμφωνούν.» (Στ.02)

«Η, ημερίδες που είναι όλη μέρα και μπορείς να επιλέξεις, πάλι δεν είμαι στην δουλειά. Και το έχω επιλέξει και πηγαίνω και το διαθέτω. Αυτό που παρουσιάζουν εδώ οι κοπέλες, το να δουλεύεις ένα φουλ ωράριο και να πηγαίνεις μετά και να κάνεις 5 ώρες μάθημα και να σε έχει πάρει η νύχτα, όντως το ακούω πολύ δύσκολο.» (Κατ.Δ.)

«Στο συγκεκριμένο εγώ πιστεύω ότι θα μπορούσε να ήταν και λιγότερα από 5 (Παρασκευοσαββατοκύριακα), που διέκοψα, ενώ σε ένα άλλο που παρακολούθησα αμέσως μετά από 2 μήνες, Κοινωνική Οικονομία, ήθελα πολύ περισσότερα, μάλιστα το είχα γράψει και στην έρευνα που μας είχε δώσει ο φορέας. Ήθελα πολύ περισσότερο, ήταν και το αντικείμενο που μου άρεσε, που μου τράβηξε την προσοχή. Όχι πως το άλλο δεν με ενδιέφερε, απλά θεωρούσα ότι σε κάποιες φάσεις επαναλαμβανόμασταν, ίσως να ήταν δική μου εκτίμηση που μπορεί να ήταν και λανθασμένη. Δεν το ολοκλήρωσα για να έχω ολοκληρωμένη άποψη, αλλά νομίζω ότι θα μπορούσε να ήταν και λιγότερο.» (Κατ.Δ.)

«Σκεφτείτε ότι ήταν περίπου 30 με 40 ώρες. Πάντα έχοντας στο νου μας ότι πρόκειται για άτομα που κυρίως έχουν μικρές επιχειρήσεις, προγραμματίζαμε έτσι την κατάρτιση που να γίνεται Δευτέρες, Τετάρτες, που τα απογεύματα συνήθως είναι κλειστές οι επιχειρήσεις, ένας άλλος λόγος μη διαρροής...» (Στ.04) Επιπλέον, προτείνεται ευελιξία ως προς τα ωράρια εκπαίδευσης αναλόγως των υποχρεώσεων των καταρτιζόμενων και ως προς τη δυνατότητα αναπλήρωσης του μαθήματος και της ύλης που ο καταρτιζόμενος δεν κατόρθωσε να παρακολουθήσει. «Το δεύτερο είναι να μπορείς να τους έχεις ενημερώσει έγκαιρα για τον χρόνο που θα χρειαστείς, δηλαδή να έχουν ανακοινωθεί έγκαιρα ποια Σαββατοκύριακα θα κάνουνε μάθημα, να μην είναι περισσότερα από 3, να λάβεις υπόψη



σου τοπικά χαρακτηριστικά, που μπορεί να μην ξέρει η Αθήνα, παραδείγματος χάριν τοπικές αργίες, να μην πέφτουν πάνω τους, και φυσικά να τους αναγνωρίσεις το δικαίωμα πρώτον να κάνουν κάποιες απουσίες και να τους δώσεις το δικαίωμα να αναπληρώσουν αυτές τις απουσίες.» (Στ.01) Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι χωροχρονικοί περιορισμοί, που θέτει η διά ζώσης παρακολούθηση, προτείνεται, και έχει ήδη εφαρμοστεί από κάποιους φορείς, η εκπαίδευση εξ αποστάσεως, e-learning.

Τα θετικά στοιχεία του e-learning αναφέρονται από όλους τους εμπλεκόμενους και είναι:

- Η απουσία χωροχρονικών περιορισμών (στελέχη & καταρτιζόμενοι): Λιγότερη μετακίνηση, δυνατότητα παρακολούθησης από την περιφέρεια, λιγότερες ώρες εκτός οικίας, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη δυνατότητα να ανταπεξέλθει ο εργαζόμενος στις προσωπικές, οικογενειακές και επαγγελματικές του υποχρεώσεις, αλλά και λιγότερη κούραση και άγχος.
- Η δυνατότητα να εμπλακεί ο καταρτιζόμενος και με άλλους τρόπους μάθησης και απόκτησης της γνώσης, αλλά και χρήσης, των μέσων, δημιουργώντας μια προστιθέμενη αξία για τον καταρτιζόμενο (στελέχη).
- Η δυνατότητα κάλυψης πιο εκτεταμένης ύλης, μειώνοντας παράλληλα τη συνολική διάρκεια του προγράμματος (στελέχη).
- Το μειωμένο κόστος για τον φορέα κατάρτισης (στελέχη).

Για την ευελιξία που παρέχει στο πρόγραμμα η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κάποια από τα υποκείμενα σημείωσαν:

«Προφανώς είναι [η εκπαίδευση από απόσταση] προτιμότερη για τον εργαζόμενο. Είναι η ευελιξία, γενικότερα η απουσία χωροχρονικών περιορισμών, θα το δω όποτε θέλω, όπου θέλω αυτό. Αυτό είναι το βασικότερο πλεονέκτημα.» (Στ.03)

«Στο e-learning αντίστοιχα είχαμε τη δυνατότητα να καλύψουμε την ύλη, τουλάχιστον πειραματικά, γιατί αυτό γίνεται για πρώτη φορά φέτος, από όλους τους εκπαιδευτές που έχουν έρθει, να μην το πω καθηγητές, αν κι έχουν ακαδημαϊκό background όλοι τους, για εκπόνηση εργασίας ή για παρακολούθηση σε επιπλέον υλικό που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν κατά την φυσική τους παρουσία εδώ. Με αυτό τον τρόπο βρέθηκε μια μέση λύση, στην υποχρέωση παρακολούθησης στο πρόγραμμα, για να μην ξεπεράσουν έναν αριθμό απουσιών.» (Στ.05)

«Καταρχήν του μένει και μια προστιθέμενη αξία, εκτός από τους άλλους λόγους, γιατί γνωρίζει κάτι καινούργιο, αν υποθέσουμε για κάποιον που δεν το ήξερε [το e-learning] και μπορεί πιο εύκολα να το χρησιμοποιήσει αργότερα... να του ανοίξει δρόμους δηλαδή. Να το χρησιμοποιήσει στην εργασία του, [...] μαθαίνει πολλά περισσότερα πράγματα.» (Στ.04)

«Το θετικό είναι ότι κάθεται μες στο σπίτι σου, ξεκούραστος, δεν τρέχεις, δεν έχεις την αγωνία του χρόνου να πας και δεν είσαι και καθηλωμένος σε μια καρέκλα ή σε ένα γραφείο. Τα αρνητικά είναι λίγο... ψυχολογικά δε νοιώθεις και πολύ ότι κάνεις μάθημα, είναι λίγο η απόσταση.» (Κατ.Δ.)

Τα αρνητικά στοιχεία αναφορικά με το e-learning, σύμφωνα με τους ερωτώμενους είναι:

- Η απουσία ανθρώπινης επαφής (στελέχη & καταρτιζόμενοι), η οποία θεωρείται καθοριστική στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην αφομοίωση της γνώσης, στη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων (ανταλλαγή απόψεων, δουλειά σε ομάδες, δυναμική ομάδων).
- Ο περιορισμένος πληθυσμός-στόχος λόγω αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο (στελέχη).
- Ο μειωμένος έλεγχος των μαθησιακών αποτελεσμάτων (στελέχη).

Κατά την αποδελτίωση των συνεντεύξεων λοιπόν, εντοπίστηκαν και αρκετά αποσπάσματα σύμφωνα με τα οποία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει ως επί το πλείστον αρνητικό πρόσημο. Σε αυτά τα αποσπάσματα μεταξύ άλλων αναφέρθηκε:

«Θέλω την ανθρώπινη επαφή. Δεν τη θέλω μέσα από ένα μηχάνημα γενικώς, δεν με καλύπτει έμενα, θα ήθελα να υπάρχει αυτό. Δεν θα ήθελα να υπάρχει μια οθόνη και να σε βλέπω μέσα από την οθόνη.» «Εγώ θέλω να βιώνω και την ομάδα.» (Κατ.Δ.)

«Η ανθρώπινη επαφή, γιατί άλλα, όπως η απουσία λόγου ή διαδραστικότητας, τα σύγχρονα μέσα προσπαθούν και προσπάθησαν να τη γεφυρώσουν σε μεγάλο βαθμό, δηλαδή με πολυμέσα ελκυστικά κτλ. Αυτό ήταν παλαιότερα. Μετά είναι οι περιορισμοί στον χρήστη, δηλαδή δεν έχουν όλοι οι χρήστες ADSL συνδέσεις, μάλλον έχουν αλλά δεν έχουν όλοι internet αυτήν τη στιγμή, ή δεν είχαν και η απουσία πάλι έρχεται από [...] την απουσία γνώσεων ή μάλλον λίγες γνώσεις τηλεματικής και ηλεκτρονικών υπολογιστών.» (Στ.03)

«Γιατί έχουμε συνηθίσει από το εκπαιδευτικό μας σύστημα στη συμβατική εκπαίδευση. Να μπαίνει μέσα ένας εκπαιδευτικός και να τον βλέπουμε. Σ' αυτήν τη μεθοδολογία εκπαίδευσης [το e-learning] η επικοινωνία στηρίζεται σε άλλα μέσα κι όχι στην απευθείας επαφή.» (Στ.04)

«Τα αρνητικά θα μπορούσαν να είναι ότι θεωρώ, εγώ προσωπικά, ότι η φυσική παρουσία και η επαφή με τον εκπαιδευτή, η δουλειά σε ομάδες είναι κάτι που δεν είναι δυνατό να υποκατασταθεί.» (Στ.05)

Παρά την αναφορά των αρνητικών στοιχείων του e-learning, θεωρείται καινοτόμα

μέθοδος και υλοποιείται από τους φορείς κατάρτισης σε μικτή μορφή -οι καταρτιζόμενοι που εκπαιδεύονται εξ αποστάσεως σε τακτά χρονικά διαστήματα έρχονται σε επαφή διά ζώσης με τον εκπαιδευτή και άλλα μέλη της ομάδας τους- προκειμένου να ξεπεραστούν τα αρνητικά της στοιχεία. Για τα πλεονεκτήματα της μικτής εκπαίδευσης σημειώθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας:

«Εγώ έχω παρακολουθήσει δύο φορές και είμαι πολύ θετική απέναντι σε αυτό το είδος. Γιατί δεν μου λείπει η προσωπική επαφή, μάζεμα κάποιες απορίες, να τονίσω ότι αυτά τα δύο προγράμματα ήταν μικτά, είχαν κάποιες ώρες παρακολούθησης στο κέντρο και κάποιες, οι περισσότερες, μέσω υπολογιστή. Οπότε διάβαζα με την ησυχία μου, όσο χρόνο ήθελα αφιέρωνα σε αυτό το μάθημα, έκανα τις ασκήσεις και όταν βρισκόμασταν με τον καθηγητή αφιέρωνα με κάποιον χρόνο για να λύσουμε τις απορίες μας.» (Κατ.Δ.)

«Ετοιμάζουμε κάτι ιδιαίτερα καινοτόμο, παρεμπιπτόντως, το 2007 προσφέραμε την λεγόμενη blended training, δηλαδή αυτό έχει να κάνει με έναν συνδυασμό παραδοσιακής διά ζώσης διδασκαλίας με e-learning, όπου έρχονταν, δηλαδή κι έρχεται, τα κάνουμε ακόμα αυτά τα προγράμματα, είναι από το Υπουργείο Παιδείας, έρχεται κάποιος στην τάξη, πάει e-learning, παίρνει οδηγίες από ηλεκτρονικό κομπιούτερ, ξανά στην τάξη, e-learning και ανακεφαλαιώνει στην τάξη. Αυτό είναι που κάναμε, δούλεψε και κυρίως το κάναμε γιατί διαπιστωμένα η ηλεκτρονική εκπαίδευση και το e-learning αυτό καθαυτό είχε συγκεκριμένου προφίλ ανθρώπους. Οπότε θέλαμε να βάλουμε και τον ανθρώπινο παράγοντα για να έχουμε μικρότερη διαρροή, γι' αυτό που ακριβώς λέτε, υπήρχε μεγάλο ποσοστό, ειδικά στο e-learning, που παρατούσε τα πράγματα για «χ,ψ,ζ» λόγους. Ένας από αυτούς ήταν ότι δεν ένοιωθαν να είναι μέσα σε μια ομάδα, άρα όντας μέσα σε μια ομάδα καταρτιζόμενη εκτίθεσαι περισσότερο, αποκτάς περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις, έχεις και τον εκπαιδευτή να σου πει 2-3 πράγματα και μετά πας σε έναν υπολογιστή ή αν πας μόνος σου από την αρχή μέχρι το τέλος σε έναν υπολογιστή μπορεί να μην ξέρεις ποιο είναι το κουμπί και να μην ξέρεις ποιον να ρωτήσεις, μπορεί να μην κατάλαβες το αντικείμενο το εκπαιδευτικό και να μην έχεις κανέναν να ρωτήσεις, άρα αυτούς τους λόγους διαρροής προσπαθήσαμε λίγο να τους μειώσουμε.» (Στ.03)

### **β. Εκπαιδευτές**

Ο ρόλος των εκπαιδευτών θεωρείται καταλυτικός στη διαδικασία εκπαίδευσης και προσπάθειας συγκράτησης της διαρροής. Σε αυτήν την κατεύθυνση και με στόχο ο καταρτιζόμενος να αισθανθεί «δεμένος» με το πρόγραμμα και τους συνεκπαιδευόμενούς του, ο εκπαιδευτής θα πρέπει:

- Να αναγνωρίσει ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες με εμπειρίες και γνώσεις

- Να εμπλέξει τους καταρτιζόμενους, καθιστώντας τους συνδιαμορφωτές του μαθήματος
- Να συντονίσει την ομάδα των καταρτιζομένων και την αλληλεπίδραση των μελών της, προκειμένου η γνώση να παράγεται και να αφομοιώνεται μέσα σε μία δυναμική ομάδα
- Να αναγνωρίσει τα διαφορετικό επίπεδο των καταρτιζομένων και να το λάβει υπόψη του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

«[...] αλλά αν αισθάνεται ότι εμπλέκεται, ότι καλείται, ότι συνδιαμορφώνει, αυτό ίσως είναι και το πιο σημαντικό πράγμα της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης, τότε αυτό που παράλληλα με τις γνώσεις βελτιώνει είναι και τις προσωπικές του δεξιότητες.» (Στ.01)

«[...] όλα αυτά είναι καλά πράγματα αλλά είναι δύσκολα μετρήσιμα όταν ένα φυσικό πρόσωπο μπαίνει σε μια τάξη [...] και όταν λέω τάξη μην ανακαλείς το σχολείο, σε ένα σεμινάριο. Εντάσσομαι σε μια μαθησιακή διεργασία, αυτό που μετράει πάρα πολύ και μπορεί με δύναμη να τον συγκρατήσει [τον εκπαιδευόμενο] στο σεμινάριο και να μην διαρρέυσει είναι τα χαρακτηριστικά, η συνοχή της εκπαιδευόμενης ομάδας. Αυτό κατά τη γνώμη μου είναι ο βασικός καταλύτης που στο στοιχείο αυτό, δηλαδή στην εκπαιδευόμενη ομάδα ο βασικός συγκριτικός παράγοντας είναι ο εκπαιδευτής.» (Στ.02)

«[...] δηλαδή να γνωρίζει το πρόβλημα, ότι και ο εκπαιδευτής θα ακολουθήσει διαφορετικές μεθόδους, δεν θα κάνει διαλέξεις από απόσταση και θα πρέπει να αξιοποιήσει όλες τις τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων για να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, ότι θα πρέπει να προσπεράσει ένα πολύ μεγάλο εμπόδιο που είναι το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο που μπορεί να υπάρχει ακόμα και μέσα σε ένα τμήμα από αποφοίτους δημοτικού και γυμνασίου μέχρι μεταπτυχιακά σαν θέμα.» (Στ.01)

«Το στοιχείο λοιπόν είναι τα προγράμματα να έχουν μια αφήγηση, να ζητούν την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου σε πολύ μεγάλο βαθμό, δηλαδή πάνω από 50%, άρα να έχουν έναν βιωματικό χαρακτήρα, να λειτουργούν και υπό ομάδες και υπό ολομέλειες, ώστε να νιώσει δεμένος πια και με την ανάγκη της συνύπαρξης με τον συνεκπαιδευόμενο συμμαθητή, θα λέγαμε.» (Στ.01)

«[...]είναι πολύ σημαντικό το να αναγνωριστεί, ειδικά σε ενήλικους, να αναγνωριστεί ότι ακριβώς από την ενηλικιότητά του, δεν είναι ένας μαθητής με τη συμβατική έννοια, είναι ένας άνθρωπος που έχει πάρα πολλές εμπειρίες και πάρα πολλές γνώσεις και συνεπώς δεν ήρθε απλώς κάποιος να του δώσει γνώσεις, αυτός να τις πάρει και να τις πάει να τις κάνει κάτι, ήρθε να αλληλεπιδράσει με άλλους ανθρώπους, συνήθως είναι συνεπαγγελματίες, να ξαναπεράσει φαινόμενα ανταγωνισμού, να ακούσει, να πει, να μάθει πράγματα, να φτιάξει δίκτυο σχέσεων που θα κρατήσει και πέρα από το σεμινάριο, να το

χρησιμοποιήσει αυτό ενεργά στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή, δηλαδή στοιχεία και κέρδη που βρίσκει μέσα στο σεμινάριο τα οποία συνήθως δεν είναι μετρήσιμα με τους συμβατικούς όρους, δηλαδή έμαθα ένα πράγμα, σου έβαλα κάποιες ερωτήσεις, τις απάντησες, οκ, πέρασες, εντάξει αυτό είναι και όλα τα άλλα που συντελούνται και δένουν όλους αυτούς και τους κρατάνε και δεν φεύγουν.» (Στ.02)

«Βεβαίως τους εκπαιδευτές γιατί πιστεύω ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να προσπαθούν να μην βαριέται το άτομο μέσα στην αίθουσα. Έχει έρθει κουρασμένο, έχει έρθει γιατί του έχει πει το αφεντικό του να έρθει, πρέπει να έρθει για τον άλφα, βήτα λόγο, πρέπει, λοιπόν, να του κάνεις ελκυστική τη διαδικασία της μάθησης. Και πάλι να έχεις δράσεις τέτοιες αξιολόγησης, όπως μια διαμορφωτική αξιολόγηση, στο ενδιάμεσο, μια ενδιάμεση αξιολόγηση, όπου να τους κάνεις μέρος.» (Στ.04)

#### **γ. Περιεχόμενο και στοχοθεσία του προγράμματος**

Η ανάγκη για στοχευμένα και σαφώς οριοθετημένα προγράμματα και η σαφής ενημέρωση του πληθυσμού–στόχου καθώς και η συνεχής επικοινωνία τους αναφέρεται από όλους τους εμπλεκόμενους και συνδέεται με την πρόταση τμήματος των στελεχών για διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού στόχου. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα θα πρέπει α) να διαφοροποιούνται αναλόγως του κοινού πληθυσμού–στόχου (π.χ. άνεργοι/εργαζόμενοι, εργαζόμενοι στον ιδιωτικό/δημόσιο τομέα, χαμηλό/υψηλό επίπεδο στο αντικείμενο κατάρτισης), β) να παρέχουν εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες που οδηγούν σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και γ) κατά τον σχεδιασμό τους και την οργάνωσή τους να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των καταρτιζομένων.

«Εγώ νομίζω ότι το πρώτο ήταν αυτό, να καλύπτει τις ανάγκες αυτών που έρχονται, τώρα πώς έγινε αυτό δεν ξέρω, ίσως να μετρήσει το τι χρειάζεται ο κόσμος, τις ανάγκες. Να ανταποκρίνεται σε πρακτικά θέματα και να αυξήσει τη λειτουργικότητα του καθενός, περνώντας αυτήν τη γνώση, τι την κάνει σε πρακτικό επίπεδο στην καθημερινότητά του ώστε να το κάνει και ελκυστικό και θα προσπαθούσα και με πρακτικούς τρόπους, ίσως εκεί απαντάει στην προηγούμενη ερώτηση, να μετρήσω τις συνθήκες που βιώνουμε και να είναι προσιτό είτε σε ωράριο, είτε σε μέρα, είτε σε τοποθεσία και όλα αυτά που να το κάνει και προσβάσιμο. Αυτό. Δηλαδή να φύγει με όφελος, να νοιώθει κερδισμένος σε γνώση που θα την συνδυάσει με την πρακτική του, την καθημερινότητά του.» (Κατ.Δ)

«Αυτό που λένε οι άνθρωποι της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Δηλαδή να ξέρει όσο γίνεται από την αρχή και όταν λέω, κυριολεκτικά, από την πρώτη μέρα, τι τον περιμένει, τι έχει να συναντήσει, τι θα κάνει, πώς θα το κάνει κτλ. Του δημιουργεί συνθήκες ασφαλείς, σαφήνεια, δεν αιφνιδιάζεται και ξέρει τι έχει να κάνει.» (Στ.02)

«Για κάποιον που γνωρίζει κι έχει γνώσεις, αυτό είναι το πιο ουσιαστικό, δεν μπορείς να βάζεις, ειδικά σε θέματα πληροφορικής, ανθρώπους που δε γνωρίζουν καν πως ανοίγει ο υπολογιστής και ανθρώπους που γνωρίζουν ουσιώδη πράγματα. Γιατί θα αναγκαστούν οι άλλοι να παραιτηθούν, να φύγουν, να μην αντέχουν.» (Κατ.Δ.)

«Ας πάρουμε τη δεύτερη περίπτωση, θα προσπαθούσα αυτό το πρόγραμμα, πριν από αυτό το πρόγραμμα, μάλλον, και έχοντας μια συγκεκριμένη ομάδα στόχου, που τη γνωρίζω, να τους στείλω ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Ενημερώνοντας για την πρόθεση ότι υπάρχει αυτό το πρόγραμμα, τους λόγους για τους οποίους εκτιμώ, εγώ ως υπεύθυνη ενός φορέα ότι πρέπει να γίνει, οπότε θα διέθετα ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο το οποίο θα είχε κλειστές ερωτήσεις, να σας πω την αλήθεια, θα έλεγε ότι ναι θεωρώ ότι πρέπει να γίνει ή δεν πρέπει να γίνει, μετά πόσες ώρες πρέπει να είναι, τι διάρκεια πρέπει να έχει, ποιες μέρες, εκπαιδευτές, θα τους ρωτούσα εκπαιδευτικές τεχνικές, μέθοδοι, μέσα, τα πάντα.» (Στ.04)

#### **δ. Πιστοποίηση**

Η πιστοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης συνδέεται με τις προσδοκίες των καταρτιζομένων του συνολικού δείγματος (ποσοτική έρευνα), και αναφέρεται ρητά ως επιθυμητή διαδικασία από τους καταρτιζόμενους του δείγματος στις προσωπικές τους συνεντεύξεις και στην ομαδική συζήτηση που διέκοψαν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης (ποιοτική έρευνα), προκειμένου να υπάρξει αναγνώριση της εμπειρίας τους και των γνώσεών τους.

«Εγώ αυτό που έχω αντιληφθεί με όσα [προγράμματα ΔΒΕ] έχω παρακολουθήσει εκτός από την εκπαίδευση εκπαιδευτών, που έφυγα, είναι ότι δεν υπάρχει πιστοποίηση, μπορεί να μου δώσει ο φορέας μια πιστοποίηση ότι παρακολούθησα το σεμινάριο, μια βεβαίωση, η οποία δεν είναι αναγνωρίσιμη από το κράτος.»

«Εγώ θέλω να ανοίξει αυτό. Να ανοίξει, να μπορεί ο καθένας να δίνει, ας γίνονται και πιο συχνά εξετάσεις, ας μην μας τα δίνουν έτσι, ας πηγαίνουμε να δώσουμε στα αντικείμενα που έχουμε παρακολουθήσει, και ας γίνονται και πιο συχνά. Να μπορούμε να πηγαίνουμε να δίνουμε [εξετάσεις] για πιστοποίηση.» (Κατ.Δ.)

Η δυνατότητα πιστοποίησης, σύμφωνα με τα στελέχη, αποτελεί μια διαδικασία η οποία:

- Αναγνωρίζει την κτήση γνώσεων και δεξιοτήτων του καταρτιζόμενου
- Εν δυνάμει προστατεύει έναν κλάδο ή ένα επάγγελμα
- Εν δυνάμει προστατεύει τον πολίτη/πελάτη αλλά και τον εργοδότη
- Δημιουργεί προϋποθέσεις μεταφερσιμότητας εργαζομένων και εκπαιδευομένων

«Σίγουρα όμως το επίπεδο γνώσεων που παίρνει κάποιος εκπαιδευόμενος εδώ, δίνει τις δυνατότητες, άσχετα αν αυτό προχωρήσει ή όχι, να συνεχίσει σε άλλα πράγματα όπως θα μπορούσε να ήταν το Ανοικτό Πανεπιστήμιο για παράδειγμα. Μια φοίτηση εκεί, είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, θα μπορούσε να γίνει με βάση την υποδομή που κάποιος έχει πάρει ακαδημαϊκά από τη σχολή κι εφόσον έχει περάσει όλες τις βαθμίδες.» (Στ.05)

Η επέκταση της πιστοποίησης και σε άλλα προγράμματα κατάρτισης πέρα από αυτά της πληροφορικής (ECDL) είναι επιθυμητή και από τα στελέχη, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την ευρωπαϊκή πρακτική και τις οδηγίες της ΕΕ αλλά και τον προαναφερόμενο ρόλο που θεωρούν ότι η πιστοποίηση επιτελεί.

«Να έχουν πιστοποίηση, να έχουν εκπαιδευτεί και πιστοποιηθεί. Αυτό είναι μια συμβατική υποχρέωσή τους. Είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν. Άρα έρχονται και κάνουν τέτοια σεμινάρια. [...] Άρα όσοι έρχονται εδώ να κάνουν σεμινάριο κατά κανόνα έρχονται με ισχυρό κίνητρο, άρα είναι μικρά τα ποσοστά διαρροής κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.» (Στ.02)

«Προφανώς είναι καλό να υπάρχει πιστοποίηση, βοηθάει στη μεταφερισιμότητα του προσωπικού και των εργαζομένων, στο να είναι ο εργοδότης πιο σίγουρος για το τι τελικά θα προσλάβει, ο καταρτιζόμενος γιατί παίρνει και είναι σίγουρος ότι αυτό που πήρε θα το δείξει στην επόμενη δουλειά του και ότι μπορεί να τον προσλάβουν με αυτό.» (Στ.03)

«[...] είναι η καινούργια μεγάλη αγορά στον χώρο της απόκτησης δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι ο τομέας εκείνος ο οποίος θα διαδεχθεί σε επίπεδο πόρων, ενεργειών κτλ την ίδια την κατάρτιση, δηλαδή πολύ συχνά θα είναι μια κοινωνική πρακτική, μια επαγγελματική πρακτική που θα αντιπαρατίθεται με την εκπαίδευση, μάλλον θα μπαίνει διαζευκτικά με την εκπαίδευση. Πρώτα απ' όλα, το λέω γιατί έτσι είναι, δηλαδή, επειδή υπάρχουν ήδη θεσμικά πλαίσια σε πάρα πολλές περιπτώσεις που κάνουν ακριβώς αυτό, λένε δηλαδή ότι δεν έχει πια σημασία πώς έχεις αποκτήσει κάποιες δεξιότητες, το δίκτυο γνώσεων, πώς έχεις πρόσβαση σε αυτό. Αν έχει προκύψει από εκπαίδευση, αν έχει προκύψει από επαγγελματική εμπειρία, αν έχει προκύψει από έναν συνδυασμό και των δύο, δεν έχει σημασία αυτό. Σημασία έχει να μπορείς να αποδείξεις ότι κάτι ξέρεις και μπορείς να το κάνεις.» (Στ.02)

Ωστόσο εκφράζονται ανησυχίες από τμήμα των στελεχών, αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης αυτής της επέκτασης. Έτσι, θεωρείται ότι:

- Η πιστοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης από εξωτερικό φορέα θα πρέπει να προηγηθεί της πιστοποίησης των καταρτιζομένων

- Η πιστοποίηση θα πρέπει να αφορά προγράμματα συγκεκριμένων δεξιοτήτων και επαγγελμάτων που εξελίσσονται, και όχι προγράμματα γενικής παιδείας
- Θα πρέπει να υπάρξει έλεγχος όλης της «αγοράς πιστοποιητικών» που θα αναπτυχθεί

«Εμείς τι κάνουμε; Πιστοποιούμε γνώσεις συνήθως, και το κάνουν και τα ΙΕΚ και το κάνουν και τελευταία και τα ΚΕΚ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής των εκπαιδευομένων, δεν υπάρχει χειρότερο λάθος. Γιατί δεν έχουν πιστοποιηθεί καταρχάς τα προγράμματα. Ένα κακό πρόγραμμα, ένα πρόγραμμα που δεν έκανε όλα αυτά που λέγαμε προηγουμένως, όσο καλά και να θέλει ένας εκπαιδευόμενος να το παρακολουθήσει, δεν θα τον έχει βελτιώσει. Άρα θα πιστοποιήσουμε σε πρώτη φάση το πρόγραμμα.» (Στ.01)

Βέβαια, εκφράζονται και σχετικά διαφοροποιημένες απόψεις οι οποίες όμως αναδεικνύουν τις ανάγκες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τα ζητήματα της πιστοποίησης.

«Δεν νομίζω ότι η πιστοποίηση είναι αναγκαία για όλα. Δηλαδή, αυτήν τη στιγμή, είχε προβληθεί ως τέτοια γιατί πιστεύω ότι ακριβώς θα ανοίξει μια άλλη μεγάλη αγορά φορέων πιστοποίησης για τα πάντα. Και γενικώς έχουμε ένα πρόβλημα εμείς εδώ, ως χώρα, με τέτοια πράγματα. Όταν λέω με τέτοια πράγματα εννοώ ότι όταν βρίσκεται μια τέτοια επιχειρηματική ευκαιρία τρέχουν όλοι, στον ιδιωτικό τομέα, έτσι; Και γίνεται αυτός ο χαμός, [...] ας πούμε η μητέρα μου έχει κομμωτήριο. Δεν ξέρει πολλά πράγματα. Οποιοσδήποτε αν πάει και της πει ότι για να συνεχίσεις να έχεις κομμωτήριο θα πρέπει να πιστοποιηθείς, μπορεί να πάνε και 10 την ημέρα. Φανταστείτε τη σύγχυση στην οποία θα περιέλθει. Και υπάρχει και το οικονομικό πίσω από όλα αυτά. Θα ανοίξει δηλαδή μια ελεύθερη αγορά που θα τρελάνει τον κόσμο. Νομίζω, λοιπόν, ότι λέω ναι στην πιστοποίηση, αλλά σε συγκεκριμένες ομάδες, συγκεκριμένες ειδικότητες και με συγκεκριμένες προοπτικές.» (Στ.04)

Σχετικά με τις προτάσεις που αφορούν το κράτος, τους εκπαιδευόμενους και τις επιχειρήσεις, τμήμα των στελεχών θεωρεί ότι, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η διαρροή:

- Το κράτος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα θεσμικό πλαίσιο που ενισχύει τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης, όπως το δικαίωμα του εργαζόμενου για εκπαιδευτική άδεια. Επιπλέον, θα πρέπει να επιταχύνει τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τα προγράμματα που εγκρίνει, μια που η χρονική απόσταση από την υποβολή μέχρι την έγκριση είναι πιθανό να τα καταστήσει «παρωχημένα».
- Οι επιχειρήσεις θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους εργαζομένους τους να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης υιοθετώντας και αυτές πιο ευέλικτα ωράρια εργασίας.



- Τέλος, οι εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι, θα πρέπει να υποστηρίζουν ως ενήλικες την επιλογή τους να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης.

«Υπάρχουν χώρες, ευρωπαϊκές, για τις οποίες κάθε εργαζόμενος έχει στο πλαίσιο συνολικών ρυθμίσεων ένα, δυο, τρία χρόνια εκπαιδευτική άδεια, της οποίας κάνει χρήση και μπορεί να πάει να εκπαιδευτεί, μετεκπαιδευτεί κτλ. Αυτό είναι σημαντικό, να είναι μια δημόσια ρύθμιση, διότι σημαίνει ότι η κοινωνία, άρα όλοι οι συντελεστές της, αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση είναι κάτι το οποίο πρέπει να υπολογίσουμε στις συλλογικές μας διευθετήσεις, γιατί είναι σημαντικό για την κοινωνία, γιατί ένα πολίτης θα είναι πιο ενεργός, για το ότι η επιχείρηση θα κερδίσει από αυτό κτλ.» (Στ.02)

«Να φανταστείτε, ένα πρόγραμμα που κάνουμε τώρα από το υπουργείο, το καταθέσαμε το 2009. Δηλαδή, τα καταθέτεις το 2009 με τις ανάγκες του '09 και το μυαλό του '09, στα εγκρίνει το '12 και σου λέει κάνε δουλειά.» (Στ.03)

«Σίγουρα θα έλεγα προς τις επιχειρήσεις να έδιναν τη δυνατότητα, παρά τη δύσκολη συγκυρία που περνάει η χώρα, της πιο ελεύθερης παρακολούθησης των προγραμμάτων της σχολής.» (Στ.05)

«Ένα είδος συμβολαίου, και νομίζω ότι αυτή είναι και η πιο ειλικρινής στάση που μπορεί να έχει κάποιος απέναντι σε ενήλικες που προσέρχονται πάλι στην τάξη. Έτσι, τυπικά, σε εισαγωγικά, παρόλο που δεν μου αρέσει, τους κάνεις μέρος αυτού που πας να κάνεις, προσέρχονται μόνοι τους στην κατάρτιση, γιατί μπορεί να σου πουν, δεν θέλω να έρθω.» (Στ.04)



## 9. Στάσεις και απόψεις για τη διά βίου μάθηση

Πίνακας 18:

### 9.1 Προτάσεις σε σχέση με την αντίληψη του δείγματος για τον ευρύτερο ρόλο της ΔΒΕ. Θετικές αντιλήψεις

1= διαφωνώ απολύτως, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απολύτως

A/A	Δήλωση	1	2	3	4	5	Δ/Α	Mean	SD
B32	Τα προγράμματα ΔΒΕ σε βοηθούν να αποκτήσεις γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στην καθημερινή ζωή	3,5	4,8	13,5	41,0	36,4	0,8	4,04	1,021
B20	Η ΔΒΕ βασίζεται στις ανάγκες των εργαζομένων για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα και να βελτιώσουν τη σταδιοδρομία τους	4,0	2,7	17,5	41,6	33,5	0,8	4,00	1,004
B25	Η ΔΒΕ συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των πολιτών	4,6	7,5	16,8	42,6	26,8	1,7	3,85	1,092
B16	Η ΔΒΕ είναι μια κοινωνική κατάκτηση	4,0	7,1	19,5	38,9	29,9	0,6	3,86	1,068
B21	Η ΔΒΕ είναι μια νέα σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική	2,9	7,5	19,3	45,1	23,9	1,2	3,83	1,009
B24	Η ΔΒΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας	5,8	8,7	16,2	38,5	29,9	0,8	3,80	1,154

B17	Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να οργανωθούν επιτέλους τα επαγγελματικά προσόντα στην αγορά εργασίας	4,2	8,5	19,8	37,0	29,7	0,8	3,82	1,102
B26	Η ΔΒΕ συμβάλλει στην πολιτισμική ανάπτυξη	5,2	8,5	17,9	43,2	23,7	1,5	3,76	1,108
B31	Η ΔΒΕ σου δίνει την ευκαιρία να συναντάς άλλους ανθρώπους και να κάνεις γνωριμίες (κυρίως με το αντίθετο φύλο)	9,1	12,3	14,8	32,6	30,4	0,8	3,65	1,297
B18	Η ΔΒΕ είναι μια ευκαιρία για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας	8,5	11,2	20,4	32,0	26,8	1,0	3,60	1,256
B23	Η ΔΒΕ συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή	5,6	10,0	24,5	39,3	19,5	1,0	3,60	1,110
B2	Η ΔΒΕ είναι μια άτυπη προέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος	12,5	18,7	18,5	27,9	21,6	0,8	3,30	1,349
B7	Η ΔΒΕ είναι μια απάντηση στην ανεργία	12,5	20,0	25,2	23,5	18,1	0,8	3,17	1,306

Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι του δείγματος συνδέουν τη ΔΒΕ αφενός με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες στην καθημερινή ζωή και αφετέρου με την ανταπόκριση στις ανάγκες των εργαζομένων για να βελτιώσουν τη δουλειά τους και τη σταδιοδρομία τους. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι χωρίς συστηματική διερεύνηση και διαπραγμάτευση αναγκών, τα προγράμματα ΔΒΕ υπάρχει ο κίνδυνος να μην ανταποκρίνονται στις αντιλήψεις του πληθυσμού-στόχου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η διαρροή και να απαιτούνται πρόσθετα μέτρα.

Διευκρινίζεται ότι, σύμφωνα με τους ερωτώμενους του δείγματος, τα προγράμματα ΔΒΕ διαφοροποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα -άρα χρειάζονται ειδικοί εκπαιδευτές και εκπαιδευτικές τεχνικές για ενηλίκους- και η ΔΒΕ δεν αποτελεί απάντηση στην ανεργία, άρα ενδεχομένως δεν αναμένεται μεγάλη έμφαση στις επαγγελματικές προοπτικές των συμμετεχόντων ανέργων.

**Πίνακας 19:**

**9.2 Προτάσεις σε σχέση με την αντίληψη του δείγματος για τον ευρύτερο ρόλο της ΔΒΕ. Αρνητικές αντιλήψεις**

1= διαφωνώ απολύτως, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απολύτως

A/A	Δήλωση	1	2	3	4	5	Δ/A	Mean	SD
B3	Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να ενσταλαχτεί η κυρίαρχη ιδεολογία και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας	6,4	4,0	18,5	42,4	28,3	0,4	3,83	1,094
B6	Η μόνη μορφή ΔΒΕ είναι η απόκτηση εμπειρίας στον χώρο εργασίας	17,0	21,4	18,7	23,9	18,5	0,4	3,07	1,383
B22	Η ΔΒΕ μας επιβάλλεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση	7,7	16,6	32,2	22,9	17,3	3,3	3,35	1,253
B13	Η ΔΒΕ επικεντρώνεται στην απόκτηση τυποποιημένων γνώσεων και όχι στην απόκτηση ουσιαστικής παιδείας	12,5	26,8	23,7	23,7	12,5	0,8	2,99	1,257
B5	Η ΔΒΕ βασίζεται στις ανάγκες των εργοδοτών και όχι των εργαζομένων	19,5	28,3	29,9	11,0	10,2	1,0	2,67	1,253
B10	Η ΔΒΕ είναι μια πλασματική ανάγκη	30,6	34,5	17,3	12,3	4,6	0,8	2,28	1,199
B28	Τα προγράμματα ΔΒΕ δεν ταιριάζουν στην ελληνική κουλτούρα	42,0	32,2	11,2	10,2	4,2	0,2	2,03	1,162
B29	Η συμμετοχή στα προγράμματα ΔΒΕ είναι τελικά χάσιμο χρόνου	52,4	33,3	9,1	2,5	2,3	0,4	1,70	0,949

Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι πολλοί από τους ερωτώμενους του δείγματος είναι επιφυλακτικοί απέναντι στη ΔΒΕ, θεωρώντας ότι πρόκειται για μέσο επιβολής στους ενήλικους της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η έμφαση στην ιδεολογικοπολιτική στρατηγική ανάπτυξης προγραμμάτων ΔΒΕ, σε συνδυασμό με την έμφαση στην άτυπη μάθηση, με την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, δείχνει ότι η ΔΒΕ ενηλίκων δεν έχει

καθιερωθεί ως πεδίο υποστήριξης των εργαζομένων. Ταυτόχρονα όμως, οι ερωτώμενοι απορρίπτουν την ιδέα ότι τα προγράμματα ΔΒΕ δεν ταιριάζουν στην ελληνική κουλτούρα και είναι χάσιμο χρόνου.

## Πίνακας 20:

### 9.3 Προτάσεις – Αντιλήψεις του δείγματος σε σχέση με τον μορφωτικό χαρακτήρα της ΔΒΕ

1= διαφωνώ απολύτως, 2= διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απολύτως

A/A	Δήλωση	1	2	3	4	5	Δ/Α	Mean	SD
B27	Η ΔΒΕ, ειδικότερα όταν αφορά επαγγελματική κατάρτιση, πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση ώστε να αναγνωρίζεται από την αγορά εργασίας	1,5	1,9	4,4	31,4	60,3	0,6	4,49	0,799
B11	Η ΔΒΕ είναι μια μορφή επιμόρφωσης	1,5	2,1	6,2	44,9	44,5	0,8	4,31	0,811
B30	Στα πλαίσια της ΔΒΕ μπορείς να καλλιεργήσεις τα ενδιαφέροντά σου, αποκτώντας νέες γνώσεις και δεξιότητες	1,9	2,3	9,1	46,2	39,7	0,8	4,22	0,857
B14	Η ΔΒΕ είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να μαθαίνεις συνεχώς	2,3	3,1	13,1	43,9	36,2	1,5	4,13	0,931
B15	Η ΔΒΕ είναι μια απάντηση στην εξάπλωση της κοινωνίας της γνώσης	2,1	3,7	14,6	48,4	30,1	1,0	4,04	0,909
B1	Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να εξασφαλίσεις την κινητικότητα σου στην αγορά εργασίας	5,2	5,2	13,1	34,7	41,2	0,6	4,03	1,116
B4	Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να μάθεις όσα δεν έμαθες μικρός	6,0	6,9	11,4	35,1	39,3	1,2	3,99	1,173

Οι ερωτώμενοι υπογραμμίζουν την ανάγκη πιστοποίησης των συμμετεχόντων σε προγράμματα ΔΒΕ, τα οποία θεωρούν μια μορφή επιμόρφωσης που σε βοηθάει να απο-

κτήσεις νέες γνώσεις και δεξιότητες. Όπως ήδη προαναφέρθηκε, οι στάσεις και απόψεις των ερωτώμενων, αναφορικά με τους λόγους μη ολοκλήρωσης του προγράμματος ΔΒΕ από το οποίο διέρρευσαν, ταξινομούνται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- στάσεις και απόψεις για το αντικείμενο, την ποιότητα και το επίπεδο του προγράμματος
- στάσεις και απόψεις για τους εκπαιδευτικούς, τα εκπαιδευτικά μέσα και μεθόδους, τις συνθήκες και τις υποδομές του προγράμματος
- στάσεις και απόψεις για τον τόπο, τη διάρκεια και τις ώρες διεξαγωγής του προγράμματος
- στάσεις και απόψεις για τον ρόλο της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής τους ζωής στην απόφαση της διαρροής από το πρόγραμμα.

Η σε κατηγορίες ταξινόμηση των στάσεων δεν σημαίνει κατά κανένα τρόπο πως αυτές έχουν αυτόνομη υπόσταση και λειτουργία. Απεναντίας, κάθε επιμέρους στάση και κατηγορία στάσεων αλληλεξαρτάται από στάσεις της ίδιας ή άλλης κατηγορίας στάσεων.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα μέτρησης των στάσεων και των απόψεων των ερωτώμενων, αναφορικά με τους λόγους μη ολοκλήρωσης του προγράμματος ΔΒΕ από το οποίο διέρρευσαν, επιβεβαιώνουν τις κρίσεις που διατυπώθηκαν σχετικά σε προηγούμενες ενότητες. Η επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική ζωή των ερωτώμενων εμφανίζεται ως ο καθοριστικότερος παράγοντας στη λήψη της τελικής τους επιλογής για αποχώρηση από το πρόγραμμα. Η ένταση της βαρύτητας του παράγοντα αυτού, και κυρίως των επαγγελματικών υποχρεώσεων, εκφραζόμενη μέσω των στάσεων και απόψεων των ερωτώμενων, αναδεικνύει έναν έντονο υποκειμενισμό που μετατοπίζει το βάρος της ευθύνης στο άτομο και όχι σε δομικά στοιχεία του ίδιου του προγράμματος, των όρων και του πλαισίου διεξαγωγής του. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να ενισχύεται και από το γεγονός ότι στους παράγοντες χρόνο και τόπο, που υπάγονται στη δεύτερη κατηγορία, πάλι αναδεικνύονται με ένταση στάσεις με κυρίαρχο το προσωπικό στοιχείο («δεν είχα χρόνο», «η μετακίνησή μου [...] ήταν χρονοβόρα»). Από την άλλη πλευρά, το μοναδικό στοιχείο χρόνου που μετατοπίζει το βάρος στο οργανωτικό πλαίσιο του προγράμματος αφορά στις μέρες διεξαγωγής του.

Οι στάσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων έναντι του αντικειμένου, της ποιότητας και του επιπέδου του προγράμματος είναι κατά βάση θετικές. Σχετική εξαίρεση αποτελούν οι στάσεις και απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την προοπτική πιστοποίησης του προγράμματος. Επίσης, θετικές καταγράφονται οι στάσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων για τους εκπαιδευτές, τα εκπαιδευτικά μέσα και μεθόδους, τις συνθήκες και τις υποδομές του προγράμματος.

Το γεγονός ότι από μια πρώτη ανάγνωση φαίνεται πως στις στάσεις των ερωτώμενων έναντι των λόγων διαρροής τους από το πρόγραμμα αναδεικνύονται έντονα τα στοιχεία της προσωπικής επιλογής και ευθύνης και πολύ λιγότερο τα δομικά στοιχεία των προγραμμάτων, δεν συνεπάγεται κατ'ανάγκη κάποιον αντίστοιχο επιμερισμό βαρύτητας στους πραγματικούς λόγους της διαρροής των ενηλίκων από προγράμματα ΔΒΕ. Ο τονισμός του προσωπικού στοιχείου και η αντίστοιχη υποβάθμιση των διαρθρωτικών συστατικών των προγραμμάτων ΔΒΕ ενδέχεται να συντελείται υπό το βάρος της αντίληψης για το μη ευεπίφορο σε αλλαγές οργανωτικό και κανονιστικό πλαίσιο των προγραμμάτων. Υπό το βάρος της θεώρησης αυτής, η αναγκαία ώσμωση μεταξύ του προγράμματος και των ατομικών αναγκών ενδεχομένως να εκλαμβάνεται μονοσήμαντα ως ατομική επιταγή προσαρμογής και ελάχιστα ως ανάγκη και αίτημα αλλαγής του οργανωτικού και κανονιστικού πλαισίου.

Στο πλαίσιο αυτό, και αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της λογικής ανάλυσης και της συνδυαστικής επεξεργασίας των απαντήσεων των ερωτώμενων αναφορικά με τους λόγους της διαρροής τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ΔΒΕ (βλ. Ενότητα 8), είναι δυνατός ο προσδιορισμός ορισμένων διαρθρωτικών παραγόντων του συστήματος και των προγραμμάτων ΔΒΕ που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν καταλυτικά και προκαλώντας θετικά κίνητρα για τη συνέχεια της παραμονής των ενηλίκων σε αυτά.

Το αντικείμενο και το αναλυτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων ΔΒΕ πρέπει να απαντά άμεσα, πρακτικά και ολόπλευρα σε συγκεκριμένες και πραγματικές ανάγκες των καταρτιζομένων, πρέπει ευρύτερα να είναι χρήσιμο στην καθημερινή τους ζωή. Ιδιαίτερα όσον αφορά στις επαγγελματικές ανάγκες των καταρτιζομένων, τα προγράμματα ΔΒΕ θα πρέπει να προσαρμόζονται σε ό,τι πραγματικά αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι καταρτιζόμενοι ως πρόκληση στις συγκεκριμένες επιχειρήσεις όπου απασχολούνται. Συνεπώς, έχει καθοριστική σημασία η ανάλυση των αναγκών των καταρτιζομένων και η τροφοδότηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αυτής για τον σχεδιασμό του προγράμματος.

Το οργανωτικό και κανονιστικό πλαίσιο διεξαγωγής των προγραμμάτων ΔΒΕ πρέπει να αποκτήσει περισσότερα στοιχεία ευελιξίας, ώστε να προσαρμοστεί όσο γίνεται περισσότερο στις εξατομικευμένες ανάγκες, τους περιορισμένους χρόνους και τους ασυνεχείς και συχνά απρόβλεπτους ρυθμούς των ενηλίκων απασχολούμενων καταρτιζομένων.

Η ανάπτυξη των κατάλληλων συμβουλευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών για ενήλικες, με στόχο τη συμβολή στην ενίσχυση των δεσμών της συμφιλίωσης μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής με τις ενέργειες διά βίου μάθησης, είναι αναγκαία



προκειμένου για την αύξηση της συμμετοχής και τη μείωση των επιπέδων διαρροής των ενηλίκων από προγράμματα ΔΒΕ.

Η δυνατότητα του προγράμματος να οδηγεί σε πιστοποίηση μπορεί να συμβάλει στη μείωση του φαινομένου της διαρροής. Μολονότι ο παράγοντας αυτός δεν καταγράφεται ως άμεσος ή βασικός λόγος διαρροής, θα πρέπει να σημειωθεί η σχετική του βαρύτητα, τόσο για την επιλογή όσων προγραμμάτων ολοκληρώθηκαν από τους ερωτώμενους, όσο και για τα οριζόμενα από αυτούς ως επιθυμητά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΔΒΕ.



## 10. Καταληκτικές επισημάνσεις

Με δεδομένους τους περιορισμούς που προκύπτουν από το περιορισμένο μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, θα επιχειρηθεί, σε αυτό το τελευταίο μέρος, η κωδικοποίηση κάποιων επισημάνσεων και συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό η αρχική πρόθεση της συγκεκριμένης έρευνας, να αποτελέσει μέρος των αρχικών εισροών -inputs- στις διαδικασίες (επι)σχεδιασμού των προγραμμάτων διά βίου μάθησης, όχι όμως αποκλειστικά των κοινωνικών εταίρων.

Ένα πρώτο στοιχείο που μπορεί να επισημανθεί είναι η επιβεβαίωση, και στη συγκεκριμένη έρευνα, της ερευνητικά τεκμηριωμένης θέσης ότι το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη συμμετοχή και τη διαρροή σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν λιγότερο και διαρρέουν ευκολότερα από τα προγράμματα αυτά. Με πιο απλά λόγια, επιβεβαιώνεται η θέση ότι η θεωρία και η ρητορική της διά βίου μάθησης προτάσσουν τη δυναμική της για την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στην πρακτική εφαρμογή της, όμως, τα αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνουν τη δυναμική αυτή. Είναι προφανές ότι αυτό το φαινόμενο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη γενικότερα στον σχεδιασμό, τόσο σε επίπεδο εθνικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού προγραμμάτων και αντιμετώπισης του φαινομένου της διαρροής.

Μια δεύτερη επισήμανση η οποία δεν αφορά τα βασικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, επιβεβαιώνει ωστόσο και αυτή επιχειρήματα και ευρήματα πρόσφατων ερευνών [Φωτόπουλος (επιμ.), 2014], σχετίζεται με την ιεράρχηση των επιθυμητών χαρακτηριστικών μιας μελλοντικής εργασίας. Η κρίση και οι αλλαγές στην αγορά και τις συνθήκες εργασίας φαίνεται να έχουν επηρεάσει, μεταξύ άλλων, και τον τρόπο ιεράρχησης των επιθυμητών χαρακτηριστικών της εργασίας. Η -μέχρι πρότινος δεδομένη- ασφάλιση θεωρείται πλέον το βασικότερο επιθυμητό χαρακτηριστικό, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το ωράριο, οι συνθήκες εργασίας και οι επαγγελματικές προοπτικές δεν προβάλλονται πλέον ως βασικές προϋποθέσεις.

Περνώντας τώρα στα κύρια ευρήματα της έρευνας, από τον συνδυασμό των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκύπτει ως διαπίστωση ότι, στην περίπτωση των διαρρευσάντων, επιβεβαιώνονται βασικές θέσεις της συνθετικής θεωρίας των «προσδοκώμενων οφελών» (Anticipated Benefits Model). Φαίνεται όμως ότι, όταν δεν υπάρχει μια πιο «πρακτική» διάσταση στο προσδοκώμενο όφελος ή ένα ισχυρότερο κίνητρο, ο «εμπλουτισμός των γνώσεων» δεν μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ισχυρό κίνητρο για την παραμονή σε ένα πρόγραμμα ΔΒΜ.

Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, το άγχος για τη διασφάλιση και διατήρηση της εργασίας, ακόμα και με συνθήκες δυσμενέστερες σε σχέση με το παρελθόν, είναι ισχυρότερες και τείνουν να υπερισχύσουν στην απόφαση για την εγκατάλειψη των προγραμμάτων ΔΒΕ. Άλλωστε, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις αποτελούν τον κυριότερο λόγο-ανάμεσα σε πολλούς που αναφέρονται- εγκατάλειψης προγραμμάτων ΔΒΕ. Βέβαια, όπως επισημάνθηκε, η εγκατάλειψη ενός προγράμματος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολυπαραγοντικό και όχι ως μονοδιάστατο φαινόμενο. Ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση, το περιεχόμενο, τις ώρες πραγματοποίησης και τους εκπαιδευτές σίγουρα εμπλέκονται στην απόφαση για διακοπή, ακόμα κι αν δεν αναφέρονται ως βασικοί παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση αυτή. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αναδεικνύει την παράμετρο αυτή.

Ενδιαφέρον, και όχι κατ' ανάγκη αντιφατικό με τα προηγούμενα, είναι το γεγονός ότι οι διαρρεύσαντες ερωτώμενοι ιεραρχούν και πάλι τον εμπλουτισμό των γνώσεων ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός μελλοντικού προγράμματος που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, ενώ ο εμπλουτισμός γνώσεων κυριαρχεί στις απόψεις των ερωτώμενων για τη διά βίου μάθηση. Αν ισχύουν τα παραπάνω, η συμμετοχή σε μελλοντικά προγράμματα με γνώμονα τον εμπλουτισμό των γνώσεων έχει πιθανότητες να διακοπεί αν οι εργασιακές συνθήκες δεν είναι, πάλι, ευνοϊκές, δημιουργώντας έτσι ένα μοτίβο συμμετοχής και εγκατάλειψης.

Αντιφατική με τα παραπάνω, όμως, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η άποψη που φαίνεται να κυριαρχεί σχετικά με τον ιδεολογικό προσανατολισμό των προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Το σημείο αυτό ίσως αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω, με αξιοποίηση και άλλων ερευνητικών εργαλείων.

Θετικό είναι το γεγονός ότι, σε ό,τι αφορά τα προγράμματα που υλοποιούν οι κοινωνικοί εταίροι, αδυναμίες σε οργανωτικά ζητήματα ή ζητήματα περιεχομένου δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την απόφαση για εγκατάλειψη των προγραμμάτων. Από την άλλη, η ποιοτική ανάλυση και πάλι ανέδειξε ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης, όπως η επικοινωνία των στόχων και των απαιτήσεων αλλά και η προσαρμογή των προγραμμά-

των (ώρες, μέρες) στις ανάγκες και υποχρεώσεις των δυνητικά συμμετεχόντων. Αυτό οφείλει να ληφθεί υπόψη στη διαδικασία ορθολογικότερου επανασχεδιασμού των προγραμμάτων διά βίου μάθησης των κοινωνικών εταίρων. Οι προτάσεις, προς αυτή την κατεύθυνση, των στελεχών μπορούν σίγουρα να αξιοποιηθούν στη διαδικασία αυτή.

Το επίκαιρο θέμα της πιστοποίησης αποτελεί πεδίο προβληματισμού, χωρίς ωστόσο να υπάρχει συστηματική γνώση και θέση από τους ερωτώμενους. Ωστόσο, ο προβληματισμός που αναδύεται, σίγουρα θα πρέπει και αυτός να αξιοποιηθεί στις διαδικασίες σχεδιασμού και ολοκληρωμένων προτάσεων στο πεδίο της διά βίου μάθησης. Αυτό προφανώς δεν ισχύει μόνο για την περίπτωση των κοινωνικών εταίρων.

Καταληκτικά, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε, και ίσως επιβεβαίωσε, στάσεις και απόψεις των εργαζομένων για τη διά βίου μάθηση. Επιβεβαίωσε επίσης και την άποψη ότι η «διαρροή των ενηλίκων στα προγράμματα ΔΒΜ σχετίζεται ασφαλώς με γενικά χαρακτηριστικά τους, αλλά κατά κύριο λόγο σχετίζεται με τις κοινωνικές πρακτικές που έχουν διαμορφώσει και με τις στρατηγικές που έχουν επεξεργαστεί στο πλαίσιο της διπλής τους ιστορικότητας» (Βεργίδης, 2014).

Με δεδομένους τους -σημαντικούς- περιορισμούς που προκύπτουν από το δείγμα, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν μπορούν σίγουρα να αξιοποιηθούν στα πλαίσια του επανασχεδιασμού της παρέμβασης των κοινωνικών εταίρων στο πεδίο της ΔΒΜ. Μπορούν όμως να αξιοποιηθούν και στα πλαίσια ενός ευρύτερου διαλόγου για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιοποίηση της ΔΒΜ στην Ελλάδα.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αλεξιάδου, Ν. (2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Γ. Τσομπάνογλου, Γ. Κορρές & Ι. Γιαννοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 341–352.

Αλτουσέρ, Λ. (1983). Θέσεις. Αθήνα: Θεμέλιο, Σύγχρονη σκέψη, (δ' έκδοση).

Βαρβιτσιώτη, Ρ. (2010). Παρουσίαση του διακρατικού προγράμματος «Δράσεις Αμοιβαίας Μάθησης για την Αύξηση της Επένδυσης στο Ανθρώπινο Δυναμικό». Στο Θ. Καραλή (επιμ.), *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. Αθήνα, σ. 21–25.

Βεργίδης, Δ. (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης, Κ. Abrahamsson, R. Davis, & R. Fay (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2003). Η εξειδίκευση των εκπαιδευτών: Απόψεις στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και καταρτιζόμενων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 35, σ. 161–180.

Βεργίδης, Δ. (2014). Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 121–150.

Γκίνου, Ε. (2001). Διακοπή της φοίτησης: ερμηνείες, εκτιμήσεις. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1ο Πανελλήνιο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τομ. Α, σ. 479–487.

Γουβιάς, Δ. (2003). Η Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης σε Μαθητές και Ενήλικες – Αποσαφήνισης, Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Χρήσιμη Βιβλιογραφία. Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ (τ. 2 / 2003, σσ. 79–94).

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Βιομηχανική κοινωνιολογία: Οργάνωση – Εργασία – Τεχνολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Drucker, P. (2000). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*. Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Ένωση (1957). *Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας*. Συνθήκη ΕΟΚ (πρωτότυπο κείμενο, μη ενοποιημένη έκδοση) στο ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_eec\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_el.htm)).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *ΕΥΡΩΠΗ 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς περιορισμούς ανάπτυξη*. Βρυξέλλες.

Ζαρίφης, Γ. Κ. (χ.χ.). Διδακτικές σημειώσεις μαθήματος Π-1807 *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*, ΑΠΘ.

Green, A. (2003). Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Ανακοίνωση σε συνέδριο με τίτλο: *Ο επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Κατάρτιση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 16–17 Μαΐου 2003.

Jarvis, P. (2010). Παγκοσμιοποίηση, γνώση και η ανάγκη για επανάσταση στη μάθηση: Μπορούμε πράγματι να χτίσουμε μια Πόλη του Ανθρώπου; Στο Σ. Κονιόρδος & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σ. 175–191.

Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 89–111.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2004). *Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεύχος 2, Μάιος–Αύγουστος 2004.

Κελπανίδης, Μ. Χ. & Βруνιώτη, Κ. Π. (2004). *Διά βίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ (2008). *Μελέτη αιτιών για το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. Παραδοτέο 6ο: Καταγραφή των αιτιών διαρροής*. Αθήνα.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 119959/Η/2011 (ΦΕΚ Β2351/20.10.2011). *Συγχώνευση δια απορροφήσεως των Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου «Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Δια Βίου Μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.)», «Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού*



(Ε.Κ.Ε.Π.)» και «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.)» εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Management*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2010). *Πολιτικές και συστήματα δια βίου εκπαίδευσης: Η διάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Μπάγκαβος, Χ., Παπαδάκης, Μ. & Παπλιάκου, Β. (2002). *Πληθυσμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Μουζέλης, Ν. (1995). *Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης*. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Μουζέλης, Ν. (επιμ.). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας.

Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ Α163/21.09.2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*.

Ξένος, Μ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2001). Εντοπισμός ομάδων φοιτητών του ΕΑΠ με πιθανότητα διακοπής φοίτησης. Εμπειρίες και ιδιαιτερότητες στην Πληροφορική. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τομ. Α, σ. 89–105.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Έρευνα απασχόλησης αποφοίτων ανώτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (ΤΕΕ–Ενιαίο Λύκειο). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πανδής, Π. (2004). Οι πολιτικές κινητικότητας ως κλειδί της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην προσπάθεια αυτή: Μια ιστορική επισκόπηση από το '70 ως τις μέρες μας. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio3/praltika%2011/pandis.htm>.

Παπαγεωργίου, Η. (2012). Περιεχόμενο και προβληματική της διά βίου εκπαίδευσης. Στο Θ. Καραλής & Η. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση*

ενηλίκων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικό υλικό). Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιότητων»*; Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Παπαδάκης, Ν., Μπουζάκης, Σ. & Πανδής, Π. (2010). Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση πριν και μετά το 2010. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, διά βίου μάθηση & απασχόληση: Δομές, θεσμοί και πολιτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, σ. 243–272.

Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπόφευκτη παράσταση των σχέσεων Εξουσίας–Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας, σ. 375–376.

Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μ. (1992). *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τσιρώνης, Χ. (2005). Οι νέοι και το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού στην ύστερη νεωτερικότητα. Στο Γ. Τσομπάνογλου, Γ. Κορρές & Ι. Γιαννοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 251–270.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης*. Φεβρουάριος, Αθήνα.

Φωτόπουλος, Ν. (2010). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση: Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο Σ. Κονιόρδος & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σ. 193–211.

## Ξενόγλωσση

Cedefop (1996). *Vocational training glossarium*. Thessaloniki: Cedefop.

Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: Lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*, 25:4, pp. 479–499.

Cookson, P. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3): 130–141.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Courtney, S. (1981). The factors affecting participation in adult education: an analysis of some literature. *Studies in the Education of Adults*, 13 (2), 104–5.

European Commission (2008). *Progress towards the Lisbon objectives 2010 in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Brussels: DG EAC.

European Commission (2011). *Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)–Country analysis*, p. 60. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint11/wp2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint11/wp2_en.pdf).

Eurofound (2012). *NEETs–Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2005). *EU Implementation of the “Education & Training 2010” Work Programme since the 2004 Joint Interim Report*. Brussels: EC DG EAC.

European Commission (2006). *Adult education trends and training issues in Europe*. Brussels: Documentation of Activities.

European Council (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000, in: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm).

European Parliament & Council (2006). *Recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Parliament & Council, 18th December 2006.

Field, J. (1997). The European Union and the Learning Society: Congested Sovereignty in an age of Globalisation. In F. Coffield (ed.), *A National Strategy for LLL*. Newcastle: Department of Education, University of Newcastle.

Goldman, J. & Bradley, G. (1996). Young adults who re-enter Australian high schools and drop out again. *International Journal of Lifelong Education*, 15:6, pp. 405–417.

Gooderham, P. (1994). Evolving a framework for the study of dropout. *International Journal of Lifelong Education*, 13:6, pp. 441–455.

Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education, University of London.

Hall J. C. (2001). Retention and Wastage in FE and HE. The Scottish Council for Research in Education.

Hedoux, J. (1981). Les Non-publics de la Formation Collective. *Education Permanente*, No.61, p 89–105. Paris, France.

Madanipour, A., Cars, G. & Allen, J. (eds.) (1998). *Social Exclusion in European Cities (Intro)*. London/Philadelphia: J. Kingsley Publ.

McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds.), *Adult learners, education and training*. London: Routledge/OUP, p. 11–30.

Montlibert, de C. (1973). Le public de la formation des adults. *Revue française de sociologie*, 14 (4), 529–549.

Moore, M. (1989). Recruiting and retaining adult students in distance education. In P. S. Cookson (ed.), *Recruiting and retaining adult students, New Directions for Continuing Education*, 41. San Francisco: Jossey-Bass.

OECD (2001). *Economics and Finance of Lifelong Learning*. Paris.

OECD/CERI (1994). *Markets for Learning and Educational Services*, CD (94) 9, OECD. Paris.

Park, J. H. & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12 (4), pp. 207–217.

Pierrakeas, Ch., Xenos, M., Panagiotakopoulos, Ch. & Vergidis, D. (2004). A comparative study at dropout rates and causes for two different distance education courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (3).

Roberts, G. L. & Webb, W. (1979). Dropout in adult education. *Educational Research*, 22:1, pp. 39–48.

Room, G. (1993). *Agencies, institutions and programmes: Their interrelationships and co-ordination in efforts to combat social exclusion*. Luxembourg: European Observatory on National Policies to Combat Social Exclusion.

Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen, & K. Rubenson, (eds), *Shaping an emerging reality—researching lifelong learning*. Roskilde: Roskilde University Press, pp. 28–48.

Sullivan, T. (1984). Dropouts and training. *International Journal of Lifelong Education*, 3:3, pp. 163–191.

Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7:2, pp. 201–213.

Ten Dam, G. (1995). Drop-out from adult education: Social environment, school culture and perceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 14:1, pp. 51–63.

Tight, M. (1996). Key concepts in adult education and training. London: Routledge.

Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. 2nd ed. University Associates (Learning Concepts). San Diego, and Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, Ontario.

Treaty constituting the European Coal and Steel Community and connected documents (1951). Luxembourg: Publishing services of the European Communities, complex pagination.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. (2006). The young outsiders: The later life courses of drop-out youths. *International Journal of Lifelong Education*, 25:2, pp. 173–184.

Vergidis, D. & Panagiotakopoulos, Ch. (2002). Student dropout at the Hellenic Open University Evaluation at the graduate program Distance Learning, 3 (2).

Wain, K. (2006). Lifelong education and adult education: The state of the theory. In P. Jarvis (ed), *From Adult Education to the Learning Society*. Oxon: Routledge.

Walker, L. (1999). Longitudinal study of drop-out and continuing students who attended the Pre-University Summer School at the University of Glasgow. *International Journal of Lifelong Education*, 18:3, pp. 217–233.

Whitehead, M. (2000). *Educational policy and the European Union: An introduction*. Hull, Eurotext Project.

Xenos, M., Pierrakeas, Ch. & Pintelas, P. (2002). *Computers & Education*, 39, pp. 361–377.



## Παράρτημα

### ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

COMPUTER ASSISTED ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ: ΒΑΣΗ ΤΗΛΕΦΩΝΩΝ ΜΕ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ 5.000 ΟΝΟΜΑΤΑ

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΑΤΟΜΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΔΙΑΚΟΨΕΙ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ: ΕΩΣ 500 ΑΤΟΜΑ

### [ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ]

Καλημέρα/καλησπέρα σας. Θα μπορούσα να μιλήσω με τον/την κ./κα. \_\_\_\_\_ (ονοματεπώνυμο από λίστα). Ονομάζομαι \_\_\_\_\_ και σας τηλεφωνώ από τη METRON ANALYSIS. Αυτές τις ημέρες πραγματοποιούμε σε συνεργασία με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ μία σύντομη έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή σας σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης και θα θέλαμε και τη δική σας άποψη. Θα μπορούσαμε να σας απασχολήσουμε για λίγα λεπτά; (Εάν αρνηθεί ζητά ραντεβού, αλλιώς προχώρησε. Διευκρίνισε, εάν χρειαστεί, ότι η έρευνα θα διαρκέσει το πολύ 10 λεπτά και ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστικούς λόγους).

### [ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΣΗ ΦΙΛΤΡΟΥ]

**Ερ.1:** Αρχικά θα ήθελα να επιβεβαιώσω μαζί σας ότι έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης ή διά βίου μάθησης και το έχετε διακόψει. Ισχύει κάτι τέτοιο;

- Ναι, ισχύει
- Δεν ισχύει [ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΕ ΚΑΙ ΚΛΕΙΣΕ]

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

**Ερ.2:** Καταρχάς ας περάσουμε σε ορισμένες δημογραφικές ερωτήσεις για αποκλειστικά στατιστικούς λόγους. Ποιο έτος γεννηθήκατε; *Ερευνητή σημείωσε* Το 19 \_\_\_\_

**Ερ.3:** Φύλο (καταγράφεται, δεν ερωτάται)

- Άνδρας
- Γυναίκα

**Ερ.4:** Σε ποιο νομό κατοικείτε; *Ερευνητή σημείωσε* ΛΙΣΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

**Ερ.5:** Το μέρος που κατοικείτε είναι...; *Ερευνητή διάβασε*

- Το πολεοδομικό συγκρότημα Αθήνας (ΠΣΑ)
- Το πολεοδομικό συγκρότημα Θεσ/νίκης (ΠΣΘ)
- Αστικό κέντρο
- Κωμόπολη – ημιαστική περιοχή (2.000 έως 10.000 κατοίκους)
- Αγροτική περιοχή (έως 2.000 κατοίκους)

**Ερ. 6:** Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

- Άγαμος
- Έγγαμος
- Διαζευγμένος/η
- Σε διάσταση
- Χήρος/α
- ΔΑ

**Ερ.7:** Έχετε παιδιά και εάν ναι, πόσα; *Ερευνητή σημείωσε αριθμό παιδιών*

- \_\_\_\_\_
- Κανένα παιδί
- ΔΓ/ΔΑ (αυθόρμητα)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ας περάσουμε τώρα σε ορισμένα θέματα εκπαίδευσης.

**Ερ.8:** Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς;

- Δεν τελείωσε το Δημοτικό σχολείο
- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος τριτάξιου Γυμνασίου
- Απόφοιτος Λυκείου/εξατάξιου Γυμνασίου (γενικό λύκειο ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ)
- Απόφοιτος ΙΕΚ
- Απόφοιτος ΤΕΙ
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Απόφοιτος μεταπτυχιακής εκπαίδευσης
- ΔΑ

**Ερ.9:** Θα σας παρακαλούσα τώρα να βαθμολογήσετε τις γνώσεις πληροφορικής που διαθέτετε στα αντικείμενα που θα σας διαβάσω, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 1 σημαίνει βασικές γνώσεις και 5 άριστες γνώσεις. *Ερευνητή διάβασε τα ακόλουθα και υπενθύμισε την κλίμακα εάν χρειαστεί*

- Χρήση Η/Υ
- Διαδικτυακή επικοινωνία μέσω e-mail
- Διαδικτυακή επικοινωνία μέσω skype και εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης
- Περιήγηση στο διαδίκτυο (περιήγηση το internet)
- Βασικά λογισμικά γραφείου (κειμενογράφος, λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων κτλ)
- Άλλα εξειδικευμένα λογισμικά

**Ερ.10:** Διαθέτετε κάποιο πιστοποιητικό γνώσεων πληροφορικής;

- Ναι
- Όχι

**Ερ.11:** Παρακαλώ αναφέρετε ποιες ξένες γλώσσες γνωρίζετε.

- ΛΙΣΤΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ
- Καμία (αυθόρμητα)
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΚΑΝΕ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΑΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ**

**Ερ.12:** Και έχετε κάποιο πτυχίο για τη γλώσσα (ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΑΠΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΡ.);  
Εάν ναι, ποιο; *Ερευνητή σημείωσε*

- Δεν είναι πιστοποιημένη (αυθ.)
- Είναι πιστοποιημένη (ΕΙΔΟΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ \_\_\_\_\_)

**Ερ.13:** Επίσης θα ήθελα να μου πείτε εάν έχετε πάρει κάποια επιπλέον πιστοποίηση από κάποιο ΙΕΚ; Εάν ναι, από ιδιωτικό ή δημόσιο; [πολλαπλή]

- Από ιδιωτικό
- Από δημόσιο
- Καμία (αυθ.)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΜΑΤΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

**Ερ.14:** Ποια είναι η θέση σας στην απασχόληση;

- Εργοδότης
- Αυτοαπασχολούμενος
- Μισθωτός
- Άνεργος
- Νοικοκυρά
- Συνταξιούχος
- Φοιτητής/Σπουδαστής
- Άλλο

**ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΚΑΝΕ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 15 ΚΑΙ 16 ΕΑΝ ΕΙΝΑΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ  
[ΕΡΓΟΔΟΤΗΣ/ΑΥΤΟΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΣ Ή ΜΙΣΘΩΤΟΣ]**

**Ερ.15:** Ποιος είναι ο κλάδος απασχόλησης του φορέα εργασίας σας; *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.16:** Και τι είδους εργασία κάνετε στον φορέα που απασχολείστε;

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.17:** Κατά τη γνώμη σας σε ποιο βαθμό η εργασία που ασκείτε στο φορέα που απασχολείστε ανταποκρίνεται στα προσόντα (εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία) που διαθέτετε; Χρησιμοποιείστε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 όπου 1 σημαίνει καθόλου και 5 απόλυτα.

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΚΑΝΕ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 18 ΕΩΣ ΚΑΙ 25 ΕΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΝΕΡΓΟΣ**

**Ερ.18:** Παρακαλώ πείτε μου το χρονικό διάστημα κατά το οποίο είστε άνεργος/η; *Ερευνητή σημείωσε*

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.19:** Ποιος ήταν ο κλάδος απασχόλησης του τελευταίου φορέα εργασίας σας; *Ερευνητή αναλυτικά*

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.20:** Ποιους λόγους, κατά σειρά προτεραιότητας, επικαλέσθηκε ο εργοδότης σας όταν σας απέλυσε; *Ερευνητή σημείωσε κατά σειρά προτεραιότητας*

- \_\_\_\_\_
- Ναι, συμφωνώ με το παραπάνω
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.21:** Εσείς συμφωνείτε με το παραπάνω; Εάν όχι, για ποιους λόγους, κατά σειρά προτεραιότητας, έχετε απολυθεί κατά την άποψή σας; *Ερευνητή σημείωσε κατά σειρά προτεραιότητας*

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.22:** Θα σας διαβάσω τώρα ορισμένους παράγοντες και θα ήθελα να μου πείτε τους πιο σημαντικούς για εσάς προσωπικά που πρέπει να έχει η εργασία που θα βρείτε. ROTATE ΕΩΣ 5 ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

- Να σας εξυπηρετεί ο τόπος εργασίας
- Να σας εξυπηρετεί το ωράριο
- Να υπάρχουν προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας
- Να ανταποκρίνεται στα προσόντα σας (εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία)
- Να έχετε ικανοποιητικές αποδοχές
- Να είναι πλήρους απασχόλησης

- Να είναι με σύμβαση αορίστου χρόνου
- Να έχει ασφάλιση
- Άλλο τι; \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.23:** Σε περίπτωση που βρίσκατε κάποια εργασία που δεν πληροί κάποιους από τους παράγοντες που αναφέρατε θα την αποδεχόσασταν;

- Ναι
- Όχι

### **ΕΑΝ ΟΧΙ, ΚΑΝΕ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ, ΑΛΛΙΩΣ ΠΗΓΑΙΝΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 25**

**Ερ.24:** Και ποιοι θα ήταν οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες για εσάς προσωπικά; ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΔΙΑΒΑΣΕ ΑΠΟ ΟΣΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΧΕΙ ΔΩΣΕΙ ΣΤΗΝ ΕΡ. 22 – ΕΩΣ ΔΥΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

- ΛΙΣΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΡ. 22

**Ερ.25:** Υπάρχει άλλο άνεργο μέλος στην οικογένειά σας και εάν ναι, ποιο; *Πολλαπλή αυθόρμητη απάντηση*

- Πατέρας
- Μητέρα
- Αδέρφια
- Σύζυγος
- Παιδιά
- Άλλο ποιο;
- Δεν υπάρχει άλλο άνεργο μέλος
- ΔΑ (αυθ.)

### **ΣΥΝΕΧΙΖΟΥΝ ΟΛΟΙ ΟΙ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ [ΕΝΕΡΓΟΣ ΚΑΙ ΜΗ ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ]**

**Ερ.26:** Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά; *Ερευνητή σημείωσε*

- \_\_\_\_\_
- ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.27:** Πόσα επαγγέλματα (δηλαδή αντικείμενα απασχόλησης) έχετε αλλάξει στα όσα χρόνια εργάζεστε; *Ερευνητή σημείωσε*

■ \_\_\_\_\_

■ ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.28:** Πόσους φορείς εργασίας έχετε αλλάξει στα όσα χρόνια εργάζεστε; *Ερευνητή σημείωσε [EP19]*

■ \_\_\_\_\_

■ ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

**Ερ.29:** Τέλος, θα ήθελα να σας ρωτήσω ποιο είναι το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που έχετε παραμείνει σε κάποιον φορέα εργασίας; *Ερευνητή σημείωσε [EP20]*

■ \_\_\_\_\_

■ ΔΓ/ΔΑ (αυθ.)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΔΙΑΚΟΨΕΙ

Θα ήθελα τώρα να μιλήσουμε για προγράμματα κατάρτισης και διά βίου εκπαίδευσης που έχετε συμμετάσχει. Ειδικότερα, ας μιλήσουμε για τα προγράμματα που έχετε συμμετάσχει **και έχετε διακόψει**. Ξεκινώντας από το πιο πρόσφατο θα ήθελα να μου πείτε:

**Ερ.30:** Ποιος είναι ο τίτλος του; *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.31:** Ποιος ήταν ο φορέας του προγράμματος αυτού; *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.32:** Ποια ήταν η χρονική περίοδος διεξαγωγής του προγράμματος αυτού; *Ερευνητή σημείωσε μήνα και έτος έναρξης και μήνα και έτος λήξης του προγράμματος*

**Ερ.33:** Για ποιους λόγους, κατά σειρά προτεραιότητας, επιλέξατε να συμμετάσχετε σε αυτό το πρόγραμμα ΔΒΕ (διά βίου εκπαίδευσης); *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.34:** Για ποιους λόγους, κατά σειρά προτεραιότητας, δεν ολοκληρώσατε αυτό το πρόγραμμα ΔΒΕ (διά βίου εκπαίδευσης); *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.35:** Στο μέλλον, εάν ήταν να συμμετάσχετε σε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα, τι θα θέλατε να σας εξασφαλίζει; *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.36:** Υπήρχε κάποιο άλλο πρόγραμμα κατάρτισης ή δια βίου εκπαίδευσης το οποίο διακόψατε;

Ναι

Όχι

**ΕΡΕΥΝΗΤΗ, ΕΑΝ ΝΑΙ: ΕΠΑΝΑΛΑΒΕ ΤΟ ΣΕΤ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΚΟΜΑ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΔΙΑΚΟΨΕΙ – ΚΑΤΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΙΟ ΠΡΟΣΦΑΤΟ, ΕΑΝ ΟΧΙ: ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΜΕ ΕΠΟΜΕΝΗ ΕΡΩΤΗΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΙ

**Ερ.37:** Υπήρχε κάποιο άλλο πρόγραμμα κατάρτισης ή διά βίου εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχατε και ολοκληρώσατε επιτυχώς;

- Ναι
- Όχι

### ΕΑΝ ΝΑΙ, ΣΥΝΕΧΙΣΕ, ΑΛΛΙΩΣ ΠΗΓΑΙΝΕ ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ξεκινώντας από το πιο πρόσφατο θα ήθελα να μου πείτε:

**Ερ.38:** Ποιος είναι ο τίτλος του; *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.39:** Ποιος ήταν ο φορέας του προγράμματος αυτού; *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.40:** Ποια ήταν η χρονική περίοδος διεξαγωγής του προγράμματος αυτού; *Ερευνητή σημείωσε μήνα και έτος έναρξης και μήνα και έτος λήξης του προγράμματος*

**Ερ.41:** Για ποιους λόγους, κατά σειρά προτεραιότητας, επιλέξατε να συμμετάσχετε σε αυτό το πρόγραμμα ΔΒΕ (διά βίου εκπαίδευσης); *Ερευνητή σημείωσε αναλυτικά*

**Ερ.42:** Υπήρχε κάποιο άλλο πρόγραμμα κατάρτισης ή διά βίου εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχατε και ολοκληρώσατε επιτυχώς;

- Ναι
- Όχι

**ΕΡΕΥΝΗΤΗ, ΕΑΝ ΝΑΙ: ΕΠΑΝΑΛΑΒΕ ΤΟ ΣΕΤ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΚΟΜΑ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΙ ΕΠΙΤΥΧΩΣ – ΚΑΤΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΙΟ ΠΡΟΣΦΑΤΟ, ΕΑΝ ΟΧΙ: ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΜΕ ΕΠΟΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ

Ας περάσουμε τώρα σε ένα άλλο θέμα.

**Ερ.43:** Θα σας διαβάσω μια σειρά από φράσεις που σχετίζονται με τους λόγους μη ολοκλήρωσης του συγκεκριμένου προγράμματος ΔΒΕ και θα ήθελα να μου πείτε τον βαθμό συμφωνίας σας με κάθε μια από αυτές. Παρακαλώ χρησιμοποιήστε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «συμφωνώ απολύτως», 4 σημαίνει «συμφωνώ», 3 σημαίνει «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 2 σημαίνει «διαφωνώ» και 1 σημαίνει «διαφωνώ απολύτως». *Ερευνητή διάβασε με τυχαία σειρά και βοήθησε με την κλίμακα ROTATE STATEMENTS*

- A1 Το περιεχόμενο των σπουδών (μαθήματα) δεν είναι ικανοποιητικό
- A2 Οι μέρες λειτουργίας του προγράμματος δεν είναι βολικές
- A3 Αυτό που βρήκα δεν είχε καμία σχέση με αυτό που περίμενα από ένα τέτοιο πρόγραμμα ΔΒΕ
- A4 Το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν ήταν πρακτικό
- A5 Οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν μου επέτρεπαν να είμαι συνεπής
- A6 Το επίπεδο των σπουδών ήταν χαμηλό
- A7 Οι εκπαιδευτές δεν ήταν του επιπέδου που περίμενα
- A8 Η συμμετοχή μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ΔΒΕ ήταν τελικά χάσιμο χρόνου
- A9 Δεν αισθανόμουν ψυχολογικά καλά να είμαι μαθητής
- A10 Πολλοί εκπαιδευόμενοι έρχονταν για πλάκα και δεν γινόταν σοβαρή δουλειά
- A11 Η συμπεριφορά των εκπαιδευτών δεν ήταν ανάλογη με την ηλικία των εκπαιδευόμενων
- A12 Το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, σημειώσεις) δεν ήταν ικανοποιητικό
- A13 Η οργάνωση του προγράμματος δεν ήταν ικανοποιητική
- A14 Ανακάλυψα ότι το πρόγραμμα δε θα με βοηθούσε τελικά επαγγελματικά
- A15 Η όλη διαδικασία ήταν βαρετή
- A16 Τα περισσότερα από αυτά που έπρεπε να μάθω τα γνώριζα ήδη
- A17 Το σύστημα διδασκαλίας που εφαρμοζόταν δεν ήταν ανάλογο της ηλικίας μας
- A19 Οι επαγγελματικές μου υποχρεώσεις δεν μου επέτρεπαν να είμαι συνεπής
- A20 Ο χώρος του προγράμματος ήταν ακατάλληλος

- A21 Το πρόγραμμα μου θύμιζε σχολείο
- A22 Οι ώρες λειτουργίας του προγράμματος δεν ήταν βολικές
- A23 Ο εξοπλισμός της αίθουσας ήταν ανεπαρκής
- A24 Το πρόγραμμα δεν οδηγούσε σε πιστοποίηση από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα
- A25 Η μετακίνησή μου προς τον χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ήταν χρονοβόρα
- A26 Η επικοινωνία μου με τους εκπαιδευτές ήταν προβληματική
- A27 Προβλήματα της υγείας μου με ανάγκασαν να διακόψω την παρακολούθηση του προγράμματος
- A28 Δεν είχα τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δυσκολευόμουν
- A29 Οικονομικά προβλήματα που προέκυψαν ξαφνικά με εμπόδισαν να συνεχίσω
- A30 Τελικά, δεν είχα τον απαιτούμενο χρόνο για να συνεχίσω
- A31 Άλλα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα που προέκυψαν με εμπόδισαν να συνεχίσω

**Ερ.44:** Θα σας διαβάσω επίσης μια σειρά από φράσεις που σχετίζονται με τη φύση και τη φιλοσοφία των προγραμμάτων ΔΒΕ και θα ήθελα να μου πείτε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε μια από αυτές. Παρακαλώ χρησιμοποιήστε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου 5 σημαίνει «συμφωνώ απολύτως», 4 σημαίνει «συμφωνώ», 3 σημαίνει «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 2 σημαίνει «διαφωνώ» και 1 σημαίνει «διαφωνώ απολύτως». *Ερευνητή διάβασε με τυχαία σειρά και βοήθησε με την κλίμακα*

- B1 Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να εξασφαλίσεις την κινητικότητα σου στην αγορά εργασίας
- B2 Η ΔΒΕ είναι μια άτυπη προέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος
- B3 Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να ενσταλαχτεί η κυρίαρχη ιδεολογία και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας
- B4 Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να μάθεις όσα δεν έμαθες μικρός
- B5 Η ΔΒΕ βασίζεται στις ανάγκες των εργοδοτών και όχι των εργαζομένων
- B6 Η μόνη μορφή ΔΒΕ είναι η απόκτηση εμπειρίας στον χώρο εργασίας
- B7 Η ΔΒΕ είναι μια απάντηση στην ανεργία
- B8 Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να «φαγωθούν» κοινοτικά κονδύλια
- B9 Η ΔΒΕ είναι μια ακόμα επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και, όπως κάθε επένδυση, αναμένεται να αποδώσει κέρδος στους εργοδότες
- B10 Η ΔΒΕ είναι μια πλασματική ανάγκη
- B11 Η ΔΒΕ είναι μια μορφή επιμόρφωσης
- B12 Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να ελεγχθεί η αγορά εργασίας από το σύστημα
- B13 Η ΔΒΕ επικεντρώνεται στην απόκτηση τυποποιημένων γνώσεων και όχι στην απόκτηση ουσιαστικής παιδείας
- B14 Η ΔΒΕ είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να μαθαίνεις συνεχώς
- B15 Η ΔΒΕ είναι μια απάντηση στην εξάπλωση της κοινωνίας της γνώσης
- B16 Η ΔΒΕ είναι μια κοινωνική κατάκτηση
- B17 Η ΔΒΕ είναι ένας τρόπος να οργανωθούν επιτέλους τα επαγγελματικά προσόντα στην αγορά εργασίας
- B18 Η ΔΒΕ είναι μια ευκαιρία για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας
- B19 Η ΔΒΕ δίνει νέες ευκαιρίες στους ενηλίκους
- B20 Η ΔΒΕ βασίζεται στις ανάγκες των εργαζομένων για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα και να βελτιώσουν τη σταδιοδρομία τους
- B21 Η ΔΒΕ είναι μια νέα σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική
- B22 Η ΔΒΕ μας επιβάλλεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση

- B23 Η ΔΒΕ συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή
- B24 Η ΔΒΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας
- B25 Η ΔΒΕ συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των πολιτών
- B26 Η ΔΒΕ συμβάλλει στην πολιτισμική ανάπτυξη
- B27 Η ΔΒΕ, ειδικότερα όταν αφορά επαγγελματική κατάρτιση, πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση ώστε να αναγνωρίζεται από την αγορά εργασίας
- B28 Τα προγράμματα ΔΒΕ δεν ταιριάζουν στην ελληνική κουλτούρα
- B29 Η συμμετοχή στα προγράμματα ΔΒΕ είναι τελικά χάσιμο χρόνου
- B30 Στα πλαίσια της ΔΒΕ μπορείς να καλλιεργήσεις τα ενδιαφέροντά σου αποκτώντας νέες γνώσεις και δεξιότητες
- B31 Η ΔΒΕ σου δίνει την ευκαιρία να συναντάς άλλους ανθρώπους και να κάνεις γνωριμίες (κυρίως με το αντίθετο φύλο)
- B32 Τα προγράμματα ΔΒΕ σε βοηθούν να αποκτήσεις γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στην καθημερινή ζωή

**Η Metron Analysis σας ευχαριστεί που απαντήσατε στα ερωτήματά μας και καταγράφηκε η άποψή σας.**







