



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ – ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΠΑΥΛΟΥΣ

ΘΕΜΑ: «Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα. Μελέτη περίπτωσης στο νησί της Ρόδου».

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Φώκιαλη Πέρσα	Ομότιμη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Καϊλα Μαρία	Ομότιμη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Ξανθάκου Ποτίτσα	Ομότιμη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Παναγιώτης Σταμάτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Γουβιάς Διονύσιος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Ρόδος, 2021

Υπεύθυνη Δήλωση



ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ (άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :	ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ								
Ο – Η Όνομα:	ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-ΔΕΣΠΟΙΝΑ			Επώνυμο:	ΠΑΥΛΟΥΣ				
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	ΣΑΒΒΑΣ ΠΑΥΛΟΥΣ								
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΟΥΣ								
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :	ΕΝΝΕΑ ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ ΧΙΛΙΑΕΝΝΙΑΚΟΣΙΑ ΕΒΔΟΜΗΝΤΑ ΕΠΤΑ								
Τόπος Γέννησης:	ΡΟΔΟΣ								
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΗ 955034		Τηλ:	2241051000 / 6946722616					
Τόπος Κατοικίας:	ΑΦΑΝΤΟΥ		Οδός:	ΕΥΡΥΠΙΔΟΥ		Αριθ:	6	ΤΚ:	85103
Αρ. Τηλεμοιτύπου (Fax):				Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	epavlous@rhodes.aegean.gr				

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽³⁾, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της διδακτορικής διατριβής και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή».

Ημερομηνία: 04/01/2022

Η Δήλουσα.

Ευαγγελία Δέσποινα Παυλούς

(Υπογραφή)

- (1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.
- (2) Αναγράφεται ολογράφως.
- (3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.
- (4) Σε περίπτωση ανεπάρκειας χώρου η δήλωση συνεχίζεται στην πίσω όψη της και υπογράφεται από τον δηλούντα ή την δηλούσα.

*Στους γονείς μου, Σάββα και Μαρία
και στον αδερφό μου Νικόλα*

Ευχαριστίες

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής είχα δίπλα μου ανθρώπους να με στηρίζουν και να με εμπυχώνουν παρόλο που λένε πως το διδακτορικό είναι ένας μοναχικός δρόμος.

Απρόσμενη ήταν η βοήθεια και η στήριξη που έλαβα κατά την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας από πολλούς πολλούς φίλους και φίλες. Με συγκίνησε και με εξέπληξε η προθυμία με την οποία ανέλαβαν τη διάθεση και τη συγκέντρωση των 1000 ερωτηματολογίων της έρευνάς μου. Θα μου επιτραπεί λοιπόν, καθώς οφείλω, να ευχαριστήσω:

- ✓ *Τους διευθυντές και τις διευθύντριες των ξενοδοχειακών μονάδων κ.κ. Γουλόπουλο Βασίλειο, Ελπίδη Μανώλη (αλυσίδα Atlantica), Καραγιάννη Μιχαήλ, Κλαδά Νικόλ, Παπαδούλη Εμμανουήλ (αλυσίδα Βασιλάκη), Παπανικόλα Χρήστο (εταιρεία Αστερίας), Πέρρο Σταμάτη -Νικόλαο, Πιλατάκη Χρήστο που ανέλαβε την περιοχή στα ξενοδοχεία από Κάλαθο έως και Γεννάδι, Πίσκα Μαριέττα, Ρούσσο Φιλήμωνα, Τσουκαλά Ελευθέριο, Τσουρδιού Παναγιώτη, Χριστίνα Ρασίμογλου υπεύθυνη ρεσεψιόν και την διοικητικό υπάλληλο κυρία Βλάχου στο ξενοδοχείο Altomare.*
- ✓ *Τους ιδιοκτήτες τουριστικών μονάδων κ.κ. Νικολαΐδη Νικόλαο, Μαρκόπουλο Ιωάννη, Βρούχο Νικόλαο, Παπακυριακού Γεώργιο, Αγγελάκο Άγγελο*

Φυσικά δεν πρέπει να παραλείψω να ευχαριστήσω:

- ✓ *Τον διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Ράπτη Νικόλαο και τον διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Παπαδομαρκάκη Ιωάννη που έδωσαν την άδεια για να πραγματοποιηθεί η έρευνα στις σχολικές μονάδες.*
- ✓ *Την κα Βαραμέντη στην β' βαθμια εκπαίδευση.*
- ✓ *Όλους και όλες τους/τις διευθυντές/ντριες σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Αναστασίου Λεωνίδα, κ. Διάκου Παναγιώτη, Δρ. Παπαδόπουλο Σταύρο, κα Ποζαπαλίδου Σταυρούλα, κ. Σακκά Βασίλειο, κα Σακκά Δέσποινα και κα Φυσίκα Παρασκευή.*
- ✓ *Τους διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Θωμίδη Βενέτιο, κ. Δανεήλα Σταμάτη, κ. Μαρίνο Ανδρέα, κ. Παρδαλό Σταύρο (Γυμνάσιο - Γενικό λύκειο και Εσπερινό Λύκειο Αρχαγγέλου), κ.Σολδάτο Θωμά.*
- ✓ *Τους/τις εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κ. Αναστασιάδη Αναστάσιο, κ. Μανέττα Βασίλειο, κ. Μπαρμπαλή*

Εμμανουήλ, κ. Σοκοδήμο Ανδρέα, κ. Σχοινά Ιωάννη και την κα Χατζηχριστοδούλου Μαριέττα.

- ✓ *Το Δρ. Κρικώνα Ιωάννη και κ.Καρίκη Παναγιώτη από το Κολλέγιο Ρόδου, τον κ. Διονύση Σπανόπουλο στο Ροδίον Παιδεία.*
- ✓ *Την διοικητικό υπάλληλο κα Καθολική Ανθούλας στο εργατικό κέντρο, κ. Παπαμιχαήλ Κυριάκο και κ.Χαματζόγλου Θεόδωρο στη ΔΕΥΑ Ρόδου.*
- ✓ *Τον κ Κωστάκη στο οικονομικό τμήμα της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, τον κ. Μπαλαντίνα στο ΙΚΑ.*
- ✓ *Τον κ. Παπαϊωάννου Ιωάννη στις τεχνικές υπηρεσίες Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου*
- ✓ *Την κα. Γανωτάκη Μαρία Διευθύντρια της τράπεζας Eurobank, τον κ. Φραγκίσκο Φεσσάκη εργαζόμενο στη Τράπεζα Εργασίας.*
- ✓ *Την κα Χαρούλα Λαμπριανού και κα Μαρία Αυγερινού Προϊσταμένες στο Νοσοκομείο Ρόδου.*
- ✓ *Τον κ. Γιώργου Αναστάσιο στην ΔΟΥ Ρόδου.*
- ✓ *Τη κα Δρακιού Νεκταρία στο Υπουργείο Μεταφορών ΚΤΕΟ.*
- ✓ *Τους αρχιφύλακες Μπακόπουλο Παναγιώτη και Γερβάσιο Καλτσίδα.*
- ✓ *Τον κ. Χατζηδάκη Κωνσταντίνο και την κα.Παπανικολάου Μαρία στο ΚΕΚ Γεννηματάς.*
- ✓ *Τις Διευθύντριες κα Καλογήρου Παρασκευή και κα Γιαννιού Δέσποινα στο δήμο Ρόδου στις Οικονομικές υπηρεσίες.*
- ✓ *Τους/τις προϊσταμένους/ες του δήμου Ρόδου κα Σοκοδήμου Πολυξένη, κ. Λουκά Μουστάκα, κα Πατατούκου Μαριλένα, κ. Κολιάδη Θεοδόσιο, κ. Διακοσταματίου Πάυλο.*
- ✓ *Τον κ. Σοκοδήμο Νίκο (Υπουργείο αγροτικής ανάπτυξης).*
- ✓ *Τον Δρ. Ξάνθη Αγαπητό (ΕΟΤ) .*
- ✓ *Την κ. Παπαμιχαλάκη Σοφία στο Ειδικό σχολείο Ρόδου.*
- ✓ *Τον κ. Αργύρη Ηλία στην Δ/ση πολιτικής προστασίας Δήμου Ρόδου, την κα. Κολεζάκη Μαρία στην Δ/ση Περιβάλλοντος Δήμου Ρόδου, τον κ. Μπακίρη Φώτιο στον ΧΥΤΑ Δήμου Ρόδου.*
- ✓ *Την κα. Μοσχούς Κυριακούλα στο Υπουργείο Δικαιοσύνης.*
- ✓ *Την κα. Μπλάνα Μαρία, στο αεροδρόμιο Διαγόρας.*

- ✓ Την κα. Καραγιάννη Πολυξένη στις δομές πρόνοιας Δήμου Ρόδου και την κα Αναστασιάδου Μερόπη.
- ✓ Τις γραμματείς του ΤΕΠΑΕΣ κα Κωνσταντίνου Μαρία και Καντίνου Αικατερίνη, τους διοικητικούς υπαλλήλους του Πανεπιστήμιου Αιγαίου στη Ρόδο κ.κ. Αγγελή Εμμανουήλ, Φίλιππα Καραγιάννη και Κούρτη Μαρία για την εξυπηρετικότητά τους όσες φορές χρειάστηκα.
- ✓ Τους προσωπικούς φίλους και φίλες, γνωστούς και άγνωστους που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο.
- ✓ Τους φίλους και τις φίλες μου στην ομάδα ψυχής μας Ελένη, Τασούλα, Γιάννη, Γιώργο και ειδικά στο συμφοιτητή και φίλο Δημήτρη Κολοκυθά, που με βοήθησε με τις αναλύσεις στατιστικό πακέτο του spss.

Επίσης ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω:

- ✓ Στους καθηγητές και τις καθηγήτριάς μου για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν για να φτάσω μέχρι αυτό το επίπεδο.
- ✓ Τον καθηγητή κύριο Πολεμικό Νικήτα για τις συμβουλές και τη στήριξη του.
- ✓ Τον καθηγητή κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο, τις καθηγήτριες Καϊλα Μαρία, Ξανθάκου Ποτίτσα, τους καθηγητές μου κ.κ. Παναγιώτη Στμάτη, Παπαβασιλείου Βασίλη, Γουβιά Διονύσιο και Νικολάου Ελένη για τις συμβουλές τους.
- ✓ Την καθηγήτρια και επιβλέπουσα μου κυρία Φώκιαλη Πέρσα η οποία είχα δίπλα μου από την πρώτη στιγμή να με εμπνεύσει και να με συμβουλεύει. Έχουμε φτάσει στο σημείο να νιώθουμε οικογένεια μέσα από αυτό τον δεσμό.
- ✓ Τις φίλες μου Ελευθερία και Παρασκευή για την βοήθειά τους.
- ✓ Το έτερον ήμισυ μου Γιάννη.
- ✓ Τέλος, την οικογένειά μου, τους γονείς μου Σάββα και Μαρία, τον αδερφό μου Νικόλα που από την πρώτη στιγμή που είδα το φως της ζωής, είναι δίπλα μου στα εύκολα και δύσκολα.

Σας ευχαριστώ για αυτά τα πολύτιμα εφόδια και την αγάπη που μου προσφέρετε ώστε να ζήσω το όνειρο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία εστιάζει στο ότι το άτομο οδηγείται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένες προσδοκίες οι οποίες σε μεγάλο βαθμό συμπίπτουν με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπως είναι γνωστό η εκπαίδευση παρέχεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος πρωτίστως για να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μέσα από οργανωμένα προγράμματα και διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα μέσα στο ίδιο πλαίσιο, το άτομο έρχεται σε επαφή με συνομήλικους/ες (συμμαθητές/τριες, συμφοιτητές/τριες) αλλά και με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (εκπαιδευτικούς) που έχουν διαφορετικό ρόλο και θέση. Μαζί τους αναπτύσσει σχέσεις, συνεργάζεται, διδάσκεται, αξιολογείται, αξιολογεί, κοινωνικοποιείται, διαμορφώνει στάσεις και απόψεις. Όλα αυτά αποτελούν για το άτομο μια μεγάλη και μακρόχρονη προετοιμασία -προετοιμασία για την μετέπειτα πορεία του στη ζωή, στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία. Η προετοιμασία αυτή καταλήγει να δώσει στο άτομο δύο εφόδια: ένα τυπικό, που είναι ο τίτλος επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών, και ένα ουσιαστικό, καθώς οι σπουδές αντανακλούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σημαντικές για να ανταποκριθεί το άτομο στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του επαγγέλματος και της κοινωνίας.

Η προσδοκία ικανοποίησης των οικονομικών, κοινωνικών, προσωπικών και αμιγώς γνωστικών αναγκών είναι εμφανής στην αυξημένη ζήτηση η οποία εμφανίζεται σε διεθνές επίπεδο και στη χώρα μας. Το κινήγι για σπουδές, οι προσπάθειες για εισαγωγή στα πανεπιστήμια, η ζήτηση για συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα και σε προγράμματα επιμόρφωσης κάθε είδους, ακόμα και η συμμετοχή στην άτυπη μάθηση δείχνει ότι τα άτομα έχουν μεγάλες προσδοκίες από τις σπουδές τους και πιστεύουν ότι αυτές θα τους αποδώσουν οικονομικά, κοινωνικά, προσωπικά και θα τους προσθέσουν γνώση.

Σε ό, τι αφορά στη σχέση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη, η εργασία υιοθετεί τη βασική υπόθεση ότι η εκπαίδευση -και εν γένει η δια βίου μάθηση- επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη του ατόμου. Μεταφέροντας τη γενική αυτή υπόθεση στις επιμέρους διαστάσεις της ανάπτυξης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση επηρεάζει την οικονομική-επαγγελματική, την κοινωνική, την προσωπική και τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Όσον αφορά στη δεύτερη κριτική, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δέχεται ότι υπάρχει η αγορά εργασίας η οποία μπορεί να υφίσταται κατάτμηση αλλά η γενική υπόθεση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και ανάπτυξης παραμένει ισχυρή για το σύνολο των ατόμων. Σε αυτή την εργασία λαμβάνουμε υπόψη τη βασική υπόθεση ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανάπτυξης γενικά, αλλά επίσης μελετάμε τις διαφορές μεταξύ διαχωρισμένων τμημάτων της αγοράς εργασίας.

Προκύπτουν μια σειρά από ερωτήματα που η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει. Τα ερωτήματα αναπτύσσονται σε τρεις άξονες:

Πόσο ισχυρές είναι οι προσδοκίες για το ρόλο που παίζουν οι σπουδές και η επιμόρφωση στην επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική, γνωστική και προσωπική ανάπτυξη;

Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση και η κατάρτιση ανταποκρίνονται πραγματικά σε αυτές τις προσδοκίες;

Ποιος είναι ο ρόλος που παίζουν οι σπουδές και η κατάρτιση στη διαδικασία πρόσληψης και στις καθημερινές απαιτήσεις της εργασίας;

Υπάρχουν διαφορές στα παραπάνω μεταξύ εργαζομένων (α) στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (β) ανδρών και γυναικών και (γ) νεότερων και μεγαλύτερων;

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να δώσει απάντηση στα ερωτήματα αυτά με δυο έρευνες. Η μια έρευνα έγινε με ερωτηματολόγιο (ποσοτική) σε 1000 άτομα, εργαζόμενους και εργαζόμενες σε ένα δείγμα στο οποίο επιδιώχθηκε να υπάρχει ισορροπία εργαζομένων στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα. Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 3 διαφορετικές ομάδες εστίασης των 6 ατόμων η καθεμία. Στην πρώτη υπήρχε ισόρροπη εκπροσώπηση ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων, στη δεύτερη ανδρών και γυναικών και στην τρίτη νέων και ηλικιακά μεγαλύτερων εργαζομένων. Τα αποτελέσματα των δυο ερευνών δείχνουν τα εξής:

Σε ότι αφορά στις προσδοκίες από τις σπουδές, τα άτομα όταν αποφάσιζαν να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσδοκούσαν σε μεγάλο βαθμό ότι οι σπουδές θα τους βοηθούσαν στη ζωή τους οικονομικά-επαγγελματικά, κοινωνικά, προσωπικά και γνωστικά. Ιδιαίτερα έντονες εμφανίζονται στα αποτελέσματα οι προσδοκίες επαγγελματικής - οικονομικής και προσωπικής ανάπτυξης. Λιγότερο έντονες εμφανίζονται οι προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης. Η υστέρηση των προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης

σε σχέση με άλλες διαστάσεις αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού. Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν έντονες προσδοκίες για τον ρόλο της εκπαίδευσης κυρίως στην οικονομική-επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι σπουδές και η επιμόρφωση ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες. Ωστόσο η ανταπόκριση σε ότι αφορά στην επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη ήταν κατώτερη των προσδοκιών.

Η μελέτη των διαφορετικών ομάδων εργαζομένων δείχνει ότι γενικά οι προσδοκίες για σπουδές, αλλά και η πραγματικότητα δεν διαφέρουν σημαντικά λόγω φύλου, κλάδου απασχόλησης και ηλικίας. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές ενδιαφέρουσες διαφορές. Για παράδειγμα, οι δημόσιοι υπάλληλοι φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο από τους ιδιώτες στη δημόσια εικόνα τους στην κοινωνία, ενώ οι ιδιωτικοί στην εικόνα τους στην εργασία. Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν ισχυρότερο όραμα να σπουδάσουν για να γίνουν καλοί επιστήμονες γενικά, ενώ οι άνδρες φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο να έχουν μια μόνιμη δουλειά και να αναρριχηθούν στην επαγγελματική ιεραρχία. Σχετικά με τους παλιούς και τους νέους υπαλλήλους, τα αποτελέσματα δείχνουν σχετικά υψηλότερο άγχος των νέων για επαγγελματική αποκατάσταση.

Δομή εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο «Έννοια και στόχοι της εκπαίδευσης», αναφέρεται στη γνωστική και παιδαγωγική θεώρηση της εκπαίδευσης, στο πεδίο της κοινωνικοποίησης και της προετοιμασίας για την αγορά εργασίας, στο πεδίο ανάπτυξης της προσωπικότητας των ατόμων και του αξιακού συστήματος. Επίσης, παρουσιάζονται η εκπαίδευση και η Δια Βίου Μάθηση.

Το δεύτερο κεφάλαιο «Προσφορά εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης» πραγματεύεται το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, όσον αφορά στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και στο εθνικό δίκτυο δια βίου μάθησης.

Το τρίτο κεφάλαιο «Ανάγκες, κίνητρα και ζήτηση για εκπαίδευση», μας εισάγει στην έννοια της ανάγκης και του κινήτρου καθώς παρουσιάζονται οι θεωρίες που έχουν ειπωθεί

στη Διεθνή βιβλιογραφία σε αυτά. Στη συνέχεια αναφέρονται οι θεωρίες για τις προσδοκίες που υποκινούν τα άτομα να εκπαιδευτούν.

Το τέταρτο κεφάλαιο «Η ανάπτυξη και οι διαστάσεις της» μας εισάγει σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη της χώρας και του ατόμου, στην ανάπτυξη μιας οικονομίας μέσα από τη μακροοικονομική προσέγγιση, άλλα και στην ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τη μικροοικονομική προσέγγιση. Στη συνέχεια παρατίθενται ζητήματα που αφορούν στην εργασία και στην απασχόληση, στην ανεργία, στην υποαπασχόληση, στην ετεροαπασχόληση, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τις θεωρίες που έχουν ειπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακόμα, μελετάται η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου μέσα στην κοινωνία, η κοινωνικοποίησή του και η ανάπτυξή του στις διάφορες διαστάσεις, όπως η κοινωνική προσωπική γνωστική και η σύνδεσή τους με την επαγγελματική ανάπτυξή του.

Το πέμπτο κεφάλαιο «Σχέση εκπαίδευσης του ατόμου» πραγματεύεται τη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης μιας οικονομίας, τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, την επίδραση της θεωρίας αυτής στην αναπτυξιακή εκπαιδευτική πολιτική και στις βαθμίδες εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο έκτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας», παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική στρατηγική, η μεθοδολογία για τις δυο έρευνες, την ποσοτική με ερωτηματολόγιο και την ποιοτική Focus group.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις από τη στατιστική ανάλυση.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των ποιοτικών έρευνας που αναφέρεται στις διαφορές του αναπτυξιακού ρόλου της εκπαίδευσης μεταξύ τριών Focus group και συγκεκριμένα μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων, ανδρών-γυναικών και νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις διαφορές ως προς το ρόλο το σπουδών στους διάφορους τομείς ανάπτυξης όπως της επαγγελματικής κοινωνικής προσωπικής και γνωστικής.

Στο δέκατο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν στο ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις της ανάπτυξης και στις διαφορές των ομάδων που μελετήθηκαν ενώ ακόμα διατυπώνονται και κάποιες προτάσεις.

SUMMARY

Expectations about the important role of education in meeting economic, social, personal and cognitive needs justify the phenomenon of high and continuously increasing demand for education, a phenomenon that is appearing internationally, as well as in our country. Big efforts to study for a university degree, high demand for postgraduate programs, training programs, and non-formal learning activities, all these show that people have high expectations from education; they believe that studies will help them to successfully perform financially, socially, cognitively and personally. At the heart of such a growing demand for education is the belief that studies become more and more a necessity. Various needs are expected to be met from them. Some of these needs are internal; some other develop externally in the family, education, professional and / or social space of the individual. Needs function as motivators that lead to decisions. The basic hypothesis that education helps to meet needs connects education with the field of theories of needs. The international literature is characterized by a wealth of theories of needs. Education acts as one of the most important motivating factors in the life of an individual.

With respect to the relationship between education and development, this thesis adopts the basic assumption that education and lifelong learning significantly affect a person's person's economic-professional, social, personal and cognitive development. This hypothesis is based on the generally accepted theory of human capital.

The theory of human capital correlates education mainly with the economic-professional dimension of development. In particular, the theory accepts that education increases productivity, hence also output, hence also returns and income, hence also economic development.

From the theoretical approach described above, the questions that arise are grouped in this work in the following axes:

How strong are the expectations about the role that studies and training play in professional-economic, social, cognitive and personal development?

To what extent education and training do actually meet these expectations?

What is the role that studies and training play in the recruitment process and in the daily demands of the job?

Are there any differences in the above between employees (a) in the public and private sector (b) men and women and (c) younger and older?

This work attempts to answer the above questions with two research approaches. One is a quantitative approach conducted with a questionnaire on a sample of 1000 people, of which 500 are employees in the private and 500 in the public sector. The second research is qualitative and consists of three focus groups 6 people each. In the first there was a balanced representation of private and civil servants, in the second a balanced representation of men and women and in the third a balanced representation of young and older employees. The results of the two research approaches are as follows:

The participants have strong expectations about the role of education on economic-professional, social, personal and cognitive development. The expectations for professional-economic development and expectations of personal development appear particularly strong. Expectations of social development are less pronounced. The lag of social development expectations in relation to other dimensions is a matter of concern. The participants have strong expectations about the role of training mainly on economic-professional development.

Education and training largely met the expectations. However, the response in terms of professional and personal development was lower than expected.

The study of the different groups of employees shows that in general the expectations for studies, but also the reality do not differ significantly due to gender, sector of employment and age. However, there are several interesting differences. For example civil servants seem to focus more than private individuals on their public image in society, while private in their image at work; women seem to have a stronger vision to study to become good scientists in general, while men seem to be more interested in having a permanent job and in climbing in the professional hierarchy. In terms of old and new employees, the results show relatively higher anxiety of young people for vocational rehabilitation.

Key: Education, training, professional-economic, social, cognitive and personal development

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούν δεδομένο ότι ο κάθε άνθρωπος έχει ανάγκες οι οποίες λειτουργούν ως κίνητρα που ωθούν σε αποφάσεις. Ξεκινώντας με μια από τις παλαιότερες και δημοφιλέστερες θεωρίες αναγκών και κινήτρων, και συγκεκριμένα τη θεωρία του Maslow, και φτάνοντας στις πιο πρόσφατες, οι ανάγκες κατηγοριοποιούνται. Ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει τις βασικές ανάγκες επιβίωσης που ικανοποιούνται με οικονομικά μέσα, αλλά και τις κοινωνικές που δημιουργούνται, αφού το άτομο λειτουργεί ως κοινωνικό όν, όπως και τις προσωπικές (που δημιουργούνται), αφού καθένας από εμάς (και καθεμιά) αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα. Σήμερα που η πληροφορία και η γνώση κυριαρχούν, οι ανάγκες για γνώση αποτελούν επίσης μια σημαντική κατηγορία.

Στην προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών αυτών το άτομο θέτει στόχους. Αυτοί είναι διαφορετικοί στον καθένα ως προς την προτεραιότητα, ως προς την ένταση, ως προς τον βαθμό αφοσίωσης σε αυτούς, ωστόσο, παρά τις διαφορές, έχουν κοινά σημεία: Πρόκειται για στόχους βελτιωτικούς και δυναμικούς. Διαμορφώνονται με την προσδοκία να υλοποιηθούν και να βελτιώσουν τη ζωή του ατόμου. Το ζητούμενο των στόχων είναι η θετική μεταβολή στο άτομο -με άλλα λόγια η ανάπτυξη.

Η ανάπτυξη είναι μια πολυδιάστατη έννοια που έχουμε συνηθίσει να τη χρησιμοποιούμε όταν αναφερόμαστε σε μια χώρα, σε μια κοινωνία, αλλά -γιατί όχι και στο ίδιο το άτομο. Σε επίπεδο ατόμου η ανάπτυξη μπορεί να αναφέρεται στη βελτίωση της επαγγελματικής και οικονομικής του θέσης, στην κατάκτηση μιας θέσης στην κοινωνία, στην ανάδειξη της προσωπικότητας και της αυτοεικόνας του ή ακόμα και στην βελτίωση του γνωστικού και μορφωτικού του επιπέδου.

Για να ικανοποιήσει αυτές τις «αναπτυξιακές» ανάγκες του, το άτομο χρειάζεται μέσα/ εργαλεία/ μοχλούς. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά, ίσως το πιο σημαντικό εργαλείο/ μέσο/ μοχλό που βοηθά το άτομο στην εκπλήρωση των προσδοκιών για οικονομική-επαγγελματική, κοινωνική γνωστική και προσωπική ανάπτυξη. Η εκπαίδευση, ειδικά η πέραν της υποχρεωτικής, και ειδικότερα η τριτοβάθμια, όπως και η επιμόρφωση, αποτελούν για το άτομο σημαντικούς παράγοντες που δημιουργούν

προσδοκίες για εξασφάλιση μιας συνεχώς βελτιούμενης θέσης στην αγορά εργασίας, μιας αλλαγής προς το καλύτερο της κοινωνικής του θέσης και της κοινωνικής του ζωής, μιας θετικής εξέλιξης της προσωπικότητας και της προσωπικής ζωής, ακόμα και τη διεύρυνση των γνωστικών και πνευματικών οριζόντων του. Με άλλα λόγια φαίνεται να υπάρχει αφενός συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση (από την μια πλευρά) , αφετέρου(από την άλλη) στην ανάπτυξη του ατόμου και συγκεκριμένα στην οικονομική-επαγγελματική, την κοινωνική, την προσωπική και τη γνωστική ανάπτυξη.

Τα άτομα προσδοκούν ότι μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ακολουθήσουν μια αναπτυξιακή διαδρομή. Προσδοκούν ότι μέσω της εκπαίδευσης θα βρουν κατάλληλη δουλειά, θα καταπολεμήσουν την ανεργία, θα εξελιχθούν σε επίπεδο επαγγελματικό και οικονομικό θα βελτιώσουν την κοινωνική τους ζωή, θα είναι ενεργοί πολίτες, θα αισθανθούν αυτοπεποίθηση και σιγουριά, θα διευρύνουν τους γνωστικούς ορίζοντες και θα γίνουν καλύτεροι.

Υπάρχει επομένως μια αλληλουχία ανάμεσα

- Στις οικονομικές-επαγγελματικές κοινωνικές, προσωπικές και γνωστικές ανάγκες του ατόμου (Θεωρίες αναγκών)
- Στην τοποθέτηση στόχων για επαγγελματική οικονομική, κοινωνική, γνωστική και προσωπική ανάπτυξη (Θεωρίες ανάπτυξης),
- Στην απόφαση για σπουδές και επιμόρφωση ως μέσο για ικανοποίηση των στόχων επαγγελματικής, οικονομικής, κοινωνικής, γνωστικής και προσωπικής ανάπτυξης Στο βαθμό ικανοποίησης των στόχων επαγγελματικής, οικονομικής, κοινωνικής, γνωστικής και προσωπικής ανάπτυξης (Σχέση εκπαίδευσης – ανάπτυξης: Θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου)

Σε γενικές γραμμές η παραπάνω αλληλουχία είναι κοινά αποδεκτή. Βέβαια θα ήταν ουτοπία να πιστέψει κανείς ότι όλα τα άτομα διαμορφώνουν τις ίδιες προσδοκίες από τις σπουδές. Θα ήταν επίσης ουτοπία να πιστέψει κανείς ότι όλα τα άτομα αποτιμούν τον ίδιο τον ρόλο που έπαιζαν οι σπουδές στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους ζωή. Σε μια εκ των υστέρων αποτίμηση του ρόλου των σπουδών στην παραπάνω αλληλουχία κάποιες ομάδες ανθρώπων μπορεί να έχουν διαφοροποιημένες απόψεις. Αν αναφερθούμε για παράδειγμα σε εργαζόμενους/ες (που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία), τα άτομα που έχουν απορροφηθεί στον ιδιωτικό τομέα μπορεί να έχουν διαφορετική αντίληψη για το

ρόλο των σπουδών σχετικά με αυτά που απορροφώνται στο δημόσιο. Εκτός από τον τομέα απασχόλησης, το φύλο μπορεί να αντανακλά τέτοιες διαφορές. Τέλος άλλες απόψεις μπορεί να έχουν οι νέοι/ες που έχουν πιο πρόσφατη την αγωνία εξεύρεσης εργασίας και άλλες από τους μεγαλύτερους ηλικιακά εργαζόμενους/ες. Οι αναμενόμενες διαφορές ανάμεσα σε ομάδες είναι διαφορές που δεν ανατρέπουν την αλληλουχία.

Ωστόσο υπάρχει και ο ριζικός αντίλογος στην αλληλουχία. Συζητείται πολύ ο βαθμός που οι σπουδές πράγματι βοηθούν τα άτομα στην ικανοποίηση των αναγκών. Γίνεται συχνά λόγος για υπερπροσφορά πτυχιούχων, απαξίωση των τίτλων σπουδών, υποβαθμισμένες και συχνά άχρηστες γνώσεις. Αρκετοί επίσης θεωρούν ότι οι σπουδές δεν ανταποκρίνονται στην ικανοποίηση όλων των διαστάσεων της ανάπτυξης των ατόμων αλλά μόνο σε ορισμένες από αυτές. Ακούγονται προβληματισμοί για την αξία της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο των παραπάνω, κάθε αξιολόγηση του ρόλου των σπουδών στη διαμόρφωση προσδοκιών αλλά και στον βαθμό πραγματικής ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες είναι πάντα επίκαιρη και χρήσιμη -είτε ως επιβεβαίωση της αλληλουχίας είτε ως τροφοδότηση του διαλόγου για τη σπουδαιότητα των σπουδών. Σε ποιο βαθμό αυτοί/ές που σπουδάζουν πράγματι προσδοκούν από τις σπουδές την επαγγελματική, οικονομική, προσωπική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξή τους;

- Σε ποιο βαθμό οι σπουδές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους; Αξιοποιούνται τα πτυχία τους στην εργασία τους; Τους βοηθούν οι σπουδές σε επαγγελματικό-οικονομικό, κοινωνικό, γνωστικό και προσωπικό επίπεδο;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε ομάδες εργαζομένων; Π.χ. Διαφέρουν οι προσδοκίες και ο βαθμός ανταπόκρισης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες; Συμβαίνει το ίδιο με αυτούς που απασχολούνται στον ιδιωτικό και στο δημόσιο τομέα;

Περιεχόμενα

Υπεύθυνη Δήλωση	2
Ευχαριστίες	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
SUMMARY	12
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	14
Συντομογραφίες	28
Κεφάλαιο 1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	30
1.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	30
1.2. Η γνωστική και παιδαγωγική θεώρηση της εκπαίδευσης	30
1.3 Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικοποίησης και προετοιμασίας για την αγορά εργασίας	32
1.4 Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως πεδίου ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου και του αξιακού του συστήματος	34
1.5 Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση	35
1.6 Σύνοψη κεφαλαίου	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	44
2.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	44
2.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα	44
2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα	46
2.3.1 Ιστορική αναδρομή	46
2.3.2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα	49
<i>Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>	49
<i>Τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>	52
<i>Εθνικό δίκτυο δια βίου μάθησης</i>	54
2.4 Σύνοψη κεφαλαίου	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΓΚΕΣ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	57
3.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	57
3.2 Η έννοια της ανάγκης και του κινήτρου	57
3.3 Θεωρίες αναγκών – θεωρίες κινήτρων	61
<i>Ψυχαναλυτική θεωρία κινήτρων</i>	62
<i>Θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών (Maslow)</i>	63

Θεωρία της αυτοπραγμάτωσης (Rogers)	65
Θεωρία υποκίνησης-συντήρησης (Herzberg)	66
Η θεωρία του κινήτρου ικανοποίησης σειράς αναγκών (Murray).....	68
Θεωρία του κινήτρου επιτυχίας και αποφυγής (McClelland).....	69
3.3.7 Η θεωρία της προσδοκίας (Vroom)	70
Θεωρία της ισότητας (Adams και Hohnan)	71
Θεωρία της αρχής της ενίσχυσης του αποτελέσματος (Skinner).....	72
Θεωρία των παρατηρήσιμων φαινομένων (Watson).....	73
Θεωρία της στοχοθέτησης (Locke).....	74
Θεωρία κινήτρων επιβίωσης – σχέσεων - ανάπτυξης (Alderfer)	76
Θεωρία X και Ψ (McGregor)	76
Θεωρία κινήτρων ακαδημαϊκών επιδόσεων	77
3.4 Ανάγκες και κίνητρα για εκπαίδευση	82
3.5 Σύνοψη – συμπεράσματα κεφαλαίου	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ.....	85
4.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο.....	85
4.2 Ανάπτυξη της χώρας – ανάπτυξη του ατόμου	86
4.2.1 Η ανάπτυξη μιας οικονομίας – Μακροοικονομική προσέγγιση.....	86
4.2.2 Ανάπτυξη του ατόμου. Μικροοικονομική προσέγγιση.....	92
4.3. Η επαγγελματική και οικονομική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου.....	94
4.3.1 Εργασία – απασχόληση.....	94
4.3.2 Ανεργία, υποαπασχόληση και ετεροαπασχόληση	98
4.3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	101
Θεωρία Blau.....	103
Θεωρία των Super & Banchrach	104
Η θεωρία του Bill Law.....	105
Η Θεωρία των Ζώντων Συστημάτων Επαγγελματικής Συμπεριφοράς και Ανάπτυξης.....	106
Θεωρία εργασιακής προσαρμογής ή θεωρία αντιστοίχισης εργαζόμενου ατόμου — εργασιακού περιβάλλοντος.....	107
4.4 Η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου	109
4.4.1 Κοινωνία	109
4.4.2 Κοινωνική ανάπτυξη.....	114

4.4.2.1 Κοινωνικοποίηση.....	115
4.4.2.2 Κοινωνική διαστρωμάτωση – Ελίτ.....	119
4.4.2.3 Κοινωνική ικανότητα- κοινωνικές δεξιότητες	122
4.5 Η προσωπική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου.....	124
4.5.1 Προσωπικότητα.....	124
4.5.2 Προσωπική ανάπτυξη.....	126
4.6 Η γνωστική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου	129
4.6.1 Γνώση	129
4.6.2 Γνωστική ανάπτυξη.....	131
4.7 Η σύνδεση της επαγγελματικής, κοινωνικής, προσωπικής και γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου	134
4.8 Σύνοψη του κεφαλαίου.....	136
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ	137
5.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	137
5.2 Σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης μιας οικονομίας	137
5.2.1 Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ως βασικός πυλώνας στη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης μιας οικονομίας.....	137
5.2.2 Η επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην αναπτυξιακή στρατηγική και στην εκπαιδευτική πολιτική	141
5.2.3 Βαθμίδες εκπαίδευσης στη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης.....	144
5.3 Η επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου	153
5.4 Κριτική της θεώρησης της σχέσης εκπαίδευσης - ανάπτυξης	157
5.5. Σύνοψη του κεφαλαίου	161
B´ Μέρος	162
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	163
6.1 ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	163
6.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	166
6.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α (ΠΟΣΟΤΙΚΗ)	172
6.3.1 Πληθυσμός.....	172
6.3.2 Δείγμα	173
6.3.3 Ερευνητικό εργαλείο	173
6.3.4 Διαδικασία συλλογής στοιχείων και επεξεργασία των στοιχείων	178

6.3.5 Αξιοπιστία - εγκυρότητα.....	178
6.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Β (ΠΟΙΟΤΙΚΗ).....	180
6.4.1 Ομάδες Εστίασης.....	180
6.4.2 Ερευνητικό εργαλείο	181
6.4.3 Δείγμα	181
6.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας – επεξεργασία αποτελεσμάτων.....	182
7. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α	185
7.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	185
7.2 Ταυτότητα του δείγματος.....	186
7.2.1 Φύλο	186
7.2.3 Προπτυχιακές σπουδές.....	187
7.2.4 Είδος σύμβασης εργασίας.....	187
7.2.5 Χρόνια απασχόλησης.....	188
7.2.7 Χρονική διάρκεια από τις σπουδές ως την εύρεση της πρώτης εργασίας.....	189
7.2.8 Μητρική γλώσσα.....	190
7.2.9 Γνώση ξένων γλωσσών.....	190
7.2.10 Γνώση χρήσης νέων τεχνολογιών.....	191
7.2.11 Χρόνος απόκτησης γνώσης Η/Υ	192
7.2.12 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	193
7.2.13 Τρόπος πρόσληψης.....	194
7.3. Προσδοκίες από τις σπουδές.....	195
7.3.1 Προσδοκίες από τις σπουδές για επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη.....	196
7.3.2 Προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη.....	199
7.3.3 Προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη	202
7.4 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες.....	208
7.4.1 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης	208
7. 4. 2 Ανταπόκριση από τις σπουδές στην κοινωνική ανάπτυξη.....	211
7. 4.3 Ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη.....	214
7. 4.4 Ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη	217
7.5 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές	219

7.5.1 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές.....	219
7.5.2 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές.....	220
7.5.3 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές.....	221
7.5.4 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες αυτές.....	222
7.5.5 Σύγκριση των τεσσάρων διαστάσεων ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές	224
7.6 Κίνητρα και προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	226
7.7 Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες ανάπτυξης	230
7.8 Σύγκριση των προσδοκιών ανάπτυξης από την επιμόρφωση και του βαθμού ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες	234
7.8.1 Σύγκριση των τεσσάρων διαστάσεων ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης της επιμόρφωσης σε αυτές.....	235
7.9 Ο ρόλος των σπουδών. της επιμόρφωσης. των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη και στις απαιτήσεις της εργασίας.....	237
7.9.1 Ο ρόλος των σπουδών. των επιμορφώσεων. των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη των εργαζομένων στην τρέχουσα εργασία τους.....	238
7.9.2 Ο ρόλος των σπουδών. των επιμορφώσεων. των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της εργασίας.....	240
8. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΝ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ.....	247
(α) ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ,	247
(β) ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ,.....	247
(γ) ΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ	247
8.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	247
9. ΕΡΕΥΝΑ Β. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	282
9.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο	282
9.2 Αποτελέσματα ομάδας εστίασης Α. Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι.....	283
9.2.1 Ταυτότητα ομάδας εστίασης Α	283
9.2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	283
9.2.2 Κοινωνική ανάπτυξη.....	288
9.2.3 Προσωπική και γνωστική ανάπτυξη.....	290

9.3. Αποτελέσματα ομάδας εστίασης Β. Άνδρες και γυναίκες	293
9.3.1 Ταυτότητα της Ομάδας Εστίασης Β	293
9.3.2 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	293
9.3.3 Κοινωνική ανάπτυξη.....	296
9.3.4 Προσωπική και γνωστική ανάπτυξη.....	298
9.4. Αποτελέσματα ομάδας εστίασης Γ. Νέοι και μεγαλύτεροι εργαζόμενοι.....	302
9.4.1 Ταυτότητα της Ομάδας Εστίασης Γ	302
9.4.2 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	302
9.4.3 Κοινωνική ανάπτυξη.....	305
9.4.4 Προσωπική ανάπτυξη	308
9.5 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ομάδων εστίασης.....	310
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	315
10.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο.....	315
10.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις της ανάπτυξης	315
10.2.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη	315
10.2.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη	322
10.2.4 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη	328
10.3 Συζήτηση - συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	331
10.3.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη (Προσδοκίες και ανταπόκριση).....	332
10.3.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη (προσδοκίες- ανταπόκριση)	334
10.3.3. Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη (προσδοκίες- ανταπόκριση)	335
10.3.4 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη (προσδοκίες- ανταπόκριση)	335
10.4 Συζήτηση - συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην πρόσληψη των εργαζομένων και στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.....	336
10.5 Συζήτηση- συμπεράσματα σχετικά με τις διαφορές εργαζομένων στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα.....	338

10.5.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	338
10.5.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	340
10.5.3 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο των σπουδών και της επιμόρφωσης στην πρόσληψη και την καθημερινή εργασία.	340
10.6 Συζήτηση- συμπεράσματα σχετικά με τις διαφορές ανδρών και γυναικών.....	342
10.6.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	342
10.6.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	344
10.6.3 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο των σπουδών και της επιμόρφωσης στην πρόσληψη και την καθημερινή εργασία.....	345
10.7 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων.....	346
10.7.1 Διαφορές μεταξύ των νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων σχετικά με τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	346
10.7.2 Διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.....	348
10.7.3 Διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στην πρόσληψη και την καθημερινή εργασία.	348
10.8 Σύνοψη συμπερασμάτων.....	349
10.8.1 Σύνοψη συμπερασμάτων για τον ρόλο των σπουδών.....	349
10.8.2 Σύνοψη συμπερασμάτων για τον ρόλο της επιμόρφωσης.....	352
10.8.3 Σύνοψη συμπερασμάτων για τους παράγοντες πρόσληψης και τις απαιτήσεις της καθημερινής εργασίας.....	354
10.8.4 Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων.....	355
10.8.5 Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.....	356
10.8.6 Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων.....	357
10.9 Προτάσεις.....	358
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	359
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	398

Πίνακας 7.1 Φύλο	186
Πίνακας 7.2 Ηλικία	187
Πίνακας 7.3 Προπτυχιακές σπουδές	187
Πίνακας 7.4 Είδος σύμβασης εργασίας	188
Πίνακας 7.5 Χρόνια απασχόλησης	188
Πίνακας 7.7 Χρονική διάρκεια από τις σπουδές ως την εύρεση της πρώτης εργασίας	189
Πίνακας 7.8 Μητρική γλώσσα	190
Πίνακας 7.9 Γνώση ξένης γλώσσας	191
Πίνακας 7.10. Πότε αποκτήθηκε η γνώση ξένης γλώσσας	191
Πίνακας 7.11 Γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή	192
Πίνακας 7.12 Χρόνος απόκτησης γνώσης Η/Υ	192
Πίνακας 7.13 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	193
Πίνακας 7.14 Περίοδος παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	193
Πίνακας 7.15 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο χώρο εργασίας	194
Πίνακας 7.16 Τρόπος πρόσληψης	195
Πίνακας 7.17 Προσδοκίες από τις σπουδές για επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	196
Πίνακας 7.18 Προσδοκίες από τις σπουδές για επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη, σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή	198
Πίνακας 7.19. Προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη	199
Πίνακας 7.20 Προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη κατά φθίνουσα τάξη με κριτήριο τη μέση τιμή	201
Πίνακας 7.21 Προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη	202
Πίνακας 7.22 Προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη κατά φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή	204
Πίνακας 7.23. Προσδοκίες από τις σπουδές για προσωπική ανάπτυξη	205
Πίνακας 7.24 Προσδοκίες από τις σπουδές για προσωπική ανάπτυξη κατά φθίνουσα τάξη με κριτήριο τη μέση τιμή	206
Πίνακας 7.25 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης,	208
Πίνακας 7.26. Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη κατά φθίνουσα τάξη, με κριτήριο τη μέση τιμή	210
Πίνακας 7. 27 Ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη	211
Πίνακας.7.28 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης κατά φθίνουσα μέση τιμή	213
Πίνακας 7. 29 Ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη	214
Πίνακας 7.30 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.	216
Πίνακας 7.31 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για προσωπική ανάπτυξη	217
Πίνακας 7.32 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για προσωπική ανάπτυξη, σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή	218
Πίνακας 7.33 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες	220
Πίνακας 7.34 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες	221
Πίνακας 7.35 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών	222
Πίνακας 7.36. Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες	223
Πίνακας 7.37 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες	224
Πίνακας 7.38 Επαγγελματικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	226
Πίνακας 7.39 Κοινωνικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	226

Πίνακας 7.40 Γνωστικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	226
Πίνακας 7.41 Προσωπικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	227
Πίνακας 7.42 Λοιπά κίνητρα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων	227
Πίνακας 7.43 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης	230
Πίνακας 7.44 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες κοινωνικής	230
Πίνακας 7.45 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης	230
Πίνακας 7.46 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης	231
Πίνακας 7.47 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	234
Πίνακας 7.48 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	234
Πίνακας 7.49 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	234
Πίνακας 7.50 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	235
Πίνακας 7.51 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	235
Πίνακας 7.52 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων	238
Πίνακας 7.53 Παράγοντες που επηρέασαν την πρόσληψη των συμμετεχόντων στην τρέχουσα εργασία τους, κατά φθίνουσα μέση τιμή	238
Πίνακας 7.54 Ο ρόλος των σπουδών, των γνώσεων και δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της τρέχουσας εργασίας	240
Πίνακας 7.55 Ο ρόλος των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της τρέχουσας εργασίας	241
Πίνακας 7.56 Πώς θα χαρακτηρίζατε την επαγγελματική σας πορεία μέχρι τώρα;»	243
Πίνακας 7.57 Γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους	243
Πίνακας 7.58 Γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους κατά φθίνουσα μέση τιμή	244
Πίνακας 8.1 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	247
Πίνακας 8.2 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη	248
Πίνακας 8.3 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη	248
Πίνακας 8.4 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη	248
Πίνακας 8.5 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	251
Πίνακας 8.6 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στη κοινωνική ανάπτυξη	251
Πίνακας 8.7 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη	251
Πίνακας 8.8 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη	252
Πίνακας 8.9 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	254
Πίνακας 8.9β Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	255
Πίνακας 8.10 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εργαζομένων του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία τους	256
Πίνακας 8.11 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους	256

Πίνακας 8.12 Στατιστικά σημαντικές διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις γενικές απόψεις για την εργασία τους	257
Πίνακας 8.13 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	260
Πίνακας 8.14 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη	260
Πίνακας 8.15 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη κοινωνική ανάπτυξη	261
Πίνακας 8.16 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη	261
Πίνακας 8.17 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	263
Πίνακας 8.18 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη	263
Πίνακας 8.19 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη	263
Πίνακας 8.20 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη	263
Πίνακας 8.21 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	265
Πίνακας 8.22 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη	265
Πίνακας 8.23 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην Γνωστική ανάπτυξη	266
Πίνακας 8.24 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην Προσωπική ανάπτυξη	266
Πίνακας 8.25 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στις Λοιπές δηλώσεις	266
Πίνακας 8.26 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	268
Πίνακας 8.27 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη	268
Πίνακας 8.28 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην Γνωστική ανάπτυξη	268
Πίνακας 8.29 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην Προσωπική ανάπτυξη	269
Πίνακας 8.30 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις Λοιπές δηλώσεις	269
Πίνακας 8.31 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία τους	271
Πίνακας 8.32 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους	271
Πίνακας 8.33 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών στις γενικές απόψεις στις γενικές απόψεις στην εργασία τους	271
Πίνακας 8.34 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	273
Πίνακας 8.35 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη	273
Πίνακας 8.36 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη	273
Πίνακας 8.37 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	275
Πίνακας 8.38 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	276
Πίνακας 8.39 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα	277

εργασία τους	
Πίνακας 8.40 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους	277
Πίνακας 8.41 Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις σπουδές των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	278
Πίνακας 8.42 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη	279
Πίνακας 8.43 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία τους	280
Πίνακας 8.44 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους	280
Πίνακας. 9.1 Α. FOCUS GROUP Τομέας εργασίας	283
Πίνακας. 9.2 Β. FOCUS GROUP Φύλο	293
Πίνακας. 9.3 Γ. FOCUS GROUP Νέοι και παλιοί εργαζόμενοι	302
Πίνακας 9.4 Ομάδα εστίασης Α Παράγοντες συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική – οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη εργαζομένων στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα	310
Πίνακας 9.5 Ομάδα εστίασης Β Παράγοντες συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική – οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη εργαζομένων ανδρών και γυναικών	311
Πίνακας 9.6 Ομάδα εστίασης Γ Παράγοντες συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική – οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη εργαζομένων με πολλά κα λίγα χρόνια στο επάγγελμα	314

Συντομογραφίες

Α.Δ.Ε.Δ.Υ.: Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων

Α.Ε.Ι.: Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α.Ε.Π.: Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν

βλ.: βλέπε

Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.: Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας

Γ.Σ.Ε.Ε.: Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας ()

ΓΓΝΜ: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

Ε.Ι.Ν.: Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας

Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

ΕΠΑ.Λ.: Επαγγελματικά λύκεια

Ι.Δ.ΕΚ.Ε: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΙΕΚ: Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΙΜΕ: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων

ΙΝ.Ε.: Ινστιτούτο Εργασίας

Κ.ΑΝ.Ε.Π.: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Κ.: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

κ.λπ.: και λοιπά

Κ.Π.Α.: Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση

Ν ή ν.: Νόμος

ΟΑΕΔ.: Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού

Σ.Δ.Ε.: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

ΣΕΚ Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης

Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΥΑ: Υπουργική Απόφαση

ΥΠΑΠΘ : Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήτης

ΝΔ: Νομοθετικό Διάταγμα

χ.χ.: χωρίς χρονολογία

ERG Existence- Relatedness- Growth

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

Α΄ Μέρος

Κεφάλαιο 1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Το παρόν κεφάλαιο (κεφάλαιο 1) μαζί με τα επόμενα δύο (κεφάλαια 2 και 3) αποτελούν μια ενότητα η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση ως μέσο για να ικανοποιήσει η κοινωνία και το άτομο τις ανάγκες του. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, στην ενότητα αυτή προσεγγίζουμε την εκπαίδευση (α) εννοιολογικά, (β) ως αγαθό που παρέχεται μέσα από ένα σύστημα δομών και προγραμμάτων δια βίου_μάθησης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) και (γ) ως αγαθό το οποίο ζητούν τα άτομα γιατί ικανοποιεί ένα ευρύ πλαίσιο αναγκών.

Στο κεφάλαιο 1 η προσέγγιση στην έννοια της εκπαίδευσης γίνεται μέσα από διαφορετικές αλληλοσυμπληρούμενες οπτικές και συγκεκριμένα μέσα από την κοινωνικοοικονομική, την πολιτισμική ή αξιακή και την αμιγώς γνωστική θεώρησή της. Οι θεωρήσεις αυτές αντιστοιχούνται με τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους όπως η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, η λειτουργία τους ως θεσμού κοινωνικοποίησης, η λειτουργία τους ως προετοιμασία για την ένταξη του ατόμου στον τομέα της εργασίας και η συμβολή της στην διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών για το κάθε άτομο.

1.2. Η γνωστική και παιδαγωγική θεώρηση της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, η εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως ένα οργανωμένο, εκ μέρους της πολιτείας, της κοινωνίας ή και των ατόμων, σύνολο ενεργειών, το οποίο επιδιώκει, σύμφωνα με σχέδιο, να μεταδώσει-κυρίως στη νέα γενιά- ορισμένες θεωρητικές γνώσεις όπως πρακτικές και τεχνικές δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Από την πλευρά των εκπαιδευομένων αντίστοιχα, η εκπαίδευση ταυτίζεται με σύνολο μαθησιακών διαδικασιών που στοχεύουν να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για συγκεκριμένους σκοπούς -κυρίως για προετοιμασία της εισόδου τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνία. Μέσα από την εκπαίδευση τα άτομα αποκτούν ό,τι τους είναι απαραίτητο για την άσκηση ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας (Παπαλεξανδρή - Μπουραντάς,

2003: 267). Αναλύοντας περαιτέρω την προσέγγιση αυτή, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης περιλαμβάνει:

- Απόκτηση γνώσεων (Knowledge) η οποία αφορά στη βελτίωση του αποθέματος των παρατηρήσεων, των γεγονότων και των πληροφοριών καθώς και στη βελτίωση του επιπέδου κατανόησης εννοιών και διαδικασιών
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων (Skills), η οποία αφορά στην ανάπτυξη και βελτίωση των διανοητικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της δράσης του ατόμου όπως π.χ. ικανότητα λήψης αποφάσεων, χειρισμού προβλημάτων και διαπροσωπικής επικοινωνίας,
- Ανάπτυξη ικανοτήτων (Competencies) που ως όρος συναντάται τα τελευταία χρόνια και περιλαμβάνει το σύνολο των δυνατοτήτων οι οποίες απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση μιας εργασίας (Παπαλεξανδρή - Μπουραντάς, 2003: 267), και
- Παραγωγή νέας γνώσης, που αφορά κυρίως την ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης, την πανεπιστημιακή και ακόμα πιο ειδικά το ερευνητικό σκέλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Παπαλεξανδρή - Μπουραντάς, 2003: 157-158).
- Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση, ως σχεδιασμένη διαδικασία, περιχαρακώνεται στο να βοηθά τα νέα κυρίως άτομα στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Σαΐτης, 1992). Χωρίς να συνδυάζεται αναγκαστικά με την καλλιέργεια ή την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου, περιορίζεται στη μεταφορά γνώσεων ή/και δεξιοτήτων από έναν πομπό -τον εκπαιδευτή-, σε έναν δέκτη -τον εκπαιδευόμενο-, μέσω μιας τυπικής διαδικασίας η οποία από την πλευρά των πομπών ονομάζεται διδασκαλία και από την πλευρά των εκπαιδευομένων ισοδυναμεί με τη μαθησιακή διαδικασία (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2003:266).

1.3 Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικοποίησης και προετοιμασίας για την αγορά εργασίας

Χωρίς να υποτιμάται ο γνωσιακός σκοπός της, η εκπαίδευση είναι πολλά περισσότερα από μετάδοση ή απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Κατά τον Παπανούτσο, εκπαίδευση είναι η παρεχόμενη μόρφωση που άμεσα ή έμμεσα επικουρείται και ελέγχεται από τις δεσπόζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις ... » (Παπάς, 2004). Ήδη από τον ορισμό αυτό, διαφαίνεται η αναπόσπαστη σχέση της με την κοινωνία μέσα στην οποία διαμορφώνεται και εξελίσσεται. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του κοινωνικού και οικονομικού της ρόλου, η εκπαίδευση θεωρείται ότι επιτελεί, σύμφωνα με την κοινωνιολογία και την οικονομία της εκπαίδευσης, δυο σημαντικές λειτουργίες που αφορούν στην κοινωνική συνέχεια: κοινωνικοποίηση και προετοιμασία για επαγγελματική επιλογή (Καντζάρα, 2006). Στην προσέγγιση αυτή η εκπαίδευση λειτουργεί ως διαμεσολαβητής:

- για την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αφομοίωσης κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς,
- για την κατανομή των ατόμων σε επαγγελματικές και κατ' επέκταση κοινωνικές θέσεις (Timasheff & Theodorson, 1998).

Όσον αφορά στον κοινωνικοποιητικό της ρόλο, σύμφωνα με τον Talcott Parsons η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο είναι *«ένας παράγοντας κοινωνικοποίησης μέσω του οποίου οι μεμονωμένες προσωπικότητες εκπαιδεύονται ώστε να είναι από άποψη κινήτρων και προετοιμασίας ικανοί να εκπληρώσουν ρόλους ενηλίκων»* (Blackledge & Hunt, 2004). Η θεώρηση αυτή αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως μείζονα κοινωνικοποιητικό θεσμό (Νόβα, 2010) στον οποίο εντάσσονται, ως θεμελιώδεις στόχοι, η εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών και η καθοδήγηση των εκπαιδευομένων, μέσω της ελευθερίας, στην ανάληψη υπεύθυνου και ενεργού ρόλου στην αγορά εργασίας και την κοινωνία (Παπάς, 2004). Μέσα από την λειτουργία της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα νεαρά μέλη της κοινωνίας μαθαίνουν, πέραν των άλλων, τους κοινούς κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς, τις αρχές που είναι γενικά αποδεκτές στην κοινωνία, την κουλτούρα και τον πολιτισμό της κοινωνίας, με απώτερο σκοπό την πλήρη ένταξη τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνία (Καντζάρα, 2006).

Με άλλα λόγια, ο θεσμός αυτός έχει επιφορτιστεί με τη μόρφωση, την καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση και την παροχή εφοδίων στα νεαρά μέλη μιας κοινωνίας ώστε αφενός να τα προετοιμάσει για την ενηλικίωση και τη συμμετοχή τους με συγκεκριμένους ρόλους στο πολύπλοκο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον αφετέρου να τα βοηθήσει να συμβάλλουν στη διατήρηση, ή/και στην ανάπτυξη ή/και στον επαναπροσδιορισμό των διαφόρων θεσμών όπως π.χ. είναι η οικογένεια, το κράτος, η θρησκεία, το σχολείο, η παραγωγή, το επάγγελμα κ.ά. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα άτομα αναπτύσσουν εκείνες τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για την μελλοντική εκτέλεση των παραπάνω ρόλων. Έτσι η εκπαίδευση βοηθά τα άτομα (α) να αναπτύξουν αφοσίωση σε κοινωνικές αξίες, όπως η αξία της επιτυχίας και της ισότητας ευκαιριών (β) να ανταποκριθούν στην εκτέλεση συγκεκριμένου είδους ρόλων μέσα στην αγορά εργασίας και την κοινωνία (γ) να πραγματοποιήσουν ό,τι έχουν δεσμευτεί να κάνουν και (δ) να αποκτήσουν επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Καντζάρα, 2006)..

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας των εκπαιδευομένων για ανάληψη επαγγελματικών και κοινωνικών ρόλων συμβάλλει η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο ιεραρχικά και λειτουργεί αποτελούμενο από διάφορα διοικητικά επίπεδα ή υποσυστήματα, δηλαδή την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια, την ανώτερη και την ανώτατη (higher) εκπαίδευση. Το κάθε επίπεδο επιτελεί τη δική του λειτουργία μέσα στο οργανωμένο όλο. Στην καρδιά του κάθε υποσυστήματος βρίσκεται η εκπαιδευτική μονάδα που λειτουργεί στη βάση μιας ιεραρχίας η οποία προσομοιάζει με τη δομή της κοινωνίας και έτσι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Blackledge & Hunt, 2004· Νόβα, 2010).

Σχετικός με την κοινωνικοποίηση είναι και ρόλος της εκπαίδευσης στο θέμα των κοινωνικών και επαγγελματικών επιλογών. Ο Parsons (Blackledge & Hunt, 2004) επισημαίνει ότι το σχολείο δεν επιτελεί μόνο κοινωνικοποιητικό έργο, μεταδίδοντας και ενσταλάζοντας στους μαθητές την ικανότητα και ετοιμότητα για επιτυχή ανάληψη μελλοντικών ρόλων ενηλίκων, αλλά με τον τρόπο που λειτουργεί κατανέμει και το εργατικό δυναμικό, δηλαδή ασκεί ρόλο μηχανισμού επιλογής: «Υπάρχει μια ολοένα πιο εμφανής σχέση μεταξύ κοινωνικού status ενός ατόμου και σχολικής επίδοσης. Κοινωνικό status και επίπεδο εκπαίδευσης συνδέονται αναμφίβολα με την κατακτηθείσα επαγγελματική θέση».

1.4 Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως πεδίου ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου και του αξιακού του συστήματος

Στη βιβλιογραφία διατυπώνεται ευρέως ότι η εκπαίδευση ασκεί ισχυρή επιρροή στην κοινωνία, διευρύνοντας τις ευκαιρίες επιλογών (Σιάνου –Κύργιου, 2010). Μέσα από τη λειτουργία της επιλογής, η εκπαίδευση εξασφαλίζει την κατανομή και την τοποθέτηση των νέων ατόμων σε κοινωνικές θέσεις στη βάση του επιλεγμένου επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν όταν ενηλικιωθούν. Ήδη με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης γίνεται άμεση επιλογή των μαθητών/τριών που δύνανται να σπουδάσουν περαιτέρω, καθώς και σε ποιες σχολές και σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης θα έχουν τη δυνατότητα αυτή. Καθώς στη σύγχρονη εποχή είναι δεδομένο πώς η κατοχή τίτλου/τίτλων σπουδών αποτελεί το τυπικό προσόν εισόδου στον κόσμο της εργασίας, μέσω της εκπαίδευσης γίνεται έμμεση επιλογή ποια θέση θα καταλάβουν οι μαθητές/τριες στην επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ιεραρχία.

Στο παραπάνω πλαίσιο η εκπαίδευση μεσολαβεί μεταξύ της κοινωνικής θέσης από την οποία προέρχεται ένα νέο άτομο και της κοινωνικής θέσης που θα αποκτήσει μετέπειτα η οποία σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με το επάγγελμα και την κοινωνική του συμμετοχή. Μέσα από το επάγγελμα αλλά και από τη συμμετοχή του στην κοινωνία το άτομο, με την ιδιότητα του πολίτη, όχι απλώς έχει πρόσβαση σε εργασιακά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνει ένα ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο του οποίου η ποιότητα σχετίζεται με το είδος και το κύρος του επαγγέλματος που ασκεί. Η σύνδεση αυτή της εκπαίδευσης με την εργασία καθιστά την εκπαίδευση σημαντικό θεσμό που παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να σταθεροποιηθούν σε μια κοινωνική θέση ή και να την βελτιώσουν ανεπισσώμενα κοινωνικά. Στο βαθμό που, μέσω της εκπαίδευσης, κάποια ή πολλά παιδιά κατακτούν κοινωνική θέση που διαφέρει θετικά από την αντίστοιχη των γονιών τους, η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Στο θέμα της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνική κινητικότητα, υπάρχει η άποψη που υποστηρίζουν πολλοί επιστήμονες (Καντζάρα, 2006), πως η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερος θεσμός και δεν προσφέρει τις ίδιες ευκαιρίες, αλλά διαμεσολαβεί και μεροληπτεί υπέρ ορισμένων μόνο μαθητών/τριών και μάλιστα υπέρ αυτών που ανήκουν σε προνομιούχες κοινωνικές τάξεις. Ειδικά η λειτουργία αφομοίωσης των υφιστάμενων

κοινωνικών προτύπων και αφοσίωσης στους κοινωνικούς κώδικες έχει ως συνέπεια η εκπαίδευση να συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνίας και κατ' επέκταση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Καντζάρα, 2006). Με αυτό το σκεπτικό πολλοί υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της κοινωνίας σε πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον καθώς και στην άσκηση της κοινωνικής κυριαρχίας με σκοπό την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας με ανισότητες. Έτσι, η εκπαίδευση συντηρεί την κοινή κουλτούρα μιας κοινωνίας και προμηθεύει το «ανθρώπινο υλικό» που είναι απαραίτητο για τη συντήρηση της κοινωνικής δομής, βοηθώντας να διατηρηθεί η κοινωνία ως ένα καλά συντονισμένο όλο (Νόβα, 2010) το οποίο δεν επιδέχεται αλλαγές.

1.5 Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση

Η εκπαίδευση σήμερα δεν μπορεί να περιορίζεται σε απλή μετάδοση από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο συγκεκριμένων και πεπερασμένων γνώσεων και δεξιοτήτων ούτε απλώς στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε συγκεκριμένο χρόνο στη ζωή του ατόμου και σε συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε παλαιότερα, τέτοιες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες είναι χρήσιμες μεν αλλά δεν είναι αρκετές για να συνοδεύσουν το άτομο σε όλη του τη ζωή. Είναι βέβαιο ότι στις μέρες μας η κοινωνία, η αγορά εργασίας και τα επαγγέλματα εξελίσσονται στο χρόνο και οι γνώσεις που αποκτά το άτομο σε μια φάση της ζωής του τις περισσότερες φορές απαξιώνονται με ταχύ ρυθμό ή κρίνονται ανεπαρκείς σε επόμενες φάσεις, ή υπό άλλες συνθήκες. Ορισμένοι παράγοντες που συντελούν σ' αυτό είναι η τεχνολογική ανάπτυξη, η αλλαγή συστημάτων και διαδικασιών, η αλλαγή των αναγκών, οι αλλαγές στη νομοθεσία και τους κανονισμούς, οι περιβαλλοντικές αλλαγές, τα καινούρια υλικά, τα καινούργια προϊόντα και οι υπηρεσίες, και η κινητικότητα των ατόμων (Peel, 1994:9). Έτσι στη σύγχρονη εποχή οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτά το άτομο σε νεαρή ηλικία στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο είναι απαραίτητο να επαναπροσδιορίζονται, να ανανεώνονται και να συμπληρώνονται.

Σύμφωνα με την ανάγκη αυτή, η διαδικασία εκπαίδευσης-μάθησης αποκτά κεντρικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, γίνεται πλέον δια βίου, και περιγράφεται ως

μία συνεχής, θεμελιώδης κοινωνική λειτουργία που συνιστά καθοριστικό συστατικό της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου και της προσωπικότητάς του, όπως και καθοριστικό συστατικό της οικονομικής ζωής, της κοινωνικής κατάστασης, της κουλτούρας, του πολιτισμού και ευρύτερα της προόδου μιας χώρας (Πετρίδου, 2005). Μέσα από αυτό το πρίσμα, σήμερα η εκπαίδευση-μάθηση ορίζεται ως δια βίου εκπαίδευση-μάθηση. Δεν περιορίζεται απλώς στη μόρφωση που παίρνει ο άνθρωπος από τη φοίτησή του στις αναγνωρισμένες επίσημες βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει όλες τις *«μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10). Είναι εμφανές ότι στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η έννοια της εκπαίδευσης γίνεται ευρύτερη και η εξέλιξή της ανάγεται σε μια συνεχή διαδικασία που μπορεί να πάρει τη μορφή της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης-μάθησης.

Σε σχέση με τον προσδιορισμό των παραπάνω μορφών εκπαίδευσης-μάθησης ο Jarvis (1987) αναφέρει ότι *«η τυπική εκπαίδευση έχει χαρακτήρα γραφειοκρατικό, η μη τυπική εκπαίδευση είναι οργανωμένη και συγκροτημένη διαδικασία εξελισσόμενη σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όχι απαραίτητα γραφειοκρατικό, και η άτυπη εκπαίδευση είναι προκαθορισμένη και προγραμματισμένη διαδικασία που βασίζεται κατά βάση στην αλληλεπίδραση»*. Μια πιο αναλυτική προσέγγιση ορίζει τις τρεις μορφές μάθησης ως ακολούθως (Σκαναβή, 2004:110, Jeffs and Smith, 1990 Coombs, 1973).

(α) Η τυπική (επίσημη αγγλ. formal) εκπαίδευση-μάθηση ορίζεται ως η εκπαίδευση-μάθηση που παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αυτό το σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο και χρονολογικά διαβαθμισμένο δηλαδή οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες. Αναφέρεται στις σπουδές στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκού τύπου σπουδές όσο και εξειδικευμένα προγράμματα αλλά και θεσμούς μιας ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης πλήρους φοίτησης. Χαρακτηριστικό της τυπικής εκπαίδευσης-μάθησης είναι η αυστηρή της οργάνωση, όπως και η πιστοποίηση της

ολοκλήρωσης της με πιστοποιητικά (απολυτήριο, πτυχίο) επισήμως αναγνωρισμένα. Στην Ελλάδα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τυπική εκπαίδευση είναι *«η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων»* (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10).

(β) Η μη τυπική (μη επίσημη αγγλ. non formal) εκπαίδευση-μάθηση είναι κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που δεν εντάσσεται στο καθιερωμένο τυπικό σύστημα η οποία λειτουργεί ανεξάρτητα ή σαν κομμάτι μιας ευρύτερης διαδικασίας εκπαίδευσης-μάθησης, απευθύνεται σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων και εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους. Η μη τυπική εκπαίδευση-μάθηση συμπληρώνει τις τυπικές μορφές μάθησης, γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο, με διδακτική υποστήριξη, και πιστοποιείται με βεβαιώσεις που μπορεί να αναγνωρίζονται μπορεί και όχι. Σύμφωνα με την Ελληνική Νομοθεσία (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10) μη τυπική εκπαίδευση *«είναι η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων»*. Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση στοχεύει να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την αρχική ένταξη στην αγορά εργασίας, την ένταξη σε μια καινούργια θέση στο πλαίσιο της επαγγελματικής κινητικότητας του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. *«συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες,.... με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη»*. Τέλος η γενική εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στις *«οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης»* (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10).

Ένα από τα προβλήματα που παρουσιάζει η μελέτη των μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης και ειδικότερα της κατάρτισης και επιμόρφωσης, είναι ότι οι εξειδικευμένοι στόχοι και τα χαρακτηριστικά των σχετικών προγραμμάτων είναι πάρα πολλά, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο, τον τρόπο οργάνωσης, τους επιμορφωμένους κ.λπ. και αντανακλούν σε διαφορετικό βαθμό τις διαστάσεις του πλαισίου μέσα στο οποίο προσφέρονται με αποτέλεσμα να είναι προβληματική η όποια κατηγοριοποίησή τους. Η Kennedy (2005) π.χ. παρουσιάζει κριτήρια βάσει των οποίων μπορεί να κατηγοριοποιηθούν τα προγράμματα κατάρτισης – επιμόρφωσης. Με βάση τα κριτήρια αυτά τα προγράμματα μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ως προγράμματα (i) αναγνωρισμένης ή μη πιστοποίησης, (ii) γενικών γνώσεων τεχνοκρατικού περιεχομένου, (iii) ειδικά για την κάλυψη συγκεκριμένων ελλείψεων των εκπαιδευομένων κυρίως σε δεξιότητες (vi) βασισμένα σε επιμορφωτικές δράσεις και στη διάχυση της εμπειρίας από αυτές (v) βασισμένα στα αποδεκτά στάνταρντ (vi) βασισμένα στο mentoring και την καθοδήγηση (vii) βασισμένα σε πρακτικές της ομάδας (viii) βασισμένα στην έρευνα- δράση (ix) μετασχηματιστικού και καινοτόμου χαρακτήρα που προσφέρονται κυρίως για να γίνουν αποδεκτές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

(γ) Η άτυπη (ανεπίσημη αγγλ. informal) εκπαίδευση-μάθηση είναι η δια βίου διαδικασία με την οποία κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία και τις εκπαιδευτικές επιρροές του περιβάλλοντός του. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει *«μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του»*. (Ν. 3879/10, ΦΕΚ 163Α/21-9-10). Με άλλα λόγια άτυπη είναι η μάθηση που προκύπτει από την καθημερινή ζωή του ατόμου στην εργασία, στην οικογένεια, στις κοινωνικές επαφές, στον τόπο που διαμένει ή στους τόπους που επισκέπτεται. Η μάθηση αυτή αποκτάται μέσα από ελεύθερες ασχολίες, σε βιβλιοθήκες, σε μουσεία, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ. Δεν είναι δομημένη ούτε οργανωμένη, δεν έχει

συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, δεν γίνεται σε συγκεκριμένο χρόνο, δεν απαιτεί διδακτική υποστήριξη και δεν είναι τυπικά πιστοποιημένη γι' αυτό και τυπικά δεν προβλέπει τη χορήγηση επίσημης πιστοποίησης.

Μια από τις συνέπειες της καθιέρωσης της δια βίου μάθησης ως κυρίαρχου πλαισίου στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων, ως αντιπροσωπευτική πτυχή της σύγχρονης δια βίου εκπαίδευσης-μάθησης κινεί το ενδιαφέρον των ερευνητών οι οποίοι μελετούν τα χαρακτηριστικά της, και μάλιστα συχνά σε αντιδιαστολή με την εκπαίδευση ανηλίκων η οποία για πολλά χρόνια ήταν και εξακολουθεί να είναι και σήμερα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο Alan Rogers (2002:97-103) διατυπώνει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, οι οποίες αφορούν στην ίδια την εκπαίδευση, αλλά και με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα τα οποία μπορεί να παρεμποδίσουν τη διεργασία της πραγματικής και ουσιαστικής μάθησης. Οι προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων σχετίζονται με (i) την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, (ii) το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο και (iii) κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες (Rogers, 1999). Μάλιστα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους προσανατολισμούς απέναντι στην εκπαίδευση. Άλλοι δίνουν έμφαση στον σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου, άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης, και άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

Οι Hiemstra & Sisco (1990: 172-173 στο Καραλής, 2010), υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά των ανηλίκων. Έτσι π.χ. αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα όταν προκύψει κάποια επείγουσα ανάγκη ή όταν υπάρξει κάποιο κίνητρο, διακόπτουν την εκπαίδευσή τους όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως παράπλευρη απασχόληση όταν άλλα σοβαρά θέματα απασχολούν τον χρόνο και το ενδιαφέρον τους, θέλουν να νιώθουν άνετα, τους αρέσει να τους αντιμετωπίζουν ως ώριμους ανθρώπους, εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή, θέλουν επιβεβαίωση, επιβράβευση και ενθάρρυνση και αισθάνονται ικανοποίηση από την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Επειδή συνήθως έχουν ελάχιστο χρόνο για εργασίες στο σπίτι, παρόλο που θα βρουν το χρόνο να τις κάνουν, είναι ανυπόμονοι ως εκπαιδευόμενοι και πιέζονται από

βιασύνη να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν ή τις δεξιότητες που απέκτησαν. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταφέρουν και μοιράζονται με την ομάδα την πλούσια εμπειρία που διαθέτουν, μπορούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα, εκτιμούν μια σαφή καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία και είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Ειδικά σε ό, τι αφορά στους στόχους των ενήλικων εκπαιδευομένων υπάρχουν αρκετές διαφορετικές προσεγγίσεις. Αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι αυτοί δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση. Μπορεί να κινητοποιούνται από μια έντονη ανάγκη για μάθηση και θέληση για γνώσεις, συχνά έρχονται για επαγγελματικούς λόγους, όμως μπορεί να έλθουν απλώς για να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, να κάνουν φίλους και να γίνουν μέρος μιας ομάδας. Ενδεικτικά ο Καραλής (2010) διατυπώνει ως στόχους συμμετοχής των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία (i) την ανάγκη να εφαρμόσουν κάτι νέο (π.χ. στην εργασία τους) για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες, (ii) το κίνητρο να μάθουν κάτι καινούργιο χωρίς να γνωρίζουν εκ των προτέρων πού θα τους χρειαστεί αλλά κρίνουν ότι αυτό είναι κάτι σημαντικό που ενδεχομένως θα τους χρειαστεί κάποια στιγμή στην πορεία της ζωής τους (iii) το κίνητρο της περιέργειας. Σύμφωνα με άλλες μελέτες (Cross, 1981: 89), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης για: (i) για να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους, (ii) για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο, (iii) για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες τρίτων, (iv) για το γενικό καλό, (v) λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων ή (vi) για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί.

Οι θεωρίες για τη μάθηση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Καραλής, 2013):

- Η θεωρία της «ανδραγωγικής» του M. Knowles, που υπογραμμίζει την τάση του ενήλικου να είναι αυτοκατευθυνόμενος και αυτοδύναμος και με αυτό τον τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί τη σημαντικότερη προσπάθεια συστηματοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων. *«Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν*

σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης.» (Κόκκος – Κουτρούμπα, 2008)

- Οι θεωρίες συνειδητοποίησης των συνθηκών στις οποίες ζει το άτομο και της ανάγκης να αποκτήσει ενεργητική στάση απέναντί τους. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα προσεγγίζουν την εκπαίδευση επειδή συνειδητοποιούν ότι πρέπει να αλλάξουν τη ζωή τους προς το καλύτερο. Σύμφωνα με τον «*P. Freire οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, όταν συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες στις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει, δεν θα παραμείνουν παθητικοί*». Τότε καταφεύγουν στην εκπαίδευση καθώς, σύμφωνα με τον Mezirow, «*η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και επίγνωσης θεωρείται ως ο βασικότερος στόχος στην ενήλικη μάθηση, γιατί μόνον τότε ανοίγει νέους ορίζοντες ζωής*» (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2008).
- Οι θεωρίες του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου που αναπτύχθηκαν από τους A. Knox & Jarvis (Κόκκος, 2005). και εστιάζονται στον τρόπο της ζωής και τους ρόλους του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες «*Η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης και προϋπόθεση για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των απρόβλεπτων καταστάσεων της ζωής....*» (Κόκκος, 2005:80). Στις θεωρίες αυτές η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία καθώς «*κάθε είδους μάθηση αρχίζει με την εμπειρία, παρότι όλες οι εμπειρίες δεν οδηγούν σε μάθηση*» (Κόκκος 2005:80). Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία «*Η εμπειρική μάθηση με την οπτική του Kolb μπορεί να οριστεί ως μια διεργασία που έχει σκοπό τον μετασχηματισμό της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Η διεργασία μάθησης που προτείνεται με το μοντέλο του Kolb στην ουσία θεωρεί ότι μια μαθησιακή διεργασία ξεκινά όταν ένα άτομο βιώνει μια εμπειρία. Το επόμενο βήμα είναι η κατανόηση των επιδράσεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο που βιώθηκε η εμπειρία, καθώς και η αναγωγή τους σε άλλα πλαίσια ή καταστάσεις. Στο τρίτο βήμα το βασικό στοιχείο είναι η διαμόρφωση κανόνων που περιγράφουν τη γενική αρχή στην οποία υπάγεται η συγκεκριμένη δράση. Τέλος, το τελευταίο βήμα, η νέα δράση σε νέες καταστάσεις*» (Κουλαουζίδης, χ.χ.)

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τη θέση ότι η εκπαίδευση -υπό την έννοια της γνώσης και της μάθησης- είναι μια πολυδιάστατη και ταυτόχρονα δυναμική έννοια. Ο

χαρακτηρισμός αυτός της εκπαίδευσης αποδίδεται σε δυο κυρίως αλληλοσυμπληρούμενες θεωρήσεις που σχετίζονται με τη σύγχρονη εκπαίδευση: Η πρώτη αφορά στους συνεχώς διευρυνόμενους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε η εκπαίδευση να μπορεί να ανταποκριθεί στους λόγους ύπαρξής της. Η δεύτερη αφορά στην αναγκαιότητα συνεχούς εμπλουτισμού των γνώσεων που κάποιος αποκτά -αναγκαιότητα η οποία δημιουργεί συνεχώς αυξανόμενους ρυθμούς απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ο δυναμικός χαρακτήρας τόσο της γνώσης όσο και των ρόλων που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση, της προσδίδουν ένα χαρακτήρα που μπορεί να αποκληθεί αναπτυξιακός.

1.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας τα παραπάνω είναι εμφανές ότι στις σημερινές αναπτυγμένες κοινωνίες τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρείται ότι επιτελούν τις ακόλουθες λειτουργίες (Νόβα, 2010):

- Υποστήριξη της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Με την εκπαίδευση αποκτώνται γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην επαγγελματική ζωή του ατόμου. Επίσης, μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, αναπαράγεται και επικαιροποιείται ένα σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτηθεί, και με την έννοια αυτή συμπληρώνονται, εμπλουτίζονται και επικαιροποιούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του ατόμου και της κοινωνίας συνολικά.
- Προετοιμασία για επαγγελματική επιλογή και κατανομή επαγγελματικών ρόλων. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος τα άτομα παίρνουν μέρος σε μια διαδικασία «επιλογής», με βάση τα κριτήρια που το σύστημα αυτό έχει θέσει. Η διαδικασία αυτή νομιμοποιείται στο πλαίσιο μιας αντίληψης που θεωρεί την εκπαίδευση αγαθό σε ανεπάρκεια. Το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογεί την επίδοση και την ετοιμότητα των ατόμων και τα κατευθύνει στις επαγγελματικές θέσεις που αντιστοιχούν στα συγκεκριμένα προσόντα τους. Οι τίτλοι σπουδών και η βαθμολογία που τα άτομα φέρουν προσδιορίζουν τις προοπτικές τους στην αγορά εργασίας και προδιαγράφουν τη θέση τους στην επαγγελματική ιεραρχία.

- Κοινωνικοποίηση, απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, κοινωνική ένταξη και νομιμοποίηση. Η λειτουργία αυτή αναφέρεται στη μετάδοση βασικών στοιχείων της κοινωνικής ζωής, δηλαδή κανόνων και προτύπων κοινωνικής συμπεριφοράς, ώστε το άτομο να αποκτήσει την ικανότητα να δρα κοινωνικά. Μια κοινωνία μέσω της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της προσπαθεί να μεταδώσει τα στοιχεία του πολιτισμού της στην επόμενη γενιά. Έτσι θα μπορέσει να εξασφαλιστεί η συνέχεια των επιτευγμάτων της, η διατήρηση της ταυτότητας, καθώς και η συνοχή της μέσω μετάδοσης κοινών πολιτισμικών στοιχείων στα νέα μέλη. Στο πλαίσιο αυτής της λειτουργίας, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως ιδιαίτερα σημαντική αποστολή τη νομιμοποίηση δηλαδή την υποχρέωση να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει έναν συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής οργάνωσης, καθώς και τις διαφορές μεταξύ των ατόμων αναφορικά με τις κοινωνικές θέσεις, τη δύναμη, την εξουσία, τα οικονομικά και πολιτιστικά αγαθά που αυτά κατέχουν.
- Ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Η εκπαίδευση βοηθά το άτομο να διαμορφώσει ένα πλέγμα αξιών, ιδεών και ηθικών κανόνων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας βιώσιμης, λειτουργικής και πολιτισμένης κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Ως αγαθό η εκπαίδευση παράγεται και προσφέρεται. Καθώς ενδιαφέρει το σύνολο της κοινωνίας, εύλογα ο κύριος πάροχος εκπαίδευσης είναι η πολιτεία. Αυτή θέτει τους βασικούς κανόνες λειτουργίας της εκπαίδευσης και παρέχει τις δομές και τους θεσμούς παροχής (εκπαίδευσης). Αυτή είναι ο κύριος φορέας προσφοράς της εκπαίδευσης.

Στο παρόν κεφάλαιο, η προσέγγιση στην προσφερόμενη εκπαίδευση γίνεται μέσα από την παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης και του δικτύου φορέων δια βίου μάθησης, με ιδιαίτερη αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα

Στις πρωτόγονες κοινωνίες η διαδικασία μάθησης πραγματοποιείται συνήθως με την επαφή του παιδιού με τους γονείς, τους συγγενείς και τους συνομηλίκους του και επιτυγχάνεται με την παρατήρηση, τη μίμηση και την υποβολή. Αντίθετα, στις πολιτισμένες κοινωνίες η εκπαίδευση παρέχεται κυρίως μέσα από ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με σαφώς καθορισμένους σκοπούς το οποίο λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί τη συμβολή της οικογένειας και γενικά του περιβάλλοντος.

Σήμερα με την ανάδειξη της δια βίου εκπαίδευσης-μάθησης ως ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο περιλαμβάνεται τόσο η τυπική όσο και οι λοιπές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσονται σε δυο σκέλη: Αυτό της τυπικής εκπαίδευσης και αυτό της οργανωμένης και πιστοποιημένης μη τυπικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα:

- Στο σκέλος της τυπικής εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό σύστημα μιας σύγχρονης κοινωνίας περιλαμβάνει την οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, των βαθμίδων εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών βαθμίδων με την αυτοδιοικητική και διοικητική δομή της εκπαίδευσης έτσι ώστε να πραγματοποιούνται οι σκοποί του συνόλου της

εκπαίδευσης (Σαΐτης, 1992). Ιστορικά στις περισσότερες χώρες το εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται στον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διοίκηση, τη διαχείριση, την υλοποίηση και την ανάπτυξη της τυπικής εκπαίδευσης. Μέσα από την τυπική εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται και πιστοποιείται η κατοχή γνώσεων με την απονομή τίτλων σπουδών (Κατζάρα, 2006). Οι τίτλοι αυτοί αποτελούν τυπικά προσόντα -τεκμήρια γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων- των ατόμων εκείνων που τους κατέχουν.

- Στον βαθμό που η μη τυπική εκπαίδευση προσφέρει επίσημα αναγνωρισμένες και πιστοποιημένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αφορούν ειδικότητες και εξειδικεύσεις, στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα περιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Ειδικότερα τα στοιχεία αυτά αφορούν τους φορείς, τις δομές και τα προαπαιτούμενα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως και στοιχεία πιστοποίησης και αναγνώρισης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται μέσα από αυτά.

Η σύνθεση των επί μέρους σκοπών της παιδείας στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να θεωρείται ως μηχανικό άθροισμα αλλά ως οργανική ένταξη σε μια ολότητα. Ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευομένων, την κατηγορία εκπαίδευσης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, δίνεται έμφαση σε πολλαπλούς στόχους της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης διαφοροποιείται σε κάθε μια από τις υφιστάμενες βαθμίδες της – την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Σαΐτης, 1992). Βασικοί συντελεστές για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η διοίκηση που εξασφαλίζει όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις και τα μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή (Σαΐτης, 1992).

2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

2.3.1 Ιστορική αναδρομή

Στα τέλη της δεκαετίας του '50 επικρατούν και στην Ελλάδα οι αντιλήψεις της εποχής για την οικονομική ανάπτυξη που κυριαρχεί διεθνώς με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Προβατά, 2002: 31-33) σύμφωνα με την οποία οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποτελούν επένδυση και η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού θα συνέβαλε στην «...*ανύψωσιν της οικονομικής στάθμης του κοινωνικού συνόλου*» (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003: 192 στο Θάνος, χ.χ.). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που εκείνα τα χρόνια διατυπώθηκε επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959 στη χώρα μας. Συγκεκριμένα στην εισηγητική έκθεση του σχετικού νομοθετικού διατάγματος (ΝΔ 3971) για τη γενική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση η μία από τις δύο βασικές αρχές που το διέπουν αφορά την «...*προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας εις όσο το δυνατόν ευρύτερα στρώματα του λαού*», καθώς τα αγαθά αυτά ήταν μέχρι τότε προνόμια ελάχιστων. Η δεύτερη αρχή συνδέεται με την προηγούμενη και αφορά την οργάνωση «...*της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας προς κάλυψιν της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου*» (Μπουζάκης, 2002: 119). Φαίνεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα άνοιξε τότε προς τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα και συνδέθηκε με την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, δηλαδή με την εσωτερική διαφοροποίηση της μέσης βαθμίδας.

Όσον αφορά στην ανώτατη εκπαίδευση, εκεί γινόταν έλεγχος της ροής του μαθητικού πληθυσμού με δυο τρόπους: (α) τους «εισιτήριους διαγωνισμούς» που θεσμοθετήθηκαν με το ΝΔ 1959 και αντικατέστησε τις «εισιτήριες εξετάσεις» και (β) το *numerusclausus* (κάθετη διάσταση της επιλογής). Η αύξηση της ζήτησης για πανεπιστημιακή εκπαίδευση καλυπτόταν από την αύξηση του αριθμού των εισακτέων, η οποία από ότι φαίνεται ήταν η αιτία για την ίδρυση νέων τμημάτων και σχολών εκείνη την περίοδο (Θάνος, χ.χ.).

Μια δεκαετία μετά (1964-7) συστηματοποιείται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, την οποία προβάλλουν εμπειρικά οι διεθνείς οργανισμοί (Κανελλόπουλος & συν., 2003:23). Σε αυτή την περίοδο, δεσπόζουν οι ιδεολογικές θέσεις σχετικά με τα κοινωνικά δικαιώματα και τη θέσπιση του κράτους-πρόνοιας (Κυπριανός, 2004: 262).

Μέσα από τη εισηγητική έκθεση του Ν.Δ. 4379/1964 για την εκπαίδευση, αναφέρεται ότι η παιδεία αποτελεί «... προϋπόθεσιν και εγγύησιν δια την οικονομικήν ανάπτυξιν της χώρας» και «...θεμέλιον και εγγύησις της αληθούς Δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτήσιν των αγαθών της παιδείας». Επισημαίνεται ότι «...χειροτέρα μορφή κοινωνικής ανισότητος δεν υπάρχει από το καθεστώς η παιδεία να αποτελεί προνόμιον των ευπορούντων». Η οικονομική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων, έτσι ώστε να μη μείνει «...ελλείψει μορφώσεως ανεκμετάλλετον και αδρανές το πολυτιμότερον κεφάλαιόν του ο άνθρωπος» (Μπουζάκης, 1999: 79, 89). Αποδεικνύεται από τα παραπάνω πως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και οι αρχές του κράτους-πρόνοιας εκφράστηκαν με σαφήνεια. Στο νομοσχέδιο «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων» τονίζεται ότι η πνευματική και οικονομική πρόοδος θα πραγματοποιηθεί εφόσον «...αποκτήσωμεν περισσότερους και καλύτερους επιστήμονας» (Μπουζάκης, 2002:122) και καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία, η υποχρεωτική εκπαίδευση 9 ετών και η δημοτική γλώσσα.

Την εποχή της δικτατορίας στην Ελλάδα εφαρμόζεται ο νόμος 129/1967 της δικτατορικής κυβέρνησης με τον οποίο καταργήθηκαν οι καινοτομίες της μεταρρύθμισης του 1964 (Κασσωτάκης, 1986: 23). Η δικτατορία θα διατηρήσει ορισμένα «φιλολαϊκά» σημεία της μεταρρύθμισης του 1964, όπως η «δωρεάν παιδεία», και θα ασχοληθεί με την επέκταση του πανεπιστημιακού δικτύου μέσα από την ίδρυση νέων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Πυργιωτάκης, 2001: 102). Η δικτατορική κυβέρνηση κατήγγειλε ακόμα τα νομοσχέδια για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και υπέγραψε μια σειρά από συμβάσεις για την ίδρυση των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. (Μπουζάκης, 2002: 134-135). Στόχος της τριτοβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, πέρα της παραγωγής ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, είναι η απορρόφηση της ζήτησης για εκπαίδευση, κυρίως των νέων από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 58-59). Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. έδειξαν πως σε αυτά φοιτούσαν κυρίως φοιτητές από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα (Panayiotopoulos, 2000). Οι λειτουργίες της επιλογής και της αναπαραγωγής το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελούσε τότε με δύο τρόπους: α) Με τον έλεγχο ροής του μαθητικού πληθυσμού από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των εισιτήριων διαγωνισμών, οι οποίοι επανέρχονται ως σύστημα

εισαγωγής, και του numerusclausus. β) Με την εσωτερική διαφοροποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ανώτερη και ανώτατη, και της ανώτατης εκπαίδευσης σε «προνομιούχες» και «μη προνομιούχες» σχολές (οριζόντια διάσταση της επιλογής) (Θάνος, χ.χ.).

Στην περίοδο μετά την πτώση της δικτατορίας (1974) μέχρι τη δεκαετία του 1980 δεσπόζει ως βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής η οργάνωση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο και τεχνικές-επαγγελματικές σχολές) όσο και στην τριτοβάθμια (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.) (Μπουζάκης, 2002: 139). Καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Στόχος της δημιουργίας δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, πέραν της δημιουργίας ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, αποτελεί η απορρόφηση της ζήτησης για εκπαίδευση, κυρίως των νέων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, όπως ίσχυε και στην εποχή της δικτατορίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 58-59• Κυπριανός, 2004: 293, κ.ά.).

Στη δεκαετία του 1980, με τον νόμο 1566/85 τονίζεται πως γλώσσα διδασκαλίας είναι η δημοτική όπως διαμορφώνεται από τον λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο η *«πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά-επαγγελματικά, ενιαία πολυκλαδικά λύκεια και από τις τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Ειδικός νόμος ρυθμίζει τη λειτουργία των εκκλησιαστικών λυκείων»*. Ακόμα θεσμοθετείται η υποχρεωτική εκπαίδευση έως το 16^ο έτος της ηλικίας του μαθητή, η δημιουργία ειδικών σχολείων των δυο βαθμίδων. Τα σχολεία είναι μικτά.

Στη δεκαετία 1980, η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών εξακολουθούν να αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης, 1999: 33). Στην κατεύθυνση αυτή προωθούνται διάφορα μέτρα όπως η αναβάθμιση της ανώτερης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (κατάργηση των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. και θεσμοθέτηση των Τ.Ε.Ι.), η κατάργηση του ελέγχου ροής του μαθητικού πληθυσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αλλαγή του εξεταστικού

συστήματος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αύξηση του αριθμού των εισακτέων στα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι., (Μπουζάκης, 2002: 151-157).

Σε μεγάλο μέρος της μεταπολεμικής περιόδου, και συγκεκριμένα από το 1956 έως το 1998), όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έθεταν μεταξύ των βασικών τους επιδιώξεων τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Καθώς η *«οικονομική ανάπτυξη συνδέθηκε με την ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η κοινωνική δικαιοσύνη με τη μορφή εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών συνδέθηκε με μια σειρά μέτρων (π.χ. δωρεάν παιδεία, δημοτική γλώσσα, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. κ.λπ.) και κυρίως με τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Θάνος,χ.χ.).

2.3.2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα

Στη νέα χιλιετία στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από (α) το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και (β) το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των φορέων διά βίου μάθησης που οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα κατάρτισης, καθώς και οι φορείς και οι δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες ή εφαρμόζουν προγράμματα δια βίου μάθησης, όπως είναι τα Ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης των ιδρυμάτων αυτών και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σε ό,τι αφορά στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος τυπικής μάθησης, η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 6 - 15 ετών και περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια (δημοτικό) και την μισή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο), εξαετούς και τριετούς διάρκειας αντίστοιχα. Μετά το γυμνάσιο ακολουθεί το λύκειο με το οποίο ολοκληρώνεται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα λύκεια είναι ενιαία, επαγγελματικά, και εσπερινά-επαγγελματικά. Παράλληλα με τα κοινά σχολεία λειτουργούν

ειδικά σχολεία που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και μουσικά, εκκλησιαστικά και αθλητικά γυμνάσια και λύκεια.

Διαχρονικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση -όπως και σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα- πραγματοποιούνται προκειμένου η εκπαίδευση να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης και συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Ενδεικτικά τα τελευταία χρόνια και δίνουν ταυτόχρονα και μερικά παραδείγματα πρόσφατων μεταβολών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας ή καταστάσεις που απαιτούν εισαγωγή καινοτομιών είναι: η δημιουργία τάξεων υποδοχής για τους παλιννοστούντες μαθητές, η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών, η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας, η δημιουργία τμημάτων διευρυνμένου ωραρίου και η πειραματική εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης. (Ράπτης, 2006).

Σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση, τα ημερήσια επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) προσφέρουν (α) δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών 3-ετούς διάρκειας και (β) μεταδευτεροβάθμιο κύκλο με τάξη μαθητείας, που είναι προαιρετική, μονοετούς διάρκειας, εφαρμόζει δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης-μαθητείας και πραγματοποιείται αφενός στο χώρο εργασίας ως μαθητεία αφετέρου στο σχολείο με μάθημα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης. Οι απόφοιτοι της τάξης μαθητείας μπορούν να συμμετέχουν σε εξετάσεις πιστοποίησης προσόντων και να λάβουν Πτυχίο Ειδικότητας από το Υπουργείο Παιδείας και τον ΟΑΕΔ.

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης υπάρχουν επίσης και οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) που έχουν στόχο την παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε διάφορες επαγγελματικές ειδικότητες, με μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας ανά ομάδα προσανατολισμού. Στο ίδιο πλαίσιο υπάρχει ακόμα και η μαθητεία του ΟΑΕΔ με δίκτυο σχολών σε όλη την Ελλάδα και με σύνδεση με την αγορά εργασίας που απευθύνεται σε νέους και νέες, αποφοίτους τουλάχιστον Γυμνασίου, ηλικίας 16 και σε ορισμένες ειδικότητες μέχρι 23 ετών, η οποία συνδυάζει θεωρητική εκπαίδευση στην τάξη και πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας. Τέλος υπάρχουν και άλλες επαγγελματικές σχολές, όπως η Σχολή Επαγγελματιών Κρέατος για όσους θέλουν να εργαστούν σε καταστήματα επεξεργασίας, τυποποίησης και εμπορίας κρέατος και προϊόντων του, το Προπαρασκευαστικό και Επαγγελματικό Σχολείο Καλών Τεχνών Πανόρμου Τήνου του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού που εξειδικεύει

στην καλλιτεχνική μαρμαροτεχνία. Στη μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντάσσονται και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), δημόσια και ιδιωτικά.

Σχετικά με τους στόχους της παρεχόμενης τυπικής εκπαίδευσης, αυτοί διαφοροποιούνται ανά βαθμίδα ως εξής: Ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Σαΐτης,1992). Πιο συγκεκριμένα οι δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης υποβοηθούν τους μαθητές:

- Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες,
- Να υπερασπίζονται στην εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία,
- Να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη,
- Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά τα πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους,
- Να αποκτούν μέσα από τη σχολική τους αγωγή κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας.
- Να ενημερώνονται και αν ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής παράδοσης,
- Να αποκτήσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας,
- Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και την τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό,

- Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό (Σαΐτης,1992).

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης, η αυξανόμενη εξάρτηση μιας κοινωνίας από την επιστήμη και την τεχνολογία καθιστά την παιδεία γενικά και την τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα βασικό ρυθμιστικό παράγοντα της προόδου της. Για το λόγο αυτό σήμερα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμάται διεθνώς ως μια βασική προϋπόθεση για κοινωνική, οικονομική, επιστημονική, τεχνολογική και πολιτισμική ανάπτυξη. Η μεγάλη σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη κάθε κοινωνίας βρίσκεται στο γεγονός ότι αυτή προετοιμάζει το επιστημονικό και τεχνικό δυναμικό που στελεχώνει όχι μόνο τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά όλους τους τομείς και μηχανισμούς της οικονομίας και της κοινωνίας (Σαΐτης,1992).

Η τριτοβάθμια ή ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί το τελευταίο επίπεδο του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει τον Πανεπιστημιακό και τον Τεχνολογικό Τομέα.

Όπως αναφέρεται στον τελευταίο νόμο 4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/04.08.2017), «Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».

Η Νομική μορφή των Α.Ε.Ι είναι πλέον τα παρακάτω:

« 1. Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται από τα Ανώτατα □τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι). Τα Α.Ε.Ι. είναι νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου πλήρως αυτοδιοικούμενα και τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

2. Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελείται από δύο διακρι□τούς παράλληλους τομείς: α) τον πανεπιστημιακό τομέα, που περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, τα οποία στο εξής αναφέρονται ως «Πανεπιστήμια», β) τον τεχνολογικό τομέα, που περιλαμβάνει τα Τεχνο□λογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), τα οποία στο εξής αναφέρονται ως «Τ.Ε.Ι.».

3. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη της Συγκλήτου του οικείου Ιδρύματος και γνώμη του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρωπίνου Δυναμικού (Ε.Σ.Ε.Κ.Α.Α.Δ.) και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να οργανώνονται στα Α.Ε.Ι. διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για αποφοίτους των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), τα οποία παρέχουν διπλώματα επιπέδου 5 του Εθνικού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.»

Με αυτόν το νόμο και συγκεκριμένα το άρθρο 5 με τίτλο «Ίδρυση, συγχώνευση, κατάτμηση, μετονομασία, κατάργηση και μεταβολή έδρας Α.Ε.Ι. Παραρτήματα Α.Ε.Ι.» το υπουργείο προχώρησε σε συγχωνεύσεις τμημάτων. Πέτυχε τη μείωση του αριθμού των ΑΕΙ από 38, που αριθμούνταν, σε 23, μέσα από τις συγχωνεύσεις πανεπιστημίων με ΤΕΙ. Ακόμα πρόβει σε ίδρυση σχολών καθώς και τη δημιουργία νέων πολυάριθμων τμημάτων, με ποικιλία γνωστικών αντικειμένων όπου ονοματίστηκαν, τα νεα πλεον τμήματα και οι νεες σχολές από απλή αντιγραφή των ονομάτων των αντιστοίχων τμημάτων των ιδρυμάτων που προέρχονταν. Συγκεκριμένα με Προεδρικό Διάταγμα θα μπορεί στα Πανεπιστήμια να μεταβληθεί η έδρα τους όταν κρίνεται ανάγκη Για να εξυπηρετούνται συγκεκριμένες ανάγκες που αφορούν την ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης ή για να καλλιεργηθούν νέα επιστημονικά Καλλιτεχνικά και τεχνικά πεδία, ή είναι απαραίτητο εξαιτίας της οικονομικής και της κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας καθώς δεν υπάρχει κάλυψη από τα υπάρχοντα λειτουργία καθώς η λειτουργία κάποιων μεμονωμένων ΑΕΙ δυσχεραίνει την έρευνα και τη διδασκαλία στα αντίστοιχα γνωστικά πεδία ή συνδέεται με τις αναπτυξιακές ανάγκες, οικονομικές και κοινωνικές και τις δυνατότητες της χώρας ή μιας συγκεκριμένης περιφέρειας (Γουβιάς, 2019, 2018).

Ειδικότερα σύμφωνα με τον Ν.4485/2017, οι στόχοι των ΑΕΙ είναι:

- Να παράγουν νέα γνώση με την έρευνα, να μεταδίδουν τη γνώση με τη διδασκαλία, και να καλλιεργούν τις τέχνες και τον πολιτισμό,
- Να συμβάλλουν στη διά βίου μάθηση με υψηλής ποιότητας, διεθνώς αναγνωρισμένες, σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση.
- Να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων των φοιτητών, να διαμορφώνουν τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάδειξη νέων

ερευνητών και να παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια στους αποφοίτους τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία,

- Να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, να προωθούν τη διάχυση της γνώσης και την ανάπτυξη των τεχνών, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και την καινοτομία, με προσήλωση στις αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας, της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και να συμβάλουν στο εθνικό σχέδιο για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας στην κατεύθυνση της αειφορίας,
- Να προωθούν τη συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικούς φορείς και την κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, των φοιτητών και των αποφοίτων τους, συμμετέχοντας στην ευρωπαϊκή και στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα,
- Να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτιστική επάρκεια και υπευθυνότητα και με σεβασμό στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ειρήνης και της ισότητας,
- Να αναπτύσσουν κοινούς, ανοιχτούς πόρους στην εκπαίδευση, την έρευνα, την τεχνολογία και τον πολιτισμό.

Εθνικό δίκτυο δια βίου μάθησης

Σε ό,τι αφορά το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, αυτό περιλαμβάνει φορείς διοίκησης και φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης

Φορείς διοίκησης της δια βίου μάθησης είναι α) η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. & Ν.), β) ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Επιπλέον είναι ο θεσμικός φορέας για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και την αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη και την πιστοποίηση των Επαγγελματικών Περιγραμμάτων με στόχο την ολοκληρωμένη περιγραφή και ανάλυση των επαγγελματών που αποκτώνται μέσω της ΕΕΚ, καθώς και την αναλυτική

καταγραφή των διαδρομών μέσω των οποίων αποκτώνται τα προσόντα (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες), που είναι απαραίτητα για την άσκηση του εκάστοτε επαγγέλματος.

γ) Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δ) Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ε) Το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης που συστάθηκε με την Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 17175/Η/(ΦΕΚ Β2508/4-11-2011), μετά από τη συγχώνευση και απορρόφηση σε ενιαίο φορέα του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και του Ινστιτούτου Νεολαίας (Ι.Ν.) από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.). στ) Τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). ζ) οι Σχολές Γονέων. η) Τα Δημόσια και Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ & ΠΙΕΚ). θ) Δομές και προγράμματα Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (που έχουν ολοκληρωθεί ή υλοποιούνται/λειτουργούν ακόμα) π.χ. 1. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Εθελοντικής Δράσης για τη Διαχείριση Κινδύνων και Κρίσεων και Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους», 2. Ευρωπαϊκά Προγράμματα του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ όπως το Erasmus+, τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Δ.Β.Μ.Π.Α.) είναι ένας θεσμός που προέκυψε από τη μετεξέλιξη των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα οποία λειτούργησαν κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του Β΄ και Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό - ΟΔΥΣΣΕΑΣ», «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Στερεάς Ελλάδας και Νοτίου Αιγαίου» Το Έργο «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Στερεάς Ελλάδας και Νοτίου Αιγαίου», που σχεδίασε η ΓΓΔΒΜ, συνδεόταν άμεσα με τις Πράξεις «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης – Προγράμματα Εθνικής Εμβέλειας και Προγράμματα Τοπικής Εμβέλειας ΑΠ7 και ΑΠ8» - ΕΣΠΑ (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2020f), ο Ελληνικός Γεωργικός Οργανισμός (ΕΛ.Γ.Ο) «ΔΗΜΗΤΡΑ» (πρώην Οργανισμός Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Απασχόλησης (Ο.Γ.Ε.Ε.Κ.Α.) «ΔΗΜΗΤΡΑ»). Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) είναι ο εθνικός στρατηγικός φορέας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ (Δρακάκη, 2020-2021).

2.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Η εκπαίδευση αποτελεί αγαθό που αφορά στο σύνολο της κοινωνίας και όλα τα μέλη της. Ως εκ τούτου η εκπαίδευση «προσφέρεται» μέσω ενός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο περιλαμβάνει δομές, θεσμούς, κανόνες, προγράμματα και μέσα για τη διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και της ποιότητας των υπηρεσιών στις οποίες αναφέρεται. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζονται ο τρόπος και τα μέσα οργάνωσης και λειτουργίας των τυπικών μορφών και βαθμίδων εκπαίδευσης. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, περιλαμβάνουν και κανόνες λειτουργίας και οργάνωσης των μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης προκειμένου να διασφαλίζεται η ποιότητα και η αξιοπιστία των προγραμμάτων που εντάσσονται σε αυτή τη συγκεκριμένη μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΓΚΕΣ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται η αντίρροπη πλευρά της προσφοράς εκπαίδευσης: η ζήτηση για εκπαίδευση. Ως αγαθό η εκπαίδευση επιδιώκεται από τα άτομα και τις κοινωνίες. Επιδιώκεται γιατί ικανοποιεί ανάγκες που δημιουργούν κίνητρα για εκπαίδευση.

Η ανάλυση της ζήτησης για εκπαίδευση γίνεται με αναφορά στη δια βίου αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στα στοιχεία εκείνα που λειτουργούν ως κίνητρα για εκπαίδευση, φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο τις θεωρίες κινήτρων οι οποίες ερμηνεύουν το ρόλο της εκπαίδευσης στη ζωή των ανθρώπων.

3.2 Η έννοια της ανάγκης και του κινήτρου

Το άτομο ωθείται προς δράση επειδή έχει ανάγκες. Κάποιες από αυτές είναι εσωτερικές παρορμητικές ανάγκες και κάποιες άλλες αναπτύσσονται στο πεδίο της οικογένειας, της εκπαίδευσης, στον επαγγελματικό ή/και στον κοινωνικό χώρο του ατόμου. Οι ανάγκες λειτουργούν ως κίνητρα που οδηγούν σε αποφάσεις.. Η βασική αυτή υπόθεση παραπέμπει στο πεδίο των θεωριών των αναγκών ή των θεωριών των κινήτρων.

Το κίνητρο ως όρος προέρχεται από το ρήμα κινώ- κινούμαι. Τα κίνητρα αποτελούν τους λόγους ή τις αιτίες που προκαλούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Pintrich στο Agias, 2002). Κίνητρο θεωρείται ότι κινεί, ωθεί ή προσελκύει τα άτομα να δράσουν. Όπως αναφέρει ο Pintrich (2003), ο όρος κίνητρο (motive) προέρχεται από το Λατινικό ρήμα *movere*, που σημαίνει «να προχωρήσουμε». Τα κίνητρα αφορούν δυναμικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατά τη διαμόρφωση και την εκδήλωση της δράσης. Σύμφωνα με τον Heckhausen (στο Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999:23) τα κίνητρα θεωρούνται «ιδιοσυγκρασιακές, προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα που έχουν αξία». Η συγκεκριμένη αξία κάποιες φορές θεωρείται θετική και οδηγεί το άτομο σε δράσεις, ενώ άλλες φορές είναι αρνητική και το καθοδηγεί στο να αποφύγει κάποιες σχετικές ενέργειες.

Ένας από τους πρώτους που εισήγαγαν στην ψυχολογία την έννοια του κινήτρου ήταν ο Kurt Lewin (στο Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999:116-120). Ο Lewin χρησιμοποίησε τον όρο «χώρος ζωής» για να δηλώσει όλους τους παράγοντες, εσωτερικούς (εγγενείς ή ενδογενείς) και εξωτερικούς (εξωγενείς), που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Ανέπτυξε τη θεωρία του πεδίου, στην οποία υποστήριξε πως η δύναμη που οδηγεί προς το στόχο το άτομο προέρχεται από το ίδιο το πεδίο της αντίληψής του. Ο Nukre (2012) παρουσιάζει μερικούς από τους πιο γνωστούς ορισμούς κινήτρων της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ενδεικτικά:

«Cherry (2010): θεωρεί ως κίνητρο «τη διαδικασία που ξεκινά, οδηγεί και διατηρεί στόχο-προσανατολισμένες συμπεριφορές».

Brennen, (2006): πιστεύει ότι το κίνητρο είναι «... το επίπεδο της προσπάθειας ενός ατόμου που είναι διατεθειμένο να δαπανήσει προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου»

Guay et al., (2010, σελ. 712): περιγράφει το κίνητρο απλά ως «λόγο υποκείμενης συμπεριφοράς» (Nukre, 2012:11)

Η μελέτη των «κινήτρων» στην ποικιλία των μορφών τους είναι ένα τεράστιο πεδίο. Ο Hull (στο: Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999:201) στη μελέτη του, ανάλογα με το σημείο εκκίνησης των κινήτρων, διακρίνει τα κίνητρα αφενός σε εξωτερικά και αφετέρου σε εσωτερικά ή ενδογενή ή εγγενή. Εσωτερικά κίνητρα είναι π.χ. ένστικτα, ορμές, σκοποί, συναισθήματα και εξωτερικά είναι ή εξωτερικές π.χ. αμοιβές, θέλητρα/ φόβητρα/απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999: 17). Τα εξωτερικά κίνητρα σαν έννοια ταυτίζονται με τους στόχους των ατόμων και την προσδοκία επιτυχίας. Τα εσωτερικά κίνητρα σε αντίθεση με τα εξωτερικά δεν έχουν σύνδεση με εξωτερικά αποτελέσματα. Τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου αποδίδονται σε φυσιολογικές και εσωτερικές ανάγκες που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του οργανισμού και τις γνώσεις, τις ιδέες, τους στόχους και τις αξίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο Nukre (2012) αναφέρει ότι η έννοια του «εγγενούς κινήτρου» αποδίδεται στον ψυχολόγο Robert White (1959), ο οποίος το περιέγραψε «ως στοιχείο που αποκάλυψε «ικανότητες» - η αναπτυσσόμενη στο χρόνο ικανότητα ενός ατόμου να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με το περιβάλλον του (σελ.297) και να επικεντρώνεται σε λεπτομέρειες και διαδικασίες, ενώ τα εξωγενή κίνητρα των σπουδαστών επικεντρώνονται στα αποτελέσματα και τα οφέλη για το επίτευγμα». Υπάρχει η αντίληψη ότι, όσον αφορά στα κίνητρα των

σπουδαστών, υπάρχει η εγγενής και εξωγενής «συμβίωση» έτσι ώστε να χρειάζεται αυτά να συνεξετάζονται (Nukpe, 2012).

Οι Ryan και Deci (1985) στην αρχική τους έρευνα για την πολύπλευρη φύση των κινήτρων αναφέρονται στις «εσωτερικές και εξωτερικές» διαστάσεις τους, υποστηρίζοντας ότι η βασικότερη διάκριση είναι αυτή ανάμεσα στα εγγενή κίνητρα (το άτομο δρα και πράττει με εγγενή ενδιαφέροντα) και στα εξωγενή (το άτομο πράττει με κατεύθυνση σε συγκεκριμένα αποτελέσματα)(Ryan και Deci, 2000: 55 στο Nukpe, 2012). Ο Δημητρόπουλος (1999:315) αναφέρει ότι μιλάμε για εσωτερικό κίνητρο όταν το άτομο πραγματοποιεί μια δραστηριότητα χωρίς να περιμένει κάποια εξωτερική αμοιβή. Κάποιες δραστηριότητες πραγματοποιούνται για εσωτερικές επιδιώξεις που αφορούν απολαύσεις, αισθητικές ή άλλες. Κάποιες άλλες επιλέγονται για ένα ορατό αποτέλεσμα, όπως π.χ. οι επαγγελματικές επιλογές που ειδικά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα είχαν κατά βάση οικονομικά κίνητρα.

Συναφής με την έννοια των κινήτρων είναι η έννοια της υποκίνησης (ή παρακίνησης ή παρώθησης). Αποτελεί όπως και το κίνητρο μια ώθηση του ατόμου προς ενέργεια όμως, σε αντίθεση με το κίνητρο, που μπορεί να είναι και εσωτερική παρόρμηση, η υποκίνηση προέρχεται από μια δύναμη εξωτερική. Στην υποκίνηση κάποιος ή κάτι παρακινεί το άτομο προς δράση. Η θεωρία της υποκίνησης στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι ανάγκες που δεν έχουν εκπληρωθεί δημιουργούν ένταση, οπότε τα άτομα ωθούνται σε συμπεριφορές και δράσεις για μείωση της έντασης (Μπουραντάς 2002).

Με αυτό το δεδομένο, το κίνητρο και η υποκίνηση ταυτίζονται όσον αφορά το πλαίσιο εφαρμογής τους (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011·Μπουραντάς 2002). Τόσο η υποκίνηση όσο και τα κίνητρα εν γένει μπορούν να θεωρηθούν καθοριστικής σημασίας τόσο για τις επαγγελματικές και κοινωνικές όσο και για τις ακαδημαϊκές επιλογές.

Η σημασία των κινήτρων στο επαγγελματικό πεδίο αποτελεί ένα ευρύ ερευνητικό αντικείμενο. Στο πεδίο αυτό η «υποκίνηση» χρησιμοποιείται ευρύτατα ως τρόπος βελτίωσης της παραγωγικότητας στους οργανισμούς εκείνους που έχουν καλύψει τις ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό και σε ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις τόσο από ποιοτική και από ποσοτική άποψη. Για την εφαρμογή αποτελεσματικής πολιτικής υποκίνησης στον οργανισμό προϋπόθεση είναι η εναρμόνιση των στόχων του οργανισμού

με τους στόχους των εργαζομένων ενώ ταυτόχρονα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε εργαζομένου καθώς και παράμετροι του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Επίσης μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον εμφανίζει το θέμα των κινήτρων για ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στο πεδίο αυτό η υποκίνηση χρησιμοποιείται ευρύτατα ως τρόπος βελτίωσης των επιδόσεων των φοιτητών και μαθητών. Για την εφαρμογή αποτελεσματικής πολιτικής υποκίνησης των μαθητών και φοιτητών προϋπόθεση είναι η εναρμόνιση των ενδιαφερόντων των μαθητών-φοιτητών με τους μαθησιακούς στόχους όπως και η ελκυστικότητα των μεθόδων διδασκαλίας, η προοπτική αξιοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο κ.ά.

3.3 Θεωρίες αναγκών – θεωρίες κινήτρων

Οι ερευνητές που ασχολούνται με τους παράγοντες που οδηγούν τα άτομα ή/και τις κοινωνίες σε αποφάσεις για δράση ισχυρίζονται ότι το κεντρικό ζήτημα στο θέμα αυτό είναι τι θέλουν τα άτομα και οι κοινωνίες, με άλλα λόγια ποιες είναι οι βασικές ανάγκες τους (Pintrich & Schunk, 2002. Higgins και Kruglanski, 2000). Ειδικότερα αναφέρουν πως οι ανάγκες δημιουργούν κίνητρο για ικανοποίηση, ταυτίζοντας σε ένα βαθμό την ερμηνεία των αναγκών με την ερμηνεία των κινήτρων. Όπως είναι αναμενόμενο, οι ανάγκες και τα κίνητρα ικανοποίησής τους διαφέρουν μεταξύ των ατόμων και από κοινωνία σε κοινωνία. Ακόμα μπορεί να διαφέρουν για το ίδιο άτομο στις διάφορες περιόδους της ζωής του.

Η διεθνής βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από πλούτο θεωριών σχετικά με τις ανάγκες, τα κίνητρα και τους παράγοντες κινητοποίησης. Όπως συμβαίνει στο κάθε θέμα που άπτεται της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης, δεν επικρατεί μία μόνο θεωρία αναγκών ή κινήτρων η οποία να μπορεί να χαρακτηριστεί με βεβαιότητα ως η μόνη ορθή (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011·Μπουραντάς 2002). Παρά τις διαφορές ωστόσο υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ των θεωριών τόσο σε ό τι αφορά το περιεχόμενο των κινήτρων όσο και σε ό τι αφορά την εξελικτική τους πορεία. Σχετικά με το περιεχόμενο των κινήτρων οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν προσπαθώντας να απαντήσουν σε ερωτήσεις για τους παράγοντες που ωθούν τα άτομα να δραστηριοποιούνται καταλήγουν στο ότι η δραστηριοποίηση γίνεται προς συγκεκριμένους τομείς, όπως ο οικονομικός εργασιακός, ο κοινωνικός, ο γνωστικός και ο προσωπικός. Σχετικά με την εξελικτική τους πορεία, το πλήθος των θεωρητικών συμφωνεί ότι η «παρακινούμενη συμπεριφορά» (Motivatedbehavior) περιλαμβάνει από τουλάχιστον ένα από τα στοιχεία: έναρξη, εμμονή, ένταση και λήξη.

Οι θεωρίες οι οποίες από την αρχή τους και κατά καιρούς έχουν προταθεί σχετικά με τη γέννηση των κινήτρων καθώς και την ανάπτυξη τους οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η παρουσίασή τους πραγματοποιείται με βάση τη χρονική τους εμφάνιση (Berry & Houston, 1993 στο Καψάλης, 2005):

- Α. Θεωρίες προσωπικότητας: Χαρακτηρίζονται εκείνες που θεωρούν τα κίνητρα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (π.χ. κάποιος χαρακτηρίζεται ως άτομο με

υψηλό κίνητρο ή με χαμηλό κίνητρο). Αυτές διατυπώθηκαν από τους Maslow (1970), Murray (1938) και Vroom (1964).

- Β. Γνωστικές θεωρίες: Σε αυτές τα κίνητρα παρουσιάζονται σαν προϊόν της γνωστικής εικόνας για τον εαυτό και παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων, των αντιλήψεων κτλ. Αντιπροσωπεύονται από τον Adams (1965) και τη θεωρία της ισότητας.
- Γ. Συμπεριφορικές θεωρίες: Σε αυτές υποστηρίζεται πως τα κίνητρα έχουν σχέση κάθε φορά με συγκεκριμένες συμπεριφορές και τονίζουν την κατεύθυνση προς τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου έργου. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η θεωρία της στοχοθέτησης και η θεωρία ενίσχυσης του Skinner καθώς και η θεωρία του Watson.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες κινήτρων

Ψυχαναλυτική θεωρία κινήτρων

Η ψυχαναλυτική θεωρία αναφέρεται στον Freud. Η θεωρία του δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ακριβώς ως θεωρία κινήτρων γιατί δεν εξετάζει τα κίνητρα που ωθούν σε δράση αλλά τον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος οργανισμός αντιδρά σε ερεθίσματα. Στη διαδικασία που ακολουθεί ο οργανισμός για να αντιδράσει στα ερεθίσματα ενυπάρχουν στοιχεία, γνωστά ως «ασυνείδητες δυνάμεις», που κατευθύνουν το άτομο προς τη δράση άρα λειτουργούν ως κίνητρα (Παπαντωνίου, 2014). Η ψυχαναλυτική θεωρία έχει δεχθεί επιδράσεις από τις φυσικές επιστήμες, τη ψυχιατρική και την κλινική εφαρμογή της ύπνωσης. Συγκεκριμένα:

- Οι φυσικές επιστήμες «δάνεισαν» στον Freud την ιδέα του σταθερού ποσού ενέργειας σε ένα σύστημα. Η θεωρία του αναφέρει πως υπάρχει ένα σταθερό ποσό ενέργειας σ' ένα σύστημα. Αν στο σύστημα εμφανιστεί ένα πρόβλημα τότε η ψυχική ενέργεια του ατόμου συγκεντρώνεται σ' αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα και το αποπροσανατολίζει από άλλες δραστηριότητες. Αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μιας κατάστασης ανισορροπίας και αντανεκλαστικής διέγερσης των νεύρων που κινεί το άτομο να πάρει αποφάσεις.
- Η ψυχιατρική τροφοδότησε τη ψυχαναλυτική θεωρία με την ιδέα της αυτόματης και ανακλαστικής διέγερσης των νεύρων ως απάντηση στα εσωτερικά και εξωτερικά

ερεθίσματα. Η ενεργειακή ανισορροπία έχει σαν συνέπεια ο οργανισμός να βρίσκεται σε μια δυσάρεστη κατάσταση που τον οδηγεί σε αμυντική δράση.

- Η κλινική εφαρμογή της ύπνωσης του Charcot εφαρμόστηκε σαν μέσο θεραπείας για τη θεραπεία της υστερίας που θεωρείτο πως είχε ψυχολογική αιτιολογία. Από τη συνεργασία του Freud με τον Breuer προέκυψε ως αποτέλεσμα της κοινής μελέτης πως όταν εμφανίζονται υστερικά συμπτώματα υπάρχει άμεση σύνδεση με εμπειρίες που προέρχονται από έντονες συναισθηματικές συγκρούσεις, συνειδητές ή και ασυνειδητές. Η «διάσπαση της συνείδησης» είναι μια συνθήκη η οποία περιγράφει ότι τα άτομα έχουν κάποιες εμπειρίες τις οποίες δεν γνωρίζει ή δεν είναι ικανό να ελέγξει, τις ονομαζόμενες ασυνειδητές εμπειρίες (Παπαντωνίου, 2014; Αρματάς, χ.χ.).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, η πηγή κινήτρων εντοπίζεται στο ασυνείδητο. Τα είδη συμπεριφοράς που λειτουργούν σαν ασφαλείς δείκτες ασυνείδητων κινήτρων αριθμούνται σε οκτώ και είναι: οι ελεύθεροι συνειρμοί, οι αντιστάσεις, τα πρότυπα απέχθειας και αποφυγής, τα πρότυπα ζωής, τα ανέκδοτα και λεκτικά σφάλματα, τα όνειρα, τα νευρωτικά συμπτώματα, τα έργα τέχνης (Παπαντωνίου, 2014. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999).

Στο ασυνείδητο έχουν την έδρα τους οι γνωστές σε όλους μας ορμές, δηλαδή, οι ενστικτώδεις δυνάμεις (εγγενείς), που πηγάζουν απ' την ψυχική ενέργεια του ατόμου. Δύο είναι οι θεμελιώδεις ορμές που αναγνωρίζει ο Freud: η τάση δημιουργίας και η τάση καταστροφής. Το άτομο έχει επιθυμίες και στοχεύει στην ικανοποίησή τους, ώστε να μειωθεί η ένταση απ' την ενεργειακή ανισορροπία. Ως τάση δημιουργίας ο γνωστικός μηχανισμός κινητοποιείται από την παρωθητική δύναμη των συγκινήσεων και των συναισθημάτων του ατόμου και έτσι εκδηλώνεται η ανάγκη για εκπαίδευση (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999).

Θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών (Maslow)

Ο Maslow διατύπωσε τη θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών που είναι θεωρία προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία υπάρχουν πέντε επίπεδα αναγκών που δημιουργούν μια πυραμίδα. Το άτομο για να μετακινηθεί από το ένα επίπεδο στο επόμενο πρέπει να καλύψει τις ανάγκες του προηγούμενο επιπέδου.



Πηγή: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011

Στην αρχή της πυραμίδας, στη βάση δηλαδή, βρίσκονται οι φυσιολογικές ανάγκες. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι βασικές ανάγκες που είναι απαραίτητες για την επιβίωση του ατόμου (τροφή, νερό, καταφύγιο κλπ.) Οι ανάγκες αυτές είναι οι πιο βασικές και θα πρέπει να εκπληρωθούν. Οι υπόλοιπες θεωρούνται δευτερεύουσες αν δεν ικανοποιηθούν οι φυσιολογικές ανάγκες. Μετά την ικανοποίηση των αναγκών του πρώτου επιπέδου το άτομο προχωράει στο επόμενο επίπεδο, που βρίσκονται οι ανάγκες ασφάλειας (προστασία, η επιθυμία για σταθερή απασχόληση κλπ.). Στο τρίτο επίπεδο της πυραμίδας είναι τοποθετημένες οι κοινωνικές ανάγκες και οι ανάγκες κοινωνικής αποδοχής (ανάγκες που έχουν σχέση με την ικανοποίηση του αισθήματος του ανήκειν, της αγάπης και της στοργής). Στο τέταρτο επίπεδο είναι οι ανάγκες της αυτοεκτίμησης (η κοινωνική αναγνώριση, ο σεβασμός και το αίσθημα της επιτυχίας). Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο, στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης (το άτομο μέσω αυτής οδηγείται στην αυτοαντίληψη σε σχέση με τις προσωπικές του δυνατότητες, στην υψηλή προτεραιότητα που τίθεται στην προσωπική του ανάπτυξη και στο έντονο ενδιαφέρον για την εκπλήρωση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του).

Βασική ιδέα της θεωρίας του Maslow είναι η προτεραιότητα των αναγκών. Η στέρηση δημιουργεί την ανάγκη. Επειδή οι φυσιολογικές ανάγκες συχνά ταυτίζονται με την επιβίωση του ατόμου, η αδυναμία ικανοποίησης τέτοιων αναγκών καθιστά εντονότερη την αναζήτηση τρόπων ικανοποίησής τους συγκριτικά με άλλες ανάγκες με αποτέλεσμα οι φυσιολογικές ανάγκες να είναι πρώτης προτεραιότητας. Για τον Maslow, όσο οι φυσιολογικές ανάγκες μένουν ανικανοποίητες, ο άνθρωπος δεν αισθάνεται την ύπαρξη

αναγκών υψηλότερου επιπέδου και αυτό, γιατί από το βαθμό ικανοποίησης των φυσιολογικών αναγκών εξαρτάται η επιβίωσή του (Σαΐτης,1994). Πρώτη ενεργοποιείται η πιο χαμηλή ανάγκη. για να ικανοποιηθεί έπειτα ,εφόσον ικανοποιηθεί αυτή ακολουθεί ενεργοποίηση τις επόμενες ανάγκες πηγαίνετε αμέσως μετά και αυτό Επιτρέπει τη συνεχή επανάληψη της διαδικασίας .Εν τέλει εφόσον η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης ικανοποιηθεί, οι προσπάθειες του ατόμου δεν σταματούν άλλα αρχίζουν καινούργιες προσπάθειες σχετικές με την αυτοπραγμάτωση(Berry & Houston, 1993 στο Καψάλης, 2005).

Σύμφωνα με τον Maslow (Διαμαντοπούλου, 2009), μια ανάγκη δεν παράγει κίνητρα όταν ικανοποιηθεί επαρκώς και το άτομο εμπλέκεται σε διαρκείς προσπάθειες αυτοπραγμάτωσης. Η κατάσταση της αυτοπραγμάτωσης είναι μία κατάσταση που λίγοι επιτυγχάνουν και το άτομο συνεχίζει να επιδιώκει και περαιτέρω την ανάπτυξη του.

Θεωρία της αυτοπραγμάτωσης (Rogers)

Συναφής με τη θεωρία του Maslow, αλλά με διαφορετικό σημείο εκκίνησης, είναι η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Rogers. Ο Rogers (1961) υποστηρίζει ότι τα κίνητρα απορρέουν από την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Η τάση αυτοπραγμάτωσης είναι μία τάση που έχει σχέση με τον οργανισμό, αφού η δράση της ξεκινάει από τη στιγμή που γεννιέται ο άνθρωπος και υπάρχει συνέχεια στις δράσεις κατά τη διάρκεια της ζωής του όλης (Μπρούζος, 2004). Συγκεκριμένα η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι από την τάση για αυτοπραγμάτωση απορρέουν η ανάγκη για θετική κρίση ή εκτίμηση απ' τους άλλους, η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και κατ' επέκταση η ανάγκη για επιβίωση και εξέλιξη«*Η τάση πραγμάτωσης ωθεί τον οργανισμό προς την επιβίωση, την εξέλιξη, την αυτονομία, βάσει των εγγενών χαρακτηριστικών του*» (Μπρούζος, 2004).

Ας σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των θεωριών των κινήτρων, η αυτοπραγμάτωση έχει οριστεί ως η ανάγκη ενός ατόμου να προβεί στην πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του και της επιθυμίας να γίνει όλα όσα είναι ικανό να γίνει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999; Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009). Η αυτοπραγμάτωση έχει κάποια χαρακτηριστικά όπως η αποδοχή του εαυτού και του άλλου, ο αυθορμητισμός, η δεκτικότητα, οι σχετικά βαθιές αλλά δημοκρατικές σχέσεις με τους άλλους, η δημιουργικότητα, το χιούμορ και η

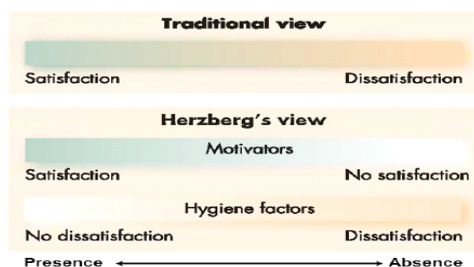
ανεξαρτησία, και όλα αυτά που συνιστούν τη ψυχολογική υγεία. Στο πλαίσιο της θεωρίας του Rogers, η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης ωθεί το άτομο να ικανοποιήσει όλες τις άλλες ανάγκες από τις οποίες εξαρτάται.

Υπάρχει ακόμα μια κατηγοριοποίηση ανάμεσα στις ανάγκες του ανθρώπου στηριζόμενη στις αρχές της ανθρωπιστικής θεωρίας, ανάμεσα σε ανάγκες ανεπάρκειας και ανάπτυξης. «Οι ανάγκες ανεπάρκειας είναι θεμελιώδεις και πρέπει να ικανοποιούνται για φυσική και ψυχολογική ευεξία, ενώ οι ανάγκες ανάπτυξης περικλείουν τη γνώση, την εκτίμηση και την κατανόηση αφού έχουν καλυφθεί οι θεμελιώδεις» (Slavin, 2002).

Θεωρία υποκίνησης-συντήρησης (Herzberg)

Ο Herzberg διατύπωσε τη θεωρία υποκίνησης-συντήρησης που είναι γνωστή και ως θεωρία «των δύο παραγόντων». Ο Frederick Herzberg επικεντρώθηκε, πέρα από τα γενικά αίτια υποκίνησης, στις αιτίες υποκίνησης που σχετίζονται με την εργασία και την επίτευξη αποτελεσμάτων. Διαπίστωσε ότι μόνο τα δύο ανώτερα επίπεδα αναγκών του Maslow λειτουργούν αποτελεσματικά ως άμεσες πηγές υποκίνησης στο χώρο εργασίας. Αυτά τα επίπεδα τα ονόμασε κίνητρα (υποκίνητες, motivators). Τα δύο κατώτερα επίπεδα αναγκών τα ονόμασε μη κίνητρα (dissatisfiers) διότι δεν αποτελούν αίτια υποκίνησης. Όσον αφορά στο τρίτο επίπεδο αναγκών του Maslow, ο Herzberg θεώρησε ότι οι κοινωνικές ανάγκες μπορεί να ανήκουν και στις δύο κατηγορίες (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011)

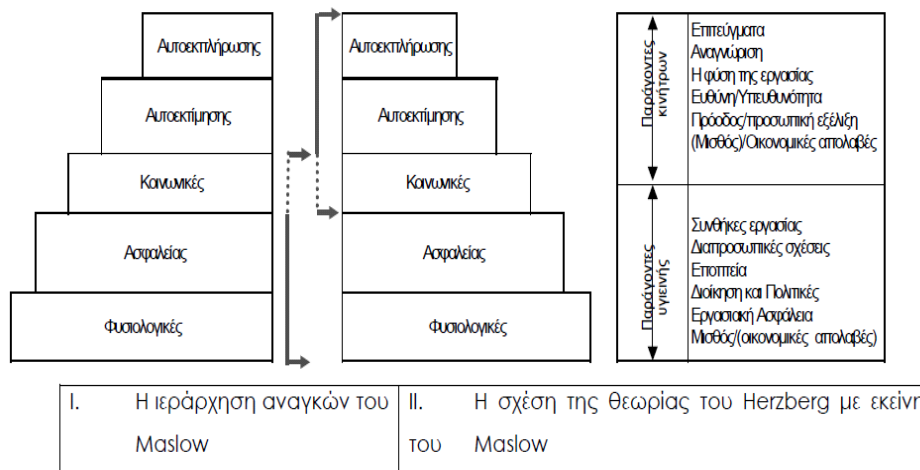
Αντιτιθέμενες απόψεις περί ικανοποίησης και δυσαρέσκειας



Πηγή: Robbins, S. (2012)

Πηγή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011

Ιεράρχηση αναγκών: η σχέση των θεωριών του Maslow και του Herzberg



Πηγή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011

Ο Herzberg θεωρεί ότι η υποκίνηση είναι μια διαδικασία ικανοποίησης στην εργασία και ότι τα πράγματα που οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι τους ικανοποιούν στην εργασία τους δεν είναι κατ' ανάγκη αντίθετα από αυτά που θεωρούν ότι δεν τους ικανοποιούν. Επίσης θεωρεί, ότι η υποκίνηση σαν διαδικασία φόβου για ποινή ή αποτυχία για λήψη πρόσθετων ανταμοιβών θα έπρεπε να καλείται «κίνηση» (movement) και να μη θεωρείται καν ως υποκίνηση. Ονόμασε επίσης παράγοντες υγιεινής (hygiene factors) μια σειρά από παράγοντες τους οποίους, εφόσον είναι επαρκείς, τα άτομα τους αντιμετωπίζουν ουδέτερα (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011). Οι παράγοντες υγιεινής που ονόμασε ο Herzberg είναι (κατά σειρά σχέσης με τη μη ικανοποίηση):

- οι συνθήκες εργασίας,
- οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία,
- η εποπτεία,
- η διοίκηση της επιχείρησης και οι πολιτικές της,
- η εργασιακή ασφάλεια,
- ο μισθός (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011).

Ακόμη, ο Herzberg θεώρησε ως κίνητρα ορισμένους παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με την ικανοποίηση στην εργασία, όπως (κατά σειρά σχέσης με την ικανοποίηση) (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011):

- τα επιτεύγματα,

- η αναγνώριση,
- η φύση της εργασίας (δημιουργική, με ποικιλία κλπ),
- η ευθύνη / υπευθυνότητα,
- η προσωπική ανέλιξη.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg οι παραπάνω παράγοντες (υγιεινής και υποκίνησης) πρέπει να ικανοποιούνται ισόρροπα, γιατί σε αυτή μόνο την περίπτωση θα μπορέσει ο εργαζόμενος να αναπτυχθεί και να δράσει σαν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αυτό σημαίνει πως στην πράξη η προσοχή της διοίκησης θα πρέπει να συγκεντρώνεται ταυτόχρονα τόσο στους παράγοντες υγιεινής που σχετίζονται άμεσα κυρίως με τους όρους εργασίας και το θετικό εργασιακό περιβάλλον όσο και στους παράγοντες υποκίνησης που έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας. Θα πρέπει, ουσιαστικά, σε κάθε περίπτωση να γίνεται επανεξέταση του περιεχομένου της εργασίας και, όπου είναι δυνατόν, να γίνεται είτε διεύρυνση και αλλαγή για τον περιορισμό της ανίας και της ρουτίνας είτε «εμπλουτισμός» για να εξασφαλίζεται η αύξηση πρωτοβουλιών και της υπευθυνότητας, είτε και τα δύο. Η θεωρία των δύο παραγόντων είχε μεγάλη επίδραση στα διοικητικά στελέχη των οργανισμών, σε σχέση με την υποκίνηση των εργαζομένων, «γιατί ανέτρεφε τις κλασικές αντιλήψεις του Taylor, σύμφωνα με τις οποίες κύριος υποκινητικός παράγοντας είναι ο οικονομικός και του Mayo, βάσει των οποίων η ανθρώπινη υποκίνηση συνδέεται με τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών και των συνθηκών περιβάλλοντος» (Σαϊτής, 1994).

Η θεωρία του κινήτρου ικανοποίησης σειράς αναγκών (Murray)

Μια ακόμα σημαντική θεωρία κινήτρων είναι του Murray, που είναι από τους πρώτους που αναφέρθηκαν στο κίνητρο επίτευξης. Ο Murray υιοθέτησε την υπόθεση ότι μπορεί να γίνει περιγραφή της ανθρώπινης προσωπικότητας σύμφωνα με μία σειρά από θεμελιώδεις ανάγκες, και ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί ως προς τις ανάγκες αυτές, πράγμα που έχει επιπτώσεις στην παρατηρούμενη συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Στο πλαίσιο αυτό συνέταξε έναν κατάλογο 20 αναγκών που, σύμφωνα με την άποψή του, χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων όπως: φυσιολογικές ανάγκες, ανάγκη για φιλία, ανάγκη για επίθεση, ανάγκη για υποχώρηση ή/και άμυνα, ανάγκη για επίτευξη, κ.α. Ο Murray θεωρεί ότι οι ανάγκες αυτές είναι μη συνειδητές καθώς δύναται να γίνει η

διάγνωση τους καταγράφοντας τις σκέψεις των ατόμων κατά τη στιγμή που είναι αντιμέτωποι με καταστάσεις που δημιουργούν διέγερση. Με αυτό το σκεπτικό δημιούργησε μια παράδοση να ανάγονται σε στοιχεία προσωπικότητας και επίκτητες ανάγκες ανάμεσα στις οποίες ενέταξε και την ανάγκη -άρα και το κίνητρο επίτευξης

Θεωρία του κινήτρου επιτυχίας και αποφυγής (McClelland)

Η θεωρία της επίτευξης σειράς αναγκών του Murray συμπληρώθηκε και διαμορφώθηκε από τους McClelland και Atkinson, που μαζί με τους Clark και Lowell έγραψαν το βιβλίο «Το Κίνητρο Επίτευξης» το 1953. Η θεωρία αυτή, εκτός από την παράδοση του Murray, συγγενεύει τόσο με τη θεωρία του Lewin για το επίπεδο φιλοδοξιών όσο και με τη θεωρία του άριστου επιπέδου των ερεθισμάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Η θεωρία επίτευξης (achievementtheory) καταπιάνεται με τρία κίνητρα: την ανάγκη επιτευγμάτων, την ανάγκη εξουσίας και την ανάγκη δεσμού (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011). Ο McClelland ισχυρίζεται ότι όλα τα άτομα έχουν σε κάποιο επίπεδο αυτές τις ανάγκες αλλά η επιτακτικότητά τους διαφέρει από άτομο σε άτομο και συνήθως μια από αυτές επικρατεί και χαρακτηρίζει το άτομο περισσότερο από τις άλλες δύο. Ο McClelland θεωρεί ότι τα κίνητρα επιτευγμάτων και εξουσίας είναι θετικά κίνητρα ενώ τα κίνητρα δεσμού είναι αρνητικά γιατί διαστρεβλώνουν την αντικειμενικότητα. Στο πλαίσιο αυτό θεωρεί ότι τα άτομα που έχουν έντονη την ανάγκη να πραγματοποιήσουν επιτεύγματα αλλά και ταυτόχρονα να εξουσιάσουν, είναι προτιμότερο να τα τοποθετούνται σε θέσεις διευθυντικές ή θέσεις ευθύνης στις οποίες μπορούν τα αποδώσουν καλύτερα (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011).

Μελετώντας τη θεωρία του κινήτρου επίτευξης διαπιστώνουμε πως ο μηχανισμός λειτουργίας του ακολουθεί τον τύπο των συγκρούσεων ανάμεσα σε δύο τάσεις: την τάση για προσέγγιση του έργου και την τάση για αποφυγή του έργου. Η πρώτη τάση ορίζεται ως *κίνητρο για επιτυχία*, ενώ η δεύτερη τάση *κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας*. Κατά την πρώτη το άτομο ωθείται να εμπλακεί στο έργο, ενώ κατά τη δεύτερη ωθείται στο να απομακρυνθεί από αυτό. Σύμφωνα με τον Goleman (1988) υπάρχουν κάποια

χαρακτηριστικά που διακρίνονται στα άτομα που έχουν υψηλή τάση προς επίτευξη. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών είναι:

- Ο προσανατολισμός τους είναι το αποτέλεσμα της δράσης,
- χαρακτηρίζονται από υψηλή τάση για επίτευξη στόχων και των δεδομένων που θέτουν.
- βάζουν στόχους προκλήσεις και προσέχουν όταν ρισκάρουν.
- στην αναζήτηση πληροφοριών για την πίεση της αίσθησης της αβεβαιότητας και εφευρίσκουν συνεχώς τρόπους για καλύτερη εξέλιξη τους
- δείχνουν προθυμία στην μάθηση και στον τρόπο για βελτίωση των επιδόσεων τους (Καψάλης, 2005).

3.3.7 Η θεωρία της προσδοκίας (Vroom)

Η θεωρία της προσδοκίας που διατυπώθηκε από τον Victor Vroom (1964) και είναι μια άλλη απόπειρα για να εξηγηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά. Η θεωρία του Vroom προσπαθεί να περιγράψει τη διαδικασία της υποκίνησης δηλαδή το πώς υποκινείται το άτομο μέσα σ' έναν οργανισμό. Η ανάπτυξη της θεωρίας αυτής στηρίζεται σε τρία βασικά στοιχεία:

- *«Την ένταση (ή την αξία) της προτίμησης που φανερώνει την επιθυμία ενός ατόμου για ένα στόχο. Η ένταση των επιθυμιών των ατόμων για ένα στόχο μπορεί να είναι θετική ή αρνητική και είναι μοναδική για κάθε άτομο. Η μοναδικότητα αυτή απορρέει από το γεγονός ότι η αξία κάθε πράγματος συνδέεται με τις ατομικές ανάγκες, εμπειρίες και αντιλήψεις του ατόμου οι οποίες διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο.*
- *Την προσδοκία απόδοσης που συνδέεται με την επιθυμία που έχει το άτομο πως μία ενέργεια συγκεκριμένη Που θα πραγματοποιήσει θα οδηγηθεί σ' ένα ειδικό αποτέλεσμα. Η προσδοκία αυτή εξαρτάται από την αντίληψη που έχει το άτομο για το πόσο δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί το αποτέλεσμα αυτό και για την πιθανότητα που έχει να πραγματοποιηθεί με επιτυχία το αποτέλεσμα αυτό.*
- *Την προσδοκία ανταμοιβών, που αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι το άτομο θα ανταμειφθεί μετά την περάτωση κάποιου έργου» (Σαΐτης, 1994).*

Γίνεται φανερό ότι ένα άτομο υποκινείται, όταν προσδοκά ότι αυξάνοντας τις προσπάθειες του θα αυξηθεί και η απόδοσή του, η οποία συνέχεια το οδηγεί να αποκτήσει κάποια αμοιβή (Σαΐτης,1994).

Υποκίνηση =

Ένταση (ή Αξία) προτίμησης x Προσδοκία απόδοσης x Προσδοκία ανταμοιβών

Βασισμένοι στη θεωρία των προσδοκιών του Vroom, οι Porter και Lawer ανέπτυξαν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η προσπάθεια που καταβάλλει ο εργαζόμενος εξαρτάται από την προσδοκία ότι, εάν ο ίδιος διαθέτει τις απαιτούμενες ικανότητες και σαφή αντίληψη του τι απαιτείται από αυτόν και εργαστεί αποτελεσματικά, θα προκύψουν επιθυμητές επιδόσεις που θα οδηγήσουν σε ανταμοιβές. Εφόσον οι ανταμοιβές αυτές εκ μέρους της επιχείρησης (εσωτερικές και εξωτερικές) είναι οι επιθυμητές, το άτομο αισθάνεται ικανοποιημένο και λειτουργεί ώστε να τις διατηρήσει ή ακόμα και να επιτύχει νέες ανταμοιβές (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011).

Θεωρία της ισότητας (Adams και Hohman)

Η θεωρία της ευθυδικίας (Equitytheory) ή της δίκαιης μεταχείρισης ή της ισότητας είναι μια γνωστική θεωρία που διατυπώθηκε κυρίως από τον Stacy Adams (1965) και τον George Hohman (1958) και στηρίζεται στην αρχή ότι ένας εργαζόμενος επιθυμεί δίκαιη μεταχείριση σε σύγκριση με τα άλλα μέλη του οργανισμού (Σαΐτης,1994). Μια από τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η θεωρία αυτή είναι η γενική αρχή της γνωστικής ασυμφωνίας. Όπως αναφέρει ο Καψάλης (1996), όταν υπάρχει σύγκρουση (δηλαδή κάποιος βαθμός ασυμφωνίας) ανάμεσα στις τις πράξεις ενός ατόμου και στις σκέψεις, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του, τότε δημιουργείται ένταση. Η σύγκρουση οδηγεί το άτομο σε ενέργειες προκειμένου να αποφορτίσει την ένταση και να επανακτήσει την ισορροπία. Οι πιθανές ενέργειες που μπορεί να προβεί το άτομο κυμαίνονται ανάμεσα σε δύο εναλλακτικές επιλογές: (α) να κάνει αλλαγές στη συμπεριφορά του και συγκεκριμένα στις πράξεις του, (β) να προβεί σε μεταβολές που θα επιφέρουν σε κάποιο βαθμό μετασχηματισμό στις αρχικές του σκέψεις, πεποιθήσεις, ιδέες, αξίες (γνωστική δομή). Σε

κάθε περίπτωση, επομένως, η συσσώρευση έντασης αποτελεί κίνητρο για ανάληψη δράσης, είτε εξωτερικής (στη συμπεριφορά) είτε εσωτερικής (στη γνωστική δομή).

Ο Σαϊτής (1994) διαπιστώνει πως με τη θεωρία της ισότητας, σε ένα οργανισμό κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη συγκρίνοντας υποκειμενικά αυτά που προσφέρει και αυτά που απολαμβάνει σε σχέση με αυτά που έχουν άλλοι εργαζόμενοι/εσπου είτε βρίσκονται σε ίδιες θέσεις είτε πραγματοποιούν περίπου ίδιες εργασίες. Από τη σύγκριση αυτή δημιουργείται ένα αίσθημα ικανοποίησης ή αδικίας. Το κρίσιμο σημείο είναι ότι όσο υπάρχει το αίσθημα της άνισης μεταχείρισης οι εργαζόμενοι που αισθάνονται αδικημένοι αισθάνονται συνεχώς ότι η διοίκηση έχει άδικη μεταχείριση απέναντί τους και συνεπώς η απόδοσή τους μειώνεται.

Θεωρία της αρχής της ενίσχυσης του αποτελέσματος (Skinner)

Οι πιο σημαντικές θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με τα κίνητρα είναι οι συμπεριφοριστικές θεωρίες και οι θεωρίες επίτευξης στόχων. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης βασίζονται στη μάθηση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς έπειτα από εντατική άσκηση ή εμπειρία του ατόμου (Σιασιάκος, 2008:15) Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες αυτό που ενδιαφέρει είναι μόνο το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον προς το άτομο και η ανταπόκριση του ατόμου στο ερέθισμα.

Η θεωρία αυτή ανάγεται στην έννοια της ενίσχυσης του αποτελέσματος (Καψάλης, 1996). Στηρίζεται στην «αρχή της ενίσχυσης» που ανέπτυξε ο Skinner η οποία σχετίζεται άμεσα με την ανάδραση σε ορισμένα ερεθίσματα. Σύμφωνα με αυτήν, η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς μπορεί να ενισχυθεί ή να εξασθενήσει ανάλογα με το αποτέλεσμα της και ειδικότερα ανάλογα με το κατά πόσον οι συνέπειές της είναι ικανοποιητικές και παράλληλα σημαντικές. Αν το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς είναι ικανοποιητικό και συνάμα σημαντικό τότε η συμπεριφορά ενισχύεται, δηλαδή αυξάνονται οι πιθανότητες επανεμφάνισής της. Με άλλα λόγια μια συμπεριφορά υιοθετείται αν τη θεωρούμε επιτυχημένη και αν αισθανόμαστε ότι έχει αξία για μας. Αντίθετα αν δεν έχει αξία δεν υιοθετείται, ακόμα και αν είναι επιτυχημένη (Καψάλης, 2005).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία υπάρχουν θετικοί και αρνητικοί ενισχυτές των ερεθισμάτων. Στους θετικούς ενισχυτές εντάσσονται οι οποιοσδήποτε μορφές ανταμοιβής ή ανταπόδοσης που αυξάνουν τις πιθανότητες να υπάρξει επανάληψη της πράξης ή της

συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι αρνητικοί ενισχυτές που εμφανίζονται ως τάση απόδρασης ή φυγής από ένα ενοχλητικό ερέθισμα. Οι αρνητικοί ενισχυτές αυξάνουν την πιθανότητα επανεμφάνισης της τάσης απομάκρυνσης/ απόδρασης/ φυγής από το ενοχλητικό ερέθισμα άρα συνδέονται με συμπεριφορές που καταστέλλουν την πράξη αυτή ή/ και ελαττώνουν τις πιθανότητες επανάληψής της (Κολλιάδης, 1996).

Στον χώρο της εργασίας, θετική ενίσχυση για τον εργαζόμενο αποτελούν οι αμοιβές (π.χ. μισθός, άδειες) όπως και οι θετικές κοινωνικές εμπειρίες. Σε αντίθεση αρνητική ενίσχυση αποτελεί κάθε πράξη η οποία προκαλεί αρνητικό ερέθισμα (π.χ. διοικητική γραφική δουλειά). Η απόσβεση (δηλαδή η εξαφάνιση) είναι μια μορφή συμπεριφοράς που εμφανίζεται όταν παύει εντελώς να εμφανίζεται η ενίσχυση που κατά περιόδους συνόδευε τη συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει όταν, π.χ., ο υπάλληλος προσέρχεται νωρίς στη δουλειά του κάθε μέρα, κανένας όμως δεν το προσέχει (δεν υπάρχει ενίσχυση) ώσπου, στο τέλος, σταματά να το κάνει (Κολλιάδης, 1996). Στο πεδίο της μάθησης και ειδικότερα στην εκπαιδευτική πράξη, σύμφωνα με τις απόψεις του Skinner, θετικοί ενισχυτές είναι η θετική αξιολόγηση και ο έπαινος ενώ αρνητικοί ενισχυτές είναι οι τιμωρίες. Η τιμωρία είναι μια έννοια που διαφέρει από την αρνητική ενίσχυση. Μάλιστα, την τιμωρία θα πρέπει να μη τη χρησιμοποιούν ποτέ οι εκπαιδευτικοί σαν παιδαγωγικό μέσο, γιατί πολύ συχνά ενισχύει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά αντί για το αντίθετο (Salkind, 1980 στο Καψάλης, 2005).

Όσον αφορά τη συχνότητα της ενίσχυσης, ο Κολλιάδης (1996) διακρίνει δύο μορφές ενίσχυσης (α) τη συνεχή ενίσχυση (δηλαδή, εκείνη που δίνεται κάθε φορά μετά από την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς) η οποία είναι απαραίτητη στα πρώτα βήματα εκμάθησης μιας συμπεριφοράς και (β) τη διακεκομμένη ενίσχυση (που δίνεται σε τακτό χρόνο ή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η (β) είναι γενικά αποτελεσματικότερη διότι διατηρεί τον οργανισμό σε εγρήγορση.

Θεωρία των παρατηρήσιμων φαινομένων (Watson)

Ο Watson στη θεωρία του υποστήριξε ότι τα συμπεράσματα σχετικά με την ανθρώπινη εξέλιξη θα πρέπει να βασίζονται σε παρατηρήσεις της έκδηλης συμπεριφοράς παρά σε εκτιμήσεις υποσυνείδητων κινήτρων ή άλλων μη παρατηρήσιμων φαινομένων. Ακόμα πίστευε ότι οι συνήθειες είναι η βάση της ανθρώπινης εξέλιξης και η εξέλιξη των παιδιών έχει άμεση συσχέτιση από το περιβάλλον το οποίο ανατρέφονται και από τα

πρότυπα από τα οποία επηρεάζονται. Η ύπαρξη κινήτρων είναι αναγκαία για την επιτυχία της μάθησης. Είναι απαραίτητο τα κίνητρα αυτά να προέρχονται και από τις δύο κατηγορίες δηλαδή να είναι και εσωτερικά και εξωτερικά καθώς όσον αφορά τη διαδικασία μάθησης και τα δύο είδη κινήτρων λειτουργούν καταλυτικά. Η ύπαρξη κινήτρων και η ποιότητά τους είναι τα στοιχεία που διαφοροποιούν την επιφανειακή και προσωρινή μάθηση από τη μόνιμη και ουσιαστική (Feldman, 2011).

Είναι σημαντικό να γίνει σαφές στον εκπαιδευόμενο ότι η εκπαίδευση είναι καθοριστική για την επιτυχία του και ότι η απόδοσή του μπορεί να σχετίζεται με αμοιβές, όπως και με την εξέλιξή του. Ένα από τα κύρια σημεία που παίζουν καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι αρχικά η επίγνωσή της προόδου του και η επαναλαμβανόμενη πληροφόρηση σχετικά με την επίδοση του εκπαιδευόμενου. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να γίνεται συχνά και άμεσα αξιολόγηση της απόδοσης του, προκειμένου να υπάρχει κίνητρο βελτίωσης.

Θεωρία της στοχοθέτησης (Locke)

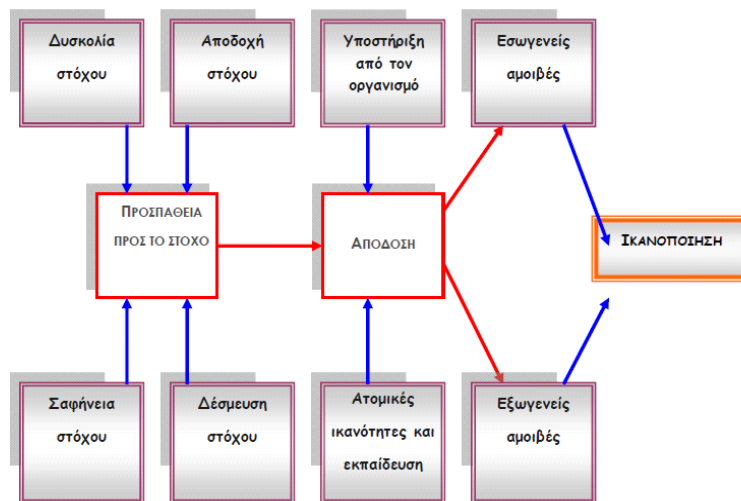
Ανήκει στις συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων. Στη θεωρία αυτή το κίνητρο αναφέρεται σε συγκεκριμένα έργα της ανθρώπινης δραστηριότητας που εκτελούνται σε δεδομένη στιγμή. Η θεωρία της στοχοθέτησης που διατυπώθηκε από τον E. Locke και αργότερα από τους Shaw, Saari, & Latham στηρίζεται στη διαπίστωση ότι κάθε ανθρώπινη ενέργεια είναι απαραίτητο να κατευθύνεται προς κάποιο στόχο, να έχει σκοπό (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011· Καψάλης, 2005).

Η καθιέρωση στόχων βοηθά τα άτομα στην αναγνώριση τρόπων ικανοποίησης των αναγκών και ενθαρρύνει τις προσπάθειες ενεργοποίησής τους προς την επίτευξη στόχων οι οποίοι αποδίδουν καρπούς. Η θεωρία της στοχοθέτησης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική δέσμευση σε ένα στόχο, ως ένα στοιχείο που συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη του στόχου. Σε γενικές γραμμές, οι κύριες αρχές της θεωρίας της στοχοθέτησης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011· Καψάλης, 2005· Μπουραντάς 2002):

- Ο στόχος πρέπει να είναι σαφής και συγκεκριμένος και όχι αόριστος ή γενικός. Όσο πιο δύσκολος, αλλά ταυτόχρονα εφικτός, είναι ο στόχος, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοση των ατόμων, εφόσον βέβαια ο στόχος έχει γίνει αποδεκτός. Η ερμηνεία που

δίνεται για αυτό είναι ότι οι δύσκολοι στόχοι συνδέονται με μεγαλύτερο βαθμό αυτεπάρκειας και συνεπάγονται υψηλότερης αξίας αποτελέσματα/αμοιβές, για αυτό και οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή συγκριτικά με τους εύκολους στόχους. Οι δύσκολοι στόχοι επιπλέον συνδέουν τον βαθμό ικανοποίησης που αισθάνεται το άτομο με το επίπεδο απόδοσης, υπό την έννοια ότι τα υψηλότερα επίπεδα απόδοσης φέρνουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση άρα υποκινούν τα άτομα να ψάξουν για κατάλληλες στρατηγικές επιτέλεσης του έργου και να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τις στρατηγικές που έχουν ήδη μάθει. Βασική της αρχή αποτελεί η διαπίστωση ότι όσο πιο δύσκολος είναι ο στόχος που τίθεται (πάντοτε με την προϋπόθεση ότι το άτομο τον αποδέχεται) τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η προσπάθεια που το άτομο θα καταβάλει για την επίτευξή του.

Για να έχει η στοχοθέτηση επίδραση στην απόδοση πρέπει τα άτομα να έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται για τη σωστή και ολοκληρωμένη επίτευξη του στόχου. Πέρα από την αντικειμενική ύπαρξη ή μη ικανοτήτων, φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο παίζει και η αυτοαντίληψη του ατόμου όσον αφορά τις ικανότητές του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός έργου, η αυτό-αποτελεσματικότητά του (self-efficacy).



Πηγή: Rollinson, Broadfield, Edwards, 2002:175

Θεωρία κινήτρων επιβίωσης – σχέσεων - ανάπτυξης (Alderfer)

Η Θεωρία των κινήτρων επιβίωσης – σχέσεων - ανάπτυξης (γνωστή ως θεωρία ERG από τα αρχικά των τριών αγγλικών λέξεων Existence- Relatedness- Growth που περιγράφουν τις τρεις κατηγορίες αναγκών) αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας ιεράρχησης αναγκών του Maslow. Ο Alderfer θεωρεί ότι αντί των πέντε επιπέδων είναι καλύτερα οι ανάγκες να κατηγοριοποιηθούν σε τρία βασικά επίπεδα (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011):

- «ανάγκες ύπαρξης φυσικές και υλικές (όπως πείνα, δίψα αλλά και αμοιβή, ασφάλιση, ασφαλείς συνθήκες εργασίας),
- ανάγκες διαπροσωπικών σχέσεων (σε σχέση με «σημαντικούς άλλους όπως οικογένεια, συνάδελφοι, εχθροί, φίλοι) και
- ανάγκες ανάπτυξης (σχετικές με την παραγωγικότητα και τη δημιουργικότητα) ».

Το πλεονέκτημα αυτής της κατηγοριοποίησης είναι ότι αποφεύγονται οι επικαλύψεις του μοντέλου του Maslow. Τα άτομα μπορεί να εργάζονται συγχρόνως σε ένα ή περισσότερα από αυτά τα επίπεδα αλλά γενικά κινούνται σε ένα συνεχές (*continuum*) από το κατώτερο στο ανώτερο (πρόοδος της ικανοποίησης). Η μη ικανοποίηση σε ένα επίπεδο μπορεί να αντισταθμιστεί με μια αύξηση της ικανοποίησης σε ένα άλλο επίπεδο (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011).

Θεωρία X και Ψ (McGregor)

Παρότι σύμφωνα με ορισμένους δεν πρόκειται για μια καθαρή θεωρία υποκίνησης, ο Douglas McGregor επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες υποκίνησης αντιμετωπίζονται σε έναν οργανισμό τονίζοντας τη σημασία της σχέσης ανάμεσα στη συμπεριφορά και την υποκίνηση. Σύμφωνα με τον McGregor οι εργαζόμενοι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη (θεωρία X) ανήκουν αυτοί που δεν τους αρέσει η εργασία και προσπαθούν να την αποφύγουν. Στη δεύτερη (θεωρία Ψ) ανήκουν αυτοί που είναι πρόθυμοι να εργαστούν και αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία του. Τα κίνητρα για να είναι αποδοτικά πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτή την ομαδοποίηση. Κατ' επέκταση ο οργανισμός πρέπει να εφαρμόζει άλλα κίνητρα για την πρώτη και άλλα για τη δεύτερη κατηγορία εργαζομένων, ενώ παράλληλα η σχέση ανάμεσα

στα στελέχη και τους υπόλοιπους εργαζόμενους μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά εάν με κατάλληλες πολιτικές οι εργαζόμενοι που ανήκουν στην κατηγορία Θεωρίας Χ μετακινηθούν στην κατηγορία Υ (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011)

ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΟΥΝ
Αυτοπαρακινο- ύμενος και ικανός	Οι εργαζόμενοι φέρουν ένα ισχυρό κίνητρο για επίτευξη μέσα στον εργασιακό χώρο. Η κύρια ανάγκη τους είναι η ανάγκη για αναγνώριση της απόδοσής τους. Τους ενδιαφέρει η παροχή ανάλογων αμοιβών που να ικανοποιούν αυτή τους την ανάγκη: ίση ανταμοιβή, ενδιαφέρουσα εργασία, υπευθυνότητα και προαγωγή.	Θεωρία ισότητας, Θεωρία κινήτρων Θεωρία Herzberg
Αυτοπαρακινο- ύμενος αλλά γενικά στερούμενος ικανότητων	Οι εργαζόμενοι έχουν ανάγκη να τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αποδώσουν καλύτερα. Καλός προσανατολισμός κι ένταξη με εκπαίδευση και κριτική αξιολόγηση. Ανάγκη να γνωρίζουν οι εργαζόμενοι τα οφέλη της εκπαίδευσης για τους ίδιους	Θεωρία Στοχοθέτησης (και παράλληλη εκπαίδευση για ανάπτυξη δεξιοτήτων)
Ικανός αλλά γενικά στερούμενος παρακίνησης	Οι εργαζόμενοι απαιτούν οι ανάγκες τους να ικανοποιούνται από την επιχείρηση. Απαιτούνται οργανωσιακές αλλαγές για τη δραστηριοποίησή τους ή/και αλλαγές στην ατομική συμπεριφορά.	Θεωρία Προσδοκίας, Θεωρία λειτουργικού εθισμού, Θεωρία Χ και Υ (και ταυτόχρονος επανασχεδιασμός έργων)
Γενικά στερούμενος ικανότητας και παρακίνησης	Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να εκπαιδευθούν για να μεγιστοποιήσουν τις ικανότητές τους. Αν είναι αναγκαίο αλλαγή σε θέσεις όπου η έλλειψη παρακίνησης θα επηρεάσει ελάχιστα αρνητικά την επιχείρηση.	Θεωρία λειτουργικού εθισμού

Πηγή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011

Θεωρία κινήτρων ακαδημαϊκών επιδόσεων

Μια ομάδα θεωριών κινήτρων σχετίζεται στενά με τη διαδικασία μάθησης. Το ενδιαφέρον αυτής της ομάδας έγκειται στο ότι η μάθηση αποτελεί σημείο εκκίνησης προσδοκιών και επιτευγμάτων σε πολλούς τομείς της ζωής. Τα κίνητρα είναι η δύναμη που ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους (μαθητές, φοιτητές, επιμορφούμενους) να αντιμετωπίσουν όλες τις δυσκολίες που απαιτούν οι εκπαιδευτικές επιτυχίες και τις προκλήσεις που οδηγούν σε αυτές. Ειδικά στο σύγχρονο περιβάλλον της δια βίου μάθησης η έλλειψη κινήτρων και η συνεπαγόμενη αδιαφορία για εκπαίδευση-μάθηση θα είχε ως αποτέλεσμα το άτομο να παραμένει μαθησιακά στάσιμο, να μην αναπτύσσεται, να μην

ωφελείται από το πλήθος των ευκαιριών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης που προσφέρονται και τελικά να περιθωριοποιείται και να μην αναπτύσσει τις ικανότητες του, όχι μόνο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αυτό καθαυτό αλλά και στο εργασιακό. Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για τα κίνητρα μάθησης. Οι θεωρίες αυτές στην προσπάθειά τους να διαφοροποιηθούν προκειμένου να αναδειχθεί η συνεισφορά τους, χρησιμοποιούν όρους που μοιάζουν μεταξύ τους ή αλληλοεπικαλύπτονται με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η μελέτη τους. Παρ' όλα αυτά κάθε μια από αυτές συμπληρώνει τις υπόλοιπες και φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κατανόηση, την ερμηνεία και την αποτελεσματικότητα του μεγάλου ζητήματος των κινήτρων μάθησης (Cook&Artino, 2016).

Οι Cook & Artino (2016) εντοπίζουν ως κοινά στοιχεία στις θεωρίες αυτές την αναζήτηση απάντησης σε κάποια ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα είναι «μπορώ να το κάνω;» Όροι όπως η αυτεπάρκεια, η εμπιστοσύνη του ατόμου στην ικανότητα του να ανταποκριθεί σε μια πρόκληση, η αυτοεκτίμηση και η αντίληψη που το άτομο έχει για τον εαυτό του απαντούν στο ερώτημα αυτό και αποτελούν στοιχεία στα οποία βασίζεται μια μεγάλη σειρά θεωριών κινήτρων μάθησης. Μάλιστα επειδή οι όροι αυτοί, παρά το ότι μοιάζουν μεταξύ τους, έχουν και κάποιες λεπτές διαφορές, ο καθένας αποτελεί σημείο εκκίνησης για διαφορετική θεωρία.

Ένα δεύτερο κοινό ερώτημα στο οποίο επιχειρούν να απαντήσουν οι θεωρίες κινήτρων μάθησης είναι «θέλω να το κάνω και για ποιο λόγο;». Όλες οι θεωρίες αυτής της ομάδας όμνες συνέπειες της δράσης ή της συμπεριφοράς καθώς και στην αξία του προβλεπόμενου αποτελέσματος και στη χρησιμότητά του. Συνήθως οι θεωρίες αποδίδουν το αποτέλεσμα (την επιτυχία ή την αποτυχία) σε παράγοντες που μπορεί να είναι εσωτερικοί ή εξωτερικοί και κατά κανόνα είναι σχετικοί με το βαθμό σταθερότητας και τη δυνατότητα ελέγχου της κατάστασης (Cook & Artino, 2016).

Ένα τρίτο κοινό ερώτημα είναι «με ποιους τρόπους θα το κάνω». Όλες οι θεωρίες κινήτρων μάθησης είναι γνωστικές υπό την έννοια ότι υποθέτουν ότι εμπλέκονται διανοητικές διαδικασίες που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Επιπλέον, ολοένα και περισσότερο οι πρόσφατες θεωρίες υποστηρίζουν ότι το κίνητρο δεν μπορεί να εξηγηθεί πλήρως ως μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά μάλλον συχνά περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός ατόμου και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Ο Bandura χαρακτήρισε τη

θεωρία «Κοινωνικογνωστική θεωρία» της μάθησης, αλλά όλα τα Οι θεωρίες που συζητούνται παρακάτω περιλαμβάνουν τόσο την κοινωνική όσο και την γνωστικά στοιχεία.

Σύμφωνα με τον Stipek (1996), οι πρώιμες προσεγγίσεις στη μελέτη των κινήτρων μάθησης στηρίζονταν στην υπόθεση της εξωτερικής ενδυνάμωσης, δηλαδή υποστήριζαν ότι κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες έπαιζαν ρόλο ενισχυτικό στη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τις επιδόσεις τους. Ανάμεσα στους οπαδούς αυτής της θεωρίας ήταν και ο Skinner, ο οποίος διέκρινε διαφορετικούς τύπους ενισχυτών. Θετικοί ενισχυτές είναι οι ανταμοιβές -όπως ο έπαινος και η θετική αξιολόγηση- που αυξάνουν την πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς. Αρνητικοί ενισχυτές είναι η τιμωρία και η αφαίρεση κάποιων προνομίων που γίνεται με στόχο να μην επαναληφθεί η κακή συμπεριφορά. Όπως σημειώνει ο Stipek, οι ανταμοιβές και οι ποινές δεν είναι εξίσου αποτελεσματικές για όλους τους μαθητές και οι επιθυμητές συμπεριφορές (όπως η προσοχή) είναι δύσκολο να ενισχυθούν. Επιπλέον, τα οφέλη των εξωγενών ανταμοιβών τείνουν να εξασθενίζουν με την πάροδο του χρόνου (Stipek, 1996).

Όσον αφορά στα μαθησιακά κίνητρα ή εκπαιδευτικά κίνητρα ή ακαδημαϊκά κίνητρα επίδοση παρουσιάζονται από τον Agias (2002). Η έρευνα στην οποία αναφέρεται ήταν βασισμένη στη θεωρία της αυτοδιάθεσης που αποδεικνύει τη σημασία ενός εσωτερικού τόπου της αιτιότητας και τις αντιλήψεις της αυτονομίας και επάρκεια στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Deci & Ryan, 1985· Ryan & Deci, 2000). Αναφέρεται λοιπόν πως πρόσφατη έρευνα από αυτή την προοπτική έχει επεκτείνει την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ ενδογενούς και εξωγενούς κινήτρου σε μια πιο σύνθετη διαφοροποίηση από εξωγενή κίνητρα. Το εγγενές κίνητρο αντικατοπτρίζει συμπεριφορές που αναλαμβάνονται για τους δικούς του λόγους, την απόλαυση, και το ενδιαφέρον με υψηλό βαθμό της αντίληψης του εσωτερικού ελέγχου. Σε αντίθεση, τα εξωγενή κίνητρα αντανakλούν μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά που αναλαμβάνονται για κάποια ψυχική αξία ή εξωτερική αιτία. Η τρέχουσα έρευνα σε αυτή την παράδοση έχει διαφοροποιήσει τέσσερις τύπους εξωγενών κινήτρων που υποκινούν έναν τρόπο που αντικατοπτρίζουν ένα συνεχές από περισσότερα εξωτερικά κίνητρα ελεγχόμενα από το εσωτερικό ή αυτοπροσδιορίζονται. Αυτά είναι (α) εξωτερικά, τα οποία ρυθμίζονται ή ελέγχονται από άλλους ή από εξωτερικούς περιορισμούς, όπως ανταμοιβές (B) ενδοβολή, η οποία αντικατοπτρίζει την έναρξη μιας εσωτερικήευση των αξιών, αλλά ο έλεγχος εξακολουθεί να θεωρείται πως

είναι εξωτερικά στο πρόσωπο όπως αυτός ή αυτή επιδιώκει την έγκριση από τους υπόλοιπους (Γ) την αναγνώριση, όπου υπάρχει περισσότερος εσωτερικός έλεγχος και αυτο-υποστήριξη των αξιών και των στόχων και (δ) την ενσωμάτωση, η οποία αντανακλά τον υψηλό εσωτερικό έλεγχο και την αντιστοιχία μεταξύ του εαυτού και τις αξίες και των στόχων (Ryan & Deci, 2000). Αυτά τα ποιοτικά διαφορετικά στυλ των κινήτρων μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα, με μια γενικά θετική συσχέτιση μεταξύ του πιο εσωτερικό στυλ και εμπλοκή στο σχολείο, καλύτερη μάθηση και επιδόσεις, καθώς και μεγαλύτερη ψυχική ευεξία (Ryan & Deci, 2000 στο Agias, 2002).

Το ενδιαφέρον επίσης είναι ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά της εσωτερικής παρακίνησης στη θεωρία της αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 1985). Οι σπουδαστές με εγγενή κίνητρα, όχι μόνο αισθάνονται αυτόνομα και αυτο-προσδιορίζονται, αλλά και βιώνουν υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος. Το εσωτερικό κίνητρο σε αυτή τη θεωρία περιλαμβάνει προσωπικό συμφέρον, αλλά επίσης, ενσωματώνει τα συναισθήματα της αυτονομίας και της αυτοδιάθεσης και με αυτή την έννοια θα αποκλείσει καταστάσεις ενδιαφέροντος, οι οποίες είναι ρυθμιζόμενες περισσότερο εξωτερικά. Το εγγενές κίνητρο οδηγεί σε αυτοτελή δραστηριότητα και αναλαμβάνεται για τους δικούς του λόγους, για την εγγενή ικανοποίηση του ατόμου στο να κάνει το έργο, καθώς και από τη συμμετοχή στο έργο. Τα άτομα επίσης βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος. Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται θετικά με μια σειρά σημαντικών και επιθυμητών γνωστικών και κινητήριων αποτελεσμάτων στην ακαδημαϊκή και μη ρύθμιση (Deci & Ryan, 1985; Ryan&Deci, 2000 στο Agias, 2002).

Ο Covington (1998) έχει προτείνει μια θεωρία των κινήτρων για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις που βασίζεται σε μια προσέγγιση των αναγκών, αλλά σε αντίθεση με την θεωρία αυτοδιάθεσης, αυτή η θεωρία υποθέτει μόνο ότι υπάρχει μια βασική ανάγκη, απαραίτητη, αυτή της προσωπικής αυτοαξίας. Καθώς οι μαθητές επιχειρούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την προσωπική τους αυτοεκτίμηση, ασχολούνται με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και αποφεύγουν καθήκοντα άλλα εκτός από αυτά. Επιπλέον, οι κοινωνικές-γνωστικές δομές, όπως αντιλήψεις των αρμοδιοτήτων και αποδόσεις, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμεσολάβηση μεταξύ της ανάγκης για αυτο-αξία και τη συμπεριφορά. Τέλος, δεδομένης της ανησυχίας με την προσωπική αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει περισσότερα συναισθηματικά συστατικά,

όπως τα συναισθήματα και τα κίνητρα επίτευξης, την ανάγκη για την επιτυχία και το φόβο της αποτυχίας (Covington, 1998· Covington & Dray, 2002).

Οι Crocker και Wolfe (2001) είναι εκπρόσωποι ενός συγκεκριμένου μοντέλου σε τομείς της αυτοεκτίμησης που διαστέλλεται και διευκρινίζει το ρόλο της αυτοαξίας, εστιάζοντας στο πώς μπορεί να επηρεαστεί το κίνητρο της αυτοεκτίμησης και η συμπεριφορά μέσω των διαφόρων απρόβλεπτων ή προσωπικών σχέσεων που είναι διαφοροποιημένες από την αυτο-αξία.

Τα κίνητρα των μαθητών είναι σχετικά με τους στόχους, την ενέργεια, την κίνηση και την κατεύθυνση και έχοντας ένα λόγο για να κάνουν ό, τι κάνουν και να το κάνουν με τον καλύτερο τρόπο με βάση τις δυνατότητές τους. Μέσω της αύξησης των επιπέδων των κινήτρων, ο/η μαθητής/τρια είναι σε θέση να πιστέψει ότι έχει την εμπιστοσύνη και την ικανότητα της επίτευξης (αυτοαποτελεσματικότητα) και ότι έχει τη μαθησιακή διαδικασία υπό έλεγχο (Bandura: 1997 στο Nukre, 2012)

3.4 Ανάγκες και κίνητρα για εκπαίδευση

Η ζήτηση για εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των παραγόντων που ωθούν το άτομο -και κατ' επέκταση την κοινωνία- να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και σε διαδικασίες δια βίου μάθησης. Καθώς, σύμφωνα με τα γενικώς ισχύοντα, η ζήτηση αποτελεί έκφραση αναγκών, η ζήτηση για εκπαίδευση εκφράζει ανάγκες του ατόμου -τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια εκπαιδευτική ανάγκη μπορεί να θεωρηθεί ως η απόσταση ανάμεσα σε μια υπάρχουσα κατάσταση από άποψη εκπαίδευσης και σε ένα επιθυμητό επίπεδο ή πρότυπο εκπαίδευσης. Θα λέγαμε ότι αναφέρεται στο έλλειμμα που εμφανίζεται -είτε για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, είτε για τη διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας και την κοινωνία είτε για την ικανοποίηση μιας προσωπικής φιλοδοξίας και του προσωπικού οράματος ενός ατόμου- εφόσον υπάρχει η προσδοκία ότι το έλλειμμα αυτό μπορεί να μηδενιστεί ή έστω να μειωθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Η διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρειάζεται να έχει ένα άτομο και στην εκπαίδευση που πράγματι έχει, μπορεί να αφορά έλλειμμα στα επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων ή ακόμα έλλειμμα στην επίσημη πιστοποίηση και τεκμηρίωση, με τίτλους των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που το άτομο διαθέτει. Συμπληρωματικά μπορεί να αφορά έλλειμμα στο επίπεδο της κοινωνικότητας ή/και στο επίπεδο ικανοποίησης προσωπικών φιλοδοξιών. Το έλλειμμα αυτό μπορεί να εκφράζει απόκλιση σε ένα μόνο επίπεδο (π.χ. γνωστικό) αλλά μπορεί να είναι σύνθετο σε περισσότερα του ενός ή ακόμα σε όλα τα επίπεδα.

Έτσι, ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής ανάγκης γνωστικού χαρακτήρα αποτελεί η περίπτωση μιας επιχείρησης, έστω ασφαλιστικής εταιρίας, η οποία εισάγει ένα νέο σύστημα πωλήσεων. Τα στελέχη του τμήματος πωλήσεων θα πρέπει να γνωρίζουν τις διαδικασίες και τα 'εργαλεία' του νέου συστήματος πωλήσεων (γνώσεις), να μπορούν να χρησιμοποιούν τις νέες αυτές διαδικασίες και τεχνικές πωλήσεων στην καθημερινή τους επαφή με τους πελάτες της επιχείρησης (δεξιότητες), να διαμορφώσουν θετική στάση για το νέο σύστημα πωλήσεων και την προοπτική εφαρμογής του από την επιχείρηση (στάσεις). Στην περίπτωση αυτή ο οργανισμός που σχεδιάζει ένα πρόγραμμα κατάρτισης θα πρέπει να καταγράψει τις υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των ατόμων ή ομάδων που θα εκπαιδευτούν αφού η εκπαιδευτική ανάγκη προσδιορίζεται, αν από την ανάγκη που υπάρχει

αφαιρεθούν οι διαθέσιμες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Βαλκάνος, 2007: 8 στο Παπαγιάννης, 2008).

Αντίθετα η περίπτωση ατόμων που επιδιώκουν την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών σε ένα αντικείμενο χωρίς να αποσκοπούν στην επαγγελματική αποκατάσταση μπορεί να έχουν κοινωνιολογικούς ή και αξιακούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Στη βιβλιογραφία η ανάγκη για εκπαίδευση φαίνεται να δημιουργείται *«όταν στις ενδοψυχικές ή/και διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή/και στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους η εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση»*. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αναφέρονται από τη μια σε άτομα ή σε πληθυσμούς- στόχους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα ανέργους, ομάδες με προβλήματα κοινωνικής ένταξης, αλλά από την άλλη σε οργανισμούς όπως επιχειρήσεις, δημόσιους φορείς κλπ. (Βαλκάνος, 2007: 8 στο Παπαγιάννης, 2008).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική για την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων αλλά και για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς αυτή καθορίζει το αντικείμενο της εκπαίδευσης αλλά και τη μορφή της παρεχόμενης εκπαίδευσης (π.χ. αν θα είναι από απόσταση ή δια ζώσης), τις διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση) κλπ.

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργούν ως κίνητρα για εκπαίδευση (Καραλής, 2005), καθιστώντας αναγκαία την ανάλυση της ζήτησης για εκπαίδευση μέσα από τις θεωρίες των κινήτρων.

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε πως η μελέτη των κινήτρων είναι πολύ ενδιαφέρουσα και ανάλογα με τις κοινωνίες, τις εποχές και την οικονομία διαφοροποιούνται. Παραπάνω παρουσιάστηκαν θεωρίες κινήτρων στην εκπαίδευση και στην εργασία. Η μελέτη των κινήτρων προσφέρει νέα δεδομένα και αυτό φαίνεται από τις εφαρμογές των θεωριών πλέον ως στρατηγική επιτυχίας.

Το άτομο μέσα από τα κίνητρα αναπτύσσεται κοινωνικά, ακαδημαϊκά, επαγγελματικά. Υιοθετεί συμπεριφορές και πρακτικές που συνδέονται με την πορεία της ζωής του σε όλους τους τομείς. Η πολυμορφία των κινήτρων είναι αυτή που έχει παρακινήσει τους επιστήμονες στη μελέτη τους. Όσο θα εξελίσσεται ο άνθρωπος και η

κοινωνία με τη τεχνολογία τόσο τα κίνητρα θα αλλάζουν με τις καινοτομίες και δράσεις των ατόμων.

3.5 Σύνοψη – συμπεράσματα κεφαλαίου

Ως αγαθό η εκπαίδευση ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες. Γι' αυτό και τα άτομα, όπως και οι κοινωνίες, επιδιώκουν την εκπαίδευση. Η ζήτηση για εκπαίδευση είναι συνάρτηση των αναγκών που αυτή καλύπτει. Οι ανάγκες αυτές δημιουργούν κίνητρα τα οποία παρακινούν τα άτομα να αποκτήσουν εκπαιδευτικά προσόντα. Μέσα από τις θεωρίες αναγκών που έχουν διατυπωθεί προκύπτει ότι οι κυριότερες ανάγκες που η εκπαίδευση καλύπτει μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε επαγγελματικές, κοινωνικές, προσωπικές και γνωστικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ

4.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Λαμβάνοντας υπόψη τον δυναμικό -άρα και αναπτυξιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης- το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην ανάπτυξη και τις διαστάσεις της. Η ανάπτυξη προσεγγίζεται ως έννοια δυναμική που συνδέεται με μεταβολές. Δεν είναι δυνατόν να την προσδιορίσει κανείς όταν μια κατάσταση παραμένει στατική. Από μόνη της έχει μια αοριστία και έναν ιδιαίτερα ευρύ χαρακτήρα, όμως συγκεκριμενοποιείται ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο στο οποίο αναφέρεται (Φώκιαλη, 2011).

Η ανάπτυξη μπορεί να αφορά στο κοινωνικό σύνολο αλλά και κάθε οικονομική μονάδα χωριστά, και είναι στόχος της παγκόσμιας κοινότητας, της κάθε χώρας, των περιφερειών και των τοπικών κοινωνιών, αλλά και μεμονωμένα, της κάθε μικρής ή μεγάλης οικονομικής μονάδας (π.χ.επιχείρησης) και του κάθε ατόμου (Φώκιαλη, 2011). Η αναφορά της ανάπτυξης στη χώρα ή σε μια οικονομία γενικά αποτελεί τη μακροοικονομική θεώρηση της ανάπτυξης ενώ η αναφορά στην κάθε μεμονωμένη μονάδα και στο κάθε άτομο συνιστά τη μικροοικονομική θεώρηση της ανάπτυξης.

Στην κοινωνικοοικονομική της θεώρηση, η ανάπτυξη δηλώνει τη βελτίωση του επιπέδου ευημερίας της οικονομίας και της κοινωνίας. Η βελτίωση αυτή αντανakλάται στο αυξανόμενο μέσο εισόδημα αλλά ταυτόχρονα και στην πρόοδο που εμφανίζουν οι κοινωνικοοικονομικές δομές, η εκπαίδευση, η υγεία, ο πολιτισμός και η ποιότητα ζωής.

Στην θεώρησή της ως ατομικού φαινομένου, η ανάπτυξη συνδέεται κυρίως με αλλαγές που συντελούνται στο άτομο. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να συνδέονται με τα σωματοφυσιολογικά χαρακτηριστικά του (ύψος, βάρος, κίνηση, αναλογίες) αλλά και με (α) τον νοητικό και γνωστικό εξοπλισμό του (β) τις σχέσεις του με τους άλλους και την εν γένει ενεργοποίησή του στην κοινωνία (γ) την επαγγελματική και οικονομική του πορεία (δ) τα συναισθηματικά του βιώματα (αγάπη, φόβος, επιθετικότητα) (Παπαδιώτη-Αθανασίου, χ.χ.) και την αντίληψη που το ίδιο το άτομο έχει για τον εαυτό του. Αν αφήσουμε στην άκρη τα βιολογικά χαρακτηριστικά που ενδιαφέρουν άλλα επιστημονικά πεδία, τα στοιχεία (α)-(δ) συνιστούν τις διαστάσεις της ανάπτυξης και συγκεκριμένα τη γνωστική, την κοινωνική, την επαγγελματική-οικονομική και την προσωπική ανάπτυξη.

4.2 Ανάπτυξη της χώρας – ανάπτυξη του ατόμου

4.2.1 Η ανάπτυξη μιας οικονομίας – Μακροοικονομική προσέγγιση

Η έννοια της ανάπτυξης συναντάται πολύ συχνά στο πεδίο της οικονομίας. Στην κλασική της προσέγγιση η οικονομική ανάπτυξη έχει συγκεκριμένη ποσοτική διάσταση: Συνδέεται με την αύξηση της παραγωγής άρα και του εισοδήματος, ταυτιζόμενη με μεγέθυνση του συγκεκριμένου αυτού παράγοντα. Ο ρυθμός αύξησης του συνολικού εισοδήματος είναι ο ρυθμός ανάπτυξης, και δίνεται από τη σχέση $\Delta Y/Y$, και $Y=Y_n/P$, όπου το Δ δηλώνει μεταβολή, Y είναι το εισόδημα (ή το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν σε σταθερές τιμές-ΑΕΠ), Y_n το ονομαστικό εισόδημα (ή το ονομαστικό ΑΕΠ) και P ο αποπληθωριστής (Φώκιαλη, 2011). Οι πηγές αύξησης της παραγωγής προσδιορίζονται κατά κανόνα θεωρώντας ως βασική μονάδα ανάλυσης τη χώρα ή κάποια τμήματά της (π.χ τις περιφέρειες).

Η οικονομική ανάπτυξη, ως όρος της μακροοικονομίας, προσδιορίζει τη διαχρονική αύξηση του πραγματικού Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος σε μια χώρα. *«Δείχνει την ικανότητα μιας οικονομίας να μεγεθύνεται όταν υπάρχει συσσώρευση κεφαλαίου ή/ και τεχνολογική μεταβολή, ή/ και όταν για διάφορους λόγους ενισχύεται η παραγωγικότητα της εργασίας ή, τέλος, ακόμη και όταν σημειώνεται αύξηση του πληθυσμού η οποία, με κάποια υστέρηση έστω, διευρύνει την προσφορά εργατικού δυναμικού σε μια κοινωνία»* (Diulio, 2001 στο Φώκιαλη, 2011). Οι παραδοσιακά βασικοί συντελεστές της παραγωγής είναι οι ανθρώπινοι πόροι (εργασία), οι υλικοί πόροι που δημιουργήθηκαν από τον άνθρωπο (κεφάλαιο) και οι φυσικοί πόροι (γη, έδαφος). Σε αυτούς τους βασικούς συντελεστές από τη δεκαετία του 1960 και μετά προστίθεται το ανθρώπινο κεφάλαιο που συνίσταται στις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν τα άτομα και η κοινωνία στο σύνολό της.

Οι Βούτσινος και Ηλιάδης (1999) αναφέρουν πως οι σημαντικοί παράγοντες ή τα κύρια συστατικά της οικονομικής μεγέθυνσης σε κάθε κοινωνία είναι:

- η συσσώρευση πάγιου κεφαλαίου, περιλαμβανομένων όλων των νέων επενδύσεων στη γη, στον πάγιο εξοπλισμό
- η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους,
- η αύξηση του πληθυσμού και συνεπώς η αύξηση της εργατικής δύναμης
- η τεχνολογική πρόοδος.

Η συσσώρευση πάγιου κεφαλαίου συνίσταται στην προσθήκη νέων υλικών πόρων (πχ. αποξήρανση ελώδους έκτασης και απόδοσής της στην καλλιέργεια) ή στην αναβάθμιση της ποιότητας των υπαρχόντων πόρων π.χ. με την άρδευση, τη λίπανση, τη χρήση εντομοκτόνων κ.ά. Μέσω της συσσώρευσης αυτής διευρύνεται η παραγωγική βάση μιας οικονομίας και η οικονομία οδηγείται σε ανάπτυξη.

Ομοίως, η επένδυση στους ανθρώπινους πόρους μπορεί να βελτιώσει την παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και συνεπώς έχει το ίδιο ή ακόμα και μεγαλύτερο αυξητικό αποτέλεσμα στην παραγωγή με την επένδυση σε πάγιο κεφάλαιο. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση και άλλοι τύποι εκπαίδευσης μπορεί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί με άμεσες επενδύσεις σε εκπαιδευτικά κτίρια, εξοπλισμό, υλικά, μεθόδους διδασκαλίας, προγράμματα κλπ που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και την ποιότητα και παραγωγικότητα του μελλοντικού ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης οι επενδύσεις που πραγματοποιούνται υπέρ του ανθρώπινου δυναμικού, όπως επενδύσεις στην εκπαίδευση, την υγεία και τη διατροφή, συμβάλλοντας στην αύξηση του μέσου όρου της ποιότητας της εργατικής δύναμης (Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999). Με άλλα λόγια, η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους είναι ανάλογη με αυτή της βελτίωσης της ποιότητας και αύξησης της παραγωγικότητας μέσα από στρατηγικές επενδύσεις παγίου κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον καθηγητή Frederick Harbison του Πανεπιστημίου Princeton: *«Οι άνθρωποι πόροι... αποτελούν την τελική βάση για τον πλούτο των εθνών. Το κεφάλαιο και οι φυσικοί πόροι είναι παθητικοί παράγοντες της παραγωγής. Οι άνθρωποι είναι οι ενεργητικοί φορείς που συσσωρεύουν κεφάλαιο, εκμεταλλευόμενοι τους φυσικούς πόρους, χτίζουν κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς οργανισμούς και προωθούν την εθνική ανάπτυξη. Είναι φανερό πως μία χώρα η οποία είναι ανίκανη να αναπτύξει τις δεξιότητες και τη γνώση του πληθυσμού της και να τη χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά στην εθνική οικονομία θα είναι ανίκανη να αναπτύξει οτιδήποτε άλλο»* (στο: Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999).

Το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) και ειδικότερα το κατά κεφαλήν ΑΕΠ είναι ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος δείκτης μέτρησης του παραγόμενου αποτελέσματος μιας χώρας. Δηλώνει την αξία των υπηρεσιών και των αγαθών που παράγονται στο εσωτερικό μιας χώρας σε ένα χρόνο. Εναλλακτικά, σχετικός δείκτης είναι και το Ακαθάριστο Εθνικό

Εισόδημα, που αποτελείται από το ΑΕΠ προσαυξημένο κατά τα εισοδήματα που αποκτούν οι κάτοικοι μιας χώρας στο εξωτερικό και μειωμένο κατά τα εισοδήματα που αποκτούν αλλοδαποί στη χώρα (Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999). Η επιλογή χρήσης του ενός ή του άλλου δείκτη στον ορισμό της οικονομικής ανάπτυξης στην παρούσα εργασία δεν παίζει ιδιαίτερο ρόλο.

Πολλοί/ές είναι εκείνοι/ες που θεωρούν ότι οι μεταβολές στο εισόδημα από μόνες τους δεν συνιστούν ικανοποιητικό δείκτη ανάπτυξης. Οι ερευνητές/τριες που υποστηρίζουν κάτι τέτοιο δεν απορρίπτουν απαραίτητα την οικονομική μεγέθυνση ως στοιχείο της ανάπτυξης, θεωρούν όμως ότι η οικονομική μεγέθυνση αποτελεί ανάπτυξη μόνο αν συνοδεύεται από αλλαγές σε μια ή περισσότερες ουσιώδεις κοινωνικές παραμέτρους. Υπό την έννοια αυτή η ανάπτυξη είναι ταυτόχρονα, εκτός από οικονομική, και κοινωνική. Η έννοια της κοινωνικής διάστασης της ανάπτυξης επικεντρώνεται γύρω από την ιδέα ότι η κοινωνική ευημερία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που δεν αντανακλώνται στο εισόδημα το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί συμβατικό μέτρο ανάπτυξης (Griffin και Knight, 1990; UNDP, 1990).

Στο βαθμό που εύλογα υποστηρίζεται ότι η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης πρέπει να συνυπάρχει με την οικονομική, τότε θα πρέπει να γίνει δεκτό και ότι το ΑΕΠ από μόνο του δεν αντιπροσωπεύει ένα επαρκή δείκτη ανάπτυξης. Στην περίπτωση αυτή ο δείκτης αυτός πρέπει να συμπληρωθεί με μια ή περισσότερες πρόσθετες παραμέτρους που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη ή την πρόοδο της κοινωνίας.

Ποια ή ποιες θα είναι οι πρόσθετες παράμετροι έχει απασχολήσει πολύ όσους/ες μελετούν το θέμα αυτό. Οι προτάσεις είναι πολλές. Ενδεικτικά, για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Meier, ανάπτυξη είναι *«η διαδικασία με την οποία το πραγματικό κατά κεφαλήν εισόδημα μιας χώρας αυξάνεται για μακρά χρονική περίοδο και υπό τον όρο ότι ο αριθμός των ατόμων που βρίσκονται κάτω από τη γραμμή απόλυτης φτώχειας δεν αυξάνεται και ότι η κατανομή του εισοδήματος δεν γίνεται περισσότερο άνιση»*. Ο συγκεκριμένος ορισμός θεωρεί ότι η ισότητα της κατανομής του εισοδήματος και ο περιορισμός της φτώχειας αποτελούν θεμελιώδεις κοινωνικές παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται απαραίτητα υπόψη στον προσδιορισμό της ανάπτυξης. Κάποιοι/ες θεωρούν ότι η ανάπτυξη προϋποθέτει, πέρα της οικονομικής μεγέθυνσης, και ελευθερία των οικονομικών ευκαιριών

(Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999), μια παράμετρο που φαίνεται ενδιαφέρουσα αλλά ταυτόχρονα δύσκολο να εκτιμηθεί με ποσοτικούς όρους.

Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στη χρήση μεταβλητών που αντανακλούν το επίπεδο υγείας και το μορφωτικό επίπεδο ως δείκτες κοινωνικής πρόνοιας παράλληλα με το (κατά κεφαλήν) ΑΕΠ. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η καλή υγεία και μακροζωία είναι εγγενώς πολύτιμες παράμετροι. Η συμβολή των παραμέτρων αυτών στην ανάπτυξη προσεγγίζεται ποσοτικά με δείκτες που εκφράζουν εισροές όπως π.χ. δαπάνες για τα σχολεία και για ιατρικές εγκαταστάσεις ή με δείκτες εκροών όπως π.χ. οι εγγραφές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η μακροβιότητα. Ο δημόσιος τομέας παίζει άμεσο ρόλο στην παροχή υπηρεσιών που συνδέονται πολύ άμεσα με την κοινωνική ευημερία (Appleton & Teal, 1998).

Στο ίδιο πλαίσιο, υπάρχουν πολλοί/ες που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα συμπλήρωσης της οικονομικής ανάπτυξης με ένα πλέγμα από ποιοτικές βελτιώσεις, οι οποίες έγκεινται κατά κύριο λόγο σε θεμελιώδεις αλλαγές στη δομή της οικονομίας και της κοινωνίας. Πρόκειται για παραμέτρους που αυξάνουν την κοινωνική ευημερία. Τέτοιες θεμελιώδεις αλλαγές είναι π.χ. η μείωση του μεριδίου της γεωργίας και η αντίστοιχη αύξηση του μεριδίου της βιομηχανίας και των υπηρεσιών, η ισορροπημένη αύξηση του πληθυσμού, η συμμετοχή μεγάλης μερίδας πληθυσμού στην απασχόληση, στην παραγωγή και στο εισόδημα, η μείωση της φτώχειας, η περιβαλλοντική ισορροπία, η ασφάλεια, η διασφάλιση καλής ποιότητας υγείας και εκπαίδευσης, το υψηλό επίπεδο χρήσης της τεχνολογίας, η ορθολογική αξιοποίηση των πηγών πλούτου ή των συντελεστών παραγωγής που έχει στη διάθεση του ένα άτομο ή μια εταιρεία ή μια περιοχή ή μια χώρα, η ελευθερία, η συμμετοχικότητα κ.λπ. (Φώκιαλη, 2011). Όλες αυτές οι διαστάσεις στη μακροχρόνια προοπτική τους μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ως πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης.

Ένας μεγάλος προβληματισμός τεχνικής φύσης στο θέμα της υπό ευρεία έννοια ανάπτυξης είναι πώς να ενσωματωθούν σε ένα κοινό δείκτη το ΑΕΠ (συνολικό ή κατά κεφαλή) όλες οι πρόσθετες παράμετροι που εκφράζουν τις λοιπές αλλά εξ ίσου σημαντικές διαστάσεις -πέραν της οικονομικής. Μια από τις πιο επιτυχείς προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή είναι ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης (Human Development Index) (Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999). Αυτός εμφανίστηκε στη δεκαετία του '90 ως νέο μέτρο ανάπτυξης, και δημοσιεύεται κάθε χρόνο από το Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP) στο Annual Human Development Report. Ο δείκτης αυτός είναι σύνθετος

και υπολογίζεται με μεταβλητές τη μακροβιότητα, τη γνώση και το εισόδημα. Πιο συγκεκριμένα ο σύνθετος αυτός δείκτης δίνει ίση βαρύτητα σε τρεις παραμέτρους ως εξής:

- Πραγματικό κατά κεφαλήν ΑΕΠ (μετρημένο σε αγοραστική δύναμη και σε σταθερές τιμές)
- Το προσδόκιμο ζωής κατά τη γέννηση
- Το μορφωτικό επίπεδο, το οποίο εκτιμάται με βάση το επίπεδο γραμματισμού.

Οι τιμές του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης κυμαίνονται μεταξύ 0 και 1. Τιμές που πλησιάζουν στο 0 δείχνουν μεγαλύτερη απόκλιση από το μέγιστο που μπορεί να επιτευχθεί στο συνολικό υπολογισμό των παραγόντων που εισέρχονται στον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης. Χαμηλή τιμή του δείκτη σημαίνει λιγότερες ευκαιρίες για τους πολίτες του κράτους και χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης.

Ως μέτρο ανάπτυξης ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης είναι ευρύτερος του κατά κεφαλήν εισοδήματος το οποίο συμπεριλαμβάνεται στον υπολογισμό του. Η προσθήκη της μεταβλητής της μακροβιότητας αντανάκλα το επίπεδο υγείας και δείχνει τη σημασία της υγείας για την ανάπτυξη. Το ίδιο ισχύει και για την εκπαίδευση η οποία συντελεί στην ανάπτυξη αφού δίνει ευκαιρίες στα άτομα να φτάνουν σε πιο υψηλά επίπεδα και πρότυπα ζωής τα οποία δεν επιτυγχάνονται μόνο με την αύξηση του εισοδήματος (Βούτσινος–Ηλιάδης, 1999). Ωστόσο και ο δείκτης αυτός υστερεί καθώς αφήνει απ' έξω μια μεγάλη σειρά παραμέτρων πολλές από τις οποίες δεν είναι εύκολο να ποσοτικοποιηθούν, πόσο μάλλον να ενσωματωθούν σε ένα δείκτη.

Η ανάπτυξη μιας χώρας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Παράλληλα με την αύξηση μεταβλητών όπως το κατά κεφαλή εισόδημα ή ακόμα και άλλων παραμέτρων όπως η υγεία και η εκπαίδευση, υπάρχουν πολλοί παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της αναπτυξιακής στρατηγικής. Εσωτερικοί παράγοντες θεωρούνται:

- *«οι ανισότητες στη διανομή του εισοδήματος και του πλούτου συμπεριλαμβανομένης και της ιδιοκτησίας της γης,*
- *το επίπεδο και η αποτελεσματικότητα των βασικών υποδομών μεταφορών και ενέργειας (δρόμοι, ηλεκτρισμός, υπηρεσίες επικοινωνιών κ.ά.),*
- *το επίπεδο και ο ρόλος του τραπεζικού συστήματος και των άλλων αγορών χρήματος,*

- *το αναποτελεσματικό ή υποανάπτυκτο εκπαιδευτικό σύστημα,*
- *οι επικρατούσες ιδεολογικές αντιλήψεις και οι εξ αυτών πιέσεις και επηρεασμοί στη σκέψη και στη συμπεριφορά,*
- *η διαθεσιμότητα φυσικών πόρων σε μια χώρα,*
- *ο ρόλος του κράτους, δηλαδή η δύναμη και η φύση της επίδρασης της Κυβέρνησης, που μπορεί να αφορά βαθμούς πολιτικής ελευθερίας, όπως και την αντοχή της δημοκρατίας,*
- *η εξάπλωση και η σπουδαιότητα φαινομένων διαφθοράς στην πολιτική και προστασίας και η επίδρασή τους στις ακολουθούμενες και εφαρμοζόμενες πολιτικές και οικονομικές συμπεριφορές,*
- *το κλίμα και*
- *η ανωριμότητα ή η δυσλειτουργία των θεσμών» (Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999).*

Πιθανοί εξωτερικοί παράγοντες είναι:

- *«οι ανταλλακτικές σχέσεις με προϊόντα αναπτυγμένων χωρών,*
- *οι πολεμικές αναστατώσεις,*
- *οι πολιτικές εξαρτήσεις των κυβερνήσεων από ισχυρά οικονομικά κέντρα και*
- *οι άμεσες ή έμμεσες επεμβάσεις ισχυρότερων οικονομικά χωρών» (Βούτσινος– Ηλιάδης, 1999).*

Στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές οικονομίες, σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν την ανάπτυξη η πληροφορία, η ανθρώπινη γνώση, οι ιδέες, το ανθρώπινο κεφάλαιο. Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι αποτέλεσμα σοβαρών επενδύσεων στην εκπαίδευση και παιδεία. Οι ανεπτυγμένες οικονομικά χώρες δαπανούν μεγάλο ποσοστό του υψηλού εθνικού εισοδήματός τους στον τομέα της εκπαίδευσης, διότι εκτιμάται πως τα κεφάλαια που επενδύει η κάθε χώρα σήμερα στη γνώση, στην έρευνα και στην καινοτομία θα της επιστραφούν μελλοντικά πολλαπλώς. Η εμπειρία άλλων χωρών, τη τελευταία 20ετία, επιβεβαιώνει ότι μεταξύ του παγκόσμιου ανταγωνισμού κερδίζει η χώρα η οποία διαθέτει το πιο ικανό και πιο έξυπνο ανθρώπινο δυναμικό (Γκίκας & Χυζ, 2010).

Ο ΟΗΕ στη Διακήρυξη της Χιλιετίας (United Nations Millennium Declaration), παρουσιάζει τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας (Millennium Development Goals – MDGs-DAC, 2015; ΟΟΣΑ 1996) και καταγράφει τις αναγκαίες ενέργειες για την πραγματοποίηση μιας παγκόσμιας σύμπραξης μεταξύ των πλούσιων και αναπτυσσόμενων

χωρών. Η συμπραξη αυτή, σύμφωνα με το κείμενο της διακήρυξης, έχει σκοπό να υποβοηθήσει την επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων, αφενός μέσω της δημιουργίας ενός δίκαιου οικονομικού και εμπορικού συστήματος που στηρίζεται σε σαφείς και διαφανείς κανόνες και αφετέρου μέσω της παροχής βοήθειας προς φτωχότερες ή απομονωμένες χώρες προκειμένου να βελτιωθούν οι συνθήκες πρόσβασής τους στις νέες τεχνολογίες (Παγκόσμια Τράπεζα, WDI, 2010).

Οι αναπτυσσόμενες χώρες έχουν θετικό ρυθμό ανάπτυξης αλλά η ταχύτητα σύγκλισης με τις ανεπτυγμένες χώρες είναι μικρή με φυσικό επακόλουθο να δημιουργούνται οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες που κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η αντιμετώπισή τους. Αυτό βέβαια θα στηριχθεί στις προσπάθειες που θα καταβάλλουν οι χώρες αλλά και το να προνοήσουν να οι προσπάθειες τους να έχουν μακροπρόθεσμο χαρακτήρα εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η άμβλυνση των ανισοτήτων θα αντιμετωπιστεί μέσω της εκπαίδευσης. Η γνώση αποτελεί βασικό μηχανισμό της σύγχρονης αναπτυξιακής δυναμικής. Η επένδυση των χωρών στη γνώση συνδέεται με την αυξημένη παραγωγική δυναμικότητα όλων των άλλων συντελεστών της παραγωγής, ακόμα συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία νέων προϊόντων και διαδικασιών. Επιπλέον η γνώση θεωρείται το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη, διότι από τις επενδύσεις στην γνώση σημειώνονται αύξουσες αποδόσεις.

4.2.2 Ανάπτυξη του ατόμου. Μικροοικονομική προσέγγιση

Στη μικροκλίμακα ενός ατόμου η ανάπτυξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένας γενικός όρος-ομπρέλα που περικλείει τις έννοιες εξέλιξη, βελτίωση, θετική αλλαγή. Αυτόν τον προσδιορισμό της ανάπτυξης, που βρίσκεται σε αντιστοιχία με την μακροοικονομική ανάπτυξη μιας οικονομίας, χρησιμοποιούμε στην παρούσα εργασία όταν μιλάμε για ανάπτυξη του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού το άτομο αναπτύσσεται όταν προοδεύει επαγγελματικά και κατ' επέκταση οικονομικά, όταν βελτιώνει τη θέση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι, όταν καλλιεργεί αποτελεσματικά κάποιες θετικές πτυχές της προσωπικότητάς του και όταν διευρύνει τις γνώσεις του και τους πνευματικούς του ορίζοντες. Με άλλα λόγια η ανάπτυξη του ατόμου αναλύεται σε τέσσερις διαστάσεις, την

επαγγελματική-οικονομική, την κοινωνική, την προσωπική ανάπτυξη και την γνωστική ανάπτυξη.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι έννοιες επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική, γνωστική και προσωπική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες, επικαλύπτει η μια την άλλη, δεν είναι προσδιορισμένες με ακρίβεια στη βιβλιογραφία, ούτε αποτελεί στόχο της παρούσας μελέτης ο ακριβής προσδιορισμός τους. Οι προαναφερθείσες έννοιες χρησιμοποιούνται σε αυτή τη μελέτη, σε μια προσπάθεια να ομαδοποιηθούν από άποψη περιεχομένου κάποιες πτυχές της επαγγελματικής, κοινωνικής, γνωστικής και προσωπικής πορείας του ατόμου και να αντικατοπτριστεί ο δυναμικός και εξελικτικός άρα και αναπτυξιακός προορισμός τους (βλ. Inamoratodos, Santos, Gaušas, Mackevičiūtė, Jotautytė, & Martinaitis, 2019).

4.3. Η επαγγελματική και οικονομική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου

4.3.1 Εργασία – απασχόληση

Ως βασικός οικονομικός και κοινωνικός θεσμός, η εργασία αποτελεί συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στο άτομο και στα διάφορα επίπεδα οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας.

Είναι προφανής και σχεδόν αυτονόητη η σχέση του θεσμού αυτού με την αμοιβή και το εισόδημα των εργαζομένων. Ωστόσο, παράλληλα με τη συμβολή της στην διαμόρφωση της οικονομικής κατάστασης του ατόμου, η εργασία ως θεσμός επιτελεί και άλλες λειτουργίες που είναι και αυτές ιδιαίτερα σημαντικές για το άτομο. Στο πλαίσιο των λοιπών αυτών διαστάσεων της εργασίας, η Jahoda (1982) δημιούργησε αυτό που η ίδια ονόμασε «μοντέλο λανθανουσών λειτουργιών» το οποίο αναφέρεται στην πρόσθετη αξία που έχει για το άτομο η αμειβόμενη εργασία. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως, εκτός από την οικονομική αξία που είναι άμεσα ορατή, η εργασία έχει αξία για τον άνθρωπο γιατί συνδέεται και με μια σειρά από σημαντικές λανθάνουσες λειτουργίες. Εντόπισε πέντε τέτοιες λανθάνουσες λειτουργίες που είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία του ατόμου και υποστήριξε πως η ανεργία είναι επιζήμια γιατί μειώνει την πρόσβαση σε αυτές. Οι λειτουργίες αυτές είναι: *«η τακτική επαφή με άτομα εκτός των μελών της οικογένειας, η σύνδεση με ένα σύνολο στόχων και σκοπών που είναι συλλογικοί και ευρύτεροι από τους ατομικούς, η πρόσβαση στο κοινωνικό κύρος και την ταυτότητα, η επιβαλλόμενη δραστηριοποίηση και η δόμηση του χρόνου της ημέρας, της εβδομάδας και του έτους»* (Watson, 2004:350)

Οι λανθάνουσες αυτές λειτουργίες συντελούν παράλληλα με το επίπεδο πρόσβασης στους υλικούς και οικονομικούς πόρους και τον προσδιορισμό της οικονομικής θέσης του ατόμου και προσδιορίζουν τη θέση του ατόμου στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο και στις δομές εξουσίας της κοινωνίας. Μέσα από τις λειτουργίες αυτές το άτομο έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους, εντάσσεται σε ομάδες, τοποθετείται κοινωνικά και δείνει τη δυνατότητα στους άλλους ανθρώπους να το προσδιορίσουν και να κατανοήσουν το status του. Με τον τρόπο αυτόν η εργασία αποτελεί μηχανισμό κατανομής της εργατικής δύναμης, πρόσβασης στην εξουσία και προσδιορισμού των κοινωνικών τάξεων και του «ανήκειν» σε κοινωνικές ομάδες, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης κοινωνικών ανισοτήτων περιλαμβανομένης της ανισότητας των φύλων και των φυλών (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996· Watson, 2004).

Η εργασία ως επιλογή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως π.χ. από την κοινωνική θέση του ατόμου και της οικογένειάς του, το επίπεδο σπουδών, τα γεωγραφικά και οικονομικοκοινωνικά χαρακτηριστικά της χώρας, την προσωπικότητά του κλπ.

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στην εργασία επιχειρούν να προσεγγίσουν τις εργασιακές επιλογές του ατόμου κυρίως μέσα από κοινωνικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό πολλές μελέτες, όπως αυτή του Roberts (1975), αναγνωρίζουν ότι η κοινωνική τάξη είναι ο βασικός παράγοντας που καθορίζει το επάγγελμα που θα ακολουθήσει κανείς. Επομένως, αυτό που επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές είναι τα διαθέσιμα επαγγέλματα και η κοινωνική τους ιεράρχηση που διαμορφώνουν τις φιλοδοξίες των ατόμων. Η κοινωνική τάξη και η εκπαίδευση τοποθετούν τους ανθρώπους σε «μεταβαλλόμενους βαθμούς εγγύτητας και σε διαφορετικό βαθμό ευκολίας πρόσβασης» σε διάφορα είδη επαγγελμάτων και απασχόλησης (Roberts, 1975: 140 στο Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996).

Στην ανάλυση της εργασίας ως επιλογής θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στη θεμελιώδη διαφωνία σχετικά με το αν το ατομικό στοιχείο και το οικονομικο-κοινωνικό μπορούν με κάποιον τρόπο να θεωρηθούν διακριτά στο άτομο. Το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πολύ σημαντικό κάθε φορά που εξετάζονται θέματα εργασίας και απασχόλησης, θέματα δηλαδή που συχνά απαιτούν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των θεσμικών κοινωνικών προτύπων και της μοναδικότητας του ατόμου (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996· Watson, 2004).

Μέσα από το πρίσμα της μοναδικότητας του ατόμου η εργασία αναφέρεται συχνά και ως ατομική επιλογή που είναι αποτέλεσμα της προσωπικής εμπειρίας και της ταυτότητας του ατόμου. Τέτοιες προσεγγίσεις για την είσοδο στην επαγγελματική ζωή υποστηρίζουν ότι κάποιες εσωτερικές ψυχολογικές δομές είναι αυτές που διέπουν τις επαγγελματικές επιλογές. Ο Moir για παράδειγμα (στο: Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996), σε μελέτη με μέλη διαφορετικών επαγγελματικών ομάδων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προσωπικότητα κατευθύνει την επαγγελματική επιλογή αφού τα άτομα που εργάζονται σε ένα επάγγελμα δηλώνουν διαφορετικές προτιμήσεις από τα άτομα άλλων επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα άτομα της ομάδας μηχανολόγων μηχανικών που συμμετείχαν ως μέλη του δείγματος στην έρευνα αυτή δήλωναν ότι σε γενικές γραμμές προτιμούσαν να δουλεύουν με μηχανήματα και ότι ενδιαφέρονταν για τα μαθηματικά, ενώ άτομα της ομάδας νοσηλευτών/τριών

δήλωναν ότι προτιμούσαν να δουλεύουν με ανθρώπους και να τους βοηθούν. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί από τα συμπεράσματα μελετών όπως η παραπάνω ότι πίσω από τις επαγγελματικές επιλογές όντως εντοπίζονται διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εργαζομένων (Κουζέλης&Ψυχοπαίδης, 1996).

Η εργασία, ως πεδίο δραστηριοποίησης, κατευθύνουν το άτομο να αναλάβει τυποποιημένους ρόλους, να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες απαιτήσεις και να φέρει εις πέρας συγκεκριμένα καθήκοντα. Κατά κανόνα για να είναι αποτελεσματικό είναι αναγκαίο να συνεργάζεται με άλλα άτομα και ομάδες που είτε βρίσκονται μέσα στον ίδιο οργανισμό είτε ανάγονται στην δημόσια σφαίρα. Μέσω της εργασίας το άτομο αναπτύσσει δομημένες σχέσεις με συναδέλφους που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας, με άλλα άτομα με τα οποία, λόγω της εργασίας, έρχεται σε επαφή (π.χ. προμηθευτές, πελάτες), με τον οργανισμό στον οποίο απασχολείται αλλά και με λοιπές δομές της αγοράς εργασίας και της απασχόλησης. Οι τυποποιημένες εργασιακές δομές και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτές απασχολούν το άτομο σχεδόν σε καθημερινή βάση. Μέσα σε αυτές το άτομο αναλώνει μεγάλο μέρος της ζωής του και μέσα από αυτές, ως εργαζόμενος και ταυτόχρονα κοινωνικό όν, βιώνει τις σχέσεις του με τους άλλους γύρω του.

Η εργασία που επιλέγει ένα άτομο παίζει σημαντικό ρόλο αρχικά στην υποκειμενική εμπειρία του για τον υλικό κόσμο. Ακόμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατασκευή του εαυτού και της ταυτότητας, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον εαυτό του τόσο σε σχέση με τον βαθμό αυτοεκτίμησής του όσο και σε σχέση με τους/τις άλλους/ες. Η ταυτότητα και ο αυτοσεβασμός συνδέονται με τη θέση του ατόμου στις δομές εργασίας και αμειβόμενης απασχόλησης. Από την άποψη αυτή η εργασία παίζει σημαντικό ρόλο στη βιογραφία και στην πορεία της ζωής του ατόμου.

Όταν τα άτομα εισέρχονται στην αμειβόμενη απασχόληση κουβαλούν μαζί τους ένα ολόκληρο φάσμα νοημάτων και προσδοκιών, τους «προηγούμενους εργασιακούς τους προσανατολισμούς» και τις προηγούμενες εμπειρίες τους που τους προδιαθέτουν να ενεργούν και να σκέφτονται με συγκεκριμένο τρόπο στο νέο εργασιακό περιβάλλον.

Οι αρχικές αυτές ιδέες -προϊόν προηγούμενων εμπειριών και προσανατολισμών- μπορεί να αλλάξουν ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις, εντός αλλά και εκτός εργασίας

(Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996). Η φύση της δουλειάς και ο εργασιακός προσανατολισμός επηρεάζουν τις αντιδράσεις του ατόμου στις εμπειρίες της δουλειάς και το βαθμό στον οποίο θεωρεί την εργασία (είτε από μόνη της) είτε ως σκοπό είτε ως μέσο για να μπορέσει να οδηγηθεί στην επίτευξη ενός σκοπού. Οι ιδέες για την εργασία ως δραστηριότητα που είτε «ευχαριστεί» είτε είναι απλώς ικανοποιητική, είναι κατασκευές πολιτισμικές.

Από την προηγηθείσα ανάλυση των λειτουργιών της εργασίας, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι το κοινωνικό και το προσωπικό στοιχείο στον εργασιακό χώρο παρουσιάζουν μεν διαφορές, αλλά σε μεγάλο μέρος ταυτίζονται. Στο εργασιακό πεδίο σημαντική είναι η έντονα οικονομικο-κοινωνική αποστολή της εργασίας αλλά και η σύνδεσή της με τις ατομικές επιλογές και την προσωπική ικανοποίηση του εργαζόμενου. Υπό την έννοια αυτή μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εργασία λειτουργεί ως εργαλείο το οποίο βοηθά στη σύνδεση του ατομικού/ψυχολογικού και του κοινωνικού/κοινωνιολογικού στοιχείου που ενυπάρχουν στο άτομο.

Μάλιστα η ταύτιση αυτή στη βιβλιογραφία εμφανίζεται αναγόμενη στις δυο κατ' εξοχήν βασικές κοινωνικές και ψυχολογικές εκφάνσεις, που είναι η γλώσσα και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτές, στην επαγγελματική πορεία του ατόμου νοηματοδοτούνται σε συγκριτικά μεγαλύτερη κλίμακα από όσο στην ιδιωτική του πορεία και σε περιβάλλον πολύ πιο δομημένο από αυτό της ιδιωτικής ζωής (Κουζέλης και Ψυχοπαίδης, 1996). Κατ' επέκταση το εργασιακό περιβάλλον γίνεται είναι ένας από τους βασικούς τρόπους στον οποίο η προσωπική ζωή και η ταυτότητα, μέσω της γλώσσας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνδέονται με δομημένες μορφές του ευρύτερου κοινωνικού κόσμου. Στο περιβάλλον αυτό, αφενός η ιδιωτική ατομικότητα (προσωπική ταυτότητα) και αφετέρου οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι άλλοι στο άτομο (κοινωνική ταυτότητα) διασταυρώνονται για τη δημιουργία και αναδημιουργία της επίγνωσης της αίσθησης του εαυτού (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996).

Έτσι μπορεί να υποστηριχθεί ότι, μαζί με το συμβόλαιο που υπογράφουν, οι εργαζόμενοι συνάπτουν επίσης και ένα κοινωνικό και ψυχολογικό συμβόλαιο. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα άρρητο συμβόλαιο που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών για τη φύση της σχέσης μεταξύ ατόμου και οργανισμού. Αυτό το συμβόλαιο είναι μια συμφωνία ανάμεσα στο άτομο και τον οργανισμό, που υπάρχει παράλληλα με την αμοιβαία διαπραγμάτευση σχετικά με το «δούναι και λαβείν», καθώς και την παρεπόμενη τήρηση της

συμφωνίας αυτής με αντάλλαγμα την αμοιβή. Φαίνεται πως το ψυχολογικό συμβόλαιο δεν είναι σύμβαση μεταξύ ίσων, και η διαπραγμάτευση ισχύος των ατόμων αντανακλά τη θέση τους στη δομή του οργανισμού. Ακόμα η σύμβαση δεν είναι ποτέ σταθερή ή μόνιμη, αλλά μεταβαλλόμενη καθώς οι εργαζόμενοι, ατομικά ή συλλογικά, επιδιώκουν να αυξήσουν τις ανταμοιβές ενώ ο εργοδότης από την πλευρά του πιέζει για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και παραγωγικότητα.

Συνοπτικά η εργασία

- Επιτρέπει στα άτομα να έχουν εισόδημα που τους εξασφαλίζει τα μέσα ικανοποίησης οικονομικών αναγκών,
- Δημιουργεί ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές με άτομα εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος,
- Τοποθετεί τα άτομα τόσο εντός του δημόσιου χώρου και της δημόσιας σφαίρας,
- Επιτρέπει στα άτομα να κατατάσσουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους και, δίνοντας απάντηση στο ερώτημα «Με τι ασχολείσαι;», παρέχοντάς τους επαγγελματική και κατ' επέκταση δημόσια ταυτότητα,
- Επηρεάζει και επηρεάζεται από την προσωπικότητα του ατόμου.

4.3.2 Ανεργία, υποαπασχόληση και ετεροαπασχόληση

Στο βαθμό που υπάρχουν θετικές λειτουργίες της απασχόλησης, τότε η «μη εργασία» και η «μη απασχόληση» έχουν αρνητικές συνέπειες για τα άτομα. Στη μελέτη του θέματος της απασχόλησης η «εργασία» και η «μη εργασία», η «απασχόληση» και η «μη απασχόληση» είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996). Μάλιστα υπάρχουν ερευνητές (π.χ. Jahoda, 1982) που στο έργο τους αναδεικνύουν τη σημαντική συμβολή της εργασίας στις σύγχρονες κοινωνίες μέσω της αναφοράς στις επιπτώσεις που έχει η ανεργία στο άτομο.

Όπως η «εργασία» έτσι και η «μη εργασία» είναι κοινωνικά κατασκευασμένος όρος με έντονη αρνητική κοινωνική, ψυχολογική και ηθική διάσταση. Η ανεργία δημιουργεί φόβο και πτώση του ηθικού του ατόμου. Πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα τα οποία ενισχύονται μέσα από την παρατήρηση ανέργων του οικογενειακού, του φιλικού, του κοινωνικού και του επαγγελματικού περίγυρου, ή και μέσα από προηγούμενη προσωπική

εμπειρία. Μάλιστα τα συναισθήματα αυτά είναι πιο έντονα όταν η ανεργία είναι μακροχρόνια. *«Η απογοήτευση», γράφει ο Hume (1961), «έχει πάνω μας περίπου το ίδιο αποτέλεσμα με τη χαρά»* (Παναγιωτόπουλος, 2005: 194). Οι άνεργοι στιγματίζονται κοινωνικά από την ειδική αυτή κατάσταση που βιώνουν και επηρεάζονται σταδιακά οδηγούμενοι ακόμη και στην κατάθλιψη, γεγονός που με τη σειρά του συμβάλλει περισσότερο στη διάλυση της αυτοεικόνας τους.

Η ανεργία οδηγεί σε μια κατάσταση *αρνητικής κοινωνικής καθιέρωσης*, η οποία έχει αρνητικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις και είναι προσβλητική για τον/την άνεργο/η και τον κόσμο του/της (Παναγιωτόπουλος, 2005: 200). Η κατάσταση αυτή *«επιφέρει ανυποληψία, αλλά με την ευρεία έννοια του φόβου, της καχυποψίας, της αναξιοπιστίας, της αφερεγγυότητας, που μόνο η πίστη της ομάδας είναι σε θέση να απονείμει σε όσους αντιπροσωπεύουν γι' αυτήν υλικούς και συμβολικούς κινδύνους. Και η κάθε θεσμική μορφή διαχείρισης της ανεργίας συμβάλλει σαφώς αντικειμενικά στην ανατροφοδότηση ενός ευρύτερου κοινωνικού φαινομένου, αυτού της τάξης της πίστης και της κοινωνικής μαγείας, αυτού, δηλαδή, που παράγει κοινωνικές ιδιότητες ως κατοχυρωμένες και εγγυημένες παραστάσεις και, ταυτόχρονα, ομάδες διαχωρισμένες με μαγικούς φραγμούς»* (Παναγιωτόπουλος, 2005::206). Οι άνεργοι φθάνουν σε σημείο να ζητούν να δουλέψουν σε οποιαδήποτε εργασία για να αντιμετωπίσουν το συναίσθημα της αβεβαιότητας ενώ η χωρίς αποτέλεσμα αναζήτηση εργασίας για μεγάλα διαστήματα δημιουργεί ένα αίσθημα διολίσθησης έως και διάλυσης.

Ο Warr (1987) πραγματοποίησε στο Sheffield μία από τις συστηματικότερες προσπάθειες μελέτης των επιπτώσεων της ανεργίας στην ευημερία των εργαζομένων. Η απώλεια εισοδήματος είναι συνήθως το πιο αρνητικό αποτέλεσμα. Ακολουθούν οι κοινωνικές και οι ψυχολογικές συνέπειες που συνδέονται με τα κοινωνικά περιβάλλοντα των ανέργων καθώς και τις ατομικές διαφορές. Ο Warr προειδοποιεί ότι τα άτομα δεν υφίστανται όλα στον ίδιο βαθμό τις επιπτώσεις της ανεργίας ούτε αντιδρούν όλοι/ες με τον ίδιο τρόπο. Οι επιπτώσεις της ανεργίας εξαρτώνται από κοινωνικούς παράγοντες όπως η ηλικία, η κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο, αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Έτσι συνολικά φαίνεται ότι οι επιπτώσεις της ανεργίας σχετίζονται με εγγενή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως και *«από τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες στις οποίες εμφανίζεται η ανεργία»* (Roberts κ.α.,

1985,σ. 300). Σημαντικοί λοιπόν παράγοντες στην εμπειρία της ανεργίας είναι τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και οι συνθήκες» (Watson, 2004:350) που διαμορφώνονται στην οικονομία και στην κοινωνία.

Ο Warr θεωρεί ότι οι άνεργοι/ες, σε σύγκριση με τους εργαζομένους/ες, είναι πιθανό να υφίστανται αρνητικές συνέπειες καθώς έχουν:

- Μικρότερο διαθέσιμο εισόδημα
- Λιγότερες επιλογές
- Λιγότερες ευκαιρίες εφαρμογής δεξιοτήτων
- Λιγότερες ευκαιρίες ικανοποίησης σκοπών και στόχων
- Μεγαλύτερη μονοτονία στη ζωή τους
- Μεγαλύτερη αβεβαιότητα για το μέλλον
- Μικρότερη ασφάλεια
- Λιγότερες ανέσεις
- Λιγότερες διαπροσωπικές επαφές
- Χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικού σεβασμού και χαμηλότερο κοινωνικό κύρος (Watson, 2004:350).

Με αυτά οι άνεργοι/ες υφίστανται σημαντική επιδείνωση της ψυχολογικής τους υγείας και ευημερίας και η εμπειρία της ανεργίας υπονομεύει τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθηση, αυξάνοντας το άγχος και την κατάθλιψη. Αντίθετα, όταν υπάρχει σταθερή οικονομική ανάπτυξη και πλήρης απασχόληση, αυτόματα ενισχύεται η αίσθηση των ευκαιριών απασχόλησης, και μειώνονται η ανασφάλεια, η ανησυχία, ο φόβος, η ψυχολογική πίεση, καθώς και τα οικονομικά και μη οικονομικά κόστη της ανεργίας. Αν όλα αυτά αποτιμηθούν ορθολογικά, τότε γίνεται κατανοητό πόσο σημαντικές και ωφέλιμες κοινωνικά και οικονομικά είναι οι πολιτικές στήριξης της απασχόλησης και τα θεσμικά μέτρα διαχείρισής της για το σύνολο της κοινωνίας, ή για το τμήμα εκείνο της κοινωνίας το οποίο βιώνει την ανεργία ή απειλείται από αυτήν (Παναγιωτόπουλος, 2005: 302-303).

Στο παραπάνω πλαίσιο, αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού η ραγδαία αύξηση της ανεργίας, η πτώση του εισοδήματος και οι ανησυχητικές εξελίξεις στην αγορά εργασίας που σε περιόδους κρίσης δημιουργούνται ως νέα πραγματικότητα. Η ανεργία στις περιόδους αυτές πλήττει όλες τις κατηγορίες εργαζομένων. Η παρατεταμένη έλλειψη επαγγελματικής δραστηριότητας, οδηγεί σε υποαπασχόληση, σε μερική απασχόληση, σε

ετεροαπασχόληση ή ακόμα και σε εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας αναζήτησης εργασίας. (Σιάνου - Κύργιου, 2018).

4.3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την εξέλιξη του ατόμου στο επαγγελματικό- εργασιακό πεδίο. Έχει αφετηρία την αρχική επαγγελματική επιλογή του και συνεχίζεται μέσα από αλλαγές και εξελίξεις σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, αφού η εξέλιξη στο επάγγελμα ακολουθεί το άτομο και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή του ζωή.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την εξελικτική πορεία του ατόμου στην επαγγελματική του συμπεριφορά. Επειδή όμως η επαγγελματική συμπεριφορά συνδέεται με επαγγελματικές εξελίξεις, όπως η προαγωγή, η ιεραρχική ανέλιξη κλπ, η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή μέσα από σημαντικούς επαγγελματικούς σταθμούς στη ζωή του ατόμου. Έτσι στην επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνονται οι φάσεις που ακολουθεί το άτομο στην άσκηση του επαγγέλματος - φάσεις οι οποίες ξεκινούν ως στοχευόμενη προετοιμασία για ένα επάγγελμα και συνεχίζονται ως θετικές αλλαγές που διαμορφώνονται στη διάρκεια της επαγγελματικής του δραστηριότητας. Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ανοδική επαγγελματική πορεία, με αρχή, διάρκεια και τέλος (Δημητρόπουλος, 1998).

Διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί για την επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτές είτε ασχολούνται συνολικά με την επαγγελματική ανάπτυξη είτε αφορούν μόνο την επαγγελματική επιλογή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Στις θεωρίες αυτές, οι οποίες είτε κινούνται σε αυστηρά ερευνητικά πλαίσια είτε βασίζονται σε σκέψεις, θέσεις και αναλύσεις, γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθεί και να προβλεφθεί η επαγγελματική συμπεριφορά, να εντοπιστούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν και να ανακαλυφθούν μέθοδοι για να ελέγχονται όσοι από τους παράγοντες αυτούς είναι εφικτό να ελεγχθούν, με απώτερο στόχο την υποβοήθηση των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής ανάπτυξης για ορθή και αποτελεσματική καθοδήγηση όσων ζητούν τη συμβουλή τους (Κασσωτάκης, 2004).

Οι μεγάλες κατηγορίες των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης είναι: (Κάντας & Χαντζή, 1991), (α) οικονομολογικές, (β) κοινωνιολογικές και πολιτισμικές (γ) ψυχολογικές

και (δ) γενικές. Οι δύο πρώτες κατηγορίες αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τις επαγγελματικές επιλογές σε παράγοντες εξωτερικούς ως προς το άτομο και ειδικότερα σε παράγοντες κατά κύριο λόγο οικονομικούς (οικονομολογικές θεωρίες), ή αντίστοιχα κοινωνιολογικούς και πολιτισμικούς (κοινωνιολογικές και πολιτισμικές θεωρίες). Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι το άτομο επιλέγει το εργασιακό περιβάλλον και αναπτύσσεται επαγγελματικά υπό την επίδραση παραγόντων που δεν έχουν σχέση με την ψυχολογία του ατόμου, για αυτό και συχνά συναντώνται ως «μη ψυχολογικές θεωρίες». Αντίστοιχα οι ψυχολογικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην ψυχολογία του ατόμου σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές του επιλογές και την επαγγελματική του εξέλιξη. Τέλος, οι γενικές θεωρίες θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι αποτέλεσμα ψυχολογικών και μη ψυχολογικών παραγόντων.

Στις οικονομολογικές θεωρίες βασικό σημείο είναι ότι οι επαγγελματικές επιλογές του ατόμου καθορίζονται από οικονομικούς παράγοντες. Μερικά επαγγέλματα είναι περισσότερο επιθυμητά από άλλα και αυτό οφείλεται σε οικονομικούς λόγους, δηλαδή στο καθαρό όφελος που προσδοκά το άτομο από κάποιο επάγγελμα. Το οικονομικό όφελος είναι η διαφορά ανάμεσα στα οικονομικά πλεονεκτήματα και στα οικονομικά μειονεκτήματα που ενυπάρχουν σε κάποιο επάγγελμα, θεωρημένα από την σκοπιά του ατόμου. Το άτομο ζυγίζει τα οικονομικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ενός επαγγέλματος και αποφασίζει ανάλογα.

Οι κοινωνιολογικές - πολιτιστικές θεωρίες, δίνουν έμφαση σε κοινωνικές και πολιτιστικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο στην επαγγελματική εξέλιξη και στην επιλογή επαγγέλματος. (π.χ. Θεωρία του Lipsett, Θεωρία του Roberts).

Οι ψυχολογικές θεωρίες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στους ψυχολογικούς παράγοντες τους οποίους θεωρούν τους πιο σημαντικούς για τις επαγγελματικές επιλογές και την εν γένει επαγγελματική πορεία του ατόμου. Τέτοιοι παράγοντες είναι η νοημοσύνη, τα ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα, οι αξίες κλπ. Στις ψυχολογικές θεωρίες εντάσσονται η θεωρία των χαρακτηριστικών και παραγόντων, οι ψυχοδυναμικές θεωρίες, οι θεωρίες των αναγκών (π.χ. η θεωρία της Anne Roe, η τυπολογική θεωρία του Holland), οι εξελικτικές θεωρίες (π.χ. η θεωρία του Ginsberg, η θεωρία του Super, η θεωρία των Tiedeman και O' Hara), οι θεωρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (πχ η θεωρία του O'Hara, η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Krumboltz) κ.ά. Στο πλαίσιο της εξελικτικής ψυχολογίας η

επαγγελματική ανάπτυξη εξετάζεται ως ένας τομέας της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου, άρα ως μέρος της προσωπικής ανάπτυξης. Ο επαγγελματικός τομέας καλύπτει την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου, δηλαδή το τμήμα της συνολικής συμπεριφοράς του το οποίο σχετίζεται με την επαγγελματική του ζωή (Isaacson & Brown, 1993·Herr & Cramer 1984·Tolbert, 1974·Osipow, 1973·Herr ,1972·Crites 1969).

Οι γενικές θεωρίες υποστηρίζουν την άμεση ή έμμεση ταυτόχρονη επίδραση πολλών κατηγοριών παραγόντων στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Στις γενικές θεωρίες περιλαμβάνονται η θεωρία του Blau, η θεωρία των Super & Bachrach, η θεωρία του Bill Law, η θεωρία των ζωντανών συστημάτων και η θεωρία της αντιστοίχισης (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2011). Οι θεωρίες αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

Θεωρία Blau

Το 1956 μία ομάδα επιστημόνων Blau, Gustad, Jessor, Parnes και Willock (1956) παρουσίασαν ένα μοντέλο περιγραφής της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο είναι μια σύνθεση των παραγόντων που κατευθύνουν την επαγγελματική επιλογή. Αυτό το μοντέλο είναι το ονομαζόμενο «διεπιστημονικό πλαίσιο επαγγελματικής επιλογής». Η κεντρική θέση σε αυτή τη θεωρία είναι πως η είσοδος του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης επαγγελματικής προτίμησης και επαγγελματικής επιλογής(Κάντας και Χατζής, 1991). Η διάκριση μεταξύ προτίμησης και επιλογής γίνεται γιατί η τελική επιλογή μπορεί να είναι διαφορετική από την προτίμηση. Συγκεκριμένα η επιλογή είναι αποτέλεσμα συμβιβασμού ανάμεσα στις προτιμήσεις της επιθυμίας του ατόμου καθώς και στις προοπτικές και δυνατότητες εισόδου στο κάθε επάγγελμα (Κάντας και Χατζής, 1991)

Οι παράγοντες που έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην απόφαση για τη διαδικασία της επιλογής σύμφωνα με τον Blau διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (α) στους ενδογενείς παράγοντες που αφορούν το ίδιο το άτομο, όπως η προσωπικότητα, η εκπαίδευση, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και οι αξίες του και (β) σε παράγοντες στο επαγγελματικό περιβάλλον, όπως η μορφή του οικονομικού συστήματος, οι επαγγελματικές απαιτήσεις, οι

κανονισμοί και οι αμοιβές που αποτελούν εξωγενή δεδομένα που έχουν επηρεάσει την προδιάθεση του ατόμου για την επιλογή του.

Σημειώνεται ότι η επαγγελματική επιλογή είναι μία διαδικασία συνέχειας, αφού και το άτομο και ο επαγγελματικός κοινωνικός κόσμος χαρακτηρίζονται ως δυναμικά σύνολα που εξελίσσονται. Θα πρέπει να αναφερθεί ακόμα πως μέσα στην επαγγελματική απόφαση περιλαμβάνεται και το στοιχείο της δυναμικής μεταβολής, σύμφωνα με το οποίο εμφανίζονται τροποποιήσεις κατά την εξέλιξη και τον προσανατολισμό στο σύστημα της αξιολόγησης, όποτε το άτομο μπορεί να εξετάσει πάλι την απόφαση και να αναπροσανατολιστεί (Δημητρόπουλος, 2002: 136)



Θεωρία Blau (Δημητρόπουλος, 2002)

Θεωρία των Super & Banchrach

Μέχρι τα μέσα του προηγούμενου αιώνα η αξιολόγηση στον επαγγελματικό χώρο ήταν αναπόσπαστο μέρος του πεδίου της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Στο πλαίσιο αυτό ο Super (1952) διατύπωσε την θέση ότι τα άτομα είναι πιο ικανοποιημένα εάν τοποθετηθούν σε επαγγέλματα που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα, τις αξίες και τις ικανότητες που έχουν (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2015). Σε συνέχεια, το

1957 προτάθηκε από τους Super & Banchrach η γενική εξελικτική ερμηνεία της επαγγελματικής επιλογής που υποστηρίζει ότι κοινωνικοί, βιολογικοί, ψυχολογικοί και οικονομικοί παράγοντες ενεργούν συνδυαστικά και οδηγούν το άτομο στην τελική επαγγελματική επιλογή του (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή (Super, 1990) οι επαγγελματικές επιλογές και η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου χαρακτηρίζεται ως μια εξελικτική και δια βίου διαδικασία που αρχίζει από την παιδική ηλικία και συνεχίζει κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ξεκινώντας από τις πρακτικές ανατροφής και από τις συμπεριφορές στο οικογενειακό περιβάλλον που καθορίζονται από διάφορους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους και οι εργασιακές συνθήκες των γονέων, το άτομο από μικρή ηλικία δέχεται επιδράσεις καθοριστικές για τα ενδιαφέροντα που θα αναπτύξει, τις αξίες που θα διαμορφώσει και τις φιλοδοξίες που θέλει να ικανοποιήσει. Στην εξελικτική του πορεία μέχρι την ενηλικίωση διέρχεται από τρία στάδια: το στάδιο της φαντασίας, το διερευνητικό στάδιο και το ρεαλιστικό στάδιο. Γύρω στα 11 του χρόνια αρχίζει να έχει επίγνωση του εαυτού του σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας σε επίπεδο φαντασίας. Στην ηλικία των 18 πλέον τα ενδιαφέροντα και οι επιλογές του αποκρυσταλλώνονται. Μεγαλώνοντας και με βάση τις ανάγκες που δημιουργούνται το άτομο επιλέγει να εργαστεί σε ένα περιβάλλον το οποίο θα του επιτρέψει να αναλάβει ρόλους που θα του επιτρέψουν να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, να χρησιμοποιήσει και να εξασκήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του και να εκφράσει τις στάσεις και τις αξίες του (Holland, 1996 στο Νικολάου, Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου και Καΐλα, 2020). Στον βαθμό που επιτυγχάνει αυτά οδηγείται σε επαγγελματική ικανοποίηση και αναπτύσσεται επαγγελματικά.

Η θεωρία του Bill Law

Στα 1981, ο Law εισήγαγε τη Θεωρία της Κοινοτικής Αλληλεπίδρασης. (Community Interaction Theory), σύμφωνα με την οποία στην επιλογή σταδιοδρομίας παίζει σημαντικό ρόλο η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκει. Η αλληλεπίδραση αυτή εμφανίζεται με τους ακόλουθους τρόπους:

- Προσδοκίες — πιέσεις που υφίσταται το άτομο να ακολουθήσει συγκεκριμένα μονοπάτια με βάση αυτό που θεωρείται αποδεκτό από την οικογένεια ή τις ομάδες της κοινότητας στην οποία ανήκει
- Ανατροφοδότηση — μηνύματα που έλαβε το άτομο σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και την καταλληλότητά του για συγκεκριμένους ρόλους
- Υποστήριξη — ενίσχυση των φιλοδοξιών και βοήθεια για ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών
- Μοντελοποίηση — η διαθεσιμότητα σημαντικών παραδειγμάτων και η έκταση της ταύτισης με άλλους

Αυτές οι μορφές επιρροής μπορούν να προέλθουν από πολλές πηγές, όπως οι γονείς, τα λοιπά μέλη της οικογένειας, οι συνομήλικοι, οι εθνοτικές ομάδες και οι εκπαιδευτικοί. Φυσικά, αυτές οι επιρροές θα μπορούσαν να είναι θετικές ή αρνητικές, επιτρέποντας ή παρεμποδίζοντας τους ανθρώπους στις επαγγελματικές τους επιλογές. Ο Law υποστήριξε ότι η εξερεύνηση αυτών των πηγών σε μια συνεδρία καθοδήγησης θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο τον σύμβουλο όσο και τον πελάτη να κατανοήσουν τους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να έχουν επηρεάσει θετικά ή περιοριστικά σχετικά με τη σταδιοδρομία. Δίνει επίσης στις συμβουλευτικές υπηρεσίες σταδιοδρομίας ρόλο σε ό τι αφορά τη διεύρυνση των επαγγελματικών προοπτικών καθώς οι υπηρεσίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν από μόνες τους πηγές θετικής αλληλεπίδρασης για το άτομο, να εξουδετερώνουν τις αρνητικές επιρροές του παρελθόντος και να ανοίξουν νέους τρόπους σκέψης (Staunton, 2015. Law, 1981).

Η Θεωρία των Ζώντων Συστημάτων Επαγγελματικής Συμπεριφοράς και Ανάπτυξης

Η Θεωρία των Ζώντων Συστημάτων Επαγγελματικής Συμπεριφοράς και Ανάπτυξης διατυπώθηκε στα 1987 με στόχο να ερμηνεύσει τις διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα κατασκευάζουν τις επαγγελματικές τους διαδρομές και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους, ως μέρη του περιβάλλοντος στο οποίο είναι ενταγμένα και με το οποίο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Η θεωρία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ολιστικής συστημικής προσέγγισης η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τη δυναμική όλων των πτυχών της ανθρώπινης λειτουργίας και ανάπτυξης, άρα και της επαγγελματικής. Στο πλαίσιο αυτό τα

άτομα θεωρούνται ως «αυτοκατασκευαζόμενα ζώντα συστήματα» (Humans as Self-Constructing Living Systems), δηλαδή ως δυναμικές, αυτο-κατευθυνόμενες και αυτοκατασκευαζόμενες οντότητες. Μέσα στο σύστημα τα άτομα λειτουργούν με βάση τις εμπειρίες τους, τα ονομαζόμενα «Επεισόδια Συμπεριφοράς» (Behavior Episodes), που αποτελούν δομικά στοιχεία με τα οποία τα άτομα δημιουργούν μοντέλα εμπειριών που ανακαλούν για επανεργοποίηση και εφαρμογή όταν προκύψουν παρόμοια γεγονότα (Vondracek, Ford & Porfeli, 2014).

Χαρακτηριστικό της θεωρίας αυτής είναι ότι το άτομο δεν ακολουθεί παθητικά το μέλλον του συμβιβάζόμενο με το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά αναγνωρίζεται σε αυτό η δυνατότητα κατασκευής της πορείας του με βάση τα βιώματά του. Βασικό σημείο στη διαδικασία κατασκευής της επαγγελματικής πορείας είναι η διάθεση του ατόμου να επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα και ταυτόχρονα να περιορίσει τα ανεπιθύμητα. Τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι οι ατομικοί στόχοι που μπορεί να είναι ανεξάρτητοι από το περιβάλλον ή να προσδιορίζονται από αυτό. Από το σημείο ο αυτό και πέρα η εξέλιξη της συμπεριφοράς αποτελεί προσπάθεια διευκόλυνσης της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων και αποφυγής ή περιορισμού των ανεπιθύμητων (Δημητρόπουλος, 2002: 138).

Θεωρία εργασιακής προσαρμογής ή θεωρία αντιστοίχισης εργαζόμενου ατόμου — εργασιακού περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι μια αδιάκοπη διαδικασία αμοιβαίου ταιριάσματος -αντιστοίχισης- του ατόμου με το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο απασχολείται. Η αντιστοίχιση αναλύεται σε (α) προσαρμογή του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον και ανταπόκριση του οργανισμού απασχόλησης στις ανάγκες του ατόμου και (β) ικανοποίησης του ατόμου από το περιβάλλον αλλά και του οργανισμού από το άτομο.

Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας η επιτυχία στην σταδιοδρομία ξεκινά με το άτομο να αναζητά ένα περιβάλλον εργασίας που να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του ενώ ταυτόχρονα φροντίζει να διαθέτει τις δεξιότητες εκείνες που απαιτεί ο οργανισμός από το

άτομο. Το επίπεδο ικανοποίησης του ατόμου εξαρτάται αφενός από τις ανάγκες του και αφετέρου από τη δυνατότητα του εργασιακού περιβάλλοντος να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτές. Ταυτόχρονα το επίπεδο ικανοποίησης του οργανισμού από το εργαζόμενο άτομο εξαρτάται αφενός από τις απαιτήσεις του οργανισμού αφετέρου από τις ικανότητες του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές. Η επίτευξη ικανοποίησης και από τις δυο πλευρές δείχνουν ότι το άτομο προσφέρει στον οργανισμό αυτά που ο οργανισμός χρειάζεται ενώ ταυτόχρονα ο οργανισμός προσφέρει στο άτομο αυτά που το άτομο επιδιώκει (Lipsa & Nayak, 2020). Ανάμεσα σε αυτά που το άτομο επιδιώκει μπορεί να είναι η μονιμότητα, οι ικανοποιητικές αμοιβές, η ευελιξία στο ωράριο κλπ. Ανάμεσα σε αυτά που ο οργανισμός επιδιώκει είναι η αποτελεσματικότητα, η συνέπεια, η αφοσίωση κλπ.

Οι παραπάνω θεωρίες δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι πολυπαραγοντική και συνάρτηση πολλών παραμέτρων όπως η προσωπικότητα, η αυτοαντίληψη, η κοινωνική κατάσταση, το εργασιακό περιβάλλον κ.λπ. Το πλήθος των θεωριών δείχνει ότι το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν έχει κορεσθεί και δεν υπάρχει μια γενικώς αποδεκτή θεωρία. Ωστόσο, οι θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται και καθεμιά προσθέτει κάτι στις υπόλοιπες. Η λειτουργικότητά τους όμως δεν είναι πάντα η ίδια για όλες τις περιπτώσεις.

4.4 Η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου

4.4.1 Κοινωνία

Η κοινωνία, σύμφωνα με τη νεοκλασική προσέγγιση (Guertien, 1989), θεωρείται ως ένα σύνολο ατόμων που μοιράζονται κοινό γεωγραφικό χώρο τον οποίο αναγνωρίζουν και αυτοί αλλά και οι άλλοι ότι τους ανήκει, βρίσκονται σε διάδραση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, μοιράζονται τις οργανωμένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές υποδομές και λειτουργούν στο ίδιο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο. Στην κοινωνία η κατανόηση των οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων γίνεται στη βάση της ανάλυσης των ατομικών συμπεριφορών (Χλέτσος, χ.χ.).

Ο Παρέτο υποστήριξε ότι η κοινωνία είναι ένα «μηχανικό σύστημα» του οποίου πρέπει να μελετηθούν τρία στοιχεία (α) το γεωγραφικό και φυσικό περιβάλλον, (β) οι χωρικοί και ιστορικοί παράγοντες που επιδρούν στις σχέσεις της κοινωνίας με άλλες κοινωνίες και (γ) τα «εσωτερικά στοιχεία» (Τσακίρης, 2013), δηλαδή τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, η ανθρώπινη συμπεριφορά και οι ανθρώπινες ενέργειες. Τις ενέργειες τις διακρίνει σε «λογικές» και σε «μη λογικές». Οι πρώτες είναι οι λιγότερες ενώ οι δεύτερες είναι περισσότερες και διαφέρουν από τις «παράλογες» κατά το ότι οι «μη λογικές» δεν κατευθύνονται σε σαφείς αρθρωμένους και κατανοητούς στόχους. Ο Παρέτο θεωρεί ότι η ανθρώπινη δράση έχει τη ρίζα της σε κινητήριες δυνάμεις ή προδιαθέσεις που τις ονομάζει «κατάλοιπα» προερχόμενα από αυτό που αποκαλεί «συναισθήματα» που με τη σειρά τους γίνονται αντιληπτά στο πλαίσιο βασικών βιοφυσικών καταστάσεων που ονομάζονται «ένστικτα» (Τσακίρης, 2013).

Ο Durkheim διατυπώνει τη θέση ότι η κοινωνία δεν είναι μόνο άθροισμα ατόμων, αλλά σύνολο μελών τα οποία συνδέει μεταξύ τους η συλλογική συνείδηση, η αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα οργανικό όλον. Η συλλογική αυτή συνείδηση ορίζεται ως *«το σύνολο των πεποιθήσεων και των αισθημάτων που είναι κοινά στα μέλη της ίδιας κοινωνίας»*. Τα ενοποιητικά στοιχεία των κοινωνιών είναι, σύμφωνα με τον Emile Durkheim, η αλληλεγγύη και η συλλογική συνείδηση. *«Η αλληλεγγύη που επικρατεί είναι η μηχανική και η συλλογική συνείδηση που συνίσταται στο μεγαλύτερο μέρος της από τις ατομικές συνειδήσεις. Τα άτομα συνδέονται με οργανική αλληλεγγύη και η κοινωνική συνύπαρξη και*

συνοχή είναι θέμα συμφωνίας βάσεων και όχι υποταγής στους κανόνες της ομάδας» (Durkheim, 1978:20 στο Νόβα, 2010).

Οι Blackledge & Hunt (2004) συμπληρώνουν τον ορισμό του Durkheim προσθέτοντας την ιδιαιτερότητα της σύνδεσης του ενός με τους πολλούς. Σύμφωνα με την προσέγγισή τους, ο άνθρωπος, ως μονάδα, μπορεί να φαίνεται αδύναμος απέναντι στις δυνάμεις της κοινωνίας, όμως αυτό δε σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι μαζί, και μάλιστα όταν δρουν συλλογικά, δεν μπορούν να αντισταθούν σε μια κοινωνική κατάσταση ή δεν μπορούν να την αλλάξουν. Η Νόβα (2010:93) αναφέρει πως ο Durkheim αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως δισυπόστατη: α) ως παρατηρήσιμο αντικείμενο (πράγμα) εξωτερικό προς τα άτομα και με δύναμη επιβολής σε αυτά, και β) ως ένα ιδεώδες, ένα σύνολο αξιών, ηθικών αρχών και επιταγών, το οποίο γίνεται αντικείμενο σεβασμού και πολλές φορές λατρείας από τα άτομα.

Ο Weber είχε συλλάβει την κοινωνία ως έναν κόσμο αλληλεξάρτησης, με χαρακτηριστικό στοιχείο των πλουραλισμό. Σύμφωνα με τον Weber, η κοινωνική πραγματικότητα είναι ρευστή και πολύπλοκη και με την έννοια αυτή δεν είναι δυνατόν να τη γνωρίσουμε πλήρως. Γνωρίζουμε μόνο συγκεκριμένες μορφές δράσης, όπως αυτές εμφανίζονται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμού (Νόβα, 2010:48).

Ο Parsons στη δομολειτουργική ανάλυσή του θεωρεί ως κύρια στοιχεία της κοινωνίας (α) την κοινή κουλτούρα, (β) τις δομές και (γ) τους θεσμούς. Ειδικότερα:

Σε σχέση με το (α), κάθε κοινωνία, έχει τη δική της «κοινή κουλτούρα». Όλα τα μέλη μιας κοινωνίας έχουν ορισμένες κοινές αξίες ή ηθικές αρχές που αποτελούν προϋπόθεση της κοινωνικής τάξης και της κοινωνικής σταθερότητας. Η ύπαρξη μιας «ηθικής συναίνεσης» ή ενός συστήματος «κοινών αξιών» είναι αυτό που ουσιαστικά διασφαλίζει τη συνοχή μιας κοινωνίας. Στη σημερινή κοινωνία οι αξίες της «επιτυχίας» και της «ισότητας ευκαιριών» είναι θεμελιώδης για μια τέτοια συναίνεση (Blackledge & Hunt, 2004). Σύμφωνα με τους φονξιοναλιστές, κάθε κοινωνία έχει μια κουλτούρα η οποία περιλαμβάνει αξίες και νόρμες (norms). Σε κάθε κοινωνία πρέπει μάλιστα να υπάρχει συναίνεση σχετικά με ορισμένες αξίες και νόρμες. Οι αξίες είναι πρότυπα (standards) που ορίζουν ορισμένες πράξεις ως επιθυμητές και άλλες ως ανεπιθύμητες. Οι νόρμες είναι οι ρυθμιστικοί κανόνες της καθημερινής ζωής και αποτελούν συγκεκριμένες εφαρμογές των αξιών. Η πλειοψηφία των ατόμων όμως τελικά αποδέχονται ότι οι αξίες και οι νόρμες είναι

έγκυρες. Οι φονξιοναλιστές πιστεύουν πως αυτό συμβαίνει, επειδή έχουν «εσωτερικεύσει» αυτές τις αξίες και τις νόρμες κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Έτσι εκπληρώνουν τις «προσδοκίες» που σχετίζονται με τους ρόλους τους και κατά συνέπεια οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν αποτελεσματικά. Η κοινωνικοποίηση που καταλήγει στην αποδοχή της κουλτούρας διασφαλίζει έτσι την τάξη στην κοινωνία (Blackledge & Hunt, 2004).

Στο πλαίσιο του (β), ως δομή νοείται ένα σύστημα κοινωνικών σχέσεων. Η θέση του ατόμου (status) στη δομή παραπέμπει στο σημείο που κατέχει ένα δρών υποκείμενο σε αυτήν.

Αναφορικά με το (γ), ως θεσμός νοείται το άθροισμα αλληλεξαρτημένων προτύπων ρόλων (Timasheff & Theodorson, 1998). Ο θεσμός είναι όρος που χρησιμοποιείται ευρέως στην κοινωνική ανάλυση, χωρίς να προσδιορίζεται πάντα με ακρίβεια (Watson, 2004). Υπάρχουν δύο κυρίως χρήσεις του όρου. Πρώτον, ο όρος «θεσμός» (institution) παραπέμπει σε οργανισμούς όπως οι φυλακές ή τα νοσοκομεία. Στην περίπτωση αυτή ο όρος «θεσμός» ταυτίζεται με τον όρο «ίδρυμα», αφορά ένα συγκεκριμένο κτίριο ή τοποθεσία, και δημιουργεί είτε θετικές είτε αρνητικές αναπαραστάσεις για το άτομο, ανάλογα με τις εντυπώσεις ή τις εμπειρίες του από αυτό ή από άλλα παρόμοια (Watson, 2004). Δεύτερον, ο όρος «θεσμός» σημαίνει οποιοδήποτε οργανωμένο στοιχείο μιας κοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή *«έχουμε τον κοινωνιολογικό ορισμό για τους θεσμούς που αναφέρεται στις συνεχώς επαναλαμβανόμενες, μορφές δραστηριότητας ή τις κοινωνικές πρακτικές που εμφανίζονται με κανονικότητα και έχουν μεγάλη σημασία για την κοινωνική δομή, και επιδοκιμάζονται και υποστηρίζονται από κοινωνικές νόρμες»* (Abercrombie et al., 1994 στο Watson, 2004). Οι θεσμοί στη δεύτερη αυτή κατηγορία περιλαμβάνουν την οικογένεια, τον γάμο, τους νόμους και το κράτος. Αυτή η έννοια του θεσμού αντιστοιχεί με την έννοια του ρόλου καθώς και με την έννοια των θεσμοποιημένων μηχανισμών.

Οι ρόλοι, όπως και οι θεσμοί, συνεπάγονται επαναλαμβανόμενες και καθιερωμένες μορφές συμπεριφοράς. Οι κοινωνικοί θεσμοί περιλαμβάνουν μορφές δραστηριότητας υψηλότερου επιπέδου και ενσωματώνουν ποικίλους ρόλους (Watson, 2004). Ο Parsons τονίζει ότι *«η θεσμοποίηση πρέπει να θεωρηθεί σαν ο βασικός μηχανισμός ολοκλήρωσης των κοινωνικών συστημάτων»*. Γιατί η θεσμοποίηση συνεπάγεται και τη διάρθρωση ή την τυποποίηση των προσανατολισμών και αξιών του κοινωνικού συστήματος και την

«εσωτερίκευση» των συστημάτων αξιών της ανθρώπινης προσωπικότητας (Timasheff & Theodorson, 1998).

Η επίδραση των θεσμών στις επιλογές και αποφάσεις των ατόμων αποτελεί μια πραγματικότητα που ισχύει γενικά σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Ένας θεμελιώδης και ιδιαίτερα σημαντικός κοινωνικός θεσμός είναι η οικογένεια. Η οικογένεια φαίνεται πως μπορεί και επηρεάζει το τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε, περισσότερο από ό τι εμείς αυτήν. Ενδεικτικά, η οικογένεια επηρεάζει τις αποφάσεις των παιδιών για την επαγγελματική τους πορεία στο μέλλον όπως και τις σπουδές που θα ακολουθήσουν. Μάλιστα οι έρευνες δείχνουν ότι στη χώρα μας η επίδραση της γονεϊκής οικογένειας στις αποφάσεις και επιλογές των παιδιών τους είναι πολύ μεγάλη. Χαρακτηριστικά, σε έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Γουβιά και Βιτσιλάκη με θέμα τις φιλοδοξίες των μαθητών διαπιστώθηκε ότι η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών άρα επηρεάζει τις επιλογές τους να ακολουθήσουν ή όχι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μελέτη αναδεικνύει τον ρόλο που παίζει το κύρος του γονεϊκού επαγγέλματος στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών του παιδιού σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιδιώξεις. Ταυτόχρονα τεκμηριώνει ότι το επάγγελμα της μητέρας επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές των εφήβων -ένα αποτέλεσμα που δεν θα ήταν αναμενόμενο σε παλαιότερες εποχές και που ερμηνεύεται με αναφορά στη βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής θέσης της γυναίκας (Gouvias & Vitsilaki, 2005).

Τον ρόλο της οικογένειας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων στην Ελλάδα επισημαίνει μελέτη του Παπάνη (Papanis, χ.χ.) η οποία αναφέρει ότι ανάμεσα στην πληθώρα οικογενειακών παραγόντων που επηρεάζουν τις επαγγελματικές (άρα, κατ' επέκταση και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και αποφάσεις των νέων) είναι «οι επιθυμίες (των γονέων) για επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών, η φιλοσοφία τους για τη ζωή, η στάση τους απέναντι στην κοινωνική θέση των επαγγελματιών. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν «καθιερωμένες» δομές και καθοδηγούν τη νεολαία σε επιλογή επαγγέλματος που είτε άμεσα είτε έμμεσα επιβάλλεται πάνω του/της από τους γονείς». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η μελέτη των Vicky, Papanis & Gianrimis, (2011), όπως και η μελέτη των Pappas. & Koupenou, (2011) η οποία επιχειρεί μια εκτίμηση της γονεϊκής επίδρασης στις επαγγελματικές αποφάσεις των νέων .

Από την πλευρά της κοινωνιολογίας, υπάρχουν αντιλήψεις ότι οι ρόλοι και οι θεσμοί είναι δομές που αποτελούν τον συνεκτικό ιστό της κοινωνίας και εξυπηρετούν «κοινωνικές ανάγκες» στις οποίες τα άτομα «προσαρμόζονται» και ενσωματώνονται. Η άποψη αυτή αμφισβητείται όλο και περισσότερο από προσεγγίσεις που προσανατολίζονται περισσότερο στη διαδικασία. Αυτές οι προσεγγίσεις είναι πιο συνεπείς με τις εκδοχές που θεωρούν την ταυτότητα και το άτομο κατασκευές που βρίσκονται ενεργά και αέναα σε διαδικασία δόμησης. Οι θεσμοί, σύμφωνα με αυτή την οπτική, δημιουργούνται μέσω της διαδικασίας «*θεσμοποίησης και είναι μορφές συμπεριφοράς που συνεχίζουν να υφίστανται και αποκρυσταλλώνονται στο πέρασμα του χρόνου και με τις οποίες οι άνθρωποι συνδέονται ως αποτέλεσμα του ρόλου τους στη διαμόρφωση της ταυτότητας ή λόγω επένδυσης ενέργειας ή κοινωνικών συμφερόντων*» (Waillis, 1985 στο Watson, 2004). Έτσι, οι θεσμοί είναι περισσότερο διαδικασίες και είναι πιο ανοικτοί στην κατασκευή και ανακατασκευή μέσω των ενεργειών των ατόμων που ζουν και εργάζονται σε αυτούς (Watson, 2004).

Ο Parson παρουσιάζει μια υπερβολικά περίπλοκη θεωρία της κοινωνικής δράσης. Σύμφωνα με αυτήν η κοινωνική δράση είναι εκούσια συμπεριφορά που στηρίζεται βασικά στο πρότυπο «σκοπός-μέσα». Η διατύπωση της θεωρίας αυτής συνδυάζεται με μια λεπτομερή ανάλυση των θεωριών του Βέμπερ, του Ντυρκάιμ, του Παρέτο και του Άλφρεντ Μάρσαλ. Στο κοινωνικό σύστημα ο Parson παρουσιάζει πέντε ζεύγη διαζευκτικών δυνατοτήτων τα οποία θεωρεί, σε κάποιο επίπεδο γενικεύσεως, ως αποκλειστικά (Timasheff & Theodorson, 1998). Τα πέντε ζεύγη μεταβλητών είναι τα ακόλουθα:

1. Συγκινητικότητα έναντι συγκινησιακής ουδετερότητας (affectivity versus affective neutrality). Το πρότυπο είναι συγκινησιακό όταν επιτρέπει την άμεση ικανοποίηση των συμφερόντων του δράντος υποκειμένου, είναι όμως συγκινησιακά ουδέτερο αν επιβάλλει την πειθαρχία ή απαιτεί την απάρνηση ορισμένων συμφερόντων έναντι άλλων
2. Ατομικό συμφέρον έναντι συλλογικού συμφέροντος (self-interest versus collective interest). Οι κοινωνικοί κανόνες μπορεί να χαρακτηρίζουν σαν νόμιμη την επιδίωξη ατομικών συμφερόντων από μέρους του δράντος υποκειμένου ή να το υποχρεώνουν να δράσει προς το συμφέρον της ομάδας.
3. Οικουμενικότητα έναντι μερικότητας (universalism versus particularism). Η οικουμενικότητα αναφέρεται σε πρότυπα αξιών που είναι εξαιρετικά γενικευμένα, η

μερικότητα σε πρότυπα αξιών που έχουν σημασία για ένα συγκεκριμένο δρών υποκείμενο σε συγκεκριμένες σχέσεις με συγκεκριμένα αντικείμενα.

4. Επιδόσεις έναντι ποιότητας (performance versus quality) ή όπως αρχικά διατυπώθηκε επίτευγμα έναντι αναγνώρισης –achievement versus ascription). Η έμφαση μπορεί να δίδεται είτε στην επίτευξη ορισμένων σκοπών του ίδιου του δρώντος είτε κάποιου άλλου.
5. Εξειδικευμένη μοναδικότητα έναντι διάχυσης (specificity versus diffuseness). Ένα συμφέρον μπορεί να οριστεί ειδικά έτσι ώστε να μην αναλαμβάνεται καμία υποχρέωση πέρα από τα περιγραφόμενα όρια, ή να οριστεί κατά διάχυτο τρόπο, έτσι που να μπορεί να θεωρηθεί πως υπάρχουν υποχρεώσεις πέρα από τις ρητά προσδιορισμένες (Timasheff & Theodorson, 1998).

Υπάρχουν τριάντα δύο δυνατοί συνδυασμοί «προτύπων προσδοκώμενων ρόλων». Στο κοινωνικό σύστημα ο Parson εξέτασε δεκάξι τέτοιους συνδυασμούς. Το αναθεωρημένο αυτό σχέδιο μεταβλητών και προτύπων εφαρμόζεται στο έργο «Οικογένεια, κοινωνικοποίηση και διαδικασία αντιδράσεων», ένα έργο που συγκεντρώνει την προσοχή του στην κοινωνικοποίηση του παιδιού στην οικογένεια (Timasheff & Theodorson, 1998).

Οι έννοιες των «αξιών», των «ρόλων» και της «δομής των ρόλων» και των «ατομικών προσωπικοτήτων» αποτελούν, σύμφωνα με τον Parsons, τα βασικά στοιχεία ή συστατικά της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό ο Parsons διαιρεί την κοινωνία σε τρία μέρη ή «συστήματα», τα οποία ονομάζει «πολιτισμικό σύστημα», «κοινωνικό σύστημα» και «σύστημα προσωπικότητας». Αυτό ισοδυναμεί με το να λέμε ότι η κοινωνία αποτελείται από τον πολιτισμό (πολιτισμικό σύστημα), την κοινωνική δομή (κοινωνικό σύστημα) και τα άτομα (σύστημα προσωπικότητας) (Blackledge & Hunt, 2004).

4.4.2 Κοινωνική ανάπτυξη

Όπως συμβαίνει στην περίπτωση της οικονομικής ανάπτυξης, στη βιβλιογραφία ο όρος αναφέρεται κυρίως υπό τη μακροσκοπική του οπτική. Μπορεί όμως να αναφερθεί και μέσα από μικροσκοπική οπτική ως κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Στην περίπτωση αυτή η κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου συνδέεται με τη βελτίωση της σχέσης του με την κοινωνία και της θέσης του σε αυτήν άρα συνδέεται με την κοινωνικοποίησή του, την κοινωνική θέση που αποκτά, την εξουσία, το κοινωνικό κύρος, την αναγνωρισιμότητα

κλπ. Αφετηρία στην έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί η κοινωνικοποίηση του ατόμου σε νεαρή ηλικία, σημαντικό συναφές θέμα είναι η κοινωνική διαστρωμάτωση, ενώ ένας τομέας που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δυναμική του είναι η απόκτηση και η βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων.

4.4.2.1 Κοινωνικοποίηση

Με τον όρο κοινωνικοποίηση αποδίδουμε την πολυδιάστατη διαδικασία κοινωνικής ένταξης (Hurrelmann, 2006· Tillmann, 2006· Grundmann, 2006). Πρόκειται για διαδικασία στην οποία συμπράττουν άτομο και κοινωνία με αποτέλεσμα το άτομο να διαμορφώνεται σε μια προσωπικότητα ικανή για κοινωνική δράση (Hurrelmann, 1990:14 στο Νόβα, 2001). Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο, μια διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά την κοινωνική του ταυτότητα και «προσκτάται» την κοινωνική του κληρονομιά. *«Από τη μεριά της κοινωνίας, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εξασφαλίζει την κοινωνική αναπαραγωγή της κοινωνίας»* (Τσαούση, 2006). Η κοινωνικοποίηση είναι σημαντική διαδικασία γιατί:

- εξασφαλίζει την ομαλή ένταξη του κάθε ατόμου στην κοινωνία. Το κάθε άτομο μαθαίνει να συμπεριφέρεται σε κάθε περίπτωση ανάλογα με την κοινωνική του θέση.
- διατηρεί την κοινωνική συνοχή και την ομαλή λειτουργία της κάθε κοινωνίας δηλαδή του ισχύοντος δηλ. κοινωνικού συστήματος (Νόβα, 2010).

Κάθε κοινωνία αποτελείται από ομάδες (άτυπες και τυπικές), οργανώσεις και θεσμούς. Οι κοινωνικοί θεσμοί ορίζονται σαν ένα σύστημα κανόνων που ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά και δράση. Οι κανόνες αυτοί εξασφαλίζουν την τυποποιημένη συμπεριφορά, στοιχείο που προσδίδει στη συμπεριφορά σταθερότητα και διάρκεια και, προπάντων, την καθιστά προβλέψιμη. Πρόκειται, δηλαδή, για ατομική ή κοινωνική δράση, η οποία είναι κοινωνικά σημαντική και έχει έναν χαρακτήρα καταναγκασμού (Τσαούσης, 1984 στο: Νόβα, 2010).

Τόσο ο τρόπος που είναι οργανωμένος ένας θεσμός, όσο και οι λειτουργίες που αυτός επιτελεί (δηλαδή όλο του το κανονιστικό πλαίσιο) διαφέρουν ανάλογα με τη δομή της κοινωνίας, στην οποία αυτός ανήκει και μεταβάλλονται ανάλογα με τον τρόπο που

μεταβάλλεται η συγκεκριμένη κοινωνία. Δηλαδή οι λειτουργίες που ένας θεσμός επιτελεί είναι συνάρτηση του τρόπου οργάνωσης και του επιπέδου ανάπτυξης μιας κοινωνίας. Ανάλογα με την οργάνωση αυτή, ένας θεσμός μπορεί να είναι δηλαδή «μονολειτουργικός» (να έχει μία μόνο λειτουργία) ή «πολυλειτουργικός» θεσμός (να έχει περισσότερες λειτουργίες).

Στην περίπτωση ενός πολυλειτουργικού θεσμού μπορεί κανείς να διακρίνει πρωτεύουσες και δευτερεύουσες λειτουργίες. Επίσης, ανάλογα με βάση το εύρος και τη σημασία των λειτουργιών που επιτελεί, ένας θεσμός μπορεί να είναι περισσότερο σημαντικός ή λιγότερο σημαντικός για μια κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια διακρίνουμε σε μια κοινωνία «βασικούς» και μη βασικούς θεσμούς. Σύμφωνα με τον Bottomore, οι βασικοί θεσμοί *συνδέονται με τα «θεμελιώδη προαπαιτούμενα» μιας κοινωνίας, επιτελούν δηλαδή λειτουργίες που αποτελούν προϋπόθεση οργάνωσης του κοινωνικού βίου. Ως ελάχιστα τέτοια προαπαιτούμενα στις σημερινές αναπτυγμένες κοινωνίες θεωρούνται οι οικονομικές λειτουργίες, που έχουν ως αντικείμενο την παραγωγή και διανομή των αγαθών (οικονομικοί θεσμοί), τα συστήματα κατανομής και άσκησης της εξουσίας (πολιτικοί θεσμοί), τα συστήματα επικοινωνίας (θεσμοί επικοινωνίας), οι κοινωνικοποιητικές λειτουργίες (θεσμοί κοινωνικοποίησης) κ.λπ.»* (Bottomore, 1974: 142 στο Νόβα, 2010).

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης είναι ένα φαινόμενο με ποικίλες εκφάνσεις, σε βαθμό που θα ήταν προτιμότερο να γίνεται λόγος, όχι για «διαδικασία», αλλά για «διαδικασίες» κοινωνικοποίησης. Για παράδειγμα, αν παρατηρήσει κανείς τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ειδικότερα τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τα άτομα που μετέχουν σε αυτήν, θα διαπιστώσει πως οι προσδοκίες αυτές, αναφορικά με το σεβασμό κάποιων προτύπων συμπεριφοράς διαφοροποιούνται κατά φύλο, κοινωνική θέση και τάξη, θρησκευτική ή εθνική ομάδα κ.λπ. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται αντιληπτή κυρίως ως σχέση ανταλλαγής στην οποία σημαντική θέση κατέχει η δράση του υποκειμένου που είναι επικοινωνιακή αλλά και η ενεργητική απάντηση (αντί-δράση) της κοινωνία (Wurzbacher, 1997 στο Νόβα, 2010:160).

Υπό την προαναφερθείσα έννοια της σχέσης ανταλλαγής, η κοινωνικοποιητική λειτουργία αποκτά δύο διαστάσεις: την κοινωνιοκεντρική και την ατομοκεντρική. Η κοινωνιοκεντρική διάσταση αντανακλά όλες εκείνες τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι κοινωνίες ή οι κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να μεταβιβάσουν στα νέα μέλη τους την

πολιτισμική τους κληρονομιά και να πετύχουν, όσο το δυνατό σε μεγαλύτερο βαθμό, την ομοιομορφία και την κανονικότητα στη συμπεριφορά τους, έχοντας στόχο να διευκολυνθεί η κοινωνική συμβίωση και να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή και συνέχεια. Οι κοινωνίες μπορούν μόνο τότε να επιβιώσουν όταν υπάρχει μεταξύ των μελών τους ένας ελάχιστος βαθμός συναίνεσης που εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή. Η κοινωνικοποίηση συντελεί στην αφομοίωση σημαντικών κοινών σε όλα τα μέλη της κοινωνίας στοιχείων, που διευκολύνουν την κοινωνική συμβίωση και εγγυώνται στην κοινωνική συνοχή. Η ατομοκεντρική, η δεύτερη διάσταση, αναφέρεται στο ίδιο το άτομο και ειδικότερα στον τρόπο και το βαθμό που αυτό «απαντά» στις προσπάθειες της κοινωνίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Νόβα, 2010).

Σε κάθε κοινωνία η κοινωνικοποίηση συντελείται μέσα από θεσμούς όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, η θρησκεία και το κράτος (Τσαούσης, 2006), οι θεσμοί κοινωνικοποίησης που στις δυτικές κοινωνίες μετέχουν σε αυτή την διαδικασία είναι αρκετοί και διαφορετικοί σε κάθε φάση της ζωής του ατόμου. Γενικά η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, οι ομάδες των ομηλικών, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η απασχόληση, η θρησκεία κ.λπ. αποτελούν ένα πλέγμα θεσμών κοινωνικοποίησης. Από τους θεσμούς αυτούς άλλοι έχουν ως πρωταρχικό τους έργο την κοινωνικοποίηση και για άλλους αυτή αποτελεί μια δευτερεύουσα λειτουργία. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η οικογένεια και το σχολείο, ενώ στη δεύτερη οι ομάδες των ομηλικών, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η θρησκεία, ο στρατός, ο τομέας της απασχόλησης κ.λπ. (Νόβα, 2010).

Σύμφωνα με τον Mead (1968) ο θεσμός της οικογένειας αποτελεί τον πρώτο θεσμό κοινωνικοποίησης καθώς τα μέλη που συγκροτούν το οικογενειακό περιβάλλον βρίσκονται σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης, το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας διαμορφώνει αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού ή μη, αφομοιώνει τις πρώτες αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, ταυτίζεται με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος και αποκτά την ικανότητα για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, συγκροτώντας έτσι την προσωπικότητά του, τον «εαυτό». Δηλαδή, το παιδί μέσα στην οικογένεια θα αποκτήσει αυτή τη «γνώση» που είναι απαραίτητη για να αντιμετωπίσει αργότερα τον έξω, δημόσιο χώρο, στην κοινωνία.

Ένα πρώτο και σημαντικό τμήμα αυτού του δημόσιου χώρου αποτελεί το σχολείο, το επόμενο περιβάλλον του (Νόβα, 2010). Το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα στον

κοινωνικοποιητικό τους ρόλο, προσφέρουν στο άτομο μια σημαντική υπηρεσία: το εφοδιάζουν με ένα πλέγμα αξιών και κανόνων βάσει των οποίων θα μπορεί να ζήσει μια ικανοποιητική ζωή μαζί με άλλους, έξω από τα στενά πλαίσια και το προστατευτικό περιβάλλον της οικογένειας. Η εκπαίδευση παρέχει τα κανονιστικά και γνωστικά πλαίσια που το άτομο δεν έχει αποκτήσει νωρίτερα. Ωστόσο, σε αντίθεση με το πρόγραμμα σπουδών που περιγράφεται με σαφήνεια και είναι γνωστό εκ των προτέρων, οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση είναι λιγότερο σαφείς και δύσκολα μπορούν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων (Blackledge & Hunt 2004).

Η συνεργασία των κοινωνικοποιητικών θεσμών και η εναρμόνιση του ρόλου τους αναμένεται να έχει πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα στο άτομο. Έτσι, η επικοινωνία και η αρμονική συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συμβάλλει στην πρόοδο των παιδιών και βελτιώνει τη συμπεριφορά τους, παρέχοντας ταυτόχρονα στο παιδί αίσθημα ασφάλειας. (Stamatis- Chatzinikola, 2021). Παράλληλα, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια έχει σημαντικά οφέλη για το παιδί. Ενδεικτικά, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, η εμπλοκή του σχολείου σε θέματα πρόληψης και θεραπείας των προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών έχει θετικά αποτελέσματα για τα αναπτυσσόμενα άτομα (Stamatis - Nikolaou, 2020).

Ο Durkheim δίνει στην κοινωνικοποίηση μια διάσταση περιορισμού. Θεωρεί ότι τα άτομα «περιορίζονται» από τις κοινωνικές πιέσεις. Αυτό γίνεται συχνά αισθητό, όπως υποστηρίζει, σε ηθικά ζητήματα, εξαιτίας του εξαναγκασμού να συμμορφωθούμε προς ένα σύστημα αξιών που δεν έχει κατασκευαστεί από εμάς ή στο οποίο δεν έχουμε συμμετάσχει στην κατασκευή του. Αυτός ο εξαναγκασμός συχνά έχει τη μορφή «εξωτερικής» πίεσης: όταν κάποιος δρα «ηθικά» κερδίζει τον έπαινο, όταν στα «ανήθικα» επισύρει την αποδοκιμασία ή την τιμωρία. Οι άνθρωποι όμως συμμορφώνονται προς τις ηθικές αξίες, πέρα από την επιδίωξη της ανταμοιβής ή του φόβου της τιμωρίας, αλλά επειδή αισθάνονται ότι αυτό πρέπει να κάνουν. Η ηθική επομένως μπορεί να εξαναγκάζει τους ανθρώπους τόσο «εσωτερικά» όσο και εξωτερικά. Η ηθική της κοινωνίας γίνεται μέρος της προσωπικότητας του ατόμου: εισχωρεί στο εγώ και στη συνείδησή του. Η ηθική της κοινωνίας ανήκει στα κοινωνικά φαινόμενα, σύμφωνα λοιπόν με τη διαδικασία κατά την οποία κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ηθική, γίνονται μέρος της προσωπικότητας του ατόμου λέγεται «κοινωνικοποίηση». Μέσα από τη λειτουργία της εκπαίδευσης, να προσαρμόζει

τους ανθρώπους στην κοινωνία, πραγματοποιείται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το άτομο από παιδί διαμορφώνεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας: *«Ο άνθρωπος που πρέπει να πραγματώσει μέσα μας η εκπαίδευση δεν είναι ο άνθρωπος που τον έφτιαξε η φύση, αλλά όπως τον θέλει η κοινωνία. Και τον θέλει έτσι όπως τον απαιτεί η εσωτερική της οικονομία»*. Ένας άνθρωπος που δεν είναι κοινωνικοποιημένος είναι ένας άνθρωπος σε κατάσταση «ανομίας» (Blackledge & Hunt, 2004· Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996).

Ένας άλλος διανοητής, ο Bernstein, υποστηρίζει ότι οι ταξικές αξίες μιας κοινωνίας επηρεάζουν το μοντέλο της κοινωνικοποίησης που εφαρμόζεται σε αυτήν. Η ταξική διαφοροποίηση στην περίπτωση αυτή επηρεάζει το μοντέλο κοινωνικοποίησης του παιδιού. Υπάρχουν ομάδες που υιοθετούν μια εξατομικευμένη προσέγγιση ανατροφής των παιδιών τους, κατά την οποία είναι ευαίσθητοι στις αλλαγές και οι απαιτήσεις και προσδοκίες τους τροποποιούνται καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Άλλοι υιοθετούν μια προσέγγιση θεωρώντας ότι (έχουν) οι απαιτήσεις από το παιδί έχουν σχέση με το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική θέση (status). Σ' αυτή τη δεύτερη μορφή κοινωνικοποίησης, το παιδί μαθαίνει πως αυτό που απαιτείται από αυτό, εξαρτάται από παράγοντες τους οποίους δεν ελέγχει το ίδιο (Blackledge & Hunt 2004).

4.4.2.2 Κοινωνική διαστρωμάτωση – Ελίτ

Ο όρος «ελίτ» έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί στην πολιτική ζωή για να καταστήσει φανερό ότι έχουν διαμορφωθεί πολιτικές και κοινωνικές ανισότητες, αλλά και για να καταδικάσει φαινόμενα πολιτικής και κοινωνικής επιθετικότητας εναντίον εθνών και λαών από πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις ισχύος (Τσακίρης, 2013).

Τον όρο «ελίτ» τον έχουν χρησιμοποιήσει οι θεωρητικοί στοχαστές σαν εργαλείο μελέτης του ρόλου και της οργάνωσης του κράτους και της κοινωνίας. Ο όρος αναφέρεται σε συγκεκριμένες αντιλήψεις που αφορούν στην εξουσία, στη δύναμη, στην κοινωνική ανισότητα και στην πολιτική (Τσακίρης, 2013)

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 οι θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης αντιλαμβάνονται αυτή τη διαδικασία διαφοροποιημένη κατά κοινωνικό στρώμα και αναφέρονται συνήθως σε ένα πρότυπο κοινωνικής διαστρωμάτωσης *«Με τον όρο κοινωνική διαστρωμάτωση αποδίδεται η ιεράρχηση κοινωνικών θέσεων, καθώς και η*

κοινωνική διάκριση και ανισότητα που απορρέουν από αυτή την ιεράρχηση. Στην θεωρία της κοινωνικοποίησης, η έννοια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και ειδικότερα η έννοια του κοινωνικού στρώματος κατέχει κεντρική θέση. Και αυτό, γιατί κάθε επίπεδο κοινωνικής διαστρωμάτωσης, κοινωνική τάξη ή κοινωνικό στρώμα, όχι μόνον αναπτύσσει, ανάλογα με την θέση του στην κοινωνική ιεραρχία, ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό σύστημα, αλλά και οι δυνατότητες που αυτό διαθέτει, προκειμένου να προσπελάσει τα διάφορα πεδία της κοινωνικής ζωής, προσδιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη θέση που κατέχει στην πυραμίδα των ιεραρχημένων κοινωνικών θέσεων. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για στοιχεία που επιδρούν καταλυτικά στην κοινωνικοποιητική διαδικασία που προσδιορίζουν την πορεία του ατόμου στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, που απαρτίζεται από «ανώτερα» «μεσαία» και «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα. Στα χαμηλότερα στρώματα ταξινομούνται όλοι όσοι ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, στα μεσαία οι υπόλοιποι εργαζόμενοι (υπάλληλοι, κ.ά.). «Τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποτελούν την οικονομική, διανοητική και πολιτική ελίτ μια κοινωνίας (Gottschalchetal. 1972: 71)». Με τον όρο «υπό - κουλτούρα» (υπο-πολιτισμός) χαρακτηρίζονται όλοι οι ιδιαίτεροι παράγοντες ενός κοινωνικού στρώματος, που επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Νόβα, 2010).

Οι θεωρητικοί μελέτησαν με συστηματική έρευνα τις ελίτ. Ενδιαφέρονταν για τις σχέσεις των ελίτ με τις μάζες και για τις σχέσεις τόσο στο εσωτερικό των ελίτ όσο και μεταξύ τους, Τη θεωρία, λοιπόν τη χαρακτηρίζουν:

- η πεποίθηση περί του αναπόφευκτου της κυριαρχίας των ελίτ και περί του παραλόγου της φιλελεύθερης δημοκρατίας
- η απόρριψη του οικονομισμού του Μαρξισμού (δηλ. της εκδοχής εκείνης που θεωρεί ότι η οικονομία είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας της κοινωνικής δυναμικής)
- η πεποίθηση περί της δυνητικής αυτονομίας του κράτους από τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις (Τσαούσης, 2006; Timasheff& Theodorson,1998). Για αυτούς η εξουσία έχει συγκεντρωθεί σε λίγα χέρια αλλά θεωρούν πως είναι ο διευθυντικός/ διοικητικός έλεγχος και είναι ο καθοριστικός παράγοντας δημιουργίας ανισοτήτων πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής δύναμης. Είναι αποτέλεσμα της κατοχής των θέσεων εξουσίας στους γραφειοκρατικούς θεσμούς και οργανώσεις καθώς και της

αυθεντίας κορυφαίων προσώπων (π.χ. καλλιτέχνες και διανοούμενοι) που επηρεάζουν χωρίς να κατέχουν επίσημες πολιτικές θέσεις (Τσαούσης, 2006; Timasheff & Theodorson, 1998).

Οι ελίτ που κατέχουν τις πολιτικές θέσεις σε οργανώσεις και στους κρατικούς φορείς ελέγχουν διαθέτοντας τους πόρους με αποτέλεσμα την δυνατότητα ελέγχου του συνόλου του δημόσιου βίου καθώς και της κοινωνικής ζωής, όπως είναι η κυβέρνηση και οι κρατικές διοικητικές υπηρεσίες, οι τράπεζες, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κ.ά. Ο απλός λαός, οι πολίτες αποκλείονται και ελέγχονται από την μικρή αυτή ομάδα που έχει προβλέψει να είναι στο απυρόβλητο, όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι θεωρητικοί (Timasheff & Theodorson, 1998).

Οι βασικότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας είναι οι Βίλφρεντο Παρέτο και Γκαετάνο Μόσκα. Έδωσαν στην Πολιτική Κοινωνιολογία μια «μεγάλη θεωρία», την «Θεωρία των Ελίτ». Τα κύρια στοιχεία της «θεωρίας των ελίτ» είναι ότι (α) η ιστορία της πολιτικής είναι η ιστορία της κυριαρχίας των ελίτ (β) «Σ' όλες τις κοινωνίες (...) δύο μόνο τάξεις εμφανίζονται – μία τάξη που κυριαρχεί και μία που κυριαρχείται.» (Gaetano Mosca) και (γ) ο χαρακτήρας κάθε κοινωνίας προσδιορίζεται από τον χαρακτήρα της ελίτ της.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στα μεσαία κοινωνικά στρώματα είναι περισσότερο ατομοκεντρικές, η δε κοινωνικοποίηση έχει ως στόχο την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων. Η μόρφωση και η φοίτηση στο σχολείο έχει αναχθεί σε αποφασιστικής σημασίας μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη επικοινωνία και σεβασμό της ανεξαρτησίας, των αναγκών και των δυνατοτήτων του παιδιού. Σε ό τι αφορά τη λεκτική επικοινωνία και την ανάπτυξη του γλωσσικού εργαλείου, στα μεσαία στρώματα συναντάμε δυνατότητες συμβολισμού. Γενικά ένας «επεξεργασμένο» γλωσσικός κώδικας είναι στοιχείο σημαντικό για τη σχολική επίδοση.

4.4.2.3 Κοινωνική ικανότητα- κοινωνικές δεξιότητες

Η κοινωνική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αναφέρεται στο να τα ηγαίνει το άτομο καλά με τους/τις άλλους/ες, να μπορεί να δημιουργεί κοινωνικό κύκλο, να αποκτά φίλους/ες και να διατηρεί σχέσεις με άλλα άτομα, να προσαρμόζεται στην κοινωνία αλλά και να την επηρεάζει (Orpinas, 2010). Είναι η ικανότητα του ατόμου να μετέχει με επιτυχία στην κοινωνία και να επιτυγχάνει θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, οργανώνοντας και χρησιμοποιώντας τα δικά του προσωπικά στοιχεία καθώς και στοιχεία του περιβάλλοντός του. Είναι η ικανότητά του να επιτυγχάνει στόχους με κοινωνική αλληλεπίδραση, διατηρώντας θετικές σχέσεις με τους άλλους και μάλιστα σχέσεις που έχουν διάρκεια και αντέχουν σε αλλαγές καταστάσεων (Karl-Heinz & Lindner-Müller, 2012).

Η κοινωνική ικανότητα είναι έννοια δυναμική και έχει αναπτυξιακή διάσταση, καθώς προκύπτει από ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου με διάφορους άλλους, σε ποικίλα πλαίσια. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές διαμορφώνουν την ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται σε κοινωνικό επίπεδο. Είναι σαφές ότι το κατασκεύασμα της κοινωνικής ικανότητας ξεκινά από πολύ νωρίς και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αλλάζει με την ηλικία, την πάροδο του χρόνου, τις συνθήκες που επικρατούν, και τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει το άτομο. (Junge, Patti, Deković & Branje, 2020).

Είναι ευνόητο ότι η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, ως βελτίωση της κοινωνικής του ικανότητας, είναι μια πολυπαραγοντική συνεχής διαδικασίας, προϊόν ενός ευρέως φάσματος γνωστικών ικανοτήτων, συναισθηματικών διαδικασιών, δεξιοτήτων συμπεριφοράς, κοινωνικής επίγνωσης και προσωπικών και πολιτισμικών δεδομένων (Orpinas, 2010). Με άλλα λόγια η προσωπικότητα του ατόμου όπως και οι φορείς κοινωνικοποίησης παίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι εκάστοτε άλλοι/ες με τους οποίους το άτομο αλληλεπιδρά.

Στην έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου μπορεί να προστεθεί και η απόκτηση κύρους (prestige) κυρίως λόγω της ικανότητάς του σε κοινωνικούς τομείς (Jiménez & Mesoudi, 2021). Το κύρος ορίζεται ως ο σεβασμός, η εκτίμηση και ο θαυμασμός που δείχνουν σε κάποιον/α τα μέλη μιας ομάδας (Anderson, Hildreth, &

Howland, 2015). Αποδίδεται οικειοθελώς από άλλους συνήθως λόγω της ικανότητας σε τομείς που εκτιμώνται από την ομάδα, και είναι αποτέλεσμα αξιοκρατικής αξιολόγησης (συνήθως άτυπης). Η απόδοση κύρους είναι ωφέλιμη για το άτομο καθώς αποτελεί μια θετική διάκριση και αναγνώριση που αυξάνει την αποπεοίθησή του. Ταυτόχρονα είναι ωφέλιμη και για τους άλλους/ες, επειδή το να είναι κοντά σε άτομα κύρους τους δίνει ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση, για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Jiménez & Mesoudi, 2021).

Συναφής με την έννοια του κύρους είναι και η έννοια της καλής φήμης και της αναγνωρισιμότητας ή της έξωθεν καλής μαρτυρίας. Η καλή φήμη προσδιορίζεται ως η εκτίμηση σε ένα άτομο και είναι αποτέλεσμα συνεχούς διαδικασίας επιτυχημένων και αποτελεσματικών δράσεων ή/και καλής συμπεριφοράς. Η φήμη συχνά συνδέεται με την επιρροή και έχει περίπου τα ίδια θετικά οφέλη για το άτομο και τους γύρω του (Ferris, Blass, Douglas, Kolodinsky & Treadway, 2003).

4.5 Η προσωπική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου

4.5.1 Προσωπικότητα

Η προσωπικότητα ορίζεται ως το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών (σωματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών) των οποίων ο δυναμικός συνδυασμός συντελεί στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου (Παπαδιώτη, 1998). Οι περισσότερες θεωρίες συγκλίνουν στο ότι η προσωπικότητα είναι συνδυασμός γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και οδηγούν από κοινού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Οι αλλαγές των παραγόντων έχουν ως συνέπεια την εξέλιξη της προσωπικότητας των ατόμων, η οποία, κατά συνέπεια, δεν είναι έννοια στατική, αλλά υπόκειται σε μεταβολές.

Η έννοια «εαυτός» είναι συγγενής με την έννοια της προσωπικότητας (Byrne, 1996). Κάθε άτομο αντιλαμβάνεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο τον εαυτό του (Byrne, 1996· Harter, 1999). Η αντίληψη του εαυτού, η αυτοαντίληψη, ισοδυναμεί με αναγνώριση και κατανόηση του εαυτού, έννοια που εκφράζεται εύστοχα με τη ρήση του Σωκράτη «γνώθι σ' αυτόν». Μέσα από την αυτοαντίληψη τα άτομα επεξεργάζονται και διαχειρίζονται τις καταστάσεις και τα βιώματα και γενικά αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους.

Τα άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη χαρακτηρίζονται από αυτονομία και σιγουριά για τα όρια τους και τείνουν να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στη ζωή. Όταν βρίσκονται σε μία δυσάρεστη διάθεση, η στάση αυτή τα βοηθά ώστε η δυσάρεστη κατάσταση να μην τα επηρεάζει ούτε να τα κυριεύει, με αποτέλεσμα να απαλλάσσονται από αυτήν πολύ γρήγορα (Goleman, 1996). Με αυτό τον τρόπο τα άτομα αναπτύσσουν την ικανότητα να αποδέχονται την ύπαρξη μιας μεγάλης ποικιλίας συναισθημάτων όπως της ευτυχίας, του θυμού, του φόβου, της χαράς, της αηδίας, της απογοήτευσης του ενθουσιασμού, του μίσους κι άλλα. Ακόμα μπορούν να μάθουν να βιώνουν και να εκφράζουν συναισθήματά χωρίς όμως να αποκλείουν και αυτά που έχουν μία αρνητική και δυσάρεστη χροιά (Coleman, 1996).

Η ολοκλήρωση της αυτοαντίληψης επιτυγχάνεται με την ικανότητα του ατόμου να σχηματίζει μια εικόνα συνολική γύρω από τον εαυτό του, να έχει μια ολοκληρωμένη αντίληψη για αυτόν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, για το σωματικό εαυτό, την κοινωνική συμπεριφορά, την επίδοση στις σχολικές και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις του κλπ. Αν και η αντίληψη αυτή μπορεί να είναι διαφορετική για κάθε τομέα

του εαυτού (Παπαδιώτη, 1998· Goleman, 1996), το άτομο καταλήγει να οδηγείται σε μια συνολική και ολοκληρωμένη αξιολόγηση για τον εαυτό του που ενδέχεται να είναι θετική ή αρνητική (Παπαδιώτη, 1998· Goleman, 1996). Αυτή την γενική αξιολόγηση είναι η αυτοεκτίμηση η οποία εκφράζει την αξία που δίνει κάποιος στον ίδιο τον εαυτό του.

Ο James (στο Παπαδιώτη, 1998) ήταν ο πρώτος που μελέτησε σε βάθος την αυτοεκτίμηση. Υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση του ανθρώπου είναι ίση με το λόγο του πραγματικού εαυτού δια του ιδεώδους εαυτού. Ιδεώδης ορίζεται ο εαυτός που το άτομο πιστεύει ότι θα έπρεπε να είναι και αντιστοιχεί στον σωστό εαυτό ενώ πραγματικός είναι αυτός που νομίζει ότι είναι στην πραγματικότητα. Με άλλα λόγια ο James όρισε την αυτοεκτίμηση ως ένα κλάσμα με αριθμητή τις επιτυχίες και παρονομαστή τις προσδοκίες, ή ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις φιλοδοξίες του ατόμου. Διακρίνεται πως ο αριθμητής που είναι οι επιτυχίες είναι κάτι το πραγματικό ενώ ο παρονομαστής είναι κάτι το ιδεώδες.

Ο Higgins (1989 στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001) μελέτησε την σχέση ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδεατό εαυτό προσθέτοντας την έννοια του επιθυμητού εαυτού ως έννοια ανάμεσα στον πραγματικό και στον ιδεατό εαυτό. Ο επιθυμητός εαυτός είναι αυτός που θα θέλαμε να είμαστε και ο ιδεώδης αυτό που νομίζουμε ότι θα έπρεπε να είμαστε. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν διαφορές μεταξύ πραγματικού, επιθυμητού και ιδεατού εαυτού.

Παρά το ότι δεν είναι απόλυτα σαφή τα όρια ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, η αντίληψη που έχει το άτομο για τις επιδόσεις του, τις ικανότητές του και τα χαρακτηριστικά εκείνα του εαυτού που θεωρεί σημαντικά αποτελούν βασικό παράγοντα για να δημιουργήσει την αυτοεκτίμηση του (Harter, 1999), με άλλα λόγια ότι η αυτοεκτίμηση έπεται της αυτοαντίληψης.

Το στάδιο της αυτοεκτίμησης, ως εξελικτικό βήμα της προσωπικής ανάπτυξης, είναι σημαντικό γιατί σχετίζεται με την επιτυχία. Η σχέση αυτοεκτίμησης και επιτυχίας σε κοινωνικούς, οικονομικούς και άλλους τομείς είναι αμφίδρομη και ανατροφοδοτική. Η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε επιτυχία και η επιτυχία οδηγεί σε περαιτέρω αύξηση της αυτοεκτίμησης. Είναι αναμενόμενο όταν ένα άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση έχει και υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία και αποδοχή και κατ' επέκταση δημιουργεί και τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσει να οδηγηθεί στην επιτυχία (Παπαδιώτη, 1998). Σε αντίθεση τα άτομα που έχουν χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους πιστεύουν ότι οι

ενέργειες τους θα συνοδευτούν από αποτυχία και αυτό τους δημιουργεί άγχος, το άγχος οδηγεί στην ελαχιστοποίηση των προσπαθειών και τα απομακρύνει από το να έχουν προσδοκίες και να επιχειρήσουν σημαντικά επιτεύγματα.

Από τις μελέτες φαίνεται να υπάρχουν οφέλη από την υψηλή αυτοεκτίμηση για τα άτομα. Συγκεκριμένα τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση επιδιώκουν και αποκτούν υψηλό επίπεδο εσωτερικής ισορροπίας, με ικανότητα προσαρμογής σε εκάστοτε καταστάσεις, αποφεύγουν τις συγκρούσεις, βρίσκονται σε ευφορία - ευτυχία με εξαρτησιακή τονικότητα και υγιείς κοινωνικές σχέσεις, μειωμένο άγχος και χαμηλά επίπεδα αποτυχίας (Brehm & Kassin, 1996 στο Παπαδιώτη, 1998). Τα άτομα αυτά δεν χρειάζεται να κάνουν συχνή χρήση των μηχανισμών άμυνας, αποδέχονται τον εαυτό τους και έχουν εμπιστοσύνη, η οποία τα βοηθά να βιώνουν αρκετά και περισσότερα θετικά συναισθήματα. Ακόμα έχουν αυξημένη πιθανότητα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας, είναι ικανοποιημένα από τη ζωή τους, έχουν θετικές εκτιμήσεις από τους άλλους και έχουν επιμονή στους στόχους τους ακόμα και αν σε κάποιες φάσεις αποτυγχάνουν (Robins, Fraley, Roberts, - Trzesniewski, 2001. DeNeve & Cooper, 1998).

Στην αντίθετη πλευρά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με πολλές αρνητικές καταστάσεις όπως είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, ο έντονος φόβος για πιθανή αποτυχία, το αυξημένο άγχος, η αμυντική στάση, η μοναξιά, τα προβλήματα προσαρμογής, η μεγάλη ανασφάλεια και η απαισιοδοξία, η εμφάνιση προβλημάτων υγείας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που μπορεί να φτάσουν ακόμα και στη δημιουργία κοινωνικής φοβίας, η αποφυγή του ανταγωνισμού, η αστάθεια και η σπασμωδική μεταβολή συναισθημάτων, η επιθετικότητα, η μη ικανοποίηση από τη ζωή, οι συναισθηματικές διαταραχές (π.χ. κατάθλιψη) κ.ά. (Philippe -Vallerand, 2008· O'Connor & Vallerand, 1998).

4.5.2 Προσωπική ανάπτυξη

Ο όρος «προσωπική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται σε πολλά πεδία και με διαφορετικούς εννοιολογικούς προσδιορισμούς. Ως επιστημονική θεματική βρίσκεται έδαφος στην κοινωνιολογία, στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης, στη ψυχολογία, στην οικονομία, στη διοίκηση και στη φιλοσοφία. Συγκεκριμένα στην κοινωνιολογία ερευνάται κυρίως σε σχέση με την προσπάθεια του ατόμου να διαμορφώσει έτσι τον χαρακτήρα του

ώστε να βελτιώσει την κοινωνική του ταυτότητα. Στην ψυχολογία -και ειδικά στην εξελικτική ψυχολογία- ερευνάται η διαδικασία διαμόρφωσης θετικής προσωπικότητας. Στην εκπαίδευση συνδέεται με τη βελτίωση του ατόμου που επιτυγχάνεται μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες και ειδικά μέσα από την εκπαίδευση ενηλίκων. Στην οικονομία αναφέρεται ως βελτίωση της αποδοτικότητας του ατόμου μέσα από την καλλιέργεια των θετικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του. Στη φιλοσοφία σχετίζεται με διαδικασίες αυτοστοχασμού και αυτοαντίληψης για την επιτυχία ή αποτυχία του ατόμου. Στην επιστήμη της διοίκησης ο όρος έχει καθιερωθεί να σημαίνει τις προσπάθειες ενός οργανισμού να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων σε ικανοποιητικά επίπεδα, μέσα από τον εντοπισμό, την ανάδειξη και την καλλιέργεια των ατομικών χαρακτηριστικών τους.

Μια λεπτομερέστερη αναφορά στον προσδιορισμό που δίνει η επιστήμη της διοίκησης στην προσωπική ανάπτυξη βοηθά να γίνει κατανοητό ότι, παρά τις διαφορές, όλες οι θεωρήσεις έχουν μια κοινή συνισταμένη. Στο πεδίο της διοίκησης η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί κύριο στόχο των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Στο πλαίσιο αυτού του στόχου οι διευθύνσεις διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων των οργανισμών (διευθύνσεις που έχουν αποκτήσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία) επιδιώκουν μέσα από προγράμματα και στρατηγικές να κρατήσουν σε υψηλά επίπεδα την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και κατ' επέκταση του οργανισμού και θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι βελτιωθούν ως άτομα. Στο πλαίσιο αυτό η βελτίωση των εργαζομένων ταυτίζεται με την προσωπική τους ανάπτυξη και επιτυγχάνεται κυρίως με προγράμματα επιμόρφωσης του προσωπικού (γι' αυτό σε πολλές περιπτώσεις η προσωπική ανάπτυξη παραπέμπει στη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα επιμόρφωσης) αλλά και με δράσεις που προωθούν την ευημερία (wellbeing) των εργαζομένων, καλλιεργώντας όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τους κάνουν να αισθάνονται επιτυχημένοι. Αν κοιτάξει κανείς τον ορισμό αυτόν από την πλευρά των εργαζομένων, ανεξάρτητα από τους λόγους που υποκινούν τον εργοδότη να υιοθετήσει προγράμματα ανάπτυξης των εργαζομένων η προσωπική ανάπτυξη αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών αυτοεκπλήρωσης των εργαζομένων, την εξασφάλιση της ευημερίας τους και τη βελτίωση του επιπέδου ωριμότητας (Vasciuc, 2020).

Συμπερασματικά, η κοινή συνισταμένη στον προσδιορισμό της προσωπικής ανάπτυξης είναι η βελτίωση του ατόμου μέσα από διεργασίες εντοπισμού και καλλιέργειας

των χαρακτηριστικών που του επιτρέπουν να αναλάβει προσωπική ευθύνη για τη συμπεριφορά του, να αναπτύξει θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και να αισθάνεται πιο επιτυχημένος. Μέσω της προσωπικής ανάπτυξης επιτυγχάνονται και οι λοιπές μορφές ανάπτυξης: Ο εργαζόμενος που έχει εντοπίσει και καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του οδηγείται και σε επαγγελματική ανάπτυξη. Ως πολίτης βελτιώνει την κοινωνική του ταυτότητα και την αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Ως εκπαιδευόμενος/ επιμορφωμένος διεύρυνε τις γνώσεις και τις δεξιότητές του.

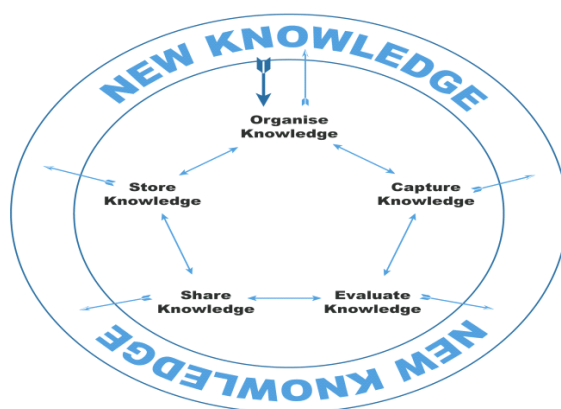
Η προσωπική ανάπτυξη έχει διαχρονικότητα και αναφέρεται συνολικά στην πορεία της ζωής του ανθρώπου ως μια διαδικασία χωρίς τέλος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία όπως παρουσιάζεται στο συλλογικό έργο *Watson Development and Career Planning Grades 6 - 12 (2000)*. Με τις διεργασίες προσωπικής ανάπτυξης γνωρίζουμε τον εαυτό μας, ποιοι είμαστε, ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιδέχονται βελτίωση, σε ποιους τομείς έχουμε επιτυχία σε ποιους όχι, ποια είναι ενδιαφέροντα μας και οι αξίες μας. Με τα δεδομένα αυτά, στις διαστάσεις της προσωπικής ανάπτυξης περιλαμβάνονται το υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και η αίσθηση συνολικής ατομικής βελτίωσης, ικανοποίησης από τον εαυτό, προσέγγισης επιθυμητών προτύπων, επιτυχίας και μη αποτυχίας, εκπλήρωσης των στόχων της ζωής και προσέγγισης της ευτυχίας (Goleman, 1996· Rogers 1981).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι δύσκολο να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στην προσωπική και στην κοινωνική ανάπτυξη, κυρίως επειδή οι στόχοι της κοινωνικοποίησης (άρα της κοινωνικής ανάπτυξης) περιλαμβάνουν και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η αυτοεκτίμηση ή/και η απόκτηση της αυτογνωσίας που συσχετίζονται με τη ψυχολογική ταυτότητα του κάθε ατόμου. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τον Γουβιά, οι στάσεις ζωής διαμορφώνονται με συνδυασμό της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας και της αυτογνωσίας.. Στάσεις ζωής είναι η θεώρηση του συνόλου των αντιλήψεων των πεποιθήσεων, αλλά και των αρχών που έχει το άτομο πάνω στα οποία θεμελιώνεται και η συμπεριφορά. Αυτές προκαθορίζονται από διάφορες παραδόσεις, αξίες και παράγοντες. Επίσης, εκφράζουν το σύστημα της πίστης που έχει το άτομο που ανήκει σε μία θρησκεία πολιτισμική ομάδα, εθνική ενότητα κλπ (Γουβιάς, 2020).

4.6 Η γνωστική διάσταση της ανάπτυξης του ατόμου

4.6.1 Γνώση

Ο Παπαθεοδώρου (2018) αναφέρει πως η Γνώση είναι το να κατανοεί και να χειρίζεται κανείς την πραγματικότητα. Οι αλήθειες, τα πιστεύω, οι απόψεις, οι κρίσεις, οι μεθοδολογίες οι τεχνικές που κατέχουν οι άνθρωποι ή άλλοι μηχανισμοί για να προσλάβουν, αναλύσουν, αξιολογήσουν πληροφορίες και να συνθέσουν, σχεδιάσουν, υλοποιήσουν, παρακολουθήσουν και προσαρμόσουν συγκεκριμένες ενέργειες.



Η γνώση που κατέχουμε στη μνήμη μακράς διάρκειας είναι δύο ειδών (Βεργίδης, 2011):

- **δηλωτική γνώση** (declarative knowledge) δηλαδή γνώση που έχουμε για τα αντικείμενα (*objects-data*), τα γεγονότα (*facts*) και τα συμβάντα (*events*),
- **διαδικαστική γνώση** (procedural knowledge) δηλαδή γνώση την οποία έχουμε για τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να εκτελέσουμε μια εργασία ή να διεκπεραιώσουμε μια διαδικασία, και η οποία είναι αποτέλεσμα άμεσων αλλά και έμμεσων διαδικασιών μάθησης.

Η δηλωτική γνώση μπορεί περαιτέρω να διαχωριστεί σε (Βεργίδης, 2011):

- **σημασιολογική γνώση** (semantic knowledge), που αφορά γενική γνώση για τις έννοιες που αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα (οντότητες) ενός κόσμου και τις μεταξύ τους σχέσεις, και
- **επεισοδιακή γνώση** (episodic knowledge), που αφορά προσωπικές εμπειρίες και βιωμένα γεγονότα στο παρελθόν και είναι οργανωμένη χρονικά και χωρικά σε επεισόδια σε σειριακή μορφή και όχι σε έννοιες ή σχέσεις.



Ανάλυση των ειδών γνώσης (Βεργίδης, 2011)

Η γνώση, δηλωτική ή διαδικαστική, χωρίζεται σε **γενική γνώση** (general knowledge, common sense) και ειδική γνώση (domain-specific knowledge) για ένα συγκεκριμένο θέμα που κατέχουμε (Βεργίδης, 2011· Παπαθεοδώρου, 2018).

Η γνώση μέσω της δια βίου μάθησης ωφελεί την προσωπική επιτυχία (Young, 2015):

1. Δημιουργεί νέες ευκαιρίες σταδιοδρομίας
2. Επηρεάζει τα παιδιά. Η παρακολούθηση μαθημάτων ενώ δεν είστε σχολείο αποτελεί καλό παράδειγμα για τα παιδιά σας. Αντί να τους πείτε πόσο σημαντικό είναι να παραμείνετε στο σχολείο, τους δείχνετε. Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς που εκτιμούν τη μάθηση έχουν παιδιά που παραμένουν στο σχολείο περισσότερο, έχουν χαμηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και φιλοδοξούν να εργαστούν με υψηλότερες αποδοχές.
3. Βελτιώνει την υγεία σας. Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι που είναι καλύτερα μορφωμένοι είναι στην πραγματικότητα πιο υγιείς από τους λιγότερο μορφωμένους. Η συνεχιζόμενη μάθηση επιβραδύνει επίσης την ψυχολογική διαδικασία του Alzheimer.
4. Βελτιώνετε τις δεξιότητές σας. Είναι σημαντικό, όχι μόνο στην καριέρα σας αλλά και στην προσωπική σας ζωή, να διατηρείτε ενημερωμένες τις δεξιότητες και τις γνώσεις σας.
5. Χτίζει την εμπιστοσύνη. Η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων θα βελτιώσει επίσης το επίπεδο εμπιστοσύνης σας. Θα νιώσετε σαν να έχετε πετύχει κάτι και μπορεί να επιτύχει ακόμη περισσότερο αν το έχετε σκεφτεί. Βγαίνετε από τη ζώνη άνεσής σας και μπορεί ακόμη και να ανακαλύψετε ένα εκπληκτικό νέο ταλέντο.

6. Εμπλουτίζει τη ζωή σας. Δίπλα στα οφέλη για την επαγγελματική και προσωπική σας ζωή, εμπλουτίζετε τη ζωή σας σε διάφορα σημεία. Όταν παρακολουθείτε μαθήματα είστε πιο κοινωνικά συνδεδεμένοι και συμμετέχετε σε κοινότητες. Επίσης, θα έχετε μια υπέροχη αίσθηση ικανοποίησης κάθε φορά που μαθαίνετε κάτι νέο.
7. Διατηρείτε επαφή με τον κόσμο
8. Ενισχύετε τη δύναμη του εγκεφάλου σας. Η συνεχής μάθηση είναι σαν να πηγαίνεις στο γυμναστήριο για τον εγκέφαλό σου. Διατηρεί τους μυς του εγκεφάλου σας σε φόρμα και θα μπορείτε να λειτουργείτε σε υψηλό επίπεδο
9. Καταπολεμά την πλήξη
10. Μπορείτε να κερδίσετε περισσότερα χρήματα (Young, 2015).

Η πρόκληση στον εαυτό μας να μάθει νέες δεξιότητες θα βοηθήσει να καταπολεμήσουμε την πλήξη και δεν θα εμμένουμε σε αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα.

4.6.2 Γνωστική ανάπτυξη

Ο άνθρωπος δομεί το γνωσιακό σύστημά του πάνω σε έννοιες και σύμβολα, σε γνώσεις και πληροφορίες, σε προτασιακές, εικονικές και νοητικές αναπαραστάσεις, σε σενάρια, πλαίσια και θεωρίες (Τσούρτου, 2020). Οι ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες είναι η προσοχή, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα και η σκέψη (Hayes, 1993). Η ανθρώπινη μάθηση είναι δυνατή γιατί τα άτομα μπορούν να προσέχουν, να αντιλαμβάνονται, να θυμούνται, να μιλάνε, να σκέφτονται και να κρίνουν την ίδια τους τη σκέψη.

Όμως όλα όσα προαναφέρθηκαν δεν θα ήταν δυνατόν να έχουν νόημα ως ολοκληρωμένες εμπειρίες, αν δεν υπήρχαν τα συναισθήματα και τα κίνητρα. Στις γνωστικές λειτουργίες εμφανίζεται εναρμόνιση συναισθηματικής διάθεσης και των κινήτρων για δράση. Όταν ένα συγκινησιακό γεγονός εμφανίζεται υπάρχει και ένα υποκειμενικό νόημα που προσδιορίζεται από τους στόχους του ατόμου και τα κοινωνικά σήματα (Ledoux, 2002).

Η ώθηση για δράση, η βούληση και η συγκίνηση ουσιαστικά κινητοποιούν τις παραπάνω γνωστικές λειτουργίες (προσοχή, αντίληψη, μνήμη, γλώσσα, σκέψη). Σε όλη τη διάρκεια όπου άνθρωπος αναπτύσσεται εμφανίζεται και ο φόβος για την αποτυχία. Αυτό οδηγεί

στην αναστολή της επίδοσης σε μία εργασία ή σε ένα έργο. Το άγχος μπορεί να ανακόψει την ανακλητική μνήμη (Τσούρτου, 2020).

Η γνωστική ανάπτυξη υπό την έννοια της οικοδόμησης, ανακατασκευής, εμπλουτισμού, συμπλήρωσης και διεύρυνσης της γνώσης αναφέρεται σε σχέση με την ανάγκη προσαρμογής της γνώσης στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Βοσνιάδου, 1992 / 1998). Καθώς η γνώση πραγματοποιείται εντός ενός κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου σύμφωνα πάντα με αναφορές των ειδικών όπως του Piaget, του Vygotsky, της νευροψυχολογίας και της θεωρίας επεξεργασίας πληροφοριών, υπόκειται σε συνεχείς εννοιολογικές αλλαγές, ανακατασκευές και προσθήκες προκειμένου να προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές. Από την πλευρά της η γνωστική ανάπτυξη μπορεί να επηρεάσει το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον και να προκαλέσει ως ένα βαθμό τέτοιες αλλαγές.

Από την πλευρά του ατόμου, η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί μια πρόκληση που οδηγεί σε μια διαδικασία μάθησης. Ειδικά στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης η πρόκληση και η διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης είναι συνεχής και εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους. Μπορεί να μην έχει άλλο άμεσο στόχο παρά μόνο την ίδια τη γνώση, μπορεί να οδηγεί σε επιτάχυνση της προσωπικής, της επαγγελματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης, είτε τέλος ειδικά όταν αυτή παρέχεται σε ποιοτικά και οργανωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, μπορεί να επιδιώκεται επειδή υπόσχεται ότι το άτομο θα ζήσει μια ευχάριστη και ταυτόχρονα εποικοδομητική εμπειρία για όσο χρόνο διαρκεί η μαθησιακή του προσπάθεια.

Στην περίπτωση που η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί αυτοσκοπό, το άτομο την αναζητά όχι για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή για να ικανοποιήσει κάποιο συγκεκριμένο πρακτικό στόχο, αλλά για να μάθει γενικά για τον κόσμο ή για να εξασκήσει τη μάθηση ή για να μάθει να μαθαίνει. Υπάρχουν αρκετοί που αμφισβητούν την αναγκαιότητα της γνωστικής ανάπτυξης χάριν της γνώσης και μόνο, ειδικά όταν τα προβλήματα της κοινωνίας που πρέπει να επιλυθούν χρειάζονται στοχευμένες γνώσεις και όχι γνώσεις που δεν οδηγούν πουθενά. Ενδεικτικά ο Balogun (2008), αναφερόμενος στα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες της Αφρικής διατυπώνει τη θέση ότι οι γνώσεις που δεν έχουν πρακτική εφαρμογή στις κοινωνίες των χωρών αυτών είναι άχρηστες. Η αμφισβήτηση αυτού του είδους ανάγεται στο μεγάλο ζήτημα κατά πόσον είναι απαραίτητο η γνώση να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και να έχει άμεση εφαρμογή στη ζωή του ατόμου και

στην κοινωνία στην οποία αυτό ζει. Η απάντηση στην αμφισβήτηση εντοπίζεται στο ότι η καλλιέργεια του ατόμου μέσω της μόρφωσης ακόμα και όταν δεν είναι στοχευμένη και πρακτικά εφαρμόσιμη βοηθά το άτομο να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, να αποκτήσει την ιδιότητα του μορφωμένου ατόμου και να το καταστήσει καλό πολίτη στην κοινωνία. Υπό την έννοια αυτή η γνώση χάριν τη γνώσης μπορεί να θεωρηθεί σκόπιμη και η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου χρήσιμη ως επιδίωξη στη ζωή του (Metz, 2019).

Η παραπάνω επιχειρηματολογία υπέρ της γνωστικής ανάπτυξης μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω. Η γνωστική ανάπτυξη επιδιώκεται ως σκοπός χάριν της γνώσης αλλά και επειδή αποτελεί έναν πυλώνα πάνω στον οποίο οικοδομείται η επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία συνδέει την εκπαίδευση με την ανάπτυξη όπως και η προσέγγιση της δημιουργίας κοινωνικού κεφαλαίου έχουν στη βάση τους τη γνώση, στοχευμένη και μη. Και ναι μεν η στοχευμένη γνώση έχει πιο άμεση ορατή επίδραση στην παραγωγικότητα του ατόμου αλλά και η μη στοχευμένη βοηθά σημαντικά μέσα από την επίδρασή της στο επίπεδο κατανόησης του επαγγελματικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος και στο επίπεδο προσαρμοστικότητας του ατόμου στο περιβάλλον αυτό. Μάλιστα αν η γνωστική ανάπτυξη ακόμα και χάριν της γνώσης δεν ήταν σκόπιμη τότε θα καταντούσαν ανεπαρκή τα άτομα των οποίων οι γνώσεις στην πράξη απαξιώνονται (όπως συμβαίνει σήμερα σε πολλές γνώσεις που σχετίζονται με την τεχνολογία). Τα άτομα αυτά σχετικά εύκολα μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες γιατί έμαθαν πώς να αναπτύσσουν τον γνωστικό τους ορίζοντα και να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις και συνθήκες.

Τέλος, αρκετά άτομα επιδιώκουν τη γνωστική ανάπτυξη απλώς για την εμπειρία των σπουδών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Lippman, 2007), το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται ως συνδυασμός κτιριακών εγκαταστάσεων και υποδομών, οργάνωσης, εκπαιδευτικής κοινότητας, προγραμμάτων κλπ αποτελεί ένα περιβάλλον ελκυστικό για μάθηση. Ένα τέτοιο περιβάλλον εύλογα προσελκύει άτομα για σπουδές αποτελώντας από μόνο του ένα σημαντικό παράγοντα στην επιλογή σπουδών. Την ίδια επίδραση μπορεί να έχει ο τόπος στον οποίο είναι εγκατεστημένο το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Oliver & Lippman, 2007).

4.7 Η σύνδεση της επαγγελματικής, κοινωνικής, προσωπικής και γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου

Ο άνθρωπος δομεί το γνωσιακό σύστημά του πάνω σε έννοιες και σύμβολα, σε γνώσεις και πληροφορίες, σε προτασιακές, εικονικές και νοητικές αναπαραστάσεις, σε σενάρια, πλαίσια και θεωρίες (Τσούρτου, 2020). Οι ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες είναι η προσοχή, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα και η σκέψη (Hayes, 1993). Η ανθρώπινη μάθηση είναι δυνατή γιατί τα άτομα μπορούν να προσέχουν, να αντιλαμβάνονται, να θυμούνται, να μιλάνε, να σκέφτονται και να κρίνουν την ίδια τους τη σκέψη.

Όμως όλα όσα προαναφέρθηκαν δεν θα ήταν δυνατόν να έχουν νόημα ως ολοκληρωμένες εμπειρίες, αν δεν υπήρχαν τα συναισθήματα και τα κίνητρα. Στις γνωστικές λειτουργίες εμφανίζεται εναρμόνιση συναισθηματικής διάθεσης και των κινήτρων για δράση. Όταν ένα συγκινησιακό γεγονός εμφανίζεται υπάρχει και ένα υποκειμενικό νόημα που προσδιορίζεται από τους στόχους του ατόμου και τα κοινωνικά σήματα (Ledoux, 2002).

Η ώθηση για δράση, η βούληση και η συγκίνηση ουσιαστικά κινητοποιούν τις παραπάνω γνωστικές λειτουργίες (προσοχή, αντίληψη, μνήμη, γλώσσα, σκέψη). Σε όλη τη διάρκεια όπου άνθρωπος αναπτύσσεται εμφανίζεται και ο φόβος για την αποτυχία. Αυτό οδηγεί στην αναστολή τις επιδόσεις σε μία εργασία ή σε ένα έργο. Το άγχος μπορεί να ανακόψει την ανακλητική μνήμη (Τσούρτου, 2020).

Η γνωστική ανάπτυξη υπό την έννοια της οικοδόμησης, ανακατασκευής, εμπλουτισμού, συμπλήρωσης και διεύρυνσης της γνώσης αναφέρεται σε σχέση με την ανάγκη προσαρμογής της γνώσης στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Βοσνιάδου, 1992 / 1998). Καθώς η γνώση πραγματοποιείται εντός ενός κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου σύμφωνα πάντα με αναφορές των ειδικών όπως του Piaget, του Vygotsky, της νευροψυχολογίας και της θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών, υπόκειται σε συνεχείς εννοιολογικές αλλαγές, ανακατασκευές, προσθήκες προκειμένου να προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές. Από την πλευρά της η γνωστική ανάπτυξη μπορεί να επηρεάσει το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον και να προκαλέσει ως ένα βαθμό τέτοιες αλλαγές.

Από την πλευρά του ατόμου, η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί μια πρόκληση που οδηγεί σε μια διαδικασία μάθησης. Ειδικά στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης η πρόκληση

και η διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης είναι συνεχής και εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους. Μπορεί να μην έχει άλλο άμεσο στόχο παρά μόνο την ίδια τη γνώση, μπορεί να οδηγεί σε επιτάχυνση της προσωπικής, της επαγγελματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης, είτε τέλος ειδικά όταν αυτή παρέχεται σε ποιοτικά και οργανωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, μπορεί να επιδιώκεται επειδή υπόσχεται ότι το άτομο θα ζήσει μια ευχάριστη και ταυτόχρονα εποικοδομητική εμπειρία για όσο χρόνο διαρκεί η μαθησιακή του προσπάθεια.

Στην περίπτωση που η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί αυτοσκοπό, το άτομο την αναζητά όχι για να επιλύσει ένα πρόβλημα ή για να ικανοποιήσει κάποιο συγκεκριμένο πρακτικό στόχο, αλλά για να μάθει γενικά για τον κόσμο ή για να εξασκήσει τη μάθηση ή για να μάθει να μαθαίνει. Υπάρχουν αρκετοί που αμφισβητούν την αναγκαιότητα της γνωστικής ανάπτυξης χάριν της γνώσης και μόνο, ειδικά όταν τα προβλήματα της κοινωνίας που πρέπει να επιλυθούν χρειάζονται στοχευμένες γνώσεις και όχι γνώσεις που δεν οδηγούν πουθενά. Ενδεικτικά ο Balogun (2008), αναφερόμενος στα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χώρες της Αφρικής διατυπώνει τη θέση ότι οι γνώσεις που δεν έχουν πρακτική εφαρμογή στις κοινωνίες των χωρών αυτών είναι άχρηστες. Η αμφισβήτηση αυτού του είδους ανάγεται στο μεγάλο ζήτημα κατά πόσον είναι απαραίτητο η γνώση να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και να έχει άμεση εφαρμογή στη ζωή του ατόμου και στην κοινωνία στην οποία αυτό ζει. Η απάντηση στην αμφισβήτηση εντοπίζεται στο ότι η καλλιέργεια του ατόμου μέσω της μόρφωσης ακόμα και όταν δεν είναι στοχευμένη και πρακτικά εφαρμόσιμη βοηθά το άτομο να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, να αποκτήσει την ιδιότητα του μορφωμένου ατόμου και να το καταστήσει καλό πολίτη στην κοινωνία. Υπό την έννοια αυτή η γνώση χάριν τη γνώσης μπορεί να θεωρηθεί σκόπιμη και η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου χρήσιμη ως επιδίωξη στη ζωή του (Metz, 2019).

Η παραπάνω επιχειρηματολογία υπέρ της γνωστικής ανάπτυξης μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω. Η γνωστική ανάπτυξη επιδιώκεται ως σκοπός χάριν της γνώσης αλλά και επειδή αποτελεί ένα πυλώνα πάνω στον οποίο οικοδομείται η επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία συνδέει την εκπαίδευση με την ανάπτυξη όπως και η προσέγγιση της δημιουργίας κοινωνικού κεφαλαίου έχουν στη βάση τους τη γνώση, στοχευμένη και μη. Και ναι μεν η στοχευμένη γνώση έχει πιο άμεση ορατή επίδραση στην παραγωγικότητα του ατόμου αλλά και η μη

στοχευμένη βοήθα σημαντικά μέσα από την επίδρασή της στο επίπεδο κατανόησης του επαγγελματικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος και στο επίπεδο προσαρμοστικότητας του ατόμου στο περιβάλλον αυτό. Μάλιστα αν η γνωστική ανάπτυξη ακόμα και χάριν της γνώσης δεν ήταν σκόπιμη τότε θα καταντούσαν ανεπαρκή τα άτομα των οποίων οι γνώσεις στην πράξη απαξιώνονται (όπως συμβαίνει σήμερα σε πολλές γνώσεις που σχετίζονται με την τεχνολογία). Τα άτομα αυτά σχετικά εύκολα μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες γιατί έμαθαν πώς να αναπτύσσουν τον γνωστικό τους ορίζοντα και να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις και συνθήκες.

Τέλος, αρκετά άτομα επιδιώκουν τη γνωστική ανάπτυξη απλώς για την εμπειρία των σπουδών. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Lippman, 2007), το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται ως συνδυασμός κτιριακών εγκαταστάσεων και υποδομών, οργάνωσης, εκπαιδευτικής κοινότητας, προγραμμάτων κλπ αποτελεί ένα περιβάλλον ελκυστικό για μάθηση. Ένα τέτοιο περιβάλλον εύλογα προσελκύει άτομα για σπουδές αποτελώντας από μόνο του ένα σημαντικό παράγοντα στην επιλογή σπουδών. Την ίδια επίδραση μπορεί να έχει ο τόπος στον οποίο είναι εγκατεστημένο το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Oliver & Lippman, 2007).

4.8 Σύνοψη του κεφαλαίου

Επειδή η εκπαίδευση δημιουργεί προϋποθέσεις βελτίωσης και αλλαγής προς το καλύτερο εύλογα μπορεί να συσχετιστεί με την ανάπτυξη, μια έννοια συνδεδεμένη με την αλλαγή και τον μετασχηματισμό. Στο κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι η ανάπτυξη μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους διαστάσεις. Σε ό τι αφορά το άτομο, οι διαστάσεις της ανάπτυξης είναι η επαγγελματική, η κοινωνική, η προσωπική και η γνωστική. Το άτομο επιδιώκει να βελτιώσει τη θέση του στο επάγγελμα και στην κοινωνία, να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να ικανοποιήσει τις φιλοδοξίες του και να διευρύνει το μορφωτικό του επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

5.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Μετά τον προσδιορισμό της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των αναγκών που αυτή καλύπτει και μετά από την ανάλυση της ανάπτυξης και των διαστάσεων της για το άτομο, στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη.

Αρχικά γίνεται αναφορά στις μελέτες που αφορούν στην επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη μιας οικονομίας, που αποτελεί την συνηθέστερη προσέγγιση στο θέμα, για να εστιάσουμε στη συνέχεια στην επίδραση της εκπαίδευσης στις τέσσερις διαστάσεις της ανάπτυξης του ατόμου. Συγκεκριμένα, γίνεται αντιστοίχιση των κινήτρων ζήτησης της εκπαίδευσης, που είναι κίνητρα επαγγελματικά, κοινωνικά, προσωπικά και γνωστικά, με τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης του ατόμου που είναι η γνωστική, η επαγγελματική, η κοινωνική και η προσωπική. Έτσι ολοκληρώνεται η θεώρηση της εκπαίδευσης ως μέσου με το οποίο σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ατόμου.

5.2 Σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης μιας οικονομίας

5.2.1 Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ως βασικός πυλώνας στη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης μιας οικονομίας

Η σχέση ανάπτυξης και εκπαίδευσης και ειδικότερα η συσχέτιση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη μελετήθηκε εκτενώς ως επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας ή μιας οικονομίας.

Η θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης βρίσκει τις ρίζες της στις απαρχές της οικονομικής επιστήμης. Στο έργο του Adam Smith υπάρχει αναφορά στην εμφάνιση ομάδων ειδικών εργαζομένων που είναι άνθρωποι της σκέψης και της διανοήσης με ιδιαίτερη συμβολή στην ανάπτυξη των εθνών. Επίσης, αργότερα ο Schumpeter είναι στο ίδιο πνεύμα, εστιάζοντας στην αξιοποίηση της γνώσης στην παραγωγή καινοτομίας που γι' αυτόν αποτελεί κινητήρια δύναμη καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση της παραγωγικότητας και την οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Schumpeter, η καινοτομία είναι προϊόν τεχνολογίας και μάθησης, δυο παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικοί για τις επιδόσεις των οικονομιών στην σύγχρονη εποχή (OECD, 1996).

Παρά την αναγνώριση της θετικής επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, η συστηματική μελέτη της σχέσης ξεκίνησε αργότερα με τη διατύπωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με τους πρωτοπόρους της θεωρίας αυτής (Becker, Schultz, Denison) το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και εμπειριών που διαθέτει κάθε άτομο και συνολικά η κοινωνία, άρα το ανθρώπινο κεφάλαιο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο εκπαίδευσης και μόρφωσης που αποκτά κάθε άτομο και η κοινωνία στο σύνολό της. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου επηρεάζει θετικά την παραγωγικότητα του ατόμου και της κοινωνίας. Όσο περισσότερη εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερη είναι η βελτίωση της παραγωγικής ικανότητας της εργασίας, γιατί οι μορφωμένοι εργαζόμενοι προσαρμόζονται ευκολότερα στο εργασιακό περιβάλλον, αντιλαμβάνονται και κατανοούν ευκολότερα ό τι έχει σχέση με την εργασία που τους ανατίθεται, έχουν καλύτερη σχέση με την τεχνολογία, και μπορούν να κάνουν πιο πολύπλοκες εργασίες. Με δεδομένη τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την παραγωγικότητα και την οικονομική ανάπτυξη, η επένδυση στην εκπαίδευση που οδηγεί στο σχηματισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου αναγνωρίζεται ως κινητήρας της οικονομικής ανάπτυξης.

Στο άρθρο του Tilak (2002) *Building Human Capital in East Asia: What Others Can Learn* τονίζεται πως η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μπορεί να εκτιμηθεί με ποικίλους τρόπους. Συγκεκριμένα η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη αντανακλάται στο ατομικό εισόδημα, το οποίο πιστεύεται ότι αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού. Οι αμοιβές συστηματικά αυξάνονται με την αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης. Οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής έχουν δημιουργήσει συγκριτικά μεγαλύτερη ζήτηση μορφωμένου εργατικού δυναμικού σε σχέση με το μη μορφωμένο (ή το λιγότερο μορφωμένο). Η ζήτηση για μορφωμένους εργαζόμενους, ειδικά αυτούς που εξειδικεύονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. γιατροί, μηχανικοί ηλεκτρονικών υπολογιστών κλπ) αυξάνεται ταχύτερα από την προσφορά, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη για επέκταση των επενδύσεων στην εκπαίδευση (Ψαχαρόπουλος και Woodhall, 1985; Schultz, 1988 στο Tilak 2002). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συμβολή του ανθρώπινου κεφαλαίου στην ανάπτυξη οφείλεται σε δύο λόγους.

- Ο πρώτος λόγος είναι εξωγενής: το ανθρώπινο κεφάλαιο που ενσωματώνεται στον άνθρωπο καθιστά το άτομο παραγωγικότερο γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα εισοδήματα. Για το σύνολο της οικονομίας τα παραγωγικότερα άτομα οδηγούν σε αύξηση της συνολικής παραγωγής άρα και σε οικονομική ανάπτυξη (Lucas 1988: 18 στοTilak 2002). Όσο περισσότερο μορφώνεται το άτομο και όσο βελτιώνεται ο μέσος όρος της μόρφωσης μιας κοινωνίας, τόσο περισσότερο βελτιώνεται η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου, τόσο περισσότερο αυξάνεται η παραγωγικότητα, τόσο υψηλότερη είναι η συνολική παραγωγή και τα εισοδήματα άρα και η οικονομική ανάπτυξη (Φώκιαλη, 2010).
- Ο δεύτερος λόγος είναι ενδογενής : Συνίσταται στο ότι *«το ανθρώπινο κεφάλαιο που ενσωματώνεται σε ένα άτομο συμβάλλει επίσης στην παραγωγικότητα όλων των άλλων συντελεστών της παραγωγής»* (Lucas 1988: 18 στοTilak 2002). Καθώς η παραγωγική διαδικασία συνήθως προϋποθέτει τη συνεργασία των συντελεστών παραγωγής η βελτιωμένη παραγωγικότητα του ανθρώπινου ‘δυναμικού καθιστά παραγωγικότερους και τους λοιπούς συμπράττοντες συντελεστές (π.χ. το υλικό κεφάλαιο). Αυτή η επίδραση είναι ενδογενής και έμμεση. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας αλλά και η αξιοποίηση της τεχνολογικής ανάπτυξης στην παραγωγή σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται, η ανάπτυξη της τεχνολογίας εμφανίστηκε από τη σύγκλιση τουλάχιστον τριών βασικών τάσεων. Στην αύξηση του ανθρώπινου δυναμικού που έχει εξειδίκευση στους κλάδους της επιστήμης και της τεχνολογίας, στην αναδιάρθρωση των δραστηριοτήτων των επιχειρήσεων και στη ραγδαία αύξηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων σε κάποιες από τις αναδύομενες οικονομίες (Lynn & Salzman 2004). Είναι σαφές ότι στη βάση των παραγόντων αυτών βρίσκεται η εκπαίδευση.

Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί για την επιβεβαίωση της σχέσης της εκπαίδευσης με την οικονομική διάσταση της ανάπτυξης, συνιστώντας ένα εντυπωσιακό έργο στο σύνολό τους. Ο Fadel (χ.χ.) διαπιστώνει πως οι εμπειρικές μελέτες για την εκτίμηση της σχέσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη είναι τεχνικού χαρακτήρα, με την έννοια ότι χρησιμοποιούνται τυπικά οικονομετρικά μοντέλα για έλεγχο υποθέσεων με τη χρήση εμπειρικών δεδομένων. Παρά τις διαφορές μεταξύ των μελετών, το γενικό καθολικά εμφανιζόμενο συμπέρασμα είναι ότι τα οικονομικά στοιχεία

επιβεβαιώνουν τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου καθώς οι μελέτες όλες υποστηρίζουν ότι η απόδοση τόσο των ιδιωτικών όσο και των δημοσίων επενδύσεων στην εκπαίδευση έχουν θετικές επιπτώσεις στα κέρδη και τα εισοδήματα. Η βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα αυτό μπορεί να υποδιαιρεθεί σε δύο γενικούς τομείς:

- Οι μελέτες σε μικροοικονομικό επίπεδο εξετάζουν τη σχέση μεταξύ διαφορετικών τρόπων μέτρησης της εκπαιδευτικής πορείας του ατόμου και των αμοιβών και εισοδημάτων του. Οι μελέτες αυτές στη συντριπτική τους πλειοψηφία δείχνουν σταθερά ότι η απόδοση της οικονομικής θυσίας που το άτομο έχει κάνει για να εκπαιδευτεί είναι θετική και μάλιστα ότι για κάθε επιπλέον έτος σχολικής φοίτησης αυξάνουν τα κέρδη τους κατά περίπου 10%. Αυτό είναι ένα πολύ εντυπωσιακό ποσοστό απόδοσης.
- Η μακρο-οικονομική βιβλιογραφία εξετάζει τη σχέση μεταξύ διαφόρων μέτρων που εφαρμόζονται για βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας χώρας ως σύνολο και, στις περισσότερες περιπτώσεις, το πρότυπο μέτρο της οικονομικής ανάπτυξης σε όρους ΑΕΠ. Για άλλη μια φορά, οι περισσότερες μελέτες αποδεικνύουν την υψηλότερη αύξηση του ΑΕΠ στις χώρες όπου ο πληθυσμός ή έχει, κατά μέσο όρο, ολοκληρώσει περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης ή επιτυγχάνει υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ γνωστικών επιτευγμάτων.

Μετά την αρχική της διατύπωση η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου επεκτάθηκε και σε άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης, ειδικότερα στην κοινωνική διάσταση και στο αξιακό σύστημα του ατόμου και της κοινωνίας. Συγκεκριμένα θεωρήθηκε ότι η βελτίωση του επιπέδου γνώσεων των ανθρώπων οδηγεί, παράλληλα με την οικονομική ανάπτυξη, και στην προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης -τη βελτίωση της υγείας και τη μακροβιότητα, τη μείωση του ρυθμού αύξησης του πληθυσμού, τη μείωση των ποσοστών εγκληματικότητας, τη μεγαλύτερη συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή, το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στις εκλογές, την μεγαλύτερη κατανόηση της κοινωνικής ευθύνης, τις καλές κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις, τα υγιή καταναλωτικά πρότυπα, την ποιοτική ψυχαγωγία, τις δημοκρατικές αρχές, την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και χόμπι, την καλύτερη ποιότητα της δημόσιας ζωής, την υψηλότερη ροπή για φιλανθρωπία, την μικρότερη εξάρτηση από το κράτος κλπ. (Bloom, Hartley & Rosovsky, 2006· Ψαχαρόπουλος, 1999· Φώκιαλη, 2010). Έτσι, η θεωρία

συμπληρώθηκε με αναφορά στην επίδραση που μπορεί να έχει η εκπαίδευση σε μια σειρά παραμέτρων που αναφέρονται ως εξωτερικότητες (Ψαχαρόπουλος, 1999· Φώκιαλη, 2010). Οι παράμετροι αυτές είναι αρκετά δύσκολο να ενσωματωθούν στα οικονομετρικά μοντέλα, παραμένουν όμως από μόνες τους μια πρόκληση για τους μελετητές του πεδίου αυτού.

5.2.2 Η επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην αναπτυξιακή στρατηγική και στην εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης έχει γίνει προκλητικό θέμα για έρευνα και ανάλυση (Hansamali & Ratnayake, 2008), αλλά και για σχεδιασμό και εφαρμογή αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι Lynn & Salzman (2004) θεωρούν η ανάλυση και σωστή ερμηνεία των τάσεων για γνώση και των αναγκών σε γνώση βοηθά τους αναλυτές αφενός να κατανοήσουν ποιες ενέργειες ή πολιτικές πρέπει να σχεδιάσουν για να προωθήσουν την ανάπτυξη αφετέρου βοηθούν στη ρεαλιστική εφαρμογή και αξιολόγηση προληπτικών ή διορθωτικών προγραμμάτων που οδηγούν σε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Έτσι, μετά τη διατύπωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ένα μεγάλο μέρος του ακαδημαϊκού, ερευνητικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση οφείλεται στο ότι η επένδυση στην εκπαίδευση είναι επένδυση που οδηγεί σε ανάπτυξη. Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση αντανακλά το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα άτομα και όλα τα έθνη σήμερα, ανεξάρτητα από το στάδιο ανάπτυξής τους ή τον τύπο του κοινωνικού τους συστήματος, είναι απασχολημένα με την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική βελτίωση. Τα άτομα ενδιαφέρονται για περισσότερη εκπαίδευση επειδή μέσω της εκπαίδευσης προσδοκούν υψηλότερα εισοδήματα, καλύτερες θέσεις εργασίας, κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα, προσωπική ανάπτυξη. Ομοίως, οι χώρες ενδιαφέρονται για την αύξηση του μέσου επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού τους, επειδή πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο θα βελτιώσει την παραγωγικότητα, θα επιταχύνει την οικονομική ανάπτυξη, θα οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας των θέσεων εργασίας, μείωση της φτώχειας και της ανισότητας, και σε λοιπές κοινωνικές και πολιτισμικές βελτιώσεις. Με άλλα λόγια η επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην ικανοποίηση των στόχων των ατόμων και στην αναπτυξιακή στρατηγική των χωρών και στην εκπαιδευτική πολιτική είναι πολύ μεγάλη.

Όπως υπογράμμισαν οι Lopezetal (1998), καμία χώρα δεν έχει επιτύχει οικονομική ανάπτυξη χωρίς να επενδύσει στην εκπαίδευση. Όλες οι χώρες εφαρμόζουν πολιτικές που στοχεύουν στη γνώση και τη διαχείρισή της. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η μετάβαση σε μια οικονομία και κοινωνία που βασίζεται στη γνώση συνεπάγεται, ως αντικειμενική αναγκαιότητα, την ανάπτυξη ενός διαφανούς και ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο πρέπει να διασφαλίζει αυξημένη απασχολησιμότητα, προσαρμοστικότητα και κινητικότητα του εργατικού δυναμικού και να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των εταιρειών σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Η επένδυση στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση είναι σημαντική για να στηρίξει τον μετασχηματισμό του εργατικού δυναμικού, μετασχηματισμό απαραίτητο προκειμένου το δυναμικό αυτό να μπορεί να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις, μετακινούμενο μεταξύ των διαφόρων τομέων. Η συσσώρευση της γνώσης και των ικανοτήτων μέσα από την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να βελτιώσει τη θέση στην αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την παραγωγικότητα και αποφέρει οφέλη τόσο για το άτομο και την κοινωνία στο σύνολό της (Blaga, 2011).

Ο ΟΟΣΑ (2000) σε έκθεσή του αναφέρει πως για να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά και να προσφέρουν στο εργατικό δυναμικό τους δεξιότητες και γνώσεις στη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι αναπτυγμένες χώρες θεσπίζουν προγράμματα εκτενούς εκπαίδευσης και κατάρτισης που στοχεύουν στην αύξηση του μέσου παρεχόμενου επιπέδου ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα και τα προγράμματα κατάρτισης αφορούν κυρίως τα πανεπιστήμια και τις επαγγελματικές σχολές αλλά και τις επιχειρήσεις. Μέσα στην έκθεση διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των αναπτυσσόμενων χωρών δεν έχει προχωρήσει σημαντικά στα αναγκαία διαρθρωτικά βήματα, κυρίως επειδή, παρά τις μεγάλες προσπάθειες που καταβάλλονται από τις αναπτυσσόμενες οικονομίες, το μορφωτικό επίπεδο στην πλειοψηφία του εξακολουθεί να είναι χαμηλό και το εργατικό δυναμικό δεν έχει ευκαιρίες ικανοποίησης της ανάγκης επανεκπαίδευσης.

Προκειμένου η εκπαίδευση και η κατάρτιση να αποτελέσουν μοχλό της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου και της αύξησης της ανταγωνιστικότητας είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστούν στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Το πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού πρέπει να περιλαμβάνει την προώθηση της σύνδεσης της εκπαίδευσης

με την αγορά εργασίας και την παροχή αυξημένων ευκαιριών για μελλοντική συμμετοχή των ατόμων σε μια σύγχρονη, ευέλικτη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία. Στο πλαίσιο αυτό οι ειδικοί στόχοι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ειδικότερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της έρευνας,
- Προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος και βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας στην εργασία,
- Διευκόλυνση της ένταξης των νέων και μακροχρόνια ανέργων στην αγορά εργασίας
- Ανάπτυξη σύγχρονης, ευέλικτης εργασίας χωρίς αποκλεισμούς (Blaga, 2011)

Αναγνωρίζοντας την τεράστια συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη, ο Σκουλάς (2010) θεωρεί πως πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε τρεις παραμέτρους στην εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού και συγκεκριμένα στα εξής:

- Καινοτομία: Η καινοτομία πέρα από τη δημιουργία του νέου, είναι η ικανότητα ανακάλυψης ενός κόσμου πέρα από τα γνωστά όρια, ένα σπρώξιμο των ορίων προς τα έξω. Η καινοτομία διευρύνει τα όρια του εφικτού με τα ερωτήματα: «τι άλλο; πως αλλιώς;». Η καινοτομία εμφανίζεται σε κύματα – δεν εμφανίζει σταθερή ανοδική πορεία. Σέβεται και εκμεταλλεύεται την αποτυχία ως αναγκαίο μέρος μιας δημιουργικής διαδικασίας αλλαγής. Άρα η εκπαίδευση στην υποστήριξη της καινοτομίας δεν είναι τόσο εκπαίδευση στην παραγωγή νέων ιδεών (ιδέες υπάρχουν πολλές αλλά στο πώς αξιοποιούμε την ιδέα για να φέρουμε την απαιτούμενη αλλαγή.
- Αριστεία: Η αριστεία είναι η ικανότητα μας να είμαστε πάντα στο υψηλότερο επίπεδο γνώσης, δημιουργίας και ποιότητας. Ο άριστος δουλεύει πιο σκληρά, δημιουργεί περισσότερο, παράγει καλύτερα. Έτσι βρίσκεται πάντα στο υπέρτατο όριο ποιότητας, και με αυτό τον τρόπο ανεβάζει σταθερά τον πήχη ποιότητας.
- Περιεχόμενο της εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας: η καινοτομία, η αριστεία και οι επιτυχημένες εφαρμογές του, διαχέονται και γίνονται κτήμα των πολλών μέσα από την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σε ένα οικονομικό, κοινωνικό, εργασιακό περιβάλλον στο οποίο τίποτα

δεν είναι στατικό, αλλά όλα εξελίσσονται με ταχύτετους ρυθμούς, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της εκπαίδευσης είναι ανάγκη να προσαρμόζονται στις συνθήκες που επικρατούν και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Και μια και η δομημένη τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται αναπόφευκτα από συντηρητικές πρακτικές, η σημασία της μη τυπικής, δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι προφανής.

Και οι τρεις παράμετροι έχουν μια κοινή συνισταμένη: την ποιότητα. Κατά καιρούς η συντεταγμένη πολιτεία, επιχειρηματικοί και κοινωνικοί φορείς, συνδικαλιστές, εργαζόμενοι, απλοί πολίτες έχουν διακηρύξει την ανάγκη και τη σκοπιμότητα της ποιοτικής αναβάθμισης των υπηρεσιών και των προϊόντων που παράγουν και προσφέρουν.

5.2.3 Βαθμίδες εκπαίδευσης στη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης

Στη γενική της διατύπωση η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν κατονομάζει ποια βαθμίδα εκπαίδευσης είναι εκείνη που συμβάλλει συγκριτικά περισσότερο στην ανάπτυξη. Ωστόσο, ο εντοπισμός της βαθμίδας με τη μεγαλύτερη συμβολή στην ανάπτυξη απασχολεί τους μελετητές καθώς αποτελεί εξ ορισμού μια ιδιαίτερα χρήσιμη πληροφορία για τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όσοι ασχολούνται με το ζήτημα αυτό συνήθως θεωρούν ότι όλες οι βαθμίδες συμβάλλουν, όμως η βαθμίδα που συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης της χώρας και το μέσο μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού. Έτσι, για τις αναπτυσσόμενες χώρες οι βαθμίδες που θεωρείται ότι συμβάλλουν με θεαματικό τρόπο στην ανάπτυξη είναι η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια και αυτό επειδή στις χώρες αυτές υπάρχουν ακόμα αρκετά παιδιά που δεν ολοκληρώνουν τη φοίτηση στις βαθμίδες αυτές. Η αύξηση κατά ένα έτος της μέσης διάρκειας φοίτησης στις βαθμίδες αυτές αναμένεται να έχει θεαματικά αποτελέσματα στο επίπεδο ανάπτυξης των χωρών αυτών. Η αποδοχή αυτής της θέσης στηρίζεται στο νόμο της φθίνουσας αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, βάσει της οποίας τα αρχικά οφέλη από την αύξηση του επιπέδου μόρφωσης είναι συγκριτικά μεγαλύτερα από τα μεταγενέστερα οφέλη από την περαιτέρω αύξηση των γνώσεων.

Η θέση αυτή βρίσκει εφαρμογή στις πολιτικές των διεθνών οργανισμών και των εθνικών κυβερνήσεων για αύξηση των εγγραφών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες. Μέσα από τις προσπάθειες αυτές τα ποσοστά

εγγραφών στις δυο κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες έχουν σημειώσει αύξηση, υπολείπονται όμως από το να είναι εντελώς ικανοποιητικά. Ενδεικτικά, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990, σε 75 αναπτυσσόμενες χώρες τα ποσοστά εγγραφών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έφτασαν πάνω από 90%. Μεταξύ 1965 και 1995, δηλαδή μέσα σε μια 30ετία, ο δείκτης εγγραφών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε από 16% σε 47% στη Βραζιλία, από 2% σε 32% στη Νιγηρία, και από 13% σε 30% στο Πακιστάν (World Bank, 2000). Ακόμα, σύμφωνα με τους Παγκόσμιους Δείκτες Εκπαίδευσης (World Education Indicators (WEI), σε μια σειρά αναπτυσσομένων χωρών (Αργεντινή, Βραζιλία, Χιλή, Κίνα, Αίγυπτο, Ινδία, Ινδονησία, Τζαμάικα, Ιορδανία, Μαλαισία, Παραγουάη, Περού, Φιλιππίνες, Ρωσία, Σρι Λάνκα, Ταϊλάνδη, Τυνησία, Ουρουγουάη και Ζιμπάμπουε), μεταξύ 1995 και 2003, οι εγγραφές στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκαν σε μέσο όρο κατά 39% .

Παράλληλα με την προσπάθεια αύξησης του ποσοστού εγγραφών στις χαμηλότερες βαθμίδες αποτελεί μεγάλη πρόκληση η αύξηση των εγγραφών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε ο αυξανόμενος αριθμός των νέων ανθρώπων που αποφοιτούν επιτυχώς από τις κατώτερες βαθμίδες στις αναπτυσσόμενες χώρες συμβάλλει στη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχει οδηγήσει σε αντίστοιχες πιέσεις για επενδύσεις στη βαθμίδα αυτήν. Οι πιέσεις είναι μεγάλες καθώς, για τις αναπτυσσόμενες χώρες, υποστηρίζεται ότι οι επενδύσεις για βελτίωση των ανθρώπινων πόρων μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα έχουν τόσο θεαματική συμβολή στη βελτίωση της παραγωγικότητας ώστε τελικά να μπορούν να καλύψουν σε μεγάλο βαθμό τις διαφορές των χωρών αυτών από τις τεχνολογικά προηγμένες χώρες. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών, ανάπτυξη νέου εξοπλισμού και επέκταση της επιχειρηματικότητας με θετικές επιπτώσεις στην δημιουργία θέσεων εργασίας και την ανάπτυξη.

Οι Karur & Crowley (2008) διατυπώνουν ότι ειδικά η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτή πρέπει να βασίζεται στην ύπαρξη αρκετών ιδρυμάτων υψηλής ποιότητας που θεωρούνται απαραίτητος παράγοντας δημιουργίας μιας κρίσιμης μάζας μεσαίας τάξης αποτελούμενης από επιστήμονες, λογιστές, οικονομολόγους, γιατρούς, μηχανικούς, δικηγόρους, εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν το δυναμικό που θα προωθήσει την ανάπτυξη. Η

εμφάνιση μιας ζωντανής μεσαίας τάξης πανεπιστημιακής μόρφωσης, η οποία δεν αποτελεί μέρος του αγροτικού πληθυσμού αλλά ούτε μέρος της αριστοκρατίας, ήταν και εξακολουθεί να είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των σύγχρονων θεσμών της δημοκρατίας. Η ταχεία ανάπτυξη στον τομέα της εκπαίδευσης με συμμετοχή εγγραφών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντανακλά δημογραφικές μεταβολές, μεταβαλλόμενες οικονομικές δομές και δημιουργεί συνθήκες για σημαντικές βελτιώσεις στην πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο η οργάνωση και λειτουργία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολη υπόθεση για τις αναπτυσσόμενες χώρες. Όπως τονίζουν οι Psacharopoulos, Tan και Jimenez (1986), η κατάσταση που επικρατεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες αυτές δεν είναι καλή και αυτό οφείλεται εν μέρει στους περιορισμένους κρατικούς πόρους και την κακή χρηματοδότηση. Ενώ μπορεί να είναι κατανοητό ότι οι δαπάνες ανά μαθητή είναι πολύ χαμηλότερες από εκείνες στις ανεπτυγμένες χώρες, το μερίδιό τους στο ΑΕΠ είναι πολύ μικρότερο. Με τόσο χαμηλή ποιότητα τα αναμενόμενα οφέλη από την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πενιχρά. Ενδεικτικά, εκτιμάται σε μελέτη της Παγκόσμιας Τράπεζας για το 1986 ότι τα κοινωνικά οφέλη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες ήταν κατά μέσο όρο 13% χαμηλότερα από τις αποδόσεις στη βασική εκπαίδευση. Μια πιο πρόσφατη ανασκόπηση σε 98 χώρες για την περίοδο 1960-1997 καταλήγει στη διαπίστωση ότι ο συντελεστής απόδοσης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 18,9%, ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μόνο 10,8% (Psacharopoulos & Patrinos, 2002).

Με τα αρνητικά αυτά δεδομένα για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις δυσκολίες βελτίωσής της στις αναπτυσσόμενες χώρες αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός για τον ρόλο που μπορεί να παίξουν στις χώρες αυτές οι ξένες επενδύσεις και η εισαγωγή τεχνολογίας. Οι Noorbakhsh et al. (2001 στο Kapstein, 2002) μιλούν για τις άμεσες ξένες επενδύσεις στην εκπαίδευση επισημαίνοντας πως οι επενδύσεις αυτές «δεν είναι μόνο πηγή χρηματοδότησης και εργασίας. Για τις κυβερνήσεις των αναπτυσσόμενων χωρών, οι ΑΞΕ μπορεί επίσης να είναι ένα μέσο για την απόκτηση δεξιοτήτων, της τεχνολογίας, οργανωτικών και διαχειριστικών πρακτικών και την πρόσβαση σε αγορές». Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της άποψης αυτής οι κυβερνήσεις των αναπτυσσόμενων χωρών θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τέτοιες ξένες επενδύσεις ως όχημα για την

προώθηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Από τη σκοπιά της ανάπτυξης, αυτή η «μεταφορά δεξιοτήτων» είναι εξίσου σημαντική με τη μεταφορά τεχνογνωσίας και την εισαγωγή τεχνολογίας που ενσωματώνεται σε φυσικό κεφάλαιο μιας επιχείρησης. Πράγματι, οι διεθνείς οργανισμοί (βλ UNCTAD, 2001) θεωρούν ότι για τις αναπτυσσόμενες χώρες θα ήταν χρήσιμο να επωφεληθούν από την προώθηση δεσμών με εταιρείες και ιδρύματα άλλων χωρών που θα βοηθήσουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου της εγχώριας οικονομίας. Οι Richman και Copen διαπίστωσαν επίσης ότι αρκετές ξένες εταιρείες και ιδρύματα έχουν ενδιαφέρον και αφιερώνουν σημαντικά περισσότερους πόρους για την εκπαίδευση από ό, τι κάνουν οι αυτόχθονες επιχειρήσεις (UNCTAD, 2001).

Καθώς το ζήτημα της ανάπτυξης απασχολεί σημαντικά, όχι μόνο τις αναπτυσσόμενες αλλά και τις ανεπτυγμένες χώρες, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικό και σ' αυτές. Η φιλοσοφία που διέπει αυτό το ενδιαφέρον στις ανεπτυγμένες χώρες δεν διαφέρει από αυτήν των αναπτυσσόμενων χωρών και συμπύσσεται στην τοποθέτηση του Becker (1994), όπως αναφέρεται από τον Kapstein (2002) σύμφωνα με την οποία *«... Ο κύριος καθοριστικός παράγοντας του πρότυπο ζωής μιας χώρας είναι το πόσο καλά καταφέρνει στην ανάπτυξη και αξιοποιεί τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την υγεία και τις συνήθειες του πληθυσμού της»*.

Πολλές μελέτες στις ανεπτυγμένες χώρες έχουν καταδείξει τις υψηλές αποδόσεις της εκπαίδευσης και της έρευνας και τον ρόλο τους στην ανάπτυξη ικανοτήτων με αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. Η εκπαίδευση και για τις χώρες αυτές αναγνωρίζεται ως κύριος παράγοντας που συμβάλλει στην ενίσχυση της παραγωγικότητας των εργαζομένων με τη δημιουργία των δεξιοτήτων που βελτιώνουν την απόδοση της εργασίας και οδηγούν σε ικανοποιητικότερους δείκτες ανάπτυξης. Η αύξηση της παραγωγικότητας μέσα από τη συμβολή της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ενίσχυση του επιπέδου εισοδήματος των ατόμων, καθώς και της οικονομίας των χωρών αυτών. Παράλληλα, εκτός από τα άμεσα οικονομικά οφέλη, υπάρχουν και έμμεσα κοινωνικά οφέλη.

Ωστόσο η θεώρηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη παρουσιάζει αρκετές διαφορές μεταξύ αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων χωρών. Συγκεκριμένα:

Στο πλαίσιο των παραπάνω, αντίθετα με ό τι συμβαίνει στις αναπτυσσόμενες χώρες, στις ανεπτυγμένες χώρες σχεδόν όλα τα παιδιά ολοκληρώνουν τη φοίτηση στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και γι' αυτό το ενδιαφέρον σε

ότι αφορά τις δύο αυτές βαθμίδες εστιάζει κυρίως σε ποιοτικές βελτιώσεις που αναμένεται να έχουν θετική επίδραση στην «ποιότητα» των ανθρωπίνων πόρων. Στο πλαίσιο αυτό αναμένεται ότι η παροχή βασικής εκπαίδευσης μέσα από τυπικές, μη τυπικές και άτυπες δομές θα πρέπει να κατευθύνεται σε δύο δρόμους:

Ο πρώτος δρόμος αφορά στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της αγοράς και κυρίως στην αντιστοίχιση των δεξιοτήτων που παρέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα με αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας. Καθώς οι εργοδότες είναι εκείνοι που καθορίζουν το είδος των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να απασχοληθούν άτομα (Hansamali & Ratnayake, 2008), η συστηματοποίηση της συνεργασίας εκπαιδευτικών φορέων με αυτούς διασφαλίζει την επιτυχή ανταπόκριση στο στόχο αυτόν.

Ο δεύτερος δρόμος είναι η καλλιέργεια ήθους, επίγνωσης των ευθυνών, κατανόησης της αξίας του χρόνου, της δικαιοσύνης, του σεβασμού σε δικαιώματα, υποχρεώσεις και κανόνες που οδηγούν στη δημιουργία αξιόπιστου, αποτελεσματικού και αποδοτικού εργατικού δυναμικού.

Εκεί που ποιοτικά και ποσοτικά στρέφεται το ενδιαφέρον των ανεπτυγμένων χωρών σε ότι αφορά τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σ' αυτήν εστιάζει το κύριο βάρος της μελέτης και της ενίσχυσης της συμβολής της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά ο Lester (2006) αναφέρει πως η οικονομική απόδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυτή που πρέπει να προσεχθεί, λόγω του ρόλου της βαθμίδας αυτής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη δημιουργία κωδικοποιημένων δημόσιων γνώσεων, στην καινοτομία και στα διπλώματα ευρεσιτεχνίας και στην παραγωγή νέας γνώσης που βρίσκει έκφραση σε δημοσιεύσεις, περιοδικά και βιβλία.

Ένας προβληματισμός που γεννιέται σχετικά με την προώθηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μοχλού ανάπτυξης είναι το είδος των σπουδών και τα γνωστικά αντικείμενα των πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων. Οι Patrinos et al. (2012) διατυπώνουν ότι δεν είναι μόνο τα περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης, ή ακόμα και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, που έχουν σημασία - είναι επίσης το είδος και η ποσότητα των δεξιοτήτων που προσδίδεται από αυτή την εκπαίδευση. Εκτός από τις βασικές γνωστικές δεξιότητες (γραφή, μαθηματικά), δύο άλλοι τύποι δεξιοτήτων είναι σημαντικοί: οι γενικές δεξιότητες όπως η ομαδική εργασία και η επικοινωνία, και οι ειδικές δεξιότητες. Τα

περισσότερα επαγγέλματα απαιτούν ένα μείγμα διαφορετικών τύπων δεξιοτήτων, με συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας για κάθε μία. Έτσι, παρατηρείται αυξανόμενη ζήτηση για τους νέους που έχουν προχωρήσει σε μεταλυκειακή και τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν αποκτήσει τις τεχνικές και λοιπές δεξιότητες που συνήθως συνδέονται με τις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τέτοιες δεξιότητες συστήματα αφορούν τη φυσική, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM). Αυτοί που αποφοιτούν με ποιοτικές γνώσεις και δεξιότητες σε τέτοια γνωστικά αντικείμενα καταλαμβάνουν θέσεις μεταξύ των υψηλότερα αμειβόμενων, ταχύτερα αναπτυσσόμενων και με μεγαλύτερη επιρροή στην πρόωθηση της οικονομικής ανάπτυξης και της καινοτομίας. Τα άτομα που απασχολούνται σε τομείς STEM απολαμβάνουν υψηλή απασχολησιμότητα, έχουν χαμηλότερο κίνδυνο ανεργίας, εξασφαλίζουν υψηλό επίπεδο ευημερίας και έχουν δυνατότητα ευελιξίας στην καριέρα τους.

Είναι σαφές ότι υπάρχουν επιστημονικές ειδικότητες, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, που έχουν άμεση σχέση με την αγορά εργασίας και, ως εκ τούτου, επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι είναι άχρηστη η εξειδίκευση σε επιστημονικά πεδία θεωρητικά, ανθρωπιστικού περιεχομένου και τεχνών (liberal studies/art studies). Τη συμβολή τέτοιων επιστημονικών πεδίων στην ανάπτυξη τονίζουν οι Bloom και Rosovsky (2003), οι οποίοι αναφέρουν μια σειρά από επιδράσεις μέσω των οποίων η εκπαίδευση σε θεωρητικά πεδία και πεδία τέχνης μπορεί επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη και να έχει αυξημένα οφέλη για τα άτομα και την κοινωνία. Συγκεκριμένα οι επιδράσεις που αναφέρουν, οι οποίες, ως σημειωθεί ισχύουν και για τις αναπτυσσόμενες χώρες, είναι:

- Επίδραση στη δημιουργικότητα: Η εκπαίδευση ειδικά σε τέχνες έχουν σχέση με δημιουργικότητα και καινοτομία άρα οδηγούν σε οικονομίες πιο δημιουργικές και βασισμένες στη γνώση.
- Επίδραση στη χάραξη πολιτικών. Η ανάπτυξη και η χάραξη πολιτικής τη συνεργασία ανθρώπων αφενός με εξειδικευμένες γνώσεις, αφετέρου με γενικευμένες γνώσεις, καλλιεργημένη την κριτική σκέψη και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η εκπαίδευση σε liberal studies και τέχνες βοηθά τόσο τους ηγέτες, όσο και τους πολίτες να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες.

- Επίδραση στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Με τη διάδοση της γνώσης στα προαναφερθέντα πεδία, εμπλουτίζεται η δημόσια συζήτηση, αυξάνεται η συμμετοχή των μελών της κοινωνίας και βελτιώνεται έτσι η ποιότητα της δημοκρατίας.
- Επίδραση στην κοινωνική συνοχή: Οι σπουδές στα προαναφερθέντα πεδία προωθούν την ανοχή και την κατανόηση των άλλων και κατ' επέκταση οδηγούν σε μια πιο ειρηνική και συνεκτική κοινωνία.
- Επίδραση στη μείωση διαρροής εγκεφάλων: Φοιτητές και εργαζόμενοι που για διάφορους λόγους έφυγαν από τη χώρα τους είναι πιο πιθανό να επιστρέψουν σε μια κοινωνία στην οποία η φιλελεύθερη παιδεία προωθεί μια ενδιαφέρουσα και ζωντανή πνευματική καλλιέργεια και εκπαίδευση του πληθυσμού. Επίσης, φοιτητές και εργαζόμενοι σε μια τέτοια χώρα έχουν λιγότερους λόγους να την εγκαταλείψουν και να φύγουν στο εξωτερικό
- Επίδραση στην διαπολιτισμική κατανόηση. Η εκπαίδευση για την οποία γίνεται λόγος μπορεί να αυξήσει τη διαπολιτισμική κατανόηση και να οδηγήσει σε πιο ειρηνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνών (Karur & Crowley, 2008).

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί οφέλη μέσα από την άμεση συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και εταιρειών. Συμβάσεις συνεργατικής έρευνας, παραχώρηση αδειών εκμετάλλευσης τεχνολογίας, παροχή συμβούλων και εξωτερικών συνεργατών, συμφωνίες πρόσβασης σε εξειδικευμένους εξοπλισμό και υποστήριξη εκκολλημένων εταιρειών αποτελούν μερικές μόνο από τις μορφές συνεργασίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με το πεδίο της αγοράς εργασίας και της οικονομίας.

Επιπλέον, η ταχεία απαξίωση των δεξιοτήτων και μεταβαλλόμενη δυναμική της αγοράς εργασίας έχουν αυξήσει τη ζήτηση για "δια βίου μάθηση" παγκοσμίως, την κατάρτιση των φοιτητών έξω από το παραδοσιακό ηλικιακό όριο των 18-24 ετών (World Bank, 2000; Karur & Crowley, 2008). Ο Perkinson (IFC, 2006) αναφέρει πως το 40% των προπτυχιακών φοιτητών στις ΗΠΑ και το 30% στον Καναδά είναι πάνω από την ηλικία των 25, και τα 2/3 των φοιτητών που εγγράφονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Σιγκαπούρη είναι πάνω από την ηλικία των 25 ετών.

Σημαντικό στοιχείο στην προώθηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της συμβολής της στην ανάπτυξη αποτελούν οι προσπάθειες διεθνοποίησης της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, ανάμεσα στις δράσεις προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η Διακήρυξη της

Μπολόνια. Τον Ιούνιο 1999, 29 ευρωπαϊκές χώρες υπέγραψαν τη Διακήρυξη αυτή στην οποία περιγράφεται σχέδιο βελτίωσης της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της δημιουργίας ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διακήρυξη προβλέπει το άνοιγμα των συνόρων για το ακαδημαϊκό προσωπικό και τους φοιτητές, καθώς και την διακρατική αναγνώριση των προσόντων με βάση ένα γενικό πλαίσιο ικανοτήτων (γνωστό ως «περιγραφικοί δείκτες του Δουβλίνου»). Αυτή η προσπάθεια συστηματοποίησης της διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης τάσης για διεθνοποίηση των πιστοποιήσεων, ένα κίνημα που εκδηλώνεται επίσης στη δημιουργία περιφερειακών θεσμών διαπίστευσης. Η ΕΕ έχει ηγετική θέση στην τάση για αναγνώριση παγκοσμίως αποδεκτών οικουμενικών εκπαιδευτικών προσόντων και για συνεργασία μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Προγράμματα όπως το Erasmus και το Tempus μετατρέπουν σε διεθνή τον εθνικό χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρόμοιες προσπάθειες έχουν δρομολογηθεί στη Λατινική Αμερική, με επικεφαλής το Κεντρικό Αμερικανικό Συμβούλιο Διαπίστευσης, το οποίο συντονίζει τη διαπίστευση προγραμμάτων κάθε χώρας στα πρότυπα της περιοχής και σύνολα για την αξιολόγηση όλων των προγραμμάτων σπουδών, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό χώρο (Lloyd, 2005 στο Karur & Crowley, 2008).

Στη λογική της διεθνοποίησης τη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 2005 η UNESCO και ο ΟΟΣΑ δημοσίευσαν κοινές κατευθυντήριες γραμμές για την παροχή ποιότητας στη διασυνοριακή ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Άλλες προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο για ρύθμιση της διασυνοριακής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τα Διεθνής Δίκτυα των Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η Παγκόσμια Συμμαχία για Διακρατική Εκπαίδευση (GATE), κ.ά.

Στην Ελλάδα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ (1991), η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία επηρεάζεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, αρθρώνεται ολοένα και περισσότερο γύρω από την ιδέα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την επιχείρηση. Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική (Πράσινη Βίβλος, Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Λευκή Βίβλος, κ.λπ.) κυρίαρχη άποψη είναι πως τα όσα τα πανεπιστήμια απαιτείται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Κυπριανός, 2004:

298). «*Η προσπάθεια εναρμόνισης της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας στην Ελλάδα υποδηλώνεται από τη μετονομασία πολλών ΑΕΙ*» (Θάνος, 2013: 173). Γίνεται φανερό ότι η πανεπιστημιακή κοινότητα, όσον αφορά στον σχεδιασμό για την σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, λαμβάνει υπόψη της την ανάγκη του εκσυγχρονισμού της επιστημονικής γνώσης αλλά και για σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Οικονόμου, κ.ά., 2002: 163-164).

5.3 Η επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου

Η εκπαίδευση, η αγορά εργασίας, η κοινωνία και η ατομική ταυτότητα, αλλά και η γνώση αυτή καθαυτή, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό αλληλένδετους κρίκους της ζωής του ατόμου. Η εκπαίδευση αποτελεί μέσο που οδηγεί στην ενίσχυση του επιπέδου γνώσεων και στη βελτίωση της θέσης του ατόμου στην αγορά εργασίας και την κοινωνία ενώ παράλληλα αποτελεί μέσο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και την ικανοποίηση ανωτέρου επιπέδου αναγκών όπως είναι η αυτορρύθμιση και η αυτοπραγμάτωση. Ο βελτιωτικός στόχος της εκπαίδευσης την καθιστά εξ αντικειμένου δυναμική παράμετρο η οποία οδηγεί σε θετική μεταβολή της θέσης του ατόμου στην αγορά εργασίας και την κοινωνία και σε επίσης θετική μεταβολή της ταυτότητάς του.

Μέσα στο σχολείο το άτομο αναπτύσσεται οικοδομώντας την αυτοπραγμάτωσή του και αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά του. Γι' αυτό πραγμάτωση πετυχαίνεται μέσα από τη δημιουργικότητα. Μέσα στο κοινωνικό ιδεοσύστημα οι πνευματικοί μύες των ατόμων που απαρτίζουν τη δημιουργικότητα θα πρέπει να ασκηθούν έτσι ώστε να αναπτυχθούν από τους εξωτερικούς αλλά και από τους εσωτερικούς μηχανισμούς. Disney (Onborm 1988). Με τον τρόπο αυτό η παραγωγή, η καινοτομία, η εφεύρεση και αυτοπραγμάτωση ικανοποιούν την παραγωγή ενός έργου για όλους τους ανθρώπους και τίθενται στην υπηρεσία της κοινωνίας πράγμα που άλλωστε είναι και το ζητούμενο μιας εκπαίδευσης χρήσιμης και κατάλληλης που θα συμβαδίζει με την εποχή της (Ξανθάκου, 2011: 62).

Οι Layder, Ashton & Sung (1991) υποστηρίζουν ότι η *«μετάβαση από το σχολείο στην εργασία αποτελεί το κρίσιμο σημείο τομής δύο μεγάλων περιοχών της ζωής του ατόμου, του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας»*. Το χαμηλό ή υψηλό επίπεδο εργασιακής ποιότητας των νέων όταν εισέρχονται στην αγορά εργασίας επηρεάζει σημαντικά τη μελλοντική επαγγελματική τους ασφάλεια, το ύψος του εισοδήματος και το κύρος τους. Επομένως, οι προσπάθειες να ελέγξουν το αποτέλεσμα και να «διασφαλίσουν συνέχεια στην πορεία τους» είναι σημαντικές σε αυτό το σημείο της ζωής τους.

Στο πλαίσιο αυτό, η βασική υπόθεση η οποία γίνεται αποδεκτή στη βιβλιογραφία και ακολουθούμε στην παρούσα εργασία είναι ότι η εκπαίδευση και εν γένει η δια βίου μάθηση επηρεάζει σημαντικά το μορφωτικό επίπεδο και δημιουργεί προϋποθέσεις για (α) καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία τόσο από ποιοτική άποψη όσο και από άποψη αμοιβών (άρα επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη), (β) βελτιωμένη θέση στην

κοινωνία (άρα κοινωνική ανάπτυξη), (γ) μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και καλύτερη αυτο-εικόνα και αυτοπεποίθηση (άρα προσωπική ανάπτυξη) και (δ) περισσότερες γνώσεις (άρα γνωστική ανάπτυξη).

Ειδικά η τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκφρασμένη στο πτυχίο της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, έχει σημαντική επίδραση στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων, σημαντικότερη από τη σημασία που έχει το απολυτήριο στα χέρια των ατόμων που ολοκληρώνουν χαμηλότερες βαθμίδες. Η σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι εμφανής σε ευρήματα μελετών, όπως αυτή των Layder κ.ά. (1991). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι κοινωνικές μεταβλητές όπως η κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο και οι εργασιακές ευκαιρίες είναι σημαντικές για τα άτομα που δεν έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση και επιδιώκουν να καταλάβουν θέσεις χαμηλού και μεσαίου επιπέδου στην αγορά εργασίας. Αντίθετα για τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι κοινωνικές μεταβλητές που προαναφέρθηκαν έχουν περιορισμένη σημασία. Για τα άτομα με αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα, οι ατομικές μεταβλητές και κυρίως το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και οι στάσεις για την εκπαίδευση, έχουν πολύ μεγαλύτερη επίδραση. Για τα άτομα αυτά κάποιοι παράγοντες, όπως π.χ. το πτυχίο, οι διακρίσεις τους στην εκπαίδευση, και άλλες εμπειρίες, τους οποίους αντιλαμβάνονται ως ατομικά επιτεύγματα και ως αποτέλεσμα προσωπικών προσπαθειών θεωρούνται οι σημαντικότεροι και καθοριστικοί για το επίπεδο των θέσεων εργασίας στις οποίες στοχεύουν. Μάλιστα, τα ατομικά αυτά επιτεύγματα των πτυχιούχων βοηθούν στη διαμόρφωση συγκεκριμένης «στρατηγικής συμπεριφοράς» και ενεργού δράσης, στοιχεία τα οποία επιδρούν στη δημιουργία του καταμερισμού της αγοράς εργασίας (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996). Αυτό οφείλεται στο ότι οι πτυχιούχοι έχουν πιο μεγάλη δυνατότητα να ελέγξουν την επαγγελματική τους κατάσταση, χρησιμοποιούν επιτυχημένες στρατηγικές στην αναζήτηση εργασίας, έχουν στόχους και επηρεάζουν την επαγγελματική και κοινωνική πορεία τους με βάση τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους αναπαραστάσεις, τις στάσεις και τις αξίες τους.

Η σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται εξ άλλου και από το ότι η ανεργία δεν πλήττει με τον ίδιο τρόπο τις διάφορες εκπαιδευτικές κατηγορίες. Όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο υψηλότερο είναι το ποσοστό ανεργίας. Είναι εμφανές ότι το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης λειτουργεί ως «ασπίδα προστασίας» κατά της

ανεργίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 40). «Οι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν και να διατηρήσουν μια θέση εργασίας σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές κατηγορίες» (Οικονόμου, κ.ά., 2002: 153-155). Σύμφωνα με έρευνα του Θάνου (2014) η κατάσταση της εργασίας βρίσκεται σε άμεση σχέση με τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα. Έτσι, σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, όπως συνέβη στην Ελλάδα το 2010 το ποσοστό των ανέργων πτυχιούχων ήταν μικρότερο από αυτό των αποφοίτων κατώτερων βαθμίδων. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν, οι απόφοιτοι δημοτικού οι οποίοι συγκεντρώνουν χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανώτερων σχολών (ΤΕΙ). «Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι η πλειονότητα των αποφοίτων Δημοτικού αφορά άτομα ηλικίας άνω των 45 ετών, οι οποίοι έχουν «κατασταλάξει» επαγγελματικά» (Θάνος, 2013: 201).

Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η κατάρτιση και η επιμόρφωση, ως μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης, έχουν επίδραση στην ανάπτυξη παρόμοια με αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης. Η επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωση έχουν χρησιμοποιηθεί από τα άτομα ως πύλες εισόδου προς την απασχόληση και εξέλιξη στην αγορά εργασίας. Ο στόχος αυτών των μορφών εκπαίδευσης είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που βοηθούν το άτομο κατά κύριο λόγο στην αγορά εργασίας. Με άλλα λόγια αναμένεται ότι η κατάρτιση ειδικά και ως ένα βαθμό και η επιμόρφωση επιδρούν κυρίως στην εργασιακή- επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη και λιγότερο στις λοιπές διαστάσεις της ανάπτυξης. Λόγω της φύσης τους για να είναι επιτυχής η κατάρτιση και η επιμόρφωση, πρέπει να βασίζεται στη ζήτηση. Οι εργοδότες στις βιομηχανίες είναι εκείνοι που καθορίζουν το είδος των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να απασχοληθούν άτομα (Hansamali & Ratnayake, 2008).

Ωστόσο υπάρχει και αντίλογος στα παραπάνω. Αρκετοί υποστηρίζουν ότι η κατάρτιση και η επιμόρφωση μπορεί να δομούνται και να οργανώνονται με διάφορους τρόπους, και για διάφορους λόγους. Δεν αμφισβητείται βέβαια ότι οι περισσότερες εμπειρίες κατάρτισης και επιμόρφωσης μπορεί να θεωρηθούν ως μέσα εισόδου ή βελτίωσης της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Ωστόσο δεν αποκλείεται αυτές οι μορφές εκπαίδευσης να στοχεύουν στην ενίσχυση γνώσεων όχι άμεσα συνδεδεμένων με την αγορά εργασίας ή με τη διαμόρφωση στάσεων και απόψεων σε θέματα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος. Ο Eraut (1994) για παράδειγμα υποστηρίζει ότι δεν είναι σημαντικός μόνο

ο τύπος της επαγγελματικής γνώσης που αποκτάται, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτάται το οποίο πραγματικά βοηθά στο να γίνει κατανοητή η φύση της προσφερόμενης γνώσης. Αν π.χ. αναλυθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι αυτά δεν αποσκοπούν μόνο στο να παρέχουν γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αλλά παράλληλα στοχεύουν στο να γίνουν κατανοητά τα κίνητρα πίσω από τις εκπαιδευτικές δομές, η φύση της επαγγελματικής γνώσης και του ίδιου του επαγγελματισμού. Ο Eraut (1994: 20) εντοπίζει τρεις διαστάσεις του πλαισίου στο οποίο προσφέρονται οι επαγγελματικές γνώσεις: η ακαδημαϊκή διάσταση, η θεσμική και ιδεολογική διάσταση που αναπτύσσεται στον δημόσιο διάλογο γύρω από το αντικείμενο και η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων (π.χ. η πρακτική άσκηση ως μέρος του προγράμματος κατάρτισης/ επιμόρφωσης). Σαφώς, η απόκτηση γνώσεων ενυπάρχει και στις τρεις διαστάσεις και δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο μιας εξ αυτών, ωστόσο ο προσδιορισμός των διαφορετικών διαστάσεων είναι σε γενικές γραμμές χρήσιμος για αναλυτικούς όρους.

5.4 Κριτική της θεώρησης της σχέσης εκπαίδευσης - ανάπτυξης

Η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου προβληματισμού και έχει δεχθεί κριτική. Τα σημαντικότερα σημεία αυτής της κριτικής είναι τα ακόλουθα.

Η ενδεχόμενη αντίστροφη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη.

Οι Aghion Boustan, Hoxby et Vandenbussche (2009) διαπιστώνουν το τεράστιο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, ωστόσο η θετική σχέση που προκύπτει στις μελέτες είναι εύθραυστη και σηκώνει κριτική για πολλούς λόγους. Πρώτον, μια πλούσια χώρα με υψηλό επίπεδο ανάπτυξης και υψηλή παραγωγικότητα μπορεί πιο εύκολα σε σχέση με φτωχή να πραγματοποιήσει μεγάλες επενδύσεις στην εκπαίδευση και να εμφανίζεται μια μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στην ανάπτυξη και στην επένδυση στην εκπαίδευση. Η σχέση όμως αυτή είναι αντίστροφη από αυτήν που η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει. Συγκεκριμένα, ενώ η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η επένδυση στην εκπαίδευση επηρεάζει την ανάπτυξη, στην περίπτωση που προαναφέρθηκε το υψηλό επίπεδο ανάπτυξης είναι εκείνο που επηρεάζει την επένδυση στην εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση υψηλής ποιότητας ιδρυμάτων και ανάπτυξης, καθώς για τις χώρες που διαθέτουν τέτοια ιδρύματα μπορεί να επηρεάζουν τα ιδρύματα την ανάπτυξη (όπως είναι αναμενόμενο κατά τους υποστηρικτές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου) είναι όμως εξίσου πιθανόν να έχουν καλά ιδρύματα επειδή το επίπεδο ανάπτυξής τους είναι υψηλό. Με άλλα λόγια υπάρχει μια σαφής πιθανότητα οι συσχετίσεις μεταξύ των επενδύσεων της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης να οφείλονται σε αντίστροφη αιτιότητα.

Οι αδυναμίες μέτρησης της επένδυσης για εκπαίδευση

Επειδή δεν είναι πάντα διαθέσιμα στοιχεία για επενδύσεις στην εκπαίδευση, οι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν ως προσέγγιση για την εκτίμηση του ανθρώπινου κεφαλαίου τον μέσο όρο των ετών εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι τα έτη εκπαίδευσης είναι ένα αποτέλεσμα βασισμένο στις επενδύσεις τους στην εκπαίδευση, άρα αντιπροσωπεύει τις επενδύσεις τους αυτές. Στην περίπτωση αυτή συνδέουν τα έτη σπουδών με τα εισοδήματα από την εργασία θεωρώντας ότι αυτά αποτελούν την απόδοση στη δαπάνη για εκπαίδευση.

Ωστόσο μια τέτοια προσέγγιση είναι μάλλον απλοϊκή. Καθώς οι αμοιβές εξαρτώνται από πολλές παραμέτρους η θεώρησή τους ως επιστροφή στην εκπαίδευση είναι επιρρεπής σε ενδογένεια. Περαιτέρω, τα έτη εκπαίδευσης ως σύνολο δεν διαχωρίζουν απαραίτητα τα έτη ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Υπό την έννοια αυτή στην εκτίμηση του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ένα επιπλέον έτος στο δημοτικό σχολείο μετράει ακριβώς το ίδιο με ένα χρόνο σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, όπως και ένα έτος στο δημοτικό μετρά το ίδιο με ένα έτος εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού σε νέες τεχνολογίες. Όμως η προσθήκη ενός έτους στο δημοτικό εκτιμάται ότι έχει πολύ διαφορετική επίδραση από ένα έτος μεταπτυχιακών σπουδών, ή από μια ετήσια εντατική επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες. Με άλλα λόγια τα έτη εκπαίδευσης δεν ενημερώνουν σε μεγάλο βαθμό για τους μηχανισμούς που συνδέουν τις επενδύσεις στην εκπαίδευση με την ανάπτυξη (Aghion et al., 2009).

Η αδυναμία ενσωμάτωσης των κοινωνικών και προσωπικών επιδράσεων στα μοντέλα μέτρησης της σχέσης εκπαίδευσης και ανάπτυξης

Όπως έχει αναφερθεί η εκπαίδευση δεν επηρεάζει μόνο την οικονομική ανάπτυξη των χωρών και την επαγγελματική και εισοδηματική ανάπτυξη των ατόμων. Έχει ευρύτερα κοινωνικά οφέλη τα οποία παρουσιάστηκαν ως επίδραση στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη. Αυτά δεν είναι εύκολο να ενσωματωθούν στα μοντέλα μέτρησης της σχέσης εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Aghion et al., 2009).

Η αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως ασπίδας απέναντι στην ανεργία σε περιόδους κρίσης

Υπάρχει έντονος διάλογος και αμφισβήτηση για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητά της ως ασπίδας ανεργίας σε περιόδους κρίσης. Για τους νέους και τις νέες με τίτλους σπουδών, η εγγραφή στις λίστες ανεργίας σηματοδοτεί συχνά τη διάσταση μεταξύ προσδοκιών που διαμορφώθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους/τις ίδιους/ες και αντικειμενικών ευκαιριών απόκτησης μιας θέσης απασχόλησης (Aghion et al., 2009).

Η σημαντική αύξηση της ανεργίας στην Ελλάδα για παράδειγμα στη δεκαετία του 2010, όταν η ανεργία των νέων έφτασε να είναι 25%, σηματοδότησε τη αναγκαιότητα

έγκαιρης κινητοποίησης προκειμένου να ελεγχθούν οι επιδράσεις της. Στους αποφοίτους Λυκείου και τους φοιτητές ο φόβος της ανεργίας ήταν και είναι μεγάλος (Παναγιωτόπουλος, 2005). Αλλά και οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και βρίσκονται σε σχετικά καλύτερη θέση από άποψη προοπτικών, ανησυχούν πολύ, καθώς διαπιστώνουν ότι επένδυσαν στην εκπαίδευση αλλά οι σπουδές τους ήταν μη αποδοτική επένδυση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται «Οι άνεργοι απόφοιτοι ΑΕΙ πρώτης γενιάς, νιώθουν μεγαλύτερη αγανάκτηση δεδομένης της σοβαρής οικογενειακής επένδυσης και, συχνά, η ανοχή της ανεργίας είναι πολύ πιο περιορισμένη από αυτήν που βιώνουν οι διπλωματούχοι της δεύτερης γενιάς, πράγμα που τους οδηγεί σε μια εντονότερη κοινωνική δήλωσή της, ως ένα είδος καταγγελίας της αδικίας που βιώνουν» (Παναγιωτόπουλος, 2005: 77-78).

Σε ένα βαθμό αυτή η κατάσταση οφείλεται στον «πληθωρισμό πτυχίων που προέκυψε από τη γενικευμένη χρήση του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής» (Παναγιωτόπουλος, 2005). Αυτός ο πληθωρισμός δημιουργεί νέες διακρίσεις και « εκφράζει μια διπλή αναντιστοιχία μεταξύ συνθηκών καταγωγής και προσδοκιών, μεταξύ υποκειμενικού και αντικειμενικού μέλλοντος. Πράγματι, η περίπτωση των πτυχιούχων ανώτατης και ανώτερης εκπαίδευσης είναι χαρακτηριστική» (Παναγιωτόπουλος, 2005).

Ωστόσο, σταθερά παρατηρείται ότι ακόμα και σε περιόδους οικονομικών κρίσεων και, παρά το ότι η ανεργία πλήττει και τους/τις πτυχιούχους, αυτή η κατηγορία ατόμων βρίσκονταν σε συγκριτικά καλύτερη κατάσταση σε σχέση με τους νέους και τις νέες που έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Ενδεικτικά, σύμφωνα με μελέτη της Επιτροπής Επαφών των Ανώτατων Οργάνων Ελέγχου (ΑΟΕ) της ΕΕ, (2018), το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την απασχόληση των νέων και εργαλείο θωράκισης στην ανεργία καθώς «όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο μικρότερο είναι το καταγραφόμενο ποσοστό νεανικής ανεργίας». Σύμφωνα με την ίδια μελέτη το 2018, στην ΕΕ «το ποσοστό ανεργίας των νέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (26,5%) είναι διπλάσιο εκείνων που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (13,8%)». Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και το θεματικό ενημερωτικό δελτίο Ευρωπαϊκής Επιτροπής, (2016) από το οποίο μεταφέρουμε το παρακάτω απόσπασμα: «Οι νέοι που έχουν ολοκληρώσει μόνο την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατρέχουν τον υψηλότερο κίνδυνο ανεργίας και αεργίας...Τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σταθερά υψηλότερα απ' ό,τι εκείνα των ατόμων χωρίς

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επίσης υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης απ' ό,τι οι απόφοιτοι ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Η αμφισβήτηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και ανάπτυξης λόγω ετεροαπασχόλησης

Η σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την ανάπτυξη οδηγεί σε ένα μεγάλο προβληματισμό σχετικά με το κατά πόσον ο ρόλος της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα της ανώτατης εκπαίδευσης, στην αγορά εργασίας στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία οδηγεί σε ικανοποίηση από την εργασία (Τσουκαλάς, 2011: 22). Η βασική υπόθεση στην οποία επικεντρώνεται ο σχετικός διάλογος είναι ότι όταν το άτομο εργάζεται ικανοποιεί την ανάγκη αυτοεκπλήρωσης από την εργασία.

Για ποια αυτοεκπλήρωση ωστόσο μιλάμε όταν το άτομο, ναι μεν έχει μια δουλειά, στην οποία όμως υπό απασχολείται είτε γιατί η δουλειά του δεν καλύπτει τον συνήθη εργασιακό χρόνο (όπως συμβαίνει με τις ευέλικτες μορφές εργασίας, την εργασία μερικές μέρες ή ώρες κλπ) είτε γιατί είναι κατώτερη των προσόντων που απέκτησε μέσω της εκπαίδευσης;

Αρκετοί μελετητές δίνουν ιδιαίτερες διαστάσεις στον προβληματισμό αυτόν. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι το χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας των κατόχων πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το φαινόμενο της «μετακύλισης» της ζήτησης εργασίας (Κατσανέβας, 1998: 46). Αυτό σημαίνει ότι αρκετοί πτυχιούχοι, για να μην είναι θύματα της ανεργίας, απασχολούνται σε θέσεις που απαιτούν λιγότερα προσόντα (Σιάνου-Κύργιου, 2010: 262), με αποτέλεσμα να απασχολούνται πτυχιούχοι σε θέσεις επαγγελματικών κατηγοριών που δεν απαιτούν το πτυχίο τους ή απαιτούν προσόντα άσχετα με το αντικείμενο των σπουδών τους (Κανελλόπουλος, Μαυρομαράς, & Μητράκος., 2003: 177). Το φαινόμενο αυτό που αποκαλείται ετεροαπασχόληση, συνδέεται με τη μη επιτυχή σύζευξη του περιεχομένου των σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Οικονόμου, κ.ά., 2002: 123).

Η ετεροαπασχόληση των πτυχιούχων συνδέεται με αλλαγή στην αξία του πτυχίου και συγκεκριμένα με υποβάθμισή του. Είναι γεγονός πως η αξία των πτυχίων δεν παραμένει η ίδια. Διαφορές παρατηρούνται για παράδειγμα διαχρονικά. Όπως αναφέρει ο Bourdieu (2002: 183), η σύγκριση των θέσεων που καταλαμβάνουν οι κάτοχοι του ίδιου πτυχίου σε

διαφορετικές εποχές φανερώνει τις αλλαγές της αξίας των πτυχίων στην αγορά εργασίας σε διαφορετικές εποχές. Συχνά μάλιστα οι κάτοχοι τίτλων σπουδών αποδίδουν σ' αυτούς την αξία που είχαν σε παλαιότερη περίοδο, όταν οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες ήταν διαφορετικές. Η κατάσταση αυτή παρατηρείται σε υψηλότερο ποσοστό στους κατόχους πτυχίων που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Πράγματι, παρά την οικονομική ύφεση και την ανεργία οι φοιτητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ελπίζουν ότι το πτυχίο τους θα τους βοηθήσει να βρουν κάποια θέση στο δημόσιο τομέα (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

5.5. Σύνοψη του κεφαλαίου

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες μέσω των οποίων το άτομο μπορεί να επιτύχει τους αναπτυξιακούς του στόχους. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση και ειδικά η τριτοβάθμια, αλλά και η κατάρτιση- επιμόρφωση, προετοιμάζει το άτομο για την κατάκτηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, μείωση του κινδύνου της ανεργίας, εξασφάλιση σταθερότητας στην εργασία και μιας αξιοπρεπούς αμοιβής.

Παράλληλα η εκπαίδευση κοινωνικοποιεί το άτομο, του προσφέρει κοινωνικές δεξιότητες, το προετοιμάζει για υγιή συμπεριφορά στις οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και για κοινωνική ενεργοποίηση. Επιπλέον τονώνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου, και βελτιώνει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Τέλος από τη φύση της προσφέρει στο άτομο γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και το εντάσσει στους μορφωμένους και καλλιεργημένους ανθρώπους.

Ωστόσο γεννιέται το ερώτημα: Ανταποκρίνεται η εκπαίδευση σε όλα αυτά; Σε ποιο βαθμό και με ποιες προϋποθέσεις; Αυτό το βασικό ερώτημα το οποίο αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε περιόδους κρίσης δημιουργεί την ανάγκη επανεξέτασης και επαναξιολόγησης της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ατόμου.

Β΄ Μέρος

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος που έχει η εκπαίδευση για το άτομο και η αυξημένη ανάγκη του για εκπαίδευση πέραν της υποχρεωτικής, πέραν αυτής που παλιά ικανοποιείτο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση εμφανίζεται ως ο μοχλός ο οποίος βοηθά το άτομο να ανταποκριθεί στην ανάγκη του για συνεχή ανάπτυξη.

Η παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η ταχεία ανάπτυξη του τριτογενή τομέα και ειδικότερα υπηρεσιών όπως αυτές του τουρισμού, της διοίκησης, της εκπαίδευσης και της υγείας, δημιουργούν ολοένα και μεγαλύτερες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, η οποία χρειάζεται άρτια εκπαιδευμένα και εξειδικευμένα στελέχη τα οποία θα πλαισιώσουν τις θέσεις εργασίας.

Ταυτόχρονα αυξάνονται οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τα μέλη της. Η κοινωνική ζωή έχει και αυτή αυξημένες απαιτήσεις. Οι αλλαγές στην οικογενειακή ζωή, η επιβίωση των ατόμων στα μεγάλα αστικά κέντρα, η επικοινωνία μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα καθημερινά με όλο τον πλανήτη, τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα με τα οποία τα άτομα έρχονται πλέον σε καθημερινή επαφή, η ανάγκη για κατανόηση των ποικίλων ζητημάτων, όλα αυτά δημιουργούν κοινωνικές ανάγκες διαφοροποιημένες σε σχέση με παλαιότερες εποχές και σαφώς μεγαλύτερες. Η κοινωνία απαιτεί από τα μέλη της ενεργούς πολίτες, ικανούς να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες, οπλισμένους με γνώση και παιδεία.

Επίσης, οι αλλαγές τόσο στο εργασιακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον δημιουργούν νέες απαιτήσεις του ατόμου από τον εαυτό του. Το άτομο περισσότερο από ποτέ απαιτεί από τον εαυτό να έχει επαρκές επίπεδο κατανόησης των όσων συμβαίνουν γύρω του, να έχει αυτοπεποίθηση, να μπορεί να διαμορφώσει άποψη, να εκφράσει λόγο, να παίρνει πρωτοβουλίες, να μπορεί να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να αναγνωρίζει τις υποχρεώσεις του, να γνωρίζει τα όρια του και τα όρια των άλλων. Δεν μπορεί να βελτιωθεί προς την κατεύθυνση αυτή με πολλούς τρόπους: Η μόρφωση αποτελεί σχεδόν μονόδρομο.

Τέλος, η ίδια η γνώση που αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς καθιστά την απαίτηση για εκπαίδευση επιτακτικότερη παρά ποτέ. Η ίδια η γνώση που σήμερα είναι ανεξάντλητη δημιουργεί στα άτομα την ανάγκη να μορφώνονται μέσα από διάφορες μορφές -τυπικές, μη

τυπικές, άτυπες-, με ποικίλες προσεγγίσεις -με φυσική παρουσία, από απόσταση, με παραδοσιακές ή/και καινοτόμες μεθόδους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και τις προεκτάσεις της, η εκπαίδευση αποτελεί μοχλό ο οποίος βοηθά το άτομο και την κοινωνία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Επισημάνθηκε με άλλα λόγια ότι το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον δημιουργεί ανάγκες -άρα και προσδοκίες- για εκπαίδευση που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε οικονομικές - εργασιακές - επαγγελματικές, κοινωνικές, προσωπικές και αμιγώς γνωστικές. Το άτομο χρειάζεται την εκπαίδευση για να έχει αξιοπρεπή θέση στην αγορά εργασίας, για να αποκτήσει ή να διατηρήσει ένα αξιοπρεπές στάτους στην κοινωνία, για να αισθάνεται αυτοπεποίθηση, και τέλος σε ένα βαθμό και χάριν της ίδιας της γνώσης.

Με τον ίδιο τρόπο που η εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, σε ατομικό επίπεδο οδηγεί το άτομο σε εργασιακή, επαγγελματική ανάπτυξη και εισοδηματική βελτίωση, το βοηθά να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνικότητά του, να αισθανθεί ικανοποιημένο από την ατομική του πορεία, αλλά και να είναι ενημερωμένο για τις σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο της γνώσης το οποίο το ενδιαφέρει.

Η προσδοκία ικανοποίησης των οικονομικών, κοινωνικών, προσωπικών και αμιγώς γνωστικών αναγκών είναι εμφανής στην αυξημένη ζήτηση για εκπαίδευση, η οποία εμφανίζεται σε διεθνές επίπεδο και στη χώρα μας. Το κινήγι για σπουδές, οι προσπάθειες για εισαγωγή στα πανεπιστήμια, η ζήτηση για συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα και σε προγράμματα επιμόρφωσης κάθε είδους, ακόμα και η συμμετοχή στην άτυπη μάθηση, δείχνουν ότι τα άτομα έχουν μεγάλες προσδοκίες από τις σπουδές τους και πιστεύουν ότι αυτές θα τους αποδώσουν οικονομικά, κοινωνικά, προσωπικά και θα τους προσθέσουν γνώση.

Παράλληλα ωστόσο με τα παραπάνω συχνά ακούγεται ότι η επαγγελματική, κοινωνική προσωπική και γνωστική επιτυχία μπορεί και να μην επαφίεται στις σπουδές. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη βιβλιογραφία σχετικά με το εάν οι εργαζόμενοι αξιοποιούν στη δουλειά τους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν από τις σπουδές, αν αυτές τους προσέφεραν όσα περίμεναν, αν τελικά ασχολούνται με

αντικείμενα εντελώς άσχετα με τις σπουδές και αν οι σπουδές δεν έπαιζαν ρόλο στην κοινωνική και προσωπική τους ζωή.

Υπάρχει επομένως ανάγκη επιβεβαίωσης ότι οι σπουδές αποτελούν τη συνισταμένη των επί μέρους αναγκών που προαναφέραμε, τόσο σε επίπεδο προσδοκιών όσο και σε επίπεδο ανταπόκρισης των σπουδών στην ικανοποίηση των αναγκών. Η γενική αυτή υπόθεση μπορεί να αναλυθεί σε μια σειρά ερωτημάτων ως εξής:

- Αποτελούν οι σπουδές μια σύνθετη ανάγκη για το άτομο; Σε ποιο βαθμό και με ποια προτεραιότητα οι οικονομικές, κοινωνικές, προσωπικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες συνθέτουν αυτή την ανάγκη; Ανταποκρίνονται οι σπουδές τις προσδοκίες αυτές και σε ποιο βαθμό;
- Αποτελούν οι επιμορφώσεις μια σύνθετη ανάγκη για το άτομο; Σε ποιο βαθμό και με ποια προτεραιότητα οι οικονομικές, κοινωνικές, προσωπικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες συνθέτουν αυτή την ανάγκη; Ανταποκρίνονται οι επιμορφώσεις τις προσδοκίες αυτές και σε ποιο βαθμό;
- Έπαιζαν ρόλο οι σπουδές και οι επιμορφώσεις στην πρόσληψη των εργαζομένων και σε ποιο βαθμό; Παίζουν ρόλο οι σπουδές στην καθημερινή άσκηση της εργασίας τους και σε ποιο βαθμό;
- Διαφοροποιούνται οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησής τους μεταξύ διαφορετικών ομάδων εργαζομένων; Παρατηρούνται διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετικός βαθμός ικανοποίησης μεταξύ διαφορετικών ομάδων εργαζομένων και ειδικότερα μεταξύ
 - Εργαζομένων του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα;
 - Ανδρών και γυναικών εργαζομένων;
 - Εργαζομένων σε σχέση με την ηλικία (νέων και μεγαλύτερων).

6.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Δυνητικά υπάρχουν τρεις τρόποι μέτρησης ερωτημάτων που σχετίζονται με τη σχέση των σπουδών με την ανάπτυξη των ατόμων: Ο πρώτος τρόπος που έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα για την εκτίμηση της σχέσης εκπαίδευσης ανάπτυξης στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η διερεύνηση με στοιχεία εκπαίδευσης και ανάπτυξης καταγεγραμμένα στα στατιστικά γραφεία των χωρών. Αυτός ο τρόπος είναι ιδιαίτερα ενδεδειγμένος όταν ο ερευνητής επιδιώκει να μετρήσει τη μακροοικονομική επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Ο δεύτερος τρόπος είναι η συλλογή αντικειμενικών στοιχείων για τους εργαζόμενους από τα γραφεία ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Ο τρόπος αυτός μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα για τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, όχι όμως και για τη σχέση εκπαίδευσης με τις λοιπές διαστάσεις της ανάπτυξης. Ο τρίτος τρόπος είναι η μέθοδος της προσέγγισης των ίδιων των ενδιαφερομένων και της διερεύνησης της προσωπικής τους γνώμης/ άποψης/ αντίληψης για τον ρόλο των σπουδών στη δική τους ανάπτυξη (Lauder & Mayhew, 2020).

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε την τρίτη μέθοδο. Παρά το ότι έχει η έρευνα αυτής της μορφής επαφίεται σε υποκειμενικές απαντήσεις, η μέθοδος έχει το πλεονέκτημα της χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και διαδικασίες προσέγγισης των υποκειμένων και ταυτόχρονα της δυνατότητας συλλογής στοιχείων για πτυχές της ανάπτυξης (όπως η κοινωνική) που δύσκολα μπορούν να εκτιμηθούν με άλλους τρόπους.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία αποφασίστηκε η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων μέσα από τις απόψεις και την προσωπική εμπειρία εργαζομένων που είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου, ακολουθώντας μια στρατηγική δύο εναλλακτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, ένα συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Αυτή η στρατηγική επιδιώχθηκε γιατί συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των δυο προσεγγίσεων, της ποσοτικής προσέγγισης και της ποιοτικής.

Η εφαρμογή πολλαπλής μεθόδου στην κοινωνική και συνεπώς και στην εκπαιδευτική έρευνα είναι συνηθισμένη τακτική γιατί έχει πληθώρα πλεονεκτημάτων και επιτρέπει την επιλογή διαφορετικού βαθμού σημαντικότητας κάθε διερεύνησης.

Ως πιο σημαντικό πλεονέκτημα, είναι η μείωση της «ανάρμοστης» βεβαιότητας (Robson, 2007: 440 - 442 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010). Συγκεκριμένα, λόγω της

πολυπλοκότητας των φαινομένων τα αποτελέσματα μιας έρευνας δεν είναι πάντα αρκετά για να δημιουργηθεί βεβαιότητα ότι τα αποτελέσματα πράγματι ερμηνεύουν τα υπό εξέταση φαινόμενα. Για να αντιμετωπιστεί η αμφιβολία του αποτελέσματος χρησιμοποιούνται περισσότερες της μιας μέθοδοι διερεύνησης ενός θέματος.

Με τις πολλαπλές ερευνητικές μεθόδους ξεπερνιέται επίσης το πρόβλημα του *μεθοδολογικού περιορισμού*. Μεθοδολογικός περιορισμός ονομάζεται η τάση που δείχνουν οι ερευνητές να αποφεύγουν τον πειραματισμό και τη διασταύρωση αποτελεσμάτων με εναλλακτικές τεχνικές και να επιμένουν σε συγκεκριμένες ιδιαίτερα προσφιλείς σε αυτούς μεθόδους και σε συνήθεις τεχνικές που τις εφαρμόζουν, είτε επειδή έχουν εξοικειωθεί με αυτές ή επειδή τις θεωρούν καλύτερες από όλες τις άλλες (Cohen & Manion, 2000: 322).

Με την εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων επιτυγχάνεται επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων (Denzin, 1989 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

Μέσα από τις διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις αποκαλύπτονται περιοχές σύμπτωσης των αποτελεσμάτων, και έτσι γίνεται πιο αξιόπιστη η επιβεβαίωση και η ερμηνεία τους. Με τις πολλαπλές μεθόδους δεν βλέπουμε μόνο μία πλευρά της πραγματικότητας ή ενός φαινομένου που θα βλέπαμε αν χρησιμοποιούνταν μόνο μία μέθοδος. Επίσης, με τις πολλαπλές μεθόδους αυξάνεται η ερμηνευτική δυνατότητα των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση σε μια ποσοτική προσέγγιση μπορεί να ενισχυθούν ερμηνευτικά με τη χρήση μιας ποιοτικής μεθόδου.

Ακόμα, μέσα από την πολλαπλή προσέγγιση μπορεί να επιτευχθούν συμπληρωματικοί σκοποί, ή να απαντηθούν ερωτήματα τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν όλα με μια μονοσήμαντη προσέγγιση (Robson, 2007:442 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

Γενικότερα η εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων προσφέρει τη δυνατότητα *τριγωνισμού* ή *τριγωνοποίησης (triangulation)*. Η τριγωνοποίηση αναφέρεται ως η προσέγγιση που εφαρμόζεται για τη μελέτη μιας μεταβλητής ή ενός φαινομένου ή με εναλλακτικές ερευνητικές μεθόδους, ή/και με δεδομένα προερχόμενα από διαφορετικές πηγές, ή/και με αναλύσεις προερχόμενες από διαφορετικές θεωρίες ή/και με προσεγγίσεις από περισσότερους ερευνητές, με στόχο να αποκτηθεί πολλαπλώς η γνώση και η κατανόηση του αντικειμένου που εξετάζεται (Redfern & Norman, 1994). Η τριγωνοποίηση έχει σκοπό

τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων και κατ' επέκταση την επίτευξη πληρότητας και την καλύτερη κατανόηση της μεταβλητής ή του φαινομένου. Όπως αναφέρουν οι Ανδρεαδάκης και συνεργάτες (2010) είναι η μέθοδος εύρεσης της θέσης ενός δεδομένου «καθορίζοντάς το» από δύο ή περισσότερες θέσεις, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από τον συνδυασμό πολλαπλών και διαφορετικών πηγών, μεθόδων, ερευνητικών θεωριών, ερευνητών και δεδομένων.

Πλεονεκτήματα της τριγωνοποίησης είναι τα παρακάτω (Redfern & Norman, 1994 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

- Βοηθά να ξεπεραστούν τα τυχόν σφάλματα που προκύπτουν από μία μέθοδο, ένα ερευνητή, μια θεωρία.
- Αυξάνει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα.
- Επιτρέπει την ανάπτυξη και τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας εργαλείων και μεθόδων.
- Παρέχει πληρέστερη κατανόηση του πεδίου μελέτης.
- Ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα η οποία χαρακτηρίζει τα σύνθετα κοινωνικά θέματα.
- Υπερπηδά το σφάλμα ανωτερότητας της νατουραλιστικής έρευνας.
- Υπερπηδά το σφάλμα της φυσιοκρατικής προσέγγισης.
- Επιτρέπει τον εμπλουτισμό της ερμηνείας μέσα από αποκλίνοντα αποτελέσματα.

Διακρίνουμε τους ακόλουθους τύπους τριγωνοποίησης (Denzin, 1989; Redfern & Norman, 1994 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

- Τη «*μεθοδολογική τριγωνοποίηση*». δηλαδή τη χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων σε ένα ερευνητικό σχέδιο.
- Τη «*χρονική τριγωνοποίηση*», κατά την οποία προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες αλλαγής και εξέλιξης χρησιμοποιούνται διατμητικοί και διαχρονικοί σχεδιασμοί έρευνας.
- Την «*τοπική τριγωνοποίηση*», σύμφωνα με την οποία οι ερευνητές χρησιμοποιώντας διαπολιτισμικές τεχνικές ξεπερνούν περιορισμούς που μπορεί να τεθούν στις μελέτες που διεξάγονται στην ίδια χώρα ή μέσα στην ίδια πολιτισμική υπό-ομάδα.

- Τη «*θεωρητική τριγωνοποίηση*», στην οποία οι ερευνητές κινούνται με εναλλακτικές ή ανταγωνιστικές θεωρίες.
- Την «*ερευνητική τριγωνοποίηση*», κατά την οποία χρησιμοποιούνται περισσότεροι από ένας παρατηρητές - ερευνητές.
- Τα «*συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης*», σύμφωνα με τα οποία χρησιμοποιούνται περισσότερα από ένα επίπεδα ανάλυσης (ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό).

Στη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, οι επιλεγμένες μέθοδοι πρέπει να είναι ευαίσθητες στο φαινόμενο που μελετάται και να είναι επιστημονικά αποδεκτές και ακριβείς. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται μαζί προσφέρουν πληροφορίες σχετικές με την εξωτερική και εσωτερική αξιοπιστία της μελέτης. Όπως αναφέρουν οι Cook & Reichardt (1979), ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων σε μια έρευνα «τριγωνοποιεί στην αλήθεια», τείνει σε διορθώσεις, διεύρυνσης και διέγερσης των μεθόδων συνδυαστικά, ώστε η αλήθεια να διακρίνεται και να αναδύεται από την έρευνα (Hinds & Young, 1987).

Δύο είναι τα είδη μεθοδολογικής τριγωνοποίησης: η εντός της μεθόδου και η μεταξύ των μεθόδων. Στην εντός της μεθόδου τριγωνοποίηση χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι από την ίδια μέθοδο για τη μέτρηση μιας μεταβλητής ή ενός φαινομένου. Μάλιστα κάποιοι ερευνητές, όπως οι Kimchi et al. (1991) αναφέρονται στην εντός μεθόδου τριγωνοποίησης ως τριγωνοποίηση μέσω ανάλυσης δεδομένων, η οποία ορίζεται ως η χρήση δύο ή περισσότερων προσεγγίσεων στην ανάλυση ενός σετ δεδομένων, π.χ. με διαφορετικές στατιστικές δοκιμασίες ή τεχνικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

Στη μεταξύ των μεθόδων τριγωνοποίηση γίνεται χρήση διαφορετικών μεθόδων, ώστε να αξιολογηθεί και να μετρηθεί το ίδιο φαινόμενο, σκοπεύοντας στην επίτευξη εγκυρότητας και στην αντιστάθμιση των μειονεκτημάτων της κάθε μεθόδου. Αυτή θεωρείται η πιο δημοφιλής μέθοδος της τριγωνοποίησης (Jick, 1979 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

Η χρονική τριγωνοποίηση αποτελεί μέρος της τριγωνοποίησης με χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων. Σύμφωνα με αυτή η συλλογή δεδομένων επαναλαμβάνεται σε διαφορετικά σημεία στο χρόνο (time data), ώστε να γίνεται έλεγχος για τη σύμπτωση τους στις διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Στην τοπική τριγωνοποίηση χρησιμοποιούνται δεδομένα χώρου (space data) διαφορετικών τοποθεσιών τα οποία αναλύονται για να ελέγξουν την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ τους μέσω της διασταυρούμενης εγκυρότητας. Τα δεδομένα συλλέγονται από άτομα, ομάδες ή και μέλη ομάδας (person data) και τα δεδομένα από ένα τόπο ή μία πηγή χρησιμοποιούνται για επιβεβαίωση και ισχυροποίηση των δεδομένων σε τους υπόλοιπους τόπους.

Σχετικά με τη θεωρητική τριγωνοποίηση, ο ορισμός που έδωσε ο Denzin (1989 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010) αναφέρεται στην αξιολόγηση της ωφέλειας ή της ισχύος ανταγωνιζόμενων θεωριών ή υποθέσεων.

Στην τριγωνοποίηση ερευνητών χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότεροι ερευνητές που εξετάζουν τα δεδομένα (Denzin, 1989 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

Σπάνια γίνεται χρήση μόνο ενός τύπου από αυτούς που προαναφέρθηκαν στο σχεδιασμό μιας μελέτης. Όταν χρησιμοποιούνται περισσότεροι του ενός τύπου, έχουμε την ονομαζόμενη πολλαπλή τριγωνοποίηση. Με αυτήν εγγράφεται ο συνδυασμός περισσότερου από ενός τύπου τριγωνοποίησης (δεδομένα, ερευνητές, θεωρίες και μέθοδοι) στο ίδιο ερευνητικό σχέδιο. Με την εφαρμογή πολλαπλής τριγωνοποίησης αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας και προσφέρεται μία περιεκτική κατανόηση του φαινομένου (Redfern & Norman, 1994 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

Μια από τις ευρύτερα εφαρμοζόμενες προσεγγίσεις τριγωνοποίησης είναι ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Επειδή, οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι παράγουν διαφορετικά είδη γνώσης, ο συνδυασμός μεθόδων που χρησιμοποιούνται για συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων συμβάλλει στην διαμόρφωση πληρέστερης και πιο έγκυρης γνώσης πάνω στο φαινόμενο που μελετάται. Οι ποιοτικές μέθοδοι περιγράφουν διαδικασίες. Οι ποσοτικές μέθοδοι παρέχουν περιγραφικά αποτελέσματα και πληροφορίες που με σχετικά μεγάλη αντικειμενικότητα οδηγούν σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Η ποιοτική έρευνα συλλέγει δεδομένα που αντικατοπτρίζουν εμπειρίες, αισθήματα και κρίσεις των ατόμων που συμμετέχουν σε μία έρευνα είτε ως υποκείμενα, είτε σαν παρατηρητές. Δείχνει ενδιαφέρον για τη σημασία που προσδίδει ο συμμετέχων στην έρευνα, στη συμπεριφορά του, στον τρόπο ερμηνείας των καταστάσεων και των απόψεών τους σε συγκεκριμένα ζητήματα (Woods 1999:147). Δεν αποκλείεται η ποιοτική έρευνα να συγκεντρώσει δεδομένα τα οποία ποσοτικοποιούνται. Όμως ο κύριος στόχος της

δεν είναι τόσο η ποσοτικοποίηση όσο η ποιοτική εκτίμηση του φαινομένου που μελετάται και η μέσω αυτής επιβεβαίωση και ενίσχυση της ερμηνευτικής δυνατότητας των ποσοτικών αποτελεσμάτων (Verna & Mallick, 2004: 64 στο Ανδρεαδάκης και συν., 2010).

Τα πλεονεκτήματα της πολλαπλής ερευνητικής προσέγγισης και ειδικότερα τα πλεονεκτήματα του συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης οδήγησαν στη απόφαση στην παρούσα εργασία να διεξαχθούν δυο έρευνες και συγκεκριμένα μια ποσοτική έρευνα (εφεξής ΕΡΕΥΝΑ Α) που διεξήχθη με εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο και μια ποιοτική έρευνα (εφεξής ΕΡΕΥΝΑ Β) που διεξήχθη με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Ειδικότερα αποφασίστηκε στην ΕΡΕΥΝΑ Α να αναλυθούν τα παραπάνω γενικά ερωτήματα σε συγκεκριμένους άξονες και εξειδικευμένες ερωτήσεις και να απαντηθούν από ένα δείγμα ικανοποιητικού μεγέθους και στην ΕΡΕΥΝΑ Β με τέσσερις ομάδες εστίασης να γίνει επιβεβαίωση των κυριότερων αξόνων με στόχο να εντοπιστούν οι τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων εργαζομένων. Συγκεκριμένα η διπλή μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στη μελέτη (βλ. και Ίσαρη - Πουρκός, 2015):

- Επιτρέπει τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων άρα παρέχει πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα (αρχή του τριγωνισμού).
- Επιτρέπει τον εμπλουτισμό της ερμηνείας των αποτελεσμάτων και δίνει απαντήσεις σ' ένα ευρύτερο φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων.
- Αυξάνει την εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα.
- Παρέχει πληρέστερη και σφαιρικότερη κατανόηση του πεδίου μελέτης ιδιαίτερα, επειδή το αντικείμενο μελέτης είναι σύνθετο και πολυδιάστατο .
- Επιτρέπει τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας των εργαλείων.
- Παραμερίζει την πιθανότητα να είναι στο σύνολό της λάθος η μια εκ των δυο προσεγγίσεων.
- Δίνει την αρμόζουσα βαρύτητα τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική προσέγγιση, παρακάμπτοντας την θεώρηση της μιας προσέγγισης (και ειδικά της θετικιστικής) ως ανώτερης.
- Αντισταθμίζει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου (αρχή της συμπληρωματικότητας).

6.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α (ΠΟΣΟΤΙΚΗ)

6.3.1 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η ποσοτική έρευνα είναι το σύνολο των απασχολούμενων με σχέση εξαρτημένης εργασίας που είναι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζονται στη Ρόδο. Ο πληθυσμός αυτός εκτιμάται για το 2017 σε 8.831 απασχολούμενους. Υπολογίστηκε με βάση τα δημογραφικά δεδομένα της Νήσου Ρόδου και το αντίστοιχο ποσοστό απασχολούμενων με εξαρτημένη εργασία, κατόχων πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ισχύει για τα ελληνικά δεδομένα σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό της Ελλάδας. Συγκεκριμένα ο υπολογισμός έγινε ως εξής:

- Ο συνολικός πληθυσμός στην Ελλάδα, σύμφωνα με στοιχεία της απογραφής του 2011 ήταν 10.829.079 (ΕΘΝΟΣ, 2020).
- Ο αριθμός των απασχολούμενων κατόχων πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα το 2017 ήταν 1.168.200 (IOBE 2020).
- Το ποσοστό των αυτοαπασχολούμενων στην Ελλάδα είναι στο σύνολο των απασχολούμενων είναι 29% (Τσίρος, 2017) άρα οι απασχολούμενοι/ες σε εξαρτημένη εργασία είναι 71%. Αν το σύνολο των απασχολούμενων που είναι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 1.168.200 τότε από αυτούς ($1.168.888 * 71/100 = 829.422$) 829.422 είναι απασχολούμενοι/ες σε σχέση εξαρτημένης εργασίας κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι 829.422 αποτελούν το 7,66% του πληθυσμού της Ελλάδας. Δηλαδή στην Ελλάδα οι απασχολούμενοι με σχέση εξαρτημένης εργασίας κάτοχοι πτυχίου εκτιμάται ότι είναι σε ποσοστό ($829.422/10.829.079 * 100$) ή 7,66%.
- Ο πληθυσμός της νήσου Ρόδου, σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2011 ήταν 115.290 κάτοικοι (Ροδιακή, 2012).
- Ανάγοντας το ποσοστό 7,66% στα πληθυσμιακά δεδομένα της Ρόδου, καταλήγουμε στην εκτίμηση ότι στη Ρόδο οι απασχολούμενοι με σχέση εξαρτημένης εργασίας κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι ($115.290 * 7,66\%$) ή 8.831 άτομα.

6.3.2 Δείγμα

Τα κριτήρια που θεωρήσαμε ότι πρέπει να πληροί το δείγμα της ποσοτικής έρευνας είναι (α) το μέγεθος να είναι ικανοποιητικό και (β) να αντιπροσωπεύονται σε αυτό επαρκώς οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες των οποίων οι διαφορές διερευνώνται -δηλαδή να είναι σχετικά ισορροπημένο το δείγμα μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων/ μεταξύ ανδρών και γυναικών/ μεταξύ ηλικίας έως 30 και ηλικίας 50 και άνω.

Σε σχέση με το (α), με δεδομένο το ότι ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η μελέτη είναι αρκετά μεγάλος, θεωρήσαμε ότι ένα δείγμα της τάξεως του 10% του πληθυσμού θα ήταν αρκετά ικανοποιητικό. Με βάση την εκτίμηση αυτή προσδιορίσαμε το δείγμα μας στο 10% των 8.831 ατόμων και θεωρήσαμε ότι το δείγμα θα πρέπει να είναι της τάξεως των 883 ατόμων και άνω.

Σε σχέση με το (β) αποφασίστηκε να επικεντρωθούμε την ισόρροπη εκπροσώπηση στο δείγμα των δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων. Οι λόγοι ήταν πρώτον ότι η διερεύνηση τυχόν διαφορών μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων έχει σχετικά μεγαλύτερη πρωτοτυπία από τη διερεύνηση με βάση τα δυο άλλα κριτήρια.

Με βάση τις παραπάνω αποφάσεις στάλθηκαν 1.100 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν αρχικά 987 απαντήσεις από τις οποίες 500 αφορούσαν δημόσιους υπαλλήλους. Για να υπάρξει απόλυτη ισορροπία στους αριθμούς ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων επιδόθηκαν χέρι με χέρι σε ιδιωτικούς υπαλλήλους άλλα 13 ερωτηματολόγια. Με αυτά τα δεδομένα το δείγμα οριστικοποιήθηκε σε ένα σύνολο 1000 ερωτηματολογίων (11,3% του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται η έρευνα) στο οποίο, σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό, εκπροσωπούνται ισόρροπα κατά 50% δημόσιοι υπάλληλοι και κατά 50% ιδιωτικοί.

6.3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των στοιχείων της ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί κλασική επιλογή ερευνητικού εργαλείου ποσοτικών ερευνών. Ενδείκνυται όταν το δείγμα είναι σχετικά μεγάλο, καθώς επιτρέπει την τυποποίηση των ερωτήσεων και κατ' επέκταση των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, χωρισμένες σε τέσσερις ενότητες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν το πλεονέκτημα ότι η συλλογή των πληροφοριών είναι ενιαία και ομοιόμορφη, η εισαγωγή δεδομένων και η επεξεργασία σχετικά εύκολη και οι πληροφορίες που παρέχονται είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους. Επίσης, με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου αυξάνεται η πιθανότητα οι ερωτώμενοι/ες να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις ή τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος τους, δεδομένου ότι απαιτείται λιγότερη προσπάθεια και λιγότερος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία και στοιχεία απασχόλησης των συμμετεχόντων/ουσών. Οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, στοιχεία για τις σπουδές, στοιχεία για τις επιμορφώσεις και στοιχεία για την εργασία. Είναι κλειστές ερωτήσεις με επιλογή μιας απάντησης.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται αφενός στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική, προσωπική και γνωστική ανάπτυξη και αφετέρου (σε πλήρη αντιστοίχιση) στον βαθμό στον οποίο οι σπουδές ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες. Στην ενότητα αυτή τα ερωτήματα δομούνται σε ένα διπλό πίνακα. Στο πρώτο μέρος του πίνακα οι ερωτήσεις αφορούν τις προσδοκίες που είχαν οι ερωτώμενοι/ες για τις σπουδές, όταν σε παλαιότερο χρονικό σημείο, αποφάσιζαν να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις αφορούν κατά πόσον οι σπουδές ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες αυτές. Τα ερωτήματα είναι διατυπωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να απαντηθούν και ως προσδοκίες και ως ανταπόκριση σε αυτές. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα με τον βαθμό συμφωνίας/ διαφωνίας.

Παρά το ότι οι ερωτήσεις στην ενότητα αυτή εμφανίζονται σε ενιαίο πίνακα, αναφέρονται σε τέσσερις υπό-ομάδες ερωτήσεων και συγκεκριμένα στη σχέση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με (α) την επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη δηλαδή, τη βελτίωση της θέσης στο επάγγελμα και στα οικονομικά του ατόμου (β) την κοινωνική ανάπτυξη δηλαδή τη βελτίωση της θέσης του στην κοινωνία, (γ) τη γνωστική ανάπτυξη δηλαδή στη βελτίωση στο πεδίο των επιδόσεων του -γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και (δ) την προσωπική ανάπτυξη δηλαδή, στη βελτίωση-ανάπτυξη κάποιων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων προέκυψε από

το θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένα από τον συνδυασμό της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και των σημαντικότερων θεωριών αναγκών.

Η υπό-ομάδα ερωτήσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της οικονομικής θέσης των συμμετεχόντων περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της υπό-ομάδας αυτής στηρίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό στην μικρο-οικονομική οπτική της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Οι ερωτήσεις συγκεκριμένα εξειδικεύονται σε μια σειρά προσδοκιών και αντίστοιχη σειρά ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες:

- εύκολης επαγγελματικής αποκατάστασης,
- σχετικά υψηλών αμοιβών,
- επαγγελματικής διάκρισης,
- εξέλιξης στην επαγγελματική ιεραρχία,
- θωράκισης στην ανεργία,
- προσδοκία σεβασμού των συναδέλφων,
- επαγγελματικής μονιμότητας,
- μείωσης του κινδύνου απόλυσης,
- ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας στην εργασία,
- ευκολότερης κατανόησης του αντικειμένου της εργασίας,
- ελαχιστοποίησης λαθών στην εργασία,
- προσαρμοστικότητας στις εργασιακές αλλαγές,
- ευκολότερης πρόσβασης στην τεχνολογία.

Η υπό-ομάδα ερωτήσεων για την κοινωνική ανάπτυξη περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις και στηρίζεται κατά ένα μέρος στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ειδικότερα στα έμμεσα οφέλη από την εκπαίδευση, και επιπρόσθετα στην εξειδίκευση του όρου «κοινωνική ανάγκη», όπως αυτή γίνεται κατανοητή από τις θεωρίες αναγκών. Οι ερωτήσεις εξειδικεύονται σε μια σειρά προσδοκιών και αντίστοιχη σειρά ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες που αφορούν:

- ικανοποίηση προσδοκιών της οικογένειας,
- ικανοποίηση προσδοκιών του φιλικού περιβάλλοντος,
- διαμόρφωση/ ανάπτυξη προφίλ του επιτυχημένου ατόμου,

- ενίσχυση των προϋποθέσεων πολιτειακής ενεργοποίησης,
- ενίσχυση των προϋποθέσεων κοινωνικής προσφοράς,
- απόκτηση κύρους,
- απόκτηση του σεβασμού της κοινωνίας,
- απόκτηση/ ανάπτυξη αναγνωρισιμότητας,
- βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων,
- βελτίωση της οικογενειακής ζωής.

Η υπό-ομάδα ερωτήσεων για την προσωπική ανάπτυξη στηρίζεται κυρίως στον θεωρητικό προσδιορισμό των «προσωπικών αναγκών» όπως αυτός παρουσιάζεται στις θεωρίες των αναγκών. Οι 8 ερωτήσεις εξειδικεύονται σε μια σειρά προσδοκιών και αντίστοιχη σειρά ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες που αφορούν τα εξής:

- Ικανοποίηση προσωπικού οράματος.
- Ανάπτυξη εικόνας του καλού ανθρώπου.
- Ικανοποίηση από τον εαυτό
- Διαμόρφωση χαρακτηριστικών θετικού προτύπου.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.
- Μείωση του φόβου αποτυχίας.
- Ικανοποίηση από την ολοκλήρωση στόχων.
- Ικανοποίηση στόχου ευζωίας/ ευημερίας.

Η υπό-ομάδα ερωτήσεων για την γνωστική ανάπτυξη στηρίζεται στο ότι το άτομο θέλει να μαθαίνει (γνώση χάριν της γνώσης), αλλά και να συμμετέχει στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και σε αυτά που προσφέρει η ζωή γύρω από τις σπουδές και παράλληλα με αυτές. Η θεωρητική θεμελίωση της υπό-ομάδας βρίσκεται στην ανάλυση των αξιών της διαβίου μάθησης, όπου η μάθηση χάριν της μάθησης αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για σπουδές (ενδεικτικά, Roche, 2017. Penman & Ellis, 2009). Οι 10 ερωτήσεις εξειδικεύονται σε μια σειρά προσδοκιών και αντίστοιχη σειρά ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες που αφορούν τα εξής:

- Συνέχιση καλών επιδόσεων στο σχολείο.
- Συνέχιση καλών επιδόσεων σε ορισμένα γνωστικά πεδία.
- Ικανοποίηση της αγάπης για μάθηση.

- Αύξηση της ικανότητας επιστημονικής κατανόησης και τεκμηρίωσης ζητημάτων.
- Ικανοποίησης επιθυμίας εκπαιδευτικής εμπειρίας ως φοιτητής/τρια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Ικανοποίηση επιθυμίας βίωσης της φοιτητικής ζωής.
- Ικανοποίηση προσδοκιών εκπαιδευτικών για συνέχιση σπουδών.
- Ικανοποίηση προσδοκιών μέντορα για συνέχιση σπουδών.
- Ανταπόκριση σε οδηγίες συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού για επιλογή περαιτέρω σπουδών.

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο αναφέρεται αφενός στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική, προσωπική και γνωστική ανάπτυξη και αφετέρου (σε πλήρη αντιστοίχιση) στον βαθμό στον οποίο η επιμόρφωση ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες. Τα ερωτήματα δομούνται σε διπλό πίνακα, ενιαίο, αλλά με υπό-ομάδες ερωτήσεων όπως και στη δεύτερη ενότητα. Οι θεματικές των ερωτήσεων αναφέρονται στην προσδοκία ανάπτυξης του γνωστικού, κοινωνικού, προσωπικού και επαγγελματικού πεδίου των ατόμων.

Η τέταρτη ενότητα ερωτήσεων αναφέρεται στον ρόλο που έπαιξαν οι σπουδές και η επιμόρφωση στην πρόσληψη των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και στον ρόλο που οι σπουδές και η επιμόρφωση παίζει στην καθημερινή άσκηση των εργασιακών καθηκόντων τους. Η ενότητα κλείνει με μια σειρά ερωτήσεων για το πώς βλέπουν οι εργαζόμενοι/ες του δείγματος τον εαυτό τους στη θέση που κατέχουν. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα με τον βαθμό συμφωνίας/ διαφωνίας.

Πριν τη διανομή στους/στις ερωτώμενους/ες, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε, σε μια πιλοτική έρευνα από 20 αριθμό υπαλλήλων που επιλέχθηκαν ευκαιριακά, οι οποίοι με τις παρατηρήσεις τους συνέβαλαν στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος έγινε ως προς την σαφήνεια των ερωτήσεων, τυχόν λάθη κατά την σύνταξη, ως προς τη μορφή και το μέγεθος του, αλλά και τον χρόνο συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους.

6.3.4 Διαδικασία συλλογής στοιχείων και επεξεργασία των στοιχείων

Μετά τη διατύπωση του σκοπού, του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων, τον προσδιορισμό του πληθυσμού, την οριστικοποίηση του δείγματος και του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε η περαιτέρω οργάνωση του ερευνητικού σχεδίου.

Αποφασίστηκε ο τρόπος επίδοσης των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας. Επιλέχθηκε η επιτόπια χορήγηση χέρι με χέρι και η συγκέντρωση των απαντήσεων τις περισσότερες φορές με παρουσία του ατόμου που επέδωσε το ερωτηματολόγιο. Θα πρέπει να αναφερθεί πως τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν κατά ένα μεγάλο μέρος από την ίδια την ερευνήτρια, καθώς και κάποια ανέλαβαν να τα διανείμουν και να τα συγκεντρώσουν προϊστάμενοι στις υπηρεσίες τους και διευθυντές στις επιχειρήσεις τους. Με αυτό τον τρόπο δεν υπήρχαν ερωτηματολόγια ελλιπή στις απαντήσεις ή ασυμπλήρωτα.

Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Απρίλιο 2017 και με χρονικό όριο συλλογής έως τον Αύγουστο του 2017. Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν και στη συνέχεια αποφασίστηκε η εισαγωγή των δεδομένων αρχικά σε excel, όπου έγινε η οριστικοποίηση των δεδομένων, και στη συνέχεια στο SPSS-20. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS 20, Ακολούθησε η επεξεργασία (α) με περιγραφική στατιστική και (β) με στατιστικά κριτήρια επαγωγικής στατιστικής για τη μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων, έχοντας ληφθεί υπόψη το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών και των σχετικών ευρημάτων. Η αποτύπωση έγινε σε διμεταβλητούς πίνακες.

Καταληκτικό σημείο του ερευνητικού σχεδιασμού ήταν η συζήτηση και ερμηνεία των περιγραφικών και επαγωγικών ευρημάτων και η διατύπωση γενικών συμπερασμάτων και προτάσεων.

6.3.5 Αξιοπιστία - εγκυρότητα

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε προσοχή ώστε να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των απαντήσεων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις και η επαναλαμβανόμενη πεντάβαθμη κλίμακα εξασφάλιζε ομοιομορφία στις μετρήσεις. Δόθηκε προσοχή ώστε να μην υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις που μπορεί να οφείλονταν σε έλλειψη σαφήνειας

του οργάνου μέτρησης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν απλές και κατανοητές, με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης. Επιπλέον, για τον σχεδιασμό των ερωτήσεων η ερευνήτρια έλαβε υπόψη και τις πληροφορίες που συνέλεξε από την πιλοτική έρευνα καθώς και την βοήθεια από ακαδημαϊκούς «ειδικούς» (experts).

Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συγκέντρωσή τους έγινε με ενιαίο τρόπο, και η παρουσία της ερευνήτριας ή κάποιων ατόμων που λειτούργησαν εκ μέρους της εξασφάλιζε εγκυρότητα και αξιοπιστία των απαντήσεων.

Η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύεται από το γεγονός ότι συγκεντρώθηκε ένας αρκετά ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Η έρευνα διεξήχθη με ιδίους πόρους και δεν χρηματοδοτήθηκε από κάποιο φορέα. Θα πρέπει να τονιστεί ότι, επειδή ακριβώς στη διαδικασία συλλογής των στοιχείων τονίστηκε ιδιαίτερα ότι η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής και για καθαρά εκπαιδευτικό σκοπό, αυξήθηκε σημαντικά η αντικειμενικότητα του πονήματος, δεδομένου ότι δεν υπήρξαν άμεσοι ή έμμεσοι επηρεασμοί και πιέσεις.

6.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Β (ΠΟΙΟΤΙΚΗ)

Η ποιοτική έρευνα συλλέγει δεδομένα που αντικατοπτρίζουν εμπειρίες, αισθήματα και κρίσεις των ατόμων που συμμετέχουν σε μία έρευνα. Εστιάζει στη σημασία που προσδίδουν οι συμμετέχοντες σε επιμέρους πτυχές των ζητημάτων που ερευνώνται, στην οπτική με την οποία βλέπουν τα πράγματα, στον τρόπο ερμηνείας των καταστάσεων και στις απόψεις τους σε συγκεκριμένα ζητήματα (Woods, 1999:147).

6.4.1 Ομάδες Εστίασης

Οι στόχοι της ποιοτικής έρευνας στη μελέτη είναι αφενός να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας αφετέρου να αναδειχθούν τυχόν διαφορές των απαντήσεων μεταξύ (α) ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων, (β) ανδρών και γυναικών (γ) ηλικιακά νεότερων (έως 40 ετών) και μεγαλύτερων (από 51 και άνω). Για να επιτευχθούν οι στόχοι και κυρίως για να αναδειχθούν τυχόν διαφορές ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά αποφασίστηκε η ποιοτική διερεύνηση να γίνει με ομάδες εστίασης. Η μέθοδος επιλέχθηκε, γιατί θεωρήσαμε ότι μέσα από τη ταυτόχρονη παρουσία ατόμων και την συζήτηση/ συνέντευξη/αλληλεπίδραση μπορεί να αναπτυχθεί μια δυναμική ομάδα, η οποία βοηθά στην μελέτη των φαινομένων που εξετάζονται. Στην ανάπτυξη της δυναμικής αυτής σημαντικό ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα δημογραφικά και προσωπικά, ο συνδυασμός ομοιογένειας και ετερογένειας αναφορικά με κάποια χαρακτηριστικά, οι σχέσεις που δημιουργούνται ή προϋπάρχουν μέσα στην ομάδα και ο βαθμός της συνεκτικότητας της ομάδας (Ιωσηφίδης, 2003).

Δεδομένου ότι οι διαφορές που μελετώνται αφορούν τρία κριτήρια (φύλο: άνδρες-γυναίκες, τομέας απασχόλησης: ιδιωτικός-δημόσιος, ηλικιακά νεότερων (έως 40 ετών) και μεγαλύτερων από 51 και άνω) αποφασίστηκε να γίνουν 3 ομάδες εστίασης. Στην πρώτη ομάδα εστίασης επιδιώχθηκε ισόποση εκπροσώπηση που ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων, στη δεύτερη ισόποση εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών και στην τρίτη ισόποση εκπροσώπηση ηλικιακά νεότερων (έως 40 ετών) και μεγαλύτερων από 51 και άνω). Οι τρεις ομάδες εστίασης που αποτέλεσαν υποκείμενα έρευνας είναι:

- Ομάδα εστίασης B1, εργαζόμενοι/ες ιδιωτικού και δημόσιου τομέα.

- Ομάδα εστίασης B2, γυναίκες και άνδρες.
- Ομάδα εστίασης B3, ηλικιακά νεότεροι/ες και μεγαλύτεροι/ες

Παρά το ότι επιδιώχθηκε σε κάθε focus group οι διαφορές να αφορούν μόνο το ένα κριτήριο (είδος τομέα, ή φύλο, ή ηλικιακά νεότερων και μεγαλύτερων και τα υπόλοιπα να μένουν σταθερά, αυτό δεν κατέστη δυνατόν. Έτσι η κάθε ομάδα εστίασης έχει μεν ισόποση εκπροσώπηση βάσει ενός κριτηρίου, όμως έχει ποικιλία ως προς τα υπόλοιπα. Έτσι π.χ. σε μια από τις ομάδες εστίασης υπάρχει ίσος αριθμός ανδρών και γυναικών, αλλά είναι τυχαίο το πόσοι θα είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι όπως και πόσοι θα είναι ηλικιακά νεότεροι και μεγαλύτεροι.

6.4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Βασικό εργαλείο στην ποιοτική έρευνα ήταν ένα Δελτίο Συνέντευξης. Το δελτίο συνέντευξης σχεδιάστηκε με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και αποτελείται από τρεις (3) ενότητες – άξονες

- 1ος** Ερευνητικός άξονας: Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση.
- 2ος** Ερευνητικός άξονας: Κοινωνική ανάπτυξη και εκπαίδευση.
- 3ος** Ερευνητικός άξονας: Προσωπική ανάπτυξη και εκπαίδευση.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν σε όλες τις ομάδες εστίασης ήταν τα παρακάτω:

1. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας ωφέλησαν στο επαγγελματικό- οικονομικό επίπεδο;
2. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας ωφέλησαν σε κοινωνικό επίπεδα;
3. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας ωφέλησαν ως άτομο;

Το δελτίο συνέντευξης ήταν το ίδιο και για τα τρία focus groups.

6.4.3 Δείγμα

Η εστιασμένη ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε 3 διαφορετικά group σε σύνολο 18 ατόμων με τις ίδιες ερωτήσεις σε όλες τις ομάδες. Συγκεκριμένα

Ομάδα εστίασης B1, εργαζόμενοι/ες ιδιωτικού και δημόσιου τομέα: Σύνολο 6 άτομα, 3 υπάλληλοι δημοσίου και 3 ιδιωτικού.

Ομάδα εστίασης B2, γυναίκες και άνδρες Σύνολο 6 άτομα, 3 γυναίκες και 3 άνδρες

Ομάδα εστίασης B3, ηλικιακά νεότερων (έως 40 ετών) και μεγαλύτερων (από 51 και άνω): Σύνολο 6 άτομα, 3 εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας και 3 νέοι ηλικιακά.

Για την οριστικοποίηση του δείγματος σε κάθε ομάδα εστίασης εφαρμόστηκε η ευκαιριακή τεχνική της δειγματοληψίας με άτομα που επιλέχθηκαν από τον κοινωνικό και επαγγελματικό περίγυρο της ερευνήτριας (Cohen et al., 2008).

6.4.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας – επεξεργασία αποτελεσμάτων

Διεξαγωγή της έρευνας

Μετά την οριστικοποίηση των αξόνων των ομάδων εστίασης και των δειγμάτων άρχισε η προετοιμασία των ομάδων εστίασης. Πρώτο βήμα πριν ξεκινήσουν οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης αποτέλεσε η διεξαγωγή μιας δοκιμαστικής συνέντευξης, από την οποία διαπιστώθηκε τι χρειάζεται να αναφέρει η ερευνήτρια προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι ερευνητικοί άξονες και να υπάρχει η συναντίληψη από την πλευρά των συμμετεχόντων/ουσών.

Οι συναντήσεις με τις ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου -Μαΐου 2019. Ο τόπος όπου πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις ήταν η οικία της ερευνήτριας. Τα μέλη της κάθε ομάδα εστίασης συγκεντρώθηκαν στον ίδιο χώρο (στην οικία της ερευνήτριας- σε τρεις διαφορετικές ημέρες που απείχαν μεταξύ τους μερικές εβδομάδες). Άτομα που μετείχαν σε μια ομάδα εστίασης αποκλείονταν από τις υπόλοιπες.

Η διάρκεια της κάθε ομάδας εστίασης ήταν περίπου 60 με 80 λεπτά της ώρας και γινόταν προσπάθεια να ακολουθηθεί η ίδια σειρά ερωτήσεων, να μετέχουν κατά το δυνατόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες και όλοι/ες να είναι επικεντρωμένοι όσο γίνεται στο θέμα. Αρκετές φορές οι συμμετέχοντες/ουσες ξέφευγαν από τη συζήτηση κι έπρεπε να επανέλθουν ξανά στα βασικά σημεία στα οποία έπρεπε να εστιαστεί η ομάδα.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τους κρατήθηκαν σημειώσεις από την ερευνήτρια, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες δεν επιθυμούσαν την ηχογράφηση τους σε μαγνητοφονάκι.

Στις ομάδες εστίασης συντονιστικό ρόλο έπαιξε η ερευνήτρια η οποία απηύθυνε τις ερωτήσεις και κατηύθυνε τη συζήτηση. Γνωρίζοντας ότι χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι

η εξάρτηση της από την προσωπική αντίληψη του ερευνητή και τα επικοινωνιακά του προσόντα (Ιωσηφίδης, 2003), η ερευνήτρια κατέβαλε προσπάθεια να δημιουργήσει θετικό κλίμα και να ενθαρρύνει τα μέλη των ομάδων εστίασης να απαντούν με αναφορά στις προσωπικές τους εμπειρίες.

Με την έναρξη της συζήτησης σε κάθε ομάδα εστίασης η ερευνήτρια παρουσίασε σε όλους και όλες τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες την ταυτότητά της, σύστησε τα μέλη της ομάδας και ενημέρωσε αναλυτικά και ακριβώς το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Εξήγησε τους στόχους της έρευνας, καθησύχασε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για την διασφάλιση της ανωνυμίας και τόνισε τη σημασία της ειλικρίνειας στις απαντήσεις. Επεσήμανε ότι όλες οι απαντήσεις έχουν αξία και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και είναι καλοδεχούμενες απαντήσεις που είτε είναι ανατρεπτικές των όσων θα έλεγαν οι προηγούμενοι/ες, είτε θα συμφωνούσαν με αυτές. Ειδικότερα ανέφερε ότι:

- Οι συμμετέχοντες/ουσες παραμένουν ανώνυμοι/ ανώνυμες. Οι πληροφορίες που δίνουν είναι αυστηρά εμπιστευτικές και δεν εξυπηρετούν άλλους σκοπούς εκτός από αυτούς της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής.
- Οι στόχοι της έρευνας είναι ακαδημαϊκοί και συγκεκριμένοι σε ό,τι αφορά το επιστημονικό πεδίο στο οποίο υπάγεται το θέμα. Δεν συγκρούονται με τον τομέα εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών και δεν έχουν σκοπό να κρίνουν τους εργοδότες και τους συναδέλφους τους. Η έρευνα προσπαθεί να είναι χρήσιμη σε ακαδημαϊκό επίπεδο και ωφέλιμη στην κοινωνία.
- Οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν από την έρευνα.

Συνεχής μέριμνα της ερευνήτριας αποτέλεσε η επίδειξη σεβασμού στα πρόσωπα ως προς την αξιοπρέπεια στην ιδιωτικότητα.

Επεξεργασία

Η επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν αποφασίστηκε να γίνει με ανάλυση περιεχομένου. Το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδας εστίασης δεν ευνοούσε την εφαρμογή στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων. Εκείνο που υιοθετήθηκε ως μέρος της επεξεργασίας των απαντήσεων είναι η ανάδειξη κάποιων λεπτομερειών που επιβεβαίωναν. Συμπλήρωναν ή ανέτρεπαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

(Ιωσηφίδης, 2003). Για να γίνει αυτό διαβάστηκαν προσεκτικά όλες οι πληροφορίες, που έδωσαν οι συμμετέχοντες, χωρίστηκαν οι απαντήσεις ανά υπό-ομάδα του focus group και με βάση αυτά εξήχθησαν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης. Συγκεκριμένα επιχειρείται για κάθε ομάδα εστίασης αρχικά μια επεξεργασία των αποτελεσμάτων με κριτήριο το αν είναι θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες, στη συνέχεια μια επιλεγμένη αναφορά στις απαντήσεις όπως αυτές δόθηκαν, και τέλος ένα συμπέρασμα από τις πληροφορίες από το υλικό που υπήρχε στη διάθεση μας (Cohen et al., 2008). Εννοείται ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τόσο μικρά δείγματα δεν είναι γενικεύσιμα.

7. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α

7.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης. Παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα ανά ερευνητικό άξονα και ανά ερώτηση. Καταγράφονται σε πίνακες οι συχνότητες. Στις ερωτήσεις 5-βαθμης κλίμακας καταγράφεται επίσης η μέση τιμή όπως και η τυπική απόκλιση.

Ακολουθώντας του ερευνητικούς άξονες και τις ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα στο παρόν κεφάλαιο είναι χωρισμένα σε ενότητες. Η ενότητα 7.2 αναφέρεται στην ταυτότητα του δείγματος. Η ενότητα 7.3 στις προσδοκίες από τις σπουδές. Η ενότητα 7.4 στην ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών. Η 7.5 επιχειρεί μια σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων ως προς τις προσδοκίες και την ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες αυτές. Η 7.6 αναφέρεται στις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τις επιμορφώσεις, η ενότητα 7.7 στην ανταπόκριση των επιμορφώσεων στις προσδοκίες και η 7.8 επιχειρεί σύγκριση μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων ως προς τις προσδοκίες και την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες αυτές. Τέλος η 7.9 εξετάζει τον ρόλο των σπουδών στην πρόσληψη και στην στήριξη των εργαζομένων στις απαιτήσεις της εργασίας που του έχει ανατεθεί.

Τα αποτελέσματα που αφορούν στις προσδοκίες και στην αντίστοιχη ανταπόκριση των σπουδών σε αυτές (7.3 και 7.4) παρουσιάζονται χωρισμένα ανά διάσταση ανάπτυξης (επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική, προσωπική και γνωστική). Κάθε διάσταση παρουσιάζεται με δυο τρόπους: αφενός με τη σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο αφετέρου κατά φθίνουσα μέση τιμή. Ο ίδιος διαχωρισμός ανά διάσταση και σύγκριση των διαστάσεων παρουσιάζεται στις προσδοκίες από τις επιμορφώσεις και στον βαθμό ανταπόκρισης των επιμορφώσεων στις προσδοκίες.

7.2 Ταυτότητα του δείγματος

Η πρώτη ενότητα αποτελεσμάτων αφορά στην ταυτότητα του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 1000 άτομα απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους/τις οποίους/ες οι 500 εργάζονται στο δημόσιο τομέα και οι υπόλοιποι/ες 500 στον ιδιωτικό. Συγκεκριμένα συμμετείχαν άτομα που εργάζονται στις υπηρεσίες των Υπουργείων Εσωτερικών, Οικονομικών, Μεταφορών, Δημόσιας Ασφάλισης, Προστασίας του Πολίτη, Άμυνας και Παιδείας. Από τον ιδιωτικό τομέα επιλέχθηκαν εργαζόμενοι/ες σε μεγάλες αλυσίδες ξενοδοχειακών επιχειρήσεων που βρίσκονται σε όλο το νησί της Ρόδου, καθώς και στα δύο ιδιωτικά εκπαιδευτήρια που λειτουργούν στο νησί.

7.2.1 Φύλο

Ως προς το φύλο, το δείγμα σύμφωνα με τον Πίνακα 7.1 αποτελείται από 404 άνδρες (ποσοστό 40,4%) και 596 γυναίκες (ποσοστό 59,6%) (Πίνακας 7.1).

Φύλο	N	%
Άνδρας	404	40.4
Γυναίκα	596	59.6
Σύνολο	1000	100

7.2.2 Ηλικία

Ως προς την ηλικία, όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω διάγραμμα, 280 υπάλληλοι (ποσοστό 28,0%) είναι έως -30 ετών, 321 (ποσοστό 32,1%) δήλωσαν μεταξύ 31-40 ετών, που αποτελούν και την πλειοψηφία του δείγματος, 266 άτομα (ποσοστό 26,6) βρίσκονται μεταξύ 41-50 ετών, ακολουθούν 133 άτομα (ποσοστό 13,3%), που είναι από 50 ετών και άνω (Πίν. 7.2).

Πίνακας 7.2 Ηλικία		
	N	%
έως 30 ετών	280	28
31-40 ετών	324	32,1
41-50 ετών	266	26,6
51 ετών και άνω	133	13,3
Σύνολο	1000	100

7.2.3 Προπτυχιακές σπουδές

Σε ό, τι αφορά στις προπτυχιακές σπουδές, 628 (ποσοστό 62,8%) είναι απόφοιτοι/ες Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.), ενώ απόφοιτοι/ες Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) είναι 372 άτομα (ποσοστό 37,2%). Επίσης οι 76 από αυτούς είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών οι 358 (ποσοστό 35,8%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης ενώ 44 άτομα είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Πίν. 7.3).

Πίνακας 7.3 Προπτυχιακές σπουδές		
Προπτυχιακές σπουδές	N	%
Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.)	628	62,8
Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.)	372	37,2
Σύνολο	1000	100

7.2.4 Είδος σύμβασης εργασίας

Ως προς τη σχέση εργασίας, 396 υπάλληλοι (ποσοστό 39,6%) είναι μόνιμοι, 194 (ποσοστό 19,4%) δήλωσαν αορίστου χρόνου, 122 (ποσοστό 12,2%) είναι ορισμένου χρόνου, ακολουθούν 34 άτομα (ποσοστό 3,4%), που είναι με σύμβαση εργασίας έργου, 221

άτομα (ποσοστό 22,1%) εποχιακοί υπάλληλοι, 15 (ποσοστό 1,5%) με μερική απασχόληση ενώ κάτι άλλο δηλώνουν 18 άτομα (ποσοστό 1,8%) (Πίν. 7.4).

Πίνακας 7.4 Είδος σύμβασης εργασίας		
	N	%
Μόνιμοι	396	39,6
Αορίστου χρόνου	194	19,4
Ορισμένου χρόνου	122	12,2
Σύμβαση εργασίας έργου	34	3,4
Εποχιακοί υπάλληλοι	221	22,1
Μερική απασχόληση	15	1,5
Κάτι άλλο	18	1,8
Σύνολο	1000	100

7.2.5 Χρόνια απασχόλησης

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, 143 υπάλληλοι (ποσοστό 14,3%) έχουν προϋπηρεσία ένα έτος ή λιγότερο, 274 (ποσοστό 27,4%) εργάζονται από 1 έως 5 έτη, 319 (ποσοστό 31,9%) έχουν προϋπηρεσία από 6 έως 15 έτη, 181 υπάλληλοι (ποσοστό 18,1%) εργάζονται από 16 έως 25 χρόνια και 83 άτομα (ποσοστό 8,3%) εργάζονται περισσότερα από 25 έτη (Πίν. 7.5).

Πίνακας 7.5 Χρόνια απασχόλησης		
	N	%
Μέχρι ένα χρόνο	143	14,3
1 έως 5 έτη	274	27,4
6 έως 15 έτη	319	31,9
16 έως 25 έτη	181	18,1
26 έτη και άνω	83	8,3
Σύνολο	1000	100

7.2.6 Αριθμός μετακινήσεων σε διαφορετικές δουλειές μέχρι την τελευταία

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, 349 (35,8%), δήλωσαν πως μέχρι την ημέρα της έρευνας άλλαξαν μια δουλειά, δυο δουλειές άλλαξαν 267 (27,4%), τρεις άλλαξαν 164 (16,8%) και πάνω από τρεις 194 (19,9%). Στο ερώτημα δεν απάντησαν 26 (2,6%) (Πίν. 7.6).

Πίν. 7.6 Αριθμός μετακινήσεων σε διαφορετικές δουλειές μέχρι την τελευταία		
	N	%
Μια	349	35,8
Δυο	267	27,4
Τρεις	164	16,8
Πάνω από τρεις	194	19,9
Δεν απάντησαν	26	2,6
Σύνολο	1000	100

7.2.7 Χρονική διάρκεια από τις σπουδές ως την εύρεση της πρώτης εργασίας

Ως προς τον χρόνο που μεσολάβησε από το πέρας των σπουδών τους έως να αρχίσουν να εργάζονται, η πλειοψηφία των εργαζομένων και συγκεκριμένα 576 (ποσοστό 57,6%) άρχισε να εργάζεται μέσα στον πρώτο χρόνο από το πέρας των σπουδών τους, 207 (ποσοστό 20,7%) άρχισαν να εργάζονται μετά από 1 έως 2 έτη, 111 (ποσοστό 11,1%) μετά από 2 έως 3 έτη, και 103 άτομα (ποσοστό 10,3%) άρχισαν να εργάζονται μετά από 3 έτη (Πίν. 7.7).

Πιν. 7.7 Χρονική διάρκεια από τις σπουδές ως την εύρεση της πρώτης εργασίας		
	N	%
Μέσα σε ένα χρόνο	576	57,6
Μετά από 1 έως 2 έτη	207	20,7
Μετά 2 έως 3 έτη	111	11,1
Μετά από 3 έτη.	103	10,3
Σύνολο	1000	100

7.2.8 Μητρική γλώσσα

Σχετικά με τη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων/ουσών, η συντριπτική πλειοψηφία και συγκεκριμένα 939 άτομα (ποσοστό 93,9%), δηλώνει την ελληνική ενώ οι υπόλοιποι 61 (ποσοστό 6,1%) δηλώνουν κάποια άλλη γλώσσα (Πίν. 7.8).

Πίν. 7.8 Μητρική γλώσσα		
	N	%
Ελληνική	939	93,9
Άλλη	61	6,1
Σύνολο	1000	100

7.2.9 Γνώση ξένων γλωσσών

Όσον αφορά την γνώση ξένων γλωσσών, 900 ερωτώμενοι (ποσοστό 90,0%) γνωρίζουν την Αγγλική, 175 (ποσοστό 17,5%) την Γαλλική, 271 υπάλληλοι (ποσοστό 27,1%), την Γερμανική, 46 (ποσοστό 4,6%) την Ισπανική, 148 (ποσοστό 14,8%) την Ιταλική, 33 άτομα (ποσοστό 3,3%) την Ρωσική και 43 άτομα (ποσοστό 4,3%) κάποια άλλη. Επίσης 57 εργαζόμενοι (ποσοστό 5,7%) δηλώνουν ότι γνωρίζουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα (Πίν. 7.9).

Σχετικά με το πότε έμαθαν την ξένη γλώσσα η μεγαλύτερη πλειοψηφία, 816 άτομα (ποσοστό 81,6%), δηλώνει ότι την έμαθε κατά την διάρκεια των σπουδών, 147 (ποσοστό

14,7%) μετά το πέρας των σπουδών, ενώ οι υπόλοιποι 135 (ποσοστό 13,5%) δηλώνουν κατά την επαγγελματική τους πορεία (Πίν. 7.10).

Πίν. 7.9 Γνώση ξένης γλώσσας		
	N	%
Ελληνική ως ξένη γλώσσα	57	5,7
Αγγλική	900	90
Γαλλική	175	17,5
Γερμανική	271	27,1
Ισπανική	46	4,6
Ιταλική	148	14,8
Ρωσική	33	3,3
Άλλη	43	4,3
Σύνολο	1000	100

Πίν. 7.10. Πότε αποκτήθηκε η γνώση ξένης γλώσσας		
	N	%
Κατά την εκπαιδευτική πορεία	816	81,6
Μετά το πέρας των σπουδών	147	14,7
Δεν απάντησαν	37	3,7
Σύνολο	1000	100

7.2.10 Γνώση χρήσης νέων τεχνολογιών

Όσον αφορά τη χρήση νέων τεχνολογικών , 22 άτομα (ποσοστό 2,2%) έχουν μηδενικές γνώσεις, 51 (ποσοστό 5,1%) έχουν πολύ λίγες γνώσεις, 140 (ποσοστό 14,0) έχουν μέτριες γνώσεις, 371 (ποσοστό 37,1%) έχουν καλή γνώση και 415 (ποσοστό 41,5%) θεωρούν πολύ καλή τη γνώση τους στο χειρισμό των Η/Υ. Δεν απάντησαν 5 άτομα (ποσοστό 0,5%) (Πίν. 7.11).

Πίν. 7.11 Γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή		
	N	%
Μηδενική	22	2,2
Λίγη	51	5,1
Μέτρια	140	14
Καλή	371	37,1
Πολύ καλή	415	41,5
Δεν απάντησαν	5	0,5
Σύνολο	1000	100

7.2.11 Χρόνος απόκτησης γνώσης Η/Υ

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα σχετικά με το πότε απέκτησαν τη γνώση στο χειρισμό των Η/Υ, η πλειοψηφία 618 άτομα (ποσοστό 61,8%) δηλώνουν έμαθαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, 214 (ποσοστό 21,4%) μετά το πέρας των σπουδών τους, ενώ οι υπόλοιποι/ες 164 (ποσοστό 16,4%) δηλώνουν κατά την επαγγελματική τους πορεία. Δεν απάντησαν 5 άτομα (ποσοστό 0,5%) (Πίν. 7.12).

Πίν.7.12 Χρόνος απόκτησης γνώσης Η/Υ		
	N	%
Κατά την εκπαιδευτική πορεία	618	61,8
Μετά το πέρας των σπουδών	214	21,4
Κατά την επαγγελματική πορεία	164	16,4
Δεν απάντησαν	4	0,4
Σύνολο	1000	100

7.2.12 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στην ερώτηση εάν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 7.13, οι 821 ερωτώμενοι/ες (ποσοστό 82,1%) απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, οι 178 (ποσοστό 17,8%) ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ ένας δεν απάντησε (Πίν. 7.13).

Πίν.7.13 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων		
Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα	N	%
Ναι	821	82,1
Όχι	178	17,8
Δεν απάντησαν	1	0,1
Σύνολο	1000	100

Όσοι/ες απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιες χρονικές περιόδους έγινε αυτό. Τους δόθηκαν τρεις περίοδοι και είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν όσες ήθελαν. Στο παρακάτω πίνακα 7.14 πληροφορούμαστε πως 359 άτομα (ποσοστό 35,9%) παρακολούθησαν προγράμματα κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, 381 άτομα (ποσοστό 38,1%) στην ενδιάμεση περίοδο μετά τις σπουδές αλλά πριν την ανάληψη εργασίας και 260 άτομα (ποσοστό 26,0%) κατά την επαγγελματική τους πορεία.

Πίν.7.14 Περίοδος παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων		
	N	%
Στην εκπαιδευτική μου πορεία	359	35,9
Μετά το πέρας των σπουδών μου	381	38,1
Στην επαγγελματική μου πορεία	260	26,0

Ως προς τον τόπο πραγματοποίησης της επιμόρφωσης, 637 (ποσοστό 63,7%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα στο χώρο εργασίας τους ενώ οι υπόλοιποι 363 (ποσοστό 36,3%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα εκτός του χώρου εργασίας τους (Πίν. 7.15).

Πίν.7.15 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο χώρο εργασίας		
	N	%
ΝΑΙ	637	63,7
ΟΧΙ	363	36,3
ΣΥΝΟΛΟ	1000	100

7.2.13 Τρόπος πρόσληψης

Σχετικά με το πώς έγινε η πρόσληψη των εργαζομένων που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως φαίνεται στον Πίν. 7.16, 411 άτομα (ποσοστό 41,1%) προσλήφθηκαν μετά από επίσημη προκήρυξη της θέσης, 78 άτομα (ποσοστό 7,8%) μετά από ανακοίνωση της κενής θέσης σε εφημερίδα, 81 (ποσοστό 8,1%) μετά από ανακοίνωση της κενής θέσης στο διαδίκτυο, 143 άτομα (ποσοστό 14,3%) με εξετάσεις, και 263 άτομα (ποσοστό 26,3%) με διαδικασία της συνέντευξης. Τέλος για τη πρόσληψή τους 190 άτομα (ποσοστό 19,0%) δηλώνουν ότι έπαιξαν ρόλο κάποιες γνωριμίες που είχαν και 105 άτομα (ποσοστό 10,5%) αναφέρουν ότι η πρόσληψή τους έγινε χωρίς πολλές τυπικές διαδικασίες (Πίν. 7.16).

Πίν. 7.16 Τρόπος πρόσληψης		
	N	%
Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε μετά από προκήρυξη της θέσης	411	41,1
Η ζήτηση εργαζόμενου/ης ανακοινώθηκε στην εφημερίδα	78	7,8
Η ζήτηση εργαζόμενου/ης ανακοινώθηκε στο διαδίκτυο	81	8,1
Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε με εξετάσεις	143	14,3
Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε με συνέντευξη	263	26,3
Στην πρόσληψή μου έπαιξαν ρόλο κάποιες γνωριμίες	190	19,0
Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε χωρίς πολλές τυπικές διαδικασίες	105	10,5

7.3. Προσδοκίες από τις σπουδές

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα σχετικά με τις προσδοκίες κατά την επιλογή των σπουδών τους. Τα άτομα που συμμετείχαν θα έπρεπε να σκεφτούν τι προσδοκούσαν όταν αποφάσιζαν να ακολουθήσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να τοποθετηθούν ανάλογα σε μια σειρά δηλώσεων που αναφέρονται στις προσδοκίες αυτές. Οι δηλώσεις και κατ' επέκταση η παρουσίαση των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων/ουσών είναι ομαδοποιημένες για κάθε μια από τις τέσσερις διαστάσεις της ανάπτυξης (επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική, προσωπική και γνωστική).

7.3.1 Προσδοκίες από τις σπουδές για επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν τις οικονομικές-εργασιακές και επαγγελματικές προσδοκίες που είχαν οι εργαζόμενοι από τις παρουσιάζονται στον πίνακα 7.17.

Πίν.7.17 Προσδοκίες από τις σπουδές για επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη												
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O	T.A
Μετά το Λύκειο επέλεξα να σπουδάσω για:												
Να βρω εύκολα δουλειά	41	4,1	74	7,4	195	19,5	449	44,9	241	24,1	3,78	1,025
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	22	2,2	67	6,7	182	18,2	486	48,6	243	24,3	3,86	,934
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές	47	4,7	88	8,8	226	22,6	458	45,8	181	18,1	3,64	1,026
Να διακριθώ στη δουλειά μου	37	3,7	58	5,8	181	18,1	495	49,5	229	22,9	3,82	,972
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	52	5,2	96	9,6	224	22,4	412	41,2	216	21,6	3,64	1,080
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	77	7,7	106	10,6	226	22,6	389	38,9	202	20,2	3,53	1,152
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου	60	6,0	108	10,8	266	26,6	387	38,7	179	17,9	3,52	1,089
Να βρω μόνιμη δουλειά	47	4,7	80	8,0	213	21,3	418	41,8	242	24,2	3,73	1,061
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ	64	6,4	105	10,5	259	25,9	367	36,7	205	20,5	3,54	1,120
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου	24	2,4	43	4,3	161	16,1	506	50,6	266	26,6	3,95	,902
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	30	3,0	56	5,6	156	15,6	518	51,8	240	24,0	3,88	,936
Να μην κάνω λάθη	52	5,2	106	10,6	294	29,4	382	38,2	166	16,6	3,50	1,052
Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές	33	3,3	85	8,5	243	24,3	441	44,1	198	19,8	3,69	,990
Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία	47	4,7	81	8,1	242	24,2	412	41,2	218	21,8	3,67	1,050

Στη δήλωση «Να βρω εύκολα δουλειά» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 69%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,5% και ποσοστό 19,5 ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «να γίνω ένας/μια καλός/ή επιστήμονας συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 72,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 8,9% και ποσοστό 18,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 63,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 13,5%, ενώ ποσοστό 22,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να διακριθώ στη δουλειά μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 72,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 9,5 %, ενώ ποσοστό 18,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 62,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 14,8%, ενώ ποσοστό 22,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 59,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 18,3%, ενώ ποσοστό 22,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 56,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 16,8%, ενώ ποσοστό 22,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να βρω μόνιμη δουλειά» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 66%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 127%, ενώ ποσοστό 21,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μη κινδυνεύω να απολυθώ» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 57,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 16,9%, ενώ ποσοστό 25,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να είμαι αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 77,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 6,7%, ενώ ποσοστό 16,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 75,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 8,6%, ενώ ποσοστό 15,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μην κάνω λάθη» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 54,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 15,8 %, ενώ ποσοστό 29,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 63,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,8%, ενώ ποσοστό 24,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 63%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 12,8%, ενώ ποσοστό 24,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίν. 7.18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στις προσδοκίες επαγγελματικής οικονομικής ανάπτυξης σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7.18 Προσδοκίες από τις σπουδές για επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη, σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή												
	Διαφωνά απόλυτα		Διαφωνά		Ούτε συμφωνά ούτε διαφωνά		Συμφωνά		Συμφωνά απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μετά το Λύκειο επέλεξα να σπουδάσω για:												
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου	24	2,4	43	4,3	161	16,1	506	50,6	266	26,6	3,95	,902
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	30	3,0	56	5,6	156	15,6	518	51,8	240	24,0	3,88	,936
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	22	2,2	67	6,7	182	18,2	486	48,6	243	24,3	3,86	0,934
Να διακριθώ στη δουλειά μου	37	3,7	58	5,8	181	18,1	495	49,5	229	22,9	3,82	,972
Να βρω εύκολα δουλειά	41	4,1	74	7,4	195	19,5	449	44,9	241	24,1	3,78	1,025
Να βρω μόνιμη δουλειά	47	4,7	80	8,0	213	21,3	418	41,8	242	24,2	3,73	1,061
Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές	33	3,3	85	8,5	243	24,3	441	44,1	198	19,8	3,69	,990
Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία	47	4,7	81	8,1	242	24,2	412	41,2	218	21,8	3,67	1,050
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές	47	4,7	88	8,8	226	22,6	458	45,8	181	18,1	3,64	1,026
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	52	5,2	96	9,6	224	22,4	412	41,2	216	21,6	3,64	1,080
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ	64	6,4	105	10,5	259	25,9	367	36,7	205	20,5	3,54	1,120
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	77	7,7	106	10,6	226	22,6	389	38,9	202	20,2	3,53	1,152
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου	60	6,0	108	10,8	266	26,6	387	38,7	179	17,9	3,52	1,089
Να μην κάνω λάθη	52	5,2	106	10,6	294	29,4	382	38,2	166	16,6	3,50	1,052

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι «Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου» (μ.ο. 3,95), «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» (μ.ο. 3,88)

«Να γίνω ένας καλός επιστήμονας» (μ.ο. 3,86) «Να διακριθώ στη δουλειά μου» (μ.ο. 3,82), «Να βρω εύκολα δουλειά» (μ.ο. 3,78), «Να βρω μόνιμη δουλειά» (μ.ο. 3,73), «Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές» (μ.ο. 3,69), «Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία» (μ.ο. 3,67), «Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές» (μ.ο. 3,64), «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» (μ.ο. 3,64), «Να μη κινδυνεύω να απολυθώ» (μ.ο. 3,54), «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» (μ.ο. 3,53), «Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου» (μ.ο. 3,52) και «Να μην κάνω λάθη» (μ.ο. 3,5).

7.3.2 Προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη

Στον άξονα που αναφέρεται στις προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίν. 7.19.

Πίνακας 7.19. Προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη												
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου	76	7,6	116	11,6	218	21,8	399	39,9	191	19,1	3,51	1,149
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	167	16,7	300	30,0	295	29,5	166	16,6	72	7,2	2,68	1,148
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου	275	27,5	327	32,7	216	21,6	128	12,8	54	5,4	2,36	1,167
Να γίνω ενεργός πολίτης	41	4,1	88	8,8	196	19,6	462	46,2	213	21,3	3,72	1,025
Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία	41	4,1	75	7,5	163	16,3	487	48,7	234	23,4	3,80	1,013
Να αποκτήσω κύρος	54	5,4	143	14,3	276	27,6	379	37,9	148	14,8	3,42	1,073
Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας	60	6,0	134	13,4	246	24,6	400	40,0	160	16,0	3,47	1,095
Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα	109	10,9	246	24,6	317	31,7	233	23,3	95	9,5	2,96	1,138
Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες	135	13,5	260	26,0	315	31,5	218	21,8	72	7,2	2,83	1,131
Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια	121	12,1	178	17,8	246	24,6	306	30,6	149	14,9	3,18	1,238

Στη δήλωση «Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 59%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 19,2%, ενώ ποσοστό 21,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 23,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 46,7%, ενώ ποσοστό 29,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 18,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 60,2%, ενώ ποσοστό 21,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω ενεργός πολίτης» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 67,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 12,9 %, ενώ ποσοστό 19,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 72,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,6%, ενώ ποσοστό 16,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω κύρος» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 527 %, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 19,7%, ενώ ποσοστό 27,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 56%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 19,4%, ενώ ποσοστό 24,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 32,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 35,5%, ενώ ποσοστό 31,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 29%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 39,5%, ενώ ποσοστό 31,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 45,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 29,9%, ενώ ποσοστό 24,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.20 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7.20 Προσδοκίες από τις σπουδές για κοινωνική ανάπτυξη κατά φθίνουσα τάξη με κριτήριο τη μέση τιμή												
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να γίνω χρήσιμός/η στην κοινωνία	41	4,1	75	7,5	163	16,3	487	48,7	234	23,4	3,8	1,013
Να γίνω ενεργός πολίτης	41	4,1	88	8,8	196	19,6	462	46,2	213	21,3	3,72	1,025
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου	76	7,6	116	11,6	218	21,8	399	39,9	191	19,1	3,51	1,149
Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας	60	6	134	13,4	246	24,6	400	40	160	16	3,47	1,095
Να αποκτήσω κύρος	54	5,4	143	14,3	276	27,6	379	37,9	148	14,8	3,42	1,073
Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια	121	12,1	178	17,8	246	24,6	306	30,6	149	14,9	3,18	1,238
Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα	109	10,9	246	24,6	317	31,7	233	23,3	95	9,5	2,96	1,138
Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες	135	13,5	260	26	315	31,5	218	21,8	72	7,2	2,83	1,131
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	167	16,7	300	30	295	29,5	166	16,6	72	7,2	2,68	1,148
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου	275	27,5	327	32,7	216	21,6	128	12,8	54	5,4	2,36	1,167

Στον άξονα που αφορά στην κοινωνική ανάπτυξη οι δηλώσεις με τις οποίες οι εργαζόμενοι συμφωνούν περισσότερο είναι «Να γίνω χρήσιμος πολίτης (μ.ο. 3,80)», «Να γίνω ενεργός πολίτης» (μ.ο. 3,72), «Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου» (μ.ο. 3,51), «Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας» (μ.ο. 3,47). Ακολουθούν έπειτα οι δηλώσεις «Να αποκτήσω κύρος» (μ.ο. 3,42), «Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια» (μ.ο. 3,18), «Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα» (μ.ο. 2,96), «Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες» (μ.ο. 2,83), «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» (μ.ο. 2,68) και «Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου» (μ.ο. 2,36).

7.3.3 Προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη

Στον άξονα που αφορά τις προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.21.

Πίνακας 7.21 Προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη												
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα	99	9,9	210	21,0	299	29,9	287	28,7	105	10,5	3,09	1,143
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα	105	10,5	210	21,0	284	28,4	299	29,9	102	10,2	3,08	1,154
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	34	3,4	81	8,1	189	18,9	476	47,6	220	22,0	3,77	,993
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	21	2,1	98	9,8	226	22,6	461	46,1	194	19,4	3,71	,958
Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	34	3,4	63	6,3	184	18,4	441	44,1	278	27,8	3,87	1,002
Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή	70	7,0	106	10,6	271	27,1	343	34,3	210	21,0	3,52	1,141
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	95	9,5	171	17,1	306	30,6	331	33,1	97	9,7	3,16	1,116
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας / μια αγαπημένος/η μέντορας	121	12,1	194	19,4	322	32,2	277	27,7	86	8,6	3,01	1,140
Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού	211	21,1	297	29,7	297	29,7	143	14,3	52	5,2	2,53	1,127
Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου	217	21,7	287	28,7	275	27,5	168	16,8	53	5,3	2,55	1,156

Στη δήλωση «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 39,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 30%, ενώ ποσοστό 29,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 40,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 31,5%, ενώ ποσοστό 28,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 69,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,5%, ενώ ποσοστό 18,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 65,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,9%, ενώ ποσοστό 22,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 71,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 9,7%, ενώ ποσοστό 18,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 55,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 17,6%, ενώ ποσοστό 27,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/τριες» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 42,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 26,6%, ενώ ποσοστό 30,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας/μια αγαπημένος/η μέντορας» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 36,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 31,5%, ενώ ποσοστό 32,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 19,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 50,8%, ενώ ποσοστό 29,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 22,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 50,4%, ενώ ποσοστό 27,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.22 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίν. 7.22 Προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη κατά φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή												
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	34	3,4	63	6,3	184	18,4	441	44,1	278	27,8	3,87	1,002
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	34	3,4	81	8,1	189	18,9	476	47,6	220	22,0	3,77	,993
Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή	70	7,0	106	10,6	271	27,1	343	34,3	210	21,0	3,52	1,141
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	21	2,1	98	9,8	226	22,6	461	46,1	194	19,4	3,71	,958
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα	99	9,9	210	21,0	299	29,9	287	28,7	105	10,5	3,09	1,143
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα	105	10,5	210	21,0	284	28,4	299	29,9	102	10,2	3,08	1,154
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	95	9,5	171	17,1	306	30,6	331	33,1	97	9,7	3,16	1,116
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας/ μια αγαπημένος/η μέντορας	121	12,1	194	19,4	322	32,2	277	27,7	86	8,6	3,01	1,140
Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου	217	21,7	287	28,7	275	27,5	168	16,8	53	5,3	2,55	1,156
Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού	211	21,1	297	29,7	297	29,7	143	14,3	52	5,2	2,53	1,127

Στον άξονα που αφορά στη γνωστική ανάπτυξη οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο είναι «Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (μ.ο. 3,87). Με τις δηλώσεις στις οποίες συμφωνούν λιγότερο είναι για «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» (μ.ο. 3,77), «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» (μ.ο. 3,71), «Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή» (μ.ο. 3,52) και «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» (μ.ο. 3,16). Ακολουθούν οι δηλώσεις «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα» (μ.ο. 3,09), «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα» (μ.ο. 3,8), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένα /μια αγαπημένος/η μέντορας» (μ.ο. 3,01), «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι

συμμαθητές/τριες μου» (μ.ο. 2,55), «Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού» (μ.ο. 2,53) και «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» (μ.ο. 2,53).

Στον Πίνακα 7.23 παρουσιάζονται οι απαντήσεις σχετικά με τις προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη.

Πίνακας 7.23. Προσδοκίες από τις σπουδές για προσωπική ανάπτυξη												
Μετά το Λύκειο, επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	39	3,9	70	7,0	230	23,0	413	41,3	248	24,8	3,76	1,026
Να γίνω καλύτερος άνθρωπος	33	3,3	67	6,7	145	14,5	431	43,1	324	32,4	3,95	1,016
Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	16	1,6	27	2,7	100	10,0	466	46,6	391	39,1	4,19	,841
Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα	53	5,3	151	15,1	276	27,6	319	31,9	201	20,1	3,46	1,128
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση	44	4,4	106	10,6	223	22,3	407	40,7	220	22,0	3,65	1,069
Να μην νιώθω αποτυχημένος/η	77	7,7	178	17,8	219	21,9	338	33,8	118	11,8	3,38	1,196
Να κάνω κάτι στη ζωή μου	40	4,0	90	9,0	171	17,1	438	43,8	261	26,1	3,79	1,053
Να γίνω ευτυχισμένος/η	58	5,8	140	14,0	284	28,4	318	31,8	200	20,0	3,46	1,130

Στη δήλωση «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 66,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 10,9%, ενώ ποσοστό 23% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω καλύτερος άνθρωπος» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 75,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 10%, ενώ ποσοστό 14,5 % ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 66,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 10,9%, ενώ ποσοστό 23% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 85,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 4,3%, ενώ ποσοστό 10% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 52%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 20,1%, ενώ ποσοστό 27,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 62,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 15%, ενώ ποσοστό 22,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μην νιώθω αποτυχημένος/η» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 45,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 25,5%, ενώ ποσοστό 21,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω κάτι στη ζωή μου » συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 69,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 13%, ενώ ποσοστό 17,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω ευτυχισμένος/η» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 51,8 %, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 19,8%, ενώ ποσοστό 28,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.24 παρουσιάζονται οι δηλώσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7.24 Προσδοκίες από τις σπουδές για προσωπική ανάπτυξη κατά φθίνουσα τάξη με κριτήριο τη μέση τιμή												
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	16	1,6	27	2,7	100	10,0	466	46,6	391	39,1	4,19	,841
Να γίνω καλύτερος άνθρωπος	33	3,3	67	6,7	145	14,5	431	43,1	324	32,4	3,95	1,016
Να κάνω κάτι στη ζωή μου	40	4,0	90	9,0	171	17,1	438	43,8	261	26,1	3,79	1,053
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	39	3,9	70	7,0	230	23,0	413	41,3	248	24,8	3,76	1,026
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση	44	4,4	106	10,6	223	22,3	407	40,7	220	22,0	3,65	1,069
Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα	53	5,3	151	15,1	276	27,6	319	31,9	201	20,1	3,46	1,128
Να γίνω ευτυχισμένος/η	58	5,8	140	14,0	284	28,4	318	31,8	200	20,0	3,46	1,130
Να μην νιώθω αποτυχημένος/η	77	7,7	178	17,8	219	21,9	338	33,8	118	11,8	3,38	1,196

Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφώνησαν πιο πολύ με τη δήλωση «Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου» (μ.ο. 4,19) και «Να γίνω καλύτερος άνθρωπος» (μ.ο. 3,95). Με μικρή διαφορά ακολουθούν οι υπόλοιπες δηλώσεις όπως «Να κάνω κάτι στη ζωή μου» (μ.ο. 3,79), «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» (μ.ο. 3,76), «Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση» (μ.ο. 3,65), «Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα» (μ.ο.3,46), «Να γίνω ευτυχισμένος/η» (μ.ο.3,46) και «Να μην νιώθω αποτυχημένος/η» (μ.ο.3,38).

7.4 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα σχετικά με την ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες που είχαν όταν τις επέλεξαν. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με ομαδοποίηση των ερωτήσεων στους άξονες της επαγγελματικής/οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ανάπτυξης της γνωστικής ανάπτυξης και της προσωπικής ανάπτυξης.

7.4.1 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται στο σύνολο τους οι απαντήσεις που αφορούν την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 7.25 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να βρω εύκολα δουλειά	64	6,4	121	12,1	205	20,5	388	38,8	222	22,2	3,58	1,146
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	18	1,8	76	7,6	235	23,5	456	45,6	215	21,5	3,77	,930
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές	72	7,2	166	16,6	244	24,4	361	36,1	157	15,7	3,37	1,146
Να διακριθώ στη δουλειά μου	56	5,6	98	9,8	214	21,4	430	43,0	202	20,2	3,62	1,082
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	69	6,9	124	12,4	254	25,4	375	37,5	178	17,8	3,47	1,126
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	92	9,2	150	15,0	233	23,3	346	34,6	179	17,9	3,37	1,202
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου	58	5,8	107	10,7	265	26,5	389	38,9	181	18,1	3,53	1,084
Να βρω μόνιμη δουλειά	95	9,5	121	12,1	233	23,3	354	35,4	197	19,7	3,44	1,206
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ	94	9,4	148	14,8	260	26,0	321	32,1	177	17,7	3,34	1,200
Να είμαι αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου	25	2,5	54	5,4	159	15,9	503	50,3	259	25,9	3,92	,924
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	27	2,7	58	5,8	147	14,7	513	51,3	255	25,5	3,91	,933
Να μην κάνω λάθη	46	4,6	126	12,6	294	29,4	382	38,2	152	15,2	3,47	1,041
Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές	30	3,0	88	8,8	223	22,3	441	44,1	218	21,8	3,73	,995
Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία	42	4,2	74	7,4	226	22,6	421	42,1	237	23,7	3,74	1,034

Στη δήλωση «Να βρω εύκολα δουλειά» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 61%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 18,5% και ποσοστό 20,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω καλός/ή επιστήμονας» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 67,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 9,4% και ποσοστό 23,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στη δήλωση «Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 51,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 23,8%, ενώ ποσοστό 24,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να διακριθώ στη δουλειά μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 63,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 15,4%, ενώ ποσοστό 21,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 55,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 19,3%, ενώ ποσοστό 25,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 52,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 24,2%, ενώ ποσοστό 23,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 56,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 16,5%, ενώ ποσοστό 26,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να βρω μόνιμη δουλειά» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 55,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 21,6%, ενώ ποσοστό 23,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μη κινδυνεύω να απολυθώ» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 49,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 27,8%, ενώ ποσοστό 26% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία που μου ανατίθεται» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 76,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 7,9%, ενώ ποσοστό 15,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 76,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 8,5%, ενώ ποσοστό 14,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να μην κάνω λάθη» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 53,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 17,2%, ενώ ποσοστό 29,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 65,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,8%, ενώ ποσοστό 22,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 65,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 11,6%, ενώ ποσοστό 22,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.26 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7.26. Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη κατά φθίνουσα τάξη, με κριτήριο τη μέση τιμή												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου	25	2,5	54	5,4	159	15,9	503	50,3	259	25,9	3,92	,924
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	27	2,7	58	5,8	147	14,7	513	51,3	255	25,5	3,91	,933
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	18	1,8	76	7,6	235	23,5	456	45,6	215	21,5	3,77	,930
Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία	42	4,2	74	7,4	226	22,6	421	42,1	237	23,7	3,74	1,034
Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές	30	3,0	88	8,8	223	22,3	441	44,1	218	21,8	3,73	,995
Να διακριθώ στη δουλειά μου	56	5,6	98	9,8	214	21,4	430	43,0	202	20,2	3,62	1,082
Να βρω εύκολα δουλειά	64	6,4	121	12,1	205	20,5	388	38,8	222	22,2	3,58	1,146
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου	58	5,8	107	10,7	265	26,5	389	38,9	181	18,1	3,53	1,084
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	69	6,9	124	12,4	254	25,4	375	37,5	178	17,8	3,47	1,126
Να μην κάνω λάθη	46	4,6	126	12,6	294	29,4	382	38,2	152	15,2	3,47	1,041
Να βρω μόνιμη δουλειά	95	9,5	121	12,1	233	23,3	354	35,4	197	19,7	3,44	1,206
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές	72	7,2	166	16,6	244	24,4	361	36,1	157	15,7	3,37	1,146
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	92	9,2	150	15,0	233	23,3	346	34,6	179	17,9	3,37	1,202
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ	94	9,4	148	14,8	260	26,0	321	32,1	177	17,7	3,34	1,200

Οι ερωτηθέντες σχετικά με την απόδοση από τις σπουδές επαγγελματική ανάπτυξη συμφώνησαν περισσότερο με τη δήλωση «Να είμαι αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου» (μ.ο.3,92), «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» (μ.ο.3,91), «να γίνω καλός/ή επιστήμονας» (3,77), «Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία» (μ.ο.3,74), «Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές» (μ.ο.3,73), «Να διακριθώ στη δουλειά μου» (μ.ο.3,62), «Να βρω εύκολα δουλειά» (μ.ο.3,58), «Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου» (μ.ο.3,58), «Να μην κάνω λάθη» (μ.ο.3,53), «Να βρω μόνιμη δουλειά» (μ.ο.3,47), «Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές» (μ.ο. 3,37), «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» (μ.ο. 3,37), «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» (μ.ο.3,47) και «Να μη κινδυνεύω να απολυθώ» (μ.ο. 3,34).

7. 4. 2 Ανταπόκριση από τις σπουδές στην κοινωνική ανάπτυξη.

Στον Πίνακα 7.27 παρουσιάζονται οι απαντήσεις σχετικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Πίνακας 7. 27 Ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου	55	5,5	115	11,5	223	22,3	405	40,5	202	20,2	3,58	1,099
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	156	15,6	286	28,6	317	31,7	168	16,8	73	7,3	2,72	1,136
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου	275	27,5	326	32,6	225	22,5	127	12,7	47	4,7	2,35	1,146
Να γίνω ενεργός πολίτης	45	4,5	114	11,4	207	20,7	437	43,7	197	19,7	3,63	1,062
Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία	40	4,0	98	9,8	198	19,8	431	43,1	233	23,3	3,72	1,051
Να αποκτήσω κύρος	64	6,4	140	14,0	279	27,9	380	38,0	137	13,7	3,39	1,085
Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας	58	5,8	131	13,1	261	26,1	398	39,8	152	15,2	3,46	1,078
Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα	103	10,3	210	21,0	295	29,5	296	29,6	96	9,6	3,07	1,139
Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες	117	11,7	204	20,4	274	27,4	302	30,2	103	10,3	3,07	1,176
Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια	120	12,0	180	18,0	249	24,9	308	30,8	143	14,3	3,17	1,229

Στη δήλωση «Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 60,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 17%, ενώ ποσοστό 22,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 24,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 44,2%, ενώ ποσοστό 31,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 17,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 60,1%, ενώ ποσοστό 22,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω ενεργός πολίτης» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 63,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 15,9%, ενώ ποσοστό 20,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 66,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 13,8%, ενώ ποσοστό 19,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω κύρος» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 51,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 20,4%, ενώ ποσοστό 27,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 55%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 18,9%, ενώ ποσοστό 26,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 39,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 31,3%, ενώ ποσοστό 29,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 40,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 32,1%, ενώ ποσοστό 27,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στη δήλωση «Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 45,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 30%, ενώ ποσοστό 24,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.28 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7.28 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης κατά φθίνουσα μέση τιμή												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία	40	4,0	98	9,8	198	19,8	431	43,1	233	23,3	3,72	1,051
Να γίνω ενεργός πολίτης	45	4,5	114	11,4	207	20,7	437	43,7	197	19,7	3,63	1,062
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου	55	5,5	115	11,5	223	22,3	405	40,5	202	20,2	3,58	1,099
Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας	58	5,8	131	13,1	261	26,1	398	39,8	152	15,2	3,46	1,078
Να αποκτήσω κύρος	64	6,4	140	14,0	279	27,9	380	38,0	137	13,7	3,39	1,085
Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια	120	12,0	180	18,0	249	24,9	308	30,8	143	14,3	3,17	1,229
Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες	117	11,7	204	20,4	274	27,4	302	30,2	103	10,3	3,07	1,176
Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα	103	10,3	210	21,0	295	29,5	296	29,6	96	9,6	3,07	1,139
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	156	15,6	286	28,6	317	31,7	168	16,8	73	7,3	2,72	1,136
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου	275	27,5	326	32,6	225	22,5	127	12,7	47	4,7	2,35	1,146

Οι ερωτηθέντες σχετικά με την ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης συμφώνησαν περισσότερο με τη δήλωση «Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία» (μ.ο.3,72), «Να γίνω ενεργός πολίτης» (μ.ο. 3,63), «Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου» (μ.ο. 3,58), «Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας» (μ.ο. 3,46), «Να αποκτήσω κύρος» (μ.ο. 3,39), «Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια» (μ.ο. 3,17), «Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα» (μ.ο. 3,07), «Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες» (μ.ο. 3,07), «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» (μ.ο. 2,72) και «Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου» (μ.ο. 2,35).

7. 4.3 Ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη

Στον Πίνακα 7.29 παρουσιάζονται οι απαντήσεις σχετικά με την ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη.

Πίνακας 7. 29 Ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα	96	9,6	214	21,4	316	31,6	286	28,6	88	8,8	3,06	1,111
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα	93	9,3	205	20,5	301	30,1	302	30,2	99	9,9	3,11	1,124
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	34	3,4	77	7,7	182	18,2	460	46,0	247	24,7	3,81	1,004
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	27	2,7	71	7,1	182	18,2	462	46,2	258	25,8	3,85	,973
Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	37	3,7	67	6,7	161	16,1	443	44,3	292	29,2	3,89	1,021
Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή	72	7,2	108	10,8	269	26,9	353	35,3	198	19,8	3,50	1,138
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/τριες μου	104	10,4	176	17,6	323	32,3	303	30,3	94	9,4	3,11	1,123
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας / μια αγαπημένος/η μέντορας	128	12,8	203	20,3	314	31,4	261	26,1	94	9,4	2,99	1,163
Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού	214	21,4	289	28,9	297	29,7	138	13,8	62	6,2	2,55	1,151
Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου	220	22,0	273	27,3	292	29,2	153	15,3	62	6,2	2,56	1,168

Στο ερώτημα «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 37,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 31%, ενώ ποσοστό 31,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 50,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 29,8%, ενώ ποσοστό 30,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 70,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 11,1%, ενώ ποσοστό 18,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 72%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 9,8%, ενώ ποσοστό 18,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 73,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 10,4%, ενώ ποσοστό 16,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 55,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 18%, ενώ ποσοστό 26,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 39,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 28%, ενώ ποσοστό 32,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας/μια αγαπημένος/η μέντορας» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 35,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 33,1%, ενώ ποσοστό 31,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 20%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 50,3%, ενώ ποσοστό 29,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 21,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 49,3%, ενώ ποσοστό 29,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.30 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7. 30 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να ζήσω την εμπειρία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	37	3,7	67	6,7	161	16,1	443	44,3	292	29,2	3,89	1,021
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	27	2,7	71	7,1	182	18,2	462	46,2	258	25,8	3,85	,973
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	34	3,4	77	7,7	182	18,2	460	46,0	247	24,7	3,81	1,004
Να ζήσω έντονα τη φοιτητική ζωή	72	7,2	108	10,8	269	26,9	353	35,3	198	19,8	3,50	1,138
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα	93	9,3	205	20,5	301	30,1	302	30,2	99	9,9	3,11	1,124
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένα / μια αγαπημένος/η μέντορας	128	12,8	203	20,3	314	31,4	261	26,1	94	9,4	2,99	1,163
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	104	10,4	176	17,6	323	32,3	303	30,3	94	9,4	3,11	1,123
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα	96	9,6	214	21,4	316	31,6	286	28,6	88	8,8	3,06	1,111
Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού	214	21,4	289	28,9	297	29,7	138	13,8	62	6,2	2,55	1,151
Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου	220	22,0	273	27,3	292	29,2	153	15,3	62	6,2	2,56	1,168

Οι ερωτηθέντες όσον αφορά την ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη συμφώνησαν περισσότερο με τη δήλωση «Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (μ.ο. 3,89), «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» (μ.ο. 3,85), «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» (μ.ο. 3,81), «Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή» (μ.ο. 3,5), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου (μ.ο. 3,11), «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα» (μ.ο. 3,11), «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα» (μ.ο. 3,06), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας /μια αγαπημένος/η μέντορας» (μ.ο. 2,99), «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» (μ.ο. 2,56) και «Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού» (μ.ο. 2,55)

7.4.4 Ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη

Στον Πίνακα 7.31 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της σχετικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση.

Πίνακας 7.31 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για προσωπική ανάπτυξη												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να ικανοποιήσω το όνειρο που από μικρό παιδί	53	5,3	106	10,6	246	24,6	389	38,9	206	20,6	3,59	1,089
Να γίνω καλύτερος άνθρωπος	29	2,9	73	7,3	171	17,1	441	44,1	287	28,7	3,88	,999
Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	21	2,1	49	4,9	147	14,7	470	47,0	313	31,3	4,01	,920
Να μοιάσω με τους ανθρώπους που θαύμαζα	62	6,2	171	17,1	344	34,4	275	27,5	148	14,8	3,28	1,100
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση	34	3,4	100	10,0	190	19,0	448	44,8	228	22,8	3,74	1,027
Να μην νιώθω αποτυχημένος/η	63	6,3	152	15,2	255	25,5	345	34,5	185	18,5	3,44	1,140
Να κάνω κάτι στη ζωή μου	43	4,3	96	9,6	182	18,2	435	43,5	244	24,4	3,74	1,064
Να γίνω ευτυχισμένος/η	63	6,3	149	14,9	316	31,6	299	29,9	173	17,3	3,37	1,121

Στο ερώτημα «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 59,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 15,9%, ενώ ποσοστό 24,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να γίνω καλύτερος άνθρωπος» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 72,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 10,2 ποσοστό 17,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 78,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 7%, ενώ ποσοστό 14,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να μοιάσω με τους ανθρώπους που θαύμαζα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 42,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 23,3%, ενώ ποσοστό 34,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 67,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 4,4%, ενώ ποσοστό 19% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να μην νιώθω αποτυχημένος/η» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 53%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 21,5%, ενώ ποσοστό 25,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να κάνω κάτι στη ζωή μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 67,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 13,9%, ενώ ποσοστό 18,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Να γίνω ευτυχισμένος/η» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 45,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 21,2%, ενώ ποσοστό 31,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στον Πίνακα 7.32 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή.

Πίνακας 7.32 Ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για προσωπική ανάπτυξη, σε φθίνουσα κατάταξη με κριτήριο τη μέση τιμή												
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	21	2,1	49	4,9	147	14,7	470	47,0	313	31,3	4,01	,920
Να γίνω καλύτερος άνθρωπος	29	2,9	73	7,3	171	17,1	441	44,1	287	28,7	3,88	,999
Να κάνω κάτι στη ζωή μου	43	4,3	96	9,6	182	18,2	435	43,5	244	24,4	3,74	1,064
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση	34	3,4	100	10,0	190	19,0	448	44,8	228	22,8	3,74	1,027
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	53	5,3	106	10,6	246	24,6	389	38,9	206	20,6	3,59	1,089
Να μην νιώθω αποτυχημένος/η	63	6,3	152	15,2	255	25,5	345	34,5	185	18,5	3,44	1,140
Να γίνω ευτυχισμένος/η	63	6,3	149	14,9	316	31,6	299	29,9	173	17,3	3,37	1,121
Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα	62	6,2	171	17,1	344	34,4	275	27,5	148	14,8	3,28	1,100

Από τον πίνακα 7.32 προκύπτει ότι 5 οι ερωτηθέντες συμφώνησαν περισσότερο με τη δήλωση «Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου» (μ.ο. 4,01). Οι επόμενες δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο είναι οι δηλώσεις «Να γίνω καλύτερος άνθρωπος» (μ.ο. 3,88). Με τις δηλώσεις στις οποίες συμφωνούν λιγότερο είναι για «Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση» (μ.ο. 3,74), «Να κάνω κάτι στη ζωή μου» (μ.ο. 3,74), «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» (μ.ο. 3,59), «Να μην νιώθω αποτυχημένος/η» (μ.ο. 3,44), «Να γίνω ευτυχισμένος/η» (μ.ο. 3,37) και «Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα» (μ.ο. 3,28).

7.5 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές

Στην ενότητα αυτή γίνεται σύγκριση μεταξύ προσδοκιών και ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών ανά διάσταση ανάπτυξης. Π.χ. για την επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη, συγκρίνονται τι προσδοκίες επαγγελματικής – οικονομικής ανάπτυξης είχαν οι συμμετέχοντες όταν αποφάσιζαν να σπουδάσουν και κατά πόσον οι σπουδές ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες αυτές. Η σύγκριση γίνεται για όλες τις ερωτήσεις της ενότητας βάσει των μέσω τιμών αλλά και όπου χρειάζεται με αναφορές στις συχνότητες τις οποίες για αναλυτικούς σκοπούς συνοψίσαμε σε τρεις βαθμίδες (διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα/ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» / συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα).

7.5.1 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές

Στον πίνακα 7.33 παρουσιάζονται σε αντιστοίχιση οι προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης και ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ προσδοκιών και βαθμού ανταπόκρισης. Από τις δύο τελευταίες στήλες του πίνακα διαπιστώνεται ότι ο αριθμητικός μέσος των προσδοκιών συνολικά είναι 3,70 έναντι 3,59 που είναι ο αριθμητικός μέσος της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p: 0.0029$).

Η χαμηλότερη μέση τιμή της ανταπόκρισης σε σχέση με τις προσδοκίες οφείλεται στο ότι στην ανταπόκριση είναι μικρότερη η συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» και μεγαλύτερη η συχνότητα κυρίως των απαντήσεων «διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα» και δευτερευόντως των απαντήσεων «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι σπουδές δεν ανταποκρίθηκαν όσο αναμενόταν στις προσδοκίες επαγγελματικής – οικονομικής ανάπτυξης.

Πίνακας 7.33 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες									
Προσδοκίες: Επέλεξα σπουδάσω για:	Ανταπόκριση: Οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		Μ.ο	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Να βρω εύκολα δουλειά		11,5	18,5	19,5	20,5	69	61	3,78	3,58
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας		8,9	9,4	18,2	23,5	72,9	67,1	3,86	3,77
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές		13,5	23,8	22,6	24,4	63,9	51,8	3,64	3,37
Να διακριθώ στη δουλειά μου		9,5	15,4	18,1	21,4	72,4	63,2	3,82	3,62
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία		14,8	19,3	22,4	25,4	62,8	55,3	3,64	3,47
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία		18,3	24,2	22,6	23,3	59,1	52,5	3,53	3,37
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου		16,8	16,5	26,6	26,5	56,6	57	3,52	3,53
Να βρω μόνιμη δουλειά		12,7	21,6	21,3	23,3	66	55,1	3,73	3,44
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ		16,9	24,2	25,9	26	57,2	49,8	3,54	3,34
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου		6,7	7,9	16,1	15,9	77,2	76,2	3,95	3,92
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.		8,6	8,5	15,6	14,7	75,8	76,8	3,88	3,91
Να μην κάνω λάθη στη δουλειά μου		15,8	17,2	29,4	29,4	54,8	53,4	3,5	3,47
Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές		11,8	11,8	24,3	22,3	63,9	65,9	3,69	3,73
Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία		12,8	11,6	24,2	22,6	63	65,8	3,67	3,74
Αριθμητικός μέσος		12,8	16,4	21,9	22,8	65,3	60,8	3,70	3,59
Στατιστική σημαντικότητα p:			0.0018		0.0626		0.0024		0.0029

7.5.2 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές

Στον πίνακα 7.34 παρουσιάζονται σε αντιστοίχιση οι προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης και ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ προσδοκιών και βαθμού ανταπόκρισης. Από τις δύο τελευταίες στήλες του πίνακα διαπιστώνεται ότι ο αριθμητικός μέσος των προσδοκιών συνολικά είναι 3,19

έναντι 3,22 που είναι ο αριθμητικός μέσος της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες. Η διαφορά είναι δεν στατιστικά σημαντική (p: 0.2387).

Η υψηλότερη μέση τιμή της ανταπόκρισης σε σχέση με τις προσδοκίες οφείλεται στο ότι στην ανταπόκριση είναι μεγαλύτερη η συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» και μικρότερη η συχνότητα των απαντήσεων «διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα» και των απαντήσεων «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι σπουδές ανταποκρίθηκαν με το παραπάνω στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης των ατόμων.

Πίνακας 7.34 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες									
Προσδοκίες: Επέλεξα σπουδάσω για	Ανταπόκριση : Οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		Μ.ο	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου		19,2	17	21,8	22,3	59	60,7	3,51	3,58
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου		46,7	44,2	29,5	31,7	23,8	24,1	2,68	2,72
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου		60,2	60,1	21,6	22,5	18,2	17,4	2,36	2,35
Να γίνω ενεργός πολίτης		12,9	15,9	19,6	20,7	67,5	63,4	3,72	3,63
Να γίνω χρήσιμός/η στην κοινωνία		11,6	13,8	16,3	19,8	72,1	66,4	3,8	3,72
Να αποκτήσει κύρος		19,7	20,4	27,6	27,9	52,7	51,7	3,42	3,39
Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας		19,4	18,9	24,6	26,1	56	55	3,47	3,46
Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα		35,5	31,3	31,7	29,5	32,8	39,2	2,96	3,07
Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες		39,5	32,1	31,5	27,4	29	40,5	2,83	3,07
Να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια		29,9	30	24,6	24,9	45,5	45,1	3,18	3,17
Αριθμητικός μέσος		29,46	28,37	24,88	25,28	45,66	46,35	3,19	3,22
Στατιστική σημαντικότητα p:			0.1471		0.2859		0.3359		0.2387

7.5.3 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές

Στον πίνακα 7.35 παρουσιάζονται σε αντιστοιχία οι προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης και ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ προσδοκιών και βαθμού ανταπόκρισης. Από τις δύο τελευταίες στήλες του πίνακα διαπιστώνεται ότι ο αριθμητικός μέσος των προσδοκιών συνολικά είναι 3,71

έναντι 3,63 που είναι ο αριθμητικός μέσος της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (p: 0,0438).

Η χαμηλότερη μέση τιμή της ανταπόκρισης σε σχέση με τις προσδοκίες οφείλεται στο ότι στην ανταπόκριση είναι μικρότερη η συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» και μεγαλύτερη η συχνότητα των απαντήσεων «διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα» και των απαντήσεων «ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι σπουδές δεν ανταποκρίθηκαν όσο αναμενόταν στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 7.35 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών									
		Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα %		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ %		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα %		Μ.ο	
Προσδοκίες : Επέλεξα να σπουδάσω για:	Ανταπόκριση : Οι σπουδές με βοήθησαν	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί		10,9	15,9	23	24,6	66,1	59,5	3,76	3,59
Να γίνω καλύτερος άνθρωπος		9,4	9,4	23,5	23,5	67,1	67,1	3,95	3,88
Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου		10	10,2	14,5	17,1	75,5	72,8	4,19	4,01
Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα		4,3	7	10	14,7	85,7	78,3	3,46	3,28
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση		20,4	23,3	27,6	34,4	52	42,3	3,65	3,74
Να μην νιώθω αποτυχημένος/η		15	13,4	22,3	19	62,7	67,6	3,38	3,44
Να κάνω κάτι στη ζωή μου		25,5	21,5	21,9	25,5	45,6	53	3,79	3,74
Να γίνω ευτυχισμένος/η		13	13,9	17,1	18,2	69,9	67,9	3,46	3,37
Αριθμητικός μέσος		19,8	21,2	28,4	31,6	51,8	47,2	3,71	3,63
Στατιστική σημαντικότητα p:			0.1879		0.0230		0.3559		0.0438

7.5.4 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες αυτές

Στον πίνακα 7.36 παρουσιάζονται σε αντιστοίχιση οι προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης και ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ προσδοκιών και βαθμού ανταπόκρισης. Από τις δύο τελευταίες στήλες του πίνακα διαπιστώνεται ότι ο αριθμητικός μέσος των προσδοκιών συνολικά είναι 3,24

έναντι 3,23 που είναι ο αριθμητικός μέσος της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες. Η διαφορά είναι μικρή και δεν είναι στατιστικά σημαντική (p: 0.2387).

Ιδιαίτερα μικρές είναι και οι διαφορές στις συχνότητες των απαντήσεων.. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι σπουδές ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες.

Πίνακας 7.36. Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες									
Προσδοκίες: Επέλεξα σπουδάσω για	Ανταπόκριση : Οι σπουδές με βοήθησαν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		Μ.ο	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα		30,9	31	29,9	31,6	39,2	37,4	3,09	3,06
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα		31,5	29,8	28,4	30,1	40,1	40,1	3,08	3,11
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση		11,5	11,1	18,9	18,2	69,6	70,7	3,77	3,81
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα		11,9	9,8	22,6	18,2	65,5	72	3,71	3,85
Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση		9,7	10,4	18,4	16,1	71,9	73,5	3,87	3,89
Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή		17,6	18	27,1	26,9	55,3	55,1	3,52	3,5
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/τριές μου		26,6	28	30,6	32,3	42,8	39,7	3,16	3,11
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένας / μια αγαπημένος/η μέντορας		31,5	33,1	32,2	31,4	36,3	35,5	3,01	2,99
Να κάνω αυτό που με παρότρυνε να κάνω ένας/μια σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού		50,8	50,3	29,7	29,7	19,5	20	2,53	2,55
Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου		50,4	49,3	27,5	29,2	22,1	21,5	2,55	2,56
Αριθμητικός μέσος		27,24	27,08	26,53	26,37	46,23	46,55	3,23	3,24
Στατιστική σημαντικότητα p:			0.3464		0.4044		0.3511		0.2123

7.5.5 Σύγκριση των τεσσάρων διαστάσεων ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών σε αυτές

Πίνακας 7.37 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες

Προσδοκίες: Επέλεξα σπουδάσω για να επιτύχω:	Ανταπόκριση: Οι σπουδές με βοήθησαν στην	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		Μ.ο	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Επαγγελματική ανάπτυξη		12,8	16,4	21,9	22,8	65,3	60,8	3,70	3,59
Κοινωνική ανάπτυξη		29,46	28,37	24,88	25,28	45,66	46,35	3,19	3,22
Προσωπική ανάπτυξη		19,8	21,2	28,4	31,6	51,8	47,2	3,71	3,63
Γνωστική ανάπτυξη		27,24	27,08	26,53	26,37	46,23	46,55	3,23	3,24

Από τον πίνακα 7.37 διαπιστώνεται ότι:

Οι μέσες τιμές των προσδοκιών είναι υψηλές και για τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης και κυμαίνονται από 3,19 έως 3,71. Άρα τα άτομα προσδοκούν ότι οι σπουδές θα τους οδηγήσουν σε ανάπτυξη και στις τέσσερις διαστάσεις.

Οι προσδοκίες για επαγγελματική- οικονομική ανάπτυξη και για προσωπική ανάπτυξη είναι μεγαλύτερες από τις άλλες δύο και κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα από άποψη μέσης τιμής (3,71 και 3,70 αντίστοιχα).

Οι προσδοκίες για επαγγελματική- οικονομική ανάπτυξη συγκεντρώνουν την υψηλότερη συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» (65,3%) και μάλιστα με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες- και τη μικρότερη συχνότητα απαντήσεων «διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα» (12,8%). Άρα τα άτομα επιλέγουν να σπουδάσουν με σιγουριά ότι οι σπουδές θα τους/τις βοηθήσουν επαγγελματικά και οικονομικά. Μικρό ποσοστό δεν έχει τέτοιες προσδοκίες.

Οι προσδοκίες για κοινωνική ανάπτυξη είναι οι χαμηλότερες όλων (μέση τιμή 3,19). Άρα τα άτομα δεν προσδοκούν ότι οι σπουδές θα τους/τις βοηθήσουν κοινωνικά, τόσο όσο σε άλλους τομείς.

Οι μέσες τιμές της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες ανάπτυξης είναι υψηλές και για τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης και κυμαίνονται από 3,22 έως 3,63. Άρα

τα άτομα διαπιστώνουν ότι οι σπουδές τους οδήγησαν σε ανάπτυξη και στις τέσσερις διαστάσεις.

Ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη είναι ο μεγαλύτερος (μέση τιμή 3,63) με τον βαθμό ανταπόκρισης στην επαγγελματική οικονομική ανάπτυξη να ακολουθεί (μέση τιμή 3,59). Και στις δυο αυτές διαστάσεις ανάπτυξης ο βαθμός ανταπόκρισης είναι χαμηλότερος από τις αντίστοιχες προσδοκίες. Άρα τα άτομα περίμεναν μεγαλύτερη συμβολή των σπουδών στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη από αυτή που τελικά πραγματοποιήθηκε.

Ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών στην επαγγελματική- οικονομική ανάπτυξη συγκεντρώνει την υψηλότερη συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» (60,8%) -και μάλιστα με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες- και τη μικρότερη συχνότητα απαντήσεων «διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα» (16,4%). Άρα, παρά την απογοήτευση ενός ποσοστού της τάξεως του 5% τα άτομα δέχονται ότι οι σπουδές τους/τις βοήθησαν κυρίως επαγγελματικά και οικονομικά.

Ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη είναι ο χαμηλότερος είναι όμως μεγαλύτερος από τις προσδοκίες (3,22 η ανταπόκριση έναντι 3,19 η προσδοκία). Άρα τα άτομα διαπίστωσαν ότι οι σπουδές τους/τις βοήθησαν κοινωνικά περισσότερο από όσο περίμεναν.

7.6 Κίνητρα και προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στον πίνακα 7.38-7.42 δίνονται οι συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με τα κίνητρα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε κάθε μια από τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.

Πίν. 7.38 Επαγγελματικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων												
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου	26	3,2	87	10,6	177	21,5	397	48,4	133	16,2	3,64	,980
Απαραίτητη για την εξέλιξή μου	9	1,1	37	4,5	78	9,5	433	52,8	264	32,1	4,10	,828
Απαραίτητη στη δουλειά μου	7	0,8	31	3,8	91	11,1	429	52,3	263	32	4,11	,803
Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης	57	6,9	94	11,4	195	23,7	337	41	140	17	3,50	1,111
Πίν. 7.39 Κοινωνικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων												
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης	57	6,9	187	22,8	258	31,4	231	28,1	89	10,8	3,13	1,097
Μέσο απόκτησης νέων γνωριμιών	96	11,7	212	25,8	273	33,2	177	21,6	63	7,7	2,88	1,113
Πίν. 7.40 Γνωστικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων												
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μέσο απόκτησης ικανοτήτων	9	1,1	23	2,8	69	8,4	421	51,3	299	36,4	4,19	,790
Μέσο αύξησης των γνώσεών μου	5	0,6	18	2,2	52	6,3	417	50,8	328	40	4,28	,729
Μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου	9	1,1	18	2,2	65	7,9	407	49,6	321	39,1	4,23	,777
Μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου	16	2	48	5,8	103	12,6	441	53,7	213	25,9	3,96	,893

Πίν. 7.41 Προσωπικά κίνητρα/προσδοκίες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών	18	2,2	62	7,6	162	19,7	379	46,2	200	24,3	3,83	,956

Πίν.. 7.42 Λοιπά κίνητρα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Επιλέγω να επιμορφωθώ όταν η επιμόρφωση	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Είναι υποχρεωτική	99	12	188	22,9	209	25,4	236	28,7	90	11	3,04	1,199
Είναι δωρεάν	81	9,9	119	14,5	251	30,6	268	32,6	101	12,3	3,23	1,145
Επιδοτείται για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα	89	10,8	126	15,4	255	31	252	30,7	99	12	3,18	1,160

- **Προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση**

Ο πίνακας 7.38 δίνει τις συχνότητες με τις οποίες τοποθετούνται οι συμμετέχοντες στο τι προσδοκούσαν όταν αποφάσισαν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα. Όλες οι ερωτήσεις ξεκινούν με τις απαντήσεις των ερωτήσεων από την επιμόρφωση αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα:

Στη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 70,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 13,8%, ποσοστό 21,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Στη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την εξέλιξή μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 84,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 5,5% , ποσοστό 9,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Στη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη στη δουλειά μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 84%, διαφωνεί και

διαφωνεί απόλυτα το 4,3%, ποσοστό 11,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Στη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο μοριοδότησης» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 57,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 18,3%, ποσοστό 23,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

- **Προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση**

Ο Πίνακας 7.39 αναφέρεται στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα δίνει τις συχνότητες με τις οποίες τοποθετούνται οι συμμετέχοντες στο τι προσδοκούν από μια επιμόρφωση σε σχέση με την κοινωνική τους ανάπτυξη

Η δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 59,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 37,4%, ποσοστό 31,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Στη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο απόκτησης νέων γνώσεων» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 29,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 37,4%, ποσοστό 33,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

- **Προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση**

Ο Πίνακας 7.40 αναφέρεται στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα δίνει τις συχνότητες με τις οποίες τοποθετούνται οι συμμετέχοντες/ουσες στο τι προσδοκούν από μια επιμόρφωση σε σχέση με την προσωπική τους ανάπτυξη.

Με τη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο αύξησης των γνώσεων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 90,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 2,8%, ποσοστό 6,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Με τη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 88,5%,

διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 3,3%, ποσοστό 7,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Με τη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 79,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 7,8%, ενώ ποσοστό 12,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

- **Προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση**

Ο Πίνακας 7.41 αναφέρεται στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα δίνει τις συχνότητες με τις οποίες τοποθετούνται οι συμμετέχοντες/ουσες στο τι προσδοκούν από μια επιμόρφωση σε σχέση με την προσωπική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα

Με τη δήλωση «Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 70,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 9,8%, ποσοστό 19,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

- **Πρόσθετα κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Ο Πίνακας 7.42 αναφέρεται σε τρία πρόσθετα κίνητρα που επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης Συγκεκριμένα ο πίνακας δίνει τις συχνότητες με τις οποίες τοποθετούνται οι συμμετέχοντες/ουσες στο βαθμό στον οποίο αποτελούν κίνητρα κάποια χαρακτηριστικά ορισμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων Ειδικότερα

Στο ερώτημα «Επιλέγω να επιμορφωθώ όταν η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 39,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 34,8%, ποσοστό 25,4%, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Στο ερώτημα «Επιλέγω να επιμορφωθώ όταν η επιμόρφωση είναι δωρεάν» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα Το 44,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 24,4%, ποσοστό 30,6%, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

Στο ερώτημα «Επιλέγω να επιμορφωθώ όταν η επιμόρφωση είναι επιδοτούμενη» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 42,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 26,2%, ποσοστό 31%, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ δεν απάντησε ποσοστό 0,3%.

7.7 Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες ανάπτυξης

Οι πίνακες 7.43-7.46 αναφέρονται στον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες που είχαν οι εργαζόμενοι/ες όταν αποφάσιζαν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα.

Πίν. 43 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου	29	3,5	112	13,7	202	24,6	342	41,7	135	16,5	3,54	1,030
Απαραίτητη για την εξέλιξή μου	11	1,3	51	6,2	139	16,9	405	49,3	215	26,2	3,93	,891
Απαραίτητη στη δουλειά μου	8	1	47	5,7	147	17,9	397	48,3	222	27,1	3,95	,876
Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης	70	8,5	126	15,3	206	25,1	300	36,5	119	14,5	3,33	1,154

Πίν.. 7.44 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης

Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης	70	8,5	181	22	261	31,8	211	25,7	98	11,9	3,10	1,134
Μέσο απόκτησης νέων γνωριμιών	104	12,7	177	21,6	268	32,6	204	24,8	68	8,3	2,95	1,142

Πίν.. 7.45 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης

Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μέσο απόκτησης ικανοτήτων	11	1,3	34	4,1	112	13,7	421	51,3	243	29,6	4,04	,845
Μέσο αύξησης των γνώσεών μου	7	0,8	31	3,8	85	10,3	394	48	305	37,1	4,17	,819
Μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου	10	1,2	27	3,3	103	12,6	402	49	274	33,4	4,11	,833
Μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου	18	2,2	55	6,7	149	18,2	395	48,1	203	24,7	3,86	,939

Πίν. 7.46 Ανταπόκριση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης

Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών	21	2,6	74	9	193	23,5	349	42,5	184	22,4	3,73	,992

Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο πίνακας 7.43 αναφέρεται στον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση πράγματι συνέβαλε σε επί μέρους πτυχές επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 58,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 17,2%, ενώ ποσοστό 24,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν απαραίτητη για την εξέλιξή μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 75,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 7,5%, ενώ ποσοστό 16,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν απαραίτητη στη δουλειά μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 74,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 6,7%, ενώ ποσοστό 17,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο μοριοδότησης» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 51%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 23,8%, ενώ ποσοστό 25,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

- **Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης**

Ο πίνακας 7.44 αναφέρεται στον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση πράγματι συνέβαλε σε επί μέρους πτυχές κοινωνικής ανάπτυξης . Ειδικότερα

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 37,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 30,1% ενώ ποσοστό 31,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο απόκτησης νέων φίλων» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 33,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 34,3%, ενώ ποσοστό 32,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

- **Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης**

Ο πίνακας 7.45 αναφέρεται στον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση πράγματι συνέβαλε σε επί μέρους πτυχές γνωστικής ανάπτυξης . Ειδικότερα

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο απόκτησης ικανοτήτων» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 80,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 5,4%, ενώ ποσοστό 13,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο αύξησης των γνώσεών μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 85,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 4,6%, ενώ ποσοστό 10,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 52,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 4,5%, ενώ ποσοστό 12,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο διεύρυνσης των οριζώντων μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 72,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 8,9%, ενώ ποσοστό το 18,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

- **Ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης**

Ο πίνακας 7.46 αναφέρεται στον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση πράγματι συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη . Ειδικότερα

Με τη δήλωση «Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 64,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 11,6%, ενώ ποσοστό 23,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εγκατέλειψαν/ Δεν Απάντησαν σε ποσοστό 1,7%.

7.8 Σύγκριση των προσδοκιών ανάπτυξης από την επιμόρφωση και του βαθμού ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες

Στους πίνακες 7.47-7.50 οι προσδοκίες από την επιμόρφωση ανά διάσταση ανάπτυξης συγκρίνονται με τον αντίστοιχο βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες αυτές. Στον πίνακα 7.51 γίνεται σύγκριση των τεσσάρων διαστάσεων από άποψη προσδοκιών και βαθμού ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες.

Πίνακας 7.47 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων									
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		μ.ο.	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου		13,8	17,2	21,5	24,6	64,6	58,2	3,64	3,54
Απαραίτητη για την εξέλιξή μου		5,6	7,5	9,5	16,9	84,9	75,6	4,10	3,93
Απαραίτητα στη δουλειά μου		4,6	6,7	11,1	17,9	84,3	75,4	4,11	3,95
Μέσο εξασφάλισης μορίων		18,4	23,8	23,7	25,1	58,0	51,1	3,50	3,33
μ.ο.		10,6	13,8	16,4	21,1	72,9	65,1	3,8	3,7
Στατιστική σημαντικότητα p			0.0146		0.0230		0.00074		0.00155
Πίνακας 7.48 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων									
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		μ.ο.	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής θέσης		29,7	30,5	31,4	31,8	38,9	37,6	3,13	3,21
Μέσο απόκτησης νέων φίλων		37,5	25,4	33,2	12,7	29,3	25,4	2,88	2,83
μ.ο.		33,6	28,0	32,3	22,3	34,1	31,5	3,00	3,02
Στατιστική σημαντικότητα p			0.2718		0.2569		0.1490		0.4238
Πίνακας 7.49 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων									
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		μ.ο.	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Μέσο απόκτησης ικανοτήτων		3,9	5,4	8,4	13,7	87,7	80,9	4,19	3,98

Μέσο αύξησης των γνώσεών μου	2.8	4.6	6.3	10.3	90.8	85.1	4.27	4.11	
Μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου	3.3	4.5	7.9	12.6	88.8	82.9	4.23	4.05	
Μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου	7.8	9.0	12.6	18.2	79.5	72.8	3.96	3.81	
μ.ο.	4.46	5.85	8.83	13.71	86.69	80.44	4.16	3.99	
Στατιστική σημαντικότητα p	0.0013		0.0004		0.000027		0.0005		
Πίνακας 7.50 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων									
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		μ.ο.	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Μέσο ικανοποίησης προσωπικής επιθυμίας		9.8	11.6	19.7	23.5	70.5	64.9	3.88	3.73

7.8.1 Σύγκριση των τεσσάρων διαστάσεων ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης της επιμόρφωσης σε αυτές

Πίνακας 7.51 Σύγκριση μεταξύ προσδοκιών επαγγελματικής ανάπτυξης και αντίστοιχης ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες									
Προσδοκίες:	Ανταπόκριση:	Διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα		Μ.ο	
		Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση	Προσδοκίες	Ανταπόκριση
Επαγγελματική ανάπτυξη		10.6	13.8	16.4	21.1	72.9	65.1	3.8	3.7
Κοινωνική ανάπτυξη		33.6	28.0	32.3	22.3	34.1	31.5	3.00	3.02
Γνωστική ανάπτυξη		4.46	5.85	8.83	13.71	86.69	80.44	4.16	3.99
Προσωπική ανάπτυξη		9.8	11.6	19.7	23.5	70.5	64.9	3.88	3.73

Από τον πίνακα 7.51 διαπιστώνεται ότι:

Οι μέσες τιμές των προσδοκιών από τη επιμόρφωση είναι υψηλές και για τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης και κυμαίνονται από 3.0 έως 4.16. Άρα τα άτομα προσδοκούν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων θα υποστηρίξει την ατομική τους ανάπτυξη και στις τέσσερις διαστάσεις.

Οι προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης είναι οι υψηλότερες. Η υψηλή μέση τιμή (4.16) και η υψηλή συγκέντρωση απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» (86.7%) δείχνουν ότι τα άτομα προσδοκούν από την επιμόρφωση να αποκτήσουν κατά κύριο λόγο γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.

Οι προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και είναι πολύ υψηλές - αν και υπολείπονται σημαντικά από τις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης. Έχουν υψηλές μέσες τιμές (3.88 και 3.80 αντίστοιχα) και συγκεντρώνουν υψηλές συχνότητες απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» (70.5% και 72.9% αντίστοιχα).

Οι προσδοκίες για κοινωνική ανάπτυξη είναι οι χαμηλότερες όλων (μέση τιμή 3.0 και συχνότητα απαντήσεων «συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα» 34.1%). Άρα τα άτομα δεν προσδοκούν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων θα τους/τις βοηθήσουν κοινωνικά, τόσο όσο σε άλλους τομείς.

Οι μέσες τιμές της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες ανάπτυξης είναι υψηλές και για τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης και κυμαίνονται από 3.02 έως 3.7. Άρα τα άτομα διαπιστώνουν ότι οι σπουδές τους οδήγησαν σε ανάπτυξη και στις τέσσερις διαστάσεις. Ωστόσο και στις τέσσερις διαστάσεις οι αριθμητικοί μέσοι είναι χαμηλότεροι αυτών που αντιστοιχούν στις προσδοκίες.

Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη είναι ο μεγαλύτερος (μέση τιμή 3.99). Ο βαθμός ανταπόκρισης είναι χαμηλότερος από τις αντίστοιχες προσδοκίες. Άρα τα άτομα περίμεναν ακόμα μεγαλύτερη συμβολή των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη από αυτήν που τελικά πραγματοποιήθηκε.

Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στην επαγγελματική- οικονομική ανάπτυξη και στην προσωπική ανάπτυξη είναι υψηλός - αν και κατώτερος της γνωστικής ανάπτυξης. Οι μέσες τιμές είναι αντίστοιχα 3.72 και 3.7 και δείχνουν ότι η επιμόρφωση βοήθησε τα άτομα προσωπικά και επαγγελματικά.

Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη είναι ο χαμηλότερος όλων (μέση τιμή 3.0) και κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο με τις αντίστοιχες προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης. Συγκριτικά τα άτομα δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση και η πραγματικότητα δεν τους/τις διαψεύδει.

7.9 Ο ρόλος των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη και στις απαιτήσεις της εργασίας

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται κατά πόσον τα προσόντα που το άτομο αποκτά μέσα από την τις σπουδές αλλά και από μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης παίζουν ρόλο κατά την πρόσληψη στην αγορά εργασίας και κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου του, βοηθώντας το να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας που του έχει ανατεθεί. Το θέμα εξετάζεται μέσα από τρεις ενότητες αποτελεσμάτων : Συγκεκριμένα.

Στην πρώτη υπο-ενότητα εξετάζεται ο ρόλος των σπουδών και των λοιπών προσόντων που είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης στην πρόσληψη των συμμετεχόντων/ουσών και μάλιστα συγκριτικά με τον ρόλο άλλων παραγόντων (π.χ. της οικογένειας)

Στη δεύτερη υπο-ενότητα εξετάζεται ο ρόλος τους στην ανταπόκριση των συμμετεχόντων στις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Στην τρίτη και τελευταία υπο-ενότητα οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να τοποθετηθούν κατά πόσον θεωρούν ότι «τα πάνε καλά» στην εργασία τους.

Για κάθε ενότητα παρουσιάζονται σε πίνακα οι συχνότητες απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ανά δήλωση και στη συνέχεια κατατάσσονται σε πίνακα οι δηλώσεις με κριτήριο τη μέση τιμή.

7.9.1 Ο ρόλος των σπουδών, των επιμορφώσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη των εργαζομένων στην τρέχουσα εργασία τους

Πίνακας 7.52 Παράγοντες που επηρέασαν την πρόσληψη των συμμετεχόντων στην τρέχουσα εργασία τους												
Στην πρόσληψή μου στην τρέχουσα εργασία έπαιξαν ρόλο:	Ελάχιστο		Μικρό		Μέτριο		Μεγάλο		Πολύ μεγάλο		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Οι σπουδές μου	100	10	64	6.4	129	12.9	315	31.5	392	39.2	3.84	1.285
Οι επιμορφώσεις μου	185	18.5	133	13.3	243	24.3	273	27.3	166	16.6	3.10	1.342
Οι ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα	153	15.3	98	9.8	189	18.9	312	31.2	248	24.8	3.40	1.361
Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ	172	17.2	131	13.1	228	22.8	317	31.7	152	15.2	3.15	1.313
Οι ξένες γλώσσες	161	16.1	135	13.5	249	24.9	287	28.7	168	16.8	3.17	1.308
Η προϋπηρεσία μου	206	20.6	128	12.8	185	18.5	236	23.6	245	24.5	3.19	1.461
Η προσωπικότητά μου	204	20.4	76	7.6	162	16.2	313	31.3	245	24.5	3.32	1.444
Κάποιες γνωριμίες	393	39.3	137	13.7	165	16.5	191	19.1	113	11.3	2.49	1.449
Η οικογένειά μου	419	41.9	140	14	124	12.4	177	17.7	139	13.9	2.48	1.51

Πίνακας 7.53 Παράγοντες που επηρέασαν την πρόσληψη των συμμετεχόντων στην τρέχουσα εργασία τους, κατά φθίνουσα μέση τιμή		
Στην πρόσληψή μου έπαιξαν ρόλο	μ. ο.	τ. α.
Οι σπουδές μου	3.84	1.285
Οι ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα	3.40	1.361
Η προσωπικότητά μου	3.32	1.444
Η προϋπηρεσία μου	3.19	1.461
Οι ξένες γλώσσες	3.17	1.308
Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ	3.15	1.313
Οι επιμορφώσεις μου	3.10	1.342
Κάποιες γνωριμίες	2.49	1.449
Η οικογένειά μου	2.48	1.51

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 7.52 ο παράγοντας «Οι σπουδές μου» έπαιξε κατά 39.2% «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 31.5% «Μεγάλο», κατά 12.9% «Μέτριο», κατά 6.4% «Μικρό», και κατά 10% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Οι επιμορφώσεις μου» έπαιξε κατά 16.6% «Πολύ μεγάλο» ρόλο κατά 27.3% «Μεγάλο» κατά 24.3% «Μέτριο», κατά 13.3% «Μικρό» και κατά 18.5% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Οι ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο.» έπαιξε κατά 24.8%, «Πολύ μεγάλο» ρόλο κατά 31.2% «Μεγάλο», κατά 18.9% «Μέτριο», κατά 9.8% «Μικρό» και κατά 15.3% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ» έπαιξε κατά 15.2% «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 31.7% «Μεγάλο», κατά 22.8% «Μέτριο» κατά 13.1% «Μικρό» και κατά 17.2% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Οι ξένες γλώσσες» έπαιξε κατά 16.8% «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 28.7% «Μεγάλο», κατά 24.9% «Μέτριο» κατά 13.5% «Μικρό» και κατά 16.1% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Η προϋπηρεσία μου» έπαιξε κατά 24.5% «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 23.6% «Μεγάλο», κατά 18.5% «Μέτριο» κατά 12.8% «Μικρό» και κατά 20.6% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Η προσωπικότητά μου» έπαιξε κατά 24.5 «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 31.3 «Μεγάλο», κατά 16.2 «Μέτριο» κατά 7.6 «Μικρό» και κατά 20.4 «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Κάποιες γνωριμίες» έπαιξε κατά 11.3% «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 19.1% «Μεγάλο», κατά 16.5% «Μέτριο» κατά 13.7% «Μικρό» και κατά 39.3% «Ελάχιστο».

Ο παράγοντας «Η οικογένειά μου» έπαιξε κατά 13.9% «Πολύ μεγάλο» ρόλο, κατά 17.7% «Μεγάλο», κατά 12.4% «Μέτριο» κατά 14% «Μικρό» και κατά 41.9 «Ελάχιστο».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7.53. οι ερωτηθέντες/θείσες θεωρούν ότι ο παράγοντας «οι σπουδές μου» (μ.ο. 3.84) παίζει τον σπουδαιότερο ρόλο στην πρόσληψη. Ακολουθούν οι παράγοντες «Οι γνώσεις που είχα στο αντικείμενο. ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα» (μ.ο. 3.40). «Η προσωπικότητά μου» (μ.ο. 3.32). Σε χαμηλή θέση βρίσκονται «Οι επιμορφώσεις» μου» (μ.ο. 3.10), ενώ οι παράγοντες «Κάποιες γνωριμίες» (μ.ο.2.49) και «Η οικογένεια» (μ.ο. 2.48) φαίνεται να παίζουν πολύ μικρό ρόλο.

7.9.2 Ο ρόλος των σπουδών. των επιμορφώσεων. των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της εργασίας

Στον πίνακα 7.54 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον ρόλο των σπουδών, των επιμορφώσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της εργασίας των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα στον πίνακα 7.54 κατατάσσονται τα αποτελέσματα αυτά κατά φθίνουσα μέση τιμή.

Πίνακας 7.54 Ο ρόλος των σπουδών. των γνώσεων και δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της τρέχουσας εργασίας												
Η τρέχουσα εργασία μου:	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου	146	14,6	103	10,3	94	9,4	257	25,7	400	40,0	3,66	1.452
Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου	104	10,4	145	14,5	165	16,5	304	30,4	282	28,2	3,52	1.315
Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής	60	6,0	65	6,5	144	14,4	405	40,5	326	32,6	3,87	1.120
Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών	81	8,1	127	12,7	240	24,0	311	31,1	241	24,1	3,50	1.214
Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες	15	1,5	51	5,1	95	9,5	376	37,6	463	46,3	4,22	.921
Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών	73	7,3	115	11,5	252	25,2	311	31,1	249	24,9	3,55	1.190
Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου	87	8,7	127	12,7	201	20,1	367	36,7	218	21,8	3,50	1.210
Δημιούργησε την ανάγκη στην αρχή να μάθω νέα πράγματα για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της	37	3,7	42	4,2	138	13,8	471	47,1	312	31,2	3,98	.975
Δημιουργεί την ανάγκη να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου	30	3,0	68	6,8	166	16,6	425	42,5	311	31,1	3,92	1.007

Πίνακας 7.55 Ο ρόλος των σπουδών. της επιμόρφωσης. των γνώσεων και δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της τρέχουσας εργασίας		
Η τρέχουσα εργασία μου:	μ. ο.	τ. α.
Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες	4,22	0.921
Δημιούργησε την ανάγκη στην αρχή να μάθω νέα πράγματα για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της	3,98	0.975
Δημιουργεί την ανάγκη να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου	3,92	1.007
Απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής	3,87	1.12
Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου	3,66	1.452
Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών	3,55	1.19
Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου	3,52	1.315
Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών	3,5	1.214
Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου	3,5	1.21

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7.54 με τη δήλωση «Η τρέχουσα εργασία μου έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 65,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 24,9%, ενώ ποσοστό 9,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 58,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 24,9%, ενώ ποσοστό 16,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 73.1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 12,5%, ενώ ποσοστό 14,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Απαιτεί Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 55,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 20,8%, ενώ ποσοστό 24,0% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 83,9%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 16,6%, ενώ ποσοστό 9,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 56%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 11,8%, ενώ ποσοστό 25,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 58,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα στο 21,4%, ενώ ποσοστό 20,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Δημιούργησε την ανάγκη στην αρχή να μάθω νέα πράγματα για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 78,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 7,9%, ενώ ποσοστό 13,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Με τη δήλωση «Δημιουργεί την ανάγκη να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 73,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 9,8%, ενώ ποσοστό 16,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7.55 οι ερωτηθέντες/θείσες συμφώνησαν περισσότερο με το ότι η τρέχουσα εργασία «απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες» (μ.ο. 4,22). «δημιούργησε την ανάγκη στην αρχή να μάθουν νέα πράγματα» (μ.ο. 3,98) και «χρειάζεται συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων (μ.ο. 3,92).

7.9.3 Γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους

Στον πίνακα 7.56 παρουσιάζονται στο ερώτημα «Πώς θα χαρακτηρίζατε την επαγγελματική σας πορεία μέχρι τώρα;» οι 574 υπάλληλοι (ποσοστό 57,4%) δηλώνουν ότι είναι ανοδική, οι 387 (ποσοστό 38,7%) ότι είναι στάσιμη ενώ θεωρούν ότι έχουν καθοδική πορεία 39 υπάλληλοι (ποσοστό 3,9%).

Πίνακας 7.56 Πώς θα χαρακτηρίζατε την επαγγελματική σας πορεία μέχρι τώρα;»	N	%
Οι προϊστάμενοί/ες μου δείχνουν ευχαριστημένοι/ες μαζί μου	3,95	.844
Το αντικείμενο της δουλειάς μου είναι ενδιαφέρον	3,92	.982
Στη δουλειά με σέβονται	3,90	.828

Στον πίνακα 7.57 παρουσιάζονται κάποιες γενικές απόψεις των εργαζομένων για την τρέχουσα εργασία τους. Αντίστοιχα στον πίνακα 7.58 κατατάσσονται τα αποτελέσματα αυτά κατά φθίνουσα μέση τιμή.

Πίνακας 7.57 Γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους												
Θεωρώ ότι:	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ. ο.	τ. α.
Η δουλειά μου είναι εύκολη για μένα	33	3,3	82	8,2	347	34,7	384	38,4	154	15,4	3,54	.959
Οι προϊστάμενοί/ς μου δείχνουν ευχαριστημένοι/ες μαζί μου	21	2,1	28	2,8	171	17,1	538	53,8	242	24,2	3,95	.844
Το αντικείμενο της δουλειάς μου είναι ενδιαφέρον	26	2,6	60	6,0	189	18,9	418	41,8	307	30,7	3,92	.982
Οι οικονομικές απολαβές είναι καλές	91	9,1	158	15,8	297	29,7	328	32,8	126	12,6	3,24	1.139
Έχω προοπτικές εξέλιξης	60	6,0	119	11,9	274	27,4	381	38,1	166	16,6	3,47	1.087
Η δουλειά μου δίνει κύρος	56	5,6	130	13,0	302	30,2	372	37,2	140	14,0	3,41	1.058
Χαίρω εκτίμησης ανάμεσα στους συναδέλφους	17	1,7	48	4,8	202	20,2	535	53,5	198	19,8	3,85	.850
Στη δουλειά με σέβονται	22	2,2	24	2,4	196	19,6	552	55,2	206	20,6	3,90	.828
Η εργασία μου με βοηθά να ικανοποιώ τις φιλοδοξίες μου	80	8,0	144	14,4	305	30,5	349	34,9	122	12,2	3,29	1.104

Λόγω δουλειάς απέκτησα φίλους/ες	50	5,0	87	8,7	216	21,6	451	45,1	196	19,6	3,66	1.045
Στη δουλειά νιώθω ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	39	3,9	59	5,9	216	21,6	478	47,8	208	20,8	3,76	.976
Αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα	109	10,9	155	15,5	250	25,0	264	26,4	222	22,2	3,33	1.278
Θα σύστηνα τη δουλειά αυτή σε ένα/ μια καλό/ή μου φίλο/η	42	4,2	76	7,6	278	27,8	409	40,9	195	19,5	3,64	1.013

Πίνακας 7.58 Γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους κατά φθίνουσα μέση τιμή		
	μ. ο.	τ. α.
Οι προϊστάμενοί/ες μου δείχνουν ευχαριστημένοι/ες μαζί μου	3,95	.844
Το αντικείμενο της δουλειάς μου είναι ενδιαφέρον	3,92	.982
Στη δουλειά με σέβονται	3,90	.828
Χαίρω εκτίμησης ανάμεσα στους συναδέλφους	3,85	0.85
Στη δουλειά νιώθω ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	3,76	0.976
Λόγω δουλειάς απέκτησα φίλους/ες	3,66	1.045
Θα σύστηνα τη δουλειά αυτή σε ένα/ μια καλό/ή μου φίλο/η	3,64	1.013
Η δουλειά μου είναι εύκολη για μένα	3,54	0.959
Έχω προοπτικές εξέλιξης	3.47	1.087
Η δουλειά μου δίνει κύρος	3.41	1.058
Αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα	3.33	1.278
Η εργασία μου με βοηθά να ικανοποιώ τις φιλοδοξίες μου	3.29	1.104
Οι οικονομικές απολαβές είναι καλές	3.24	1.139

Από τον πίνακα 7.56 διαπιστώνεται ότι στο ερώτημα «Η δουλειά μου είναι εύκολη για μένα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 53,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 11,5%, ενώ ποσοστό 34,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Οι προϊστάμενοί μου δείχνουν ευχαριστημένοι μαζί μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 78%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 49%, ενώ ποσοστό 17,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Το αντικείμενο της δουλειάς μου είναι ενδιαφέρον» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 72,5%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 8,6%, ενώ ποσοστό 18,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Οι οικονομικές απολαβές είναι καλές» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 45,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 24,9%, ενώ ποσοστό 29,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Έχω προοπτικές εξέλιξης» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 54,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 17,9%, ενώ ποσοστό 27,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Η δουλειά μου δίνει κύρος» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 51,2%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 18,6%, ενώ ποσοστό 30,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Χαίρω εκτίμησης ανάμεσα στους συναδέλφους» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 73,3%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 6,5%, ενώ ποσοστό 20,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Στη δουλειά με σέβονται» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα 75,8%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 4,6%, ενώ ποσοστό 19,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Λόγω δουλειάς απέκτησα φίλους/ες» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 68,7%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 13,7%, ενώ ποσοστό 21,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Η εργασία μου με βοηθά να ικανοποιώ τις φιλοδοξίες μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 47,1%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα 22,4%, ενώ ποσοστό 30,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Στη δουλειά νιώθω ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 68,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 9,8%, ενώ ποσοστό 21,6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Αν ξεκινούσα από την αρχή αυτή την εργασία θα επέλεγα» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 48,6%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 26,4%, ενώ ποσοστό 25% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Στο ερώτημα «Θα σύστηνα τη δουλειά αυτή σε ένα/ μια καλό/ή μου φίλο/η» συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 60,4%, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 11,8%, ενώ ποσοστό 27,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Από τον πίνακα 7.57 διαπιστώνεται ότι οι εργαζόμενοι/ες έχουν θετικές απόψεις για την εργασία τους κυρίως επειδή οι προϊστάμενοί/ες μου δείχνουν ευχαριστημένοί/ες μαζί τους, το αντικείμενο της δουλειάς είναι ενδιαφέρον, χαίρουν σεβασμού και εκτίμησης και νιώθουν ικανοποιημένοι/ες από τον εαυτό τους. Από τις αμοιβές είναι ευχαριστημένοι/ες αλλά όχι τόσο πολύ.

8. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΝ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ

(α) ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ,

(β) ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ,

(γ) ΝΕΩΝ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ

8.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας (Έρευνα Α) σε ότι αφορά τις διαφορές μεταξύ (α) δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων (β) ανδρών και γυναικών και (γ) εργαζόμενων μεγάλης και μικρής ηλικίας. Οι διαφορές μελετώνται με αναφορά στη μέση τιμή και με έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας. Επειδή οι μεταβλητές του δείγματος δεν ακολουθούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικότητας, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann -Whitney.

8.2. Διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων ως προς τον ρόλο των σπουδών (Έρευνα Α)

8.2.1 Διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων για τον ρόλο των σπουδών στις προσδοκίες ανάπτυξης

Μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων, από τις 42 ερωτήσεις που αναφέρονται στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης, βρέθηκαν 18 με στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στους πίνακες 8.1 έως 8.5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανά διάσταση ανάπτυξης.

Πίνακας 8.1 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	3,99	,856	3,73	,989	-4,203	.000
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	3,53	1,091	3,75	1,058	-3,363	.001
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	3,81	,960	3,95	,907	-2,447	.014

Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές	3,62	1,025	3,76	,950	-2,240	.025
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές	3,57	1,054	3,70	,993	-2,038	.042

Πίνακας 8.2 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη

Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου	3,56	1,132	3,46	1,166	-3,536	,000
Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία	3,88	1,018	3,72	1,003	-3,044	,002
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	2,81	1,181	2,54	1,099	-2,888	,004

Πίνακας 8.3 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη

Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/ριες μου	2,73	1,175	2,38	1,111	-4,659	,000
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	3,31	1,143	3,01	1,068	-4,668	,000
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	3,88	,976	3,66	,998	-3,894	,000
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένα / μια αγαπημένος/η εκπαιδευτικός που έπαιξε για μένα το ρόλο του μέντορα	3,12	1,187	2,91	1,083	-2,765	,006
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα τα μαθήματα	3,18	1,168	3,00	1,111	-2,634	,008
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα	3,18	1,167	2,99	1,134	-2,580	,010
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	3,78	,914	3,64	,995	-2,206	,027

Πίνακας 8.4 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη

Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση	3,73	1,072	3,58	1,063	-2,521	.012
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	3,83	1,012	3,69	1,036	-2,384	.017
Να μην νιώθω αποτυχημένος/η	3,47	1,198	3,30	1,190	-2,343	.019

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.1 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις στις οποίες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές επαγγελματικών-οικονομικών προσδοκιών είναι «Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας» ($p = .000$), «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» ($p = .001$), «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» ($p = .014$), «Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές» ($p = .025$) και «Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές» ($p = .042$). Σε όλες αυτές τις απαντήσεις οι προσδοκίες των ιδιωτικών υπαλλήλων φαίνεται να είναι εντονότερες από αυτές των δημοσίων υπαλλήλων.

Παρατηρείται ότι οι εργαζόμενοι/ες στον ιδιωτικό τομέα προσδοκούσαν συγκριτικά σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι σπουδές θα τους/τις βοηθούσαν να εξελιχθούν επαγγελματικά, να μπορούν να προσαρμόζονται σε αλλαγές, να είναι αποτελεσματικοί, να κατανοούν σχετικά εύκολα τα εργασιακά τους αντικείμενα εργασίας και αμοιβές. Συγκριτικά οι δημόσιοι υπάλληλοι είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες να γίνουν καλύτεροι/ες επιστήμονες.

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.2 τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης είναι: «Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου» ($p = .000$), «Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία» ($p = .002$) και «Να γίνω αντάξιος των φίλων μου» ($p = .004$). Στις τρεις αυτές δηλώσεις η μέση τιμή των ιδιωτικών υπαλλήλων είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των δημοσίων.

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.3 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης είναι: «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» ($p = .000$), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» ($p = .000$), «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» ($p = .000$), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυνε ένα/μια αγαπημένος/η εκπαιδευτικός που έπαιξε για μένα το ρόλο του μέντορα» ($p = .006$), «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα του σχολείου» ($p = .008$), «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα» ($p = .010$) και «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» ($p = .027$). Παρατηρείται ότι (α) ο αριθμός των στατιστικά σημαντικών προσδοκιών γνωστικής ανάπτυξης είναι σχετικά μεγάλος και (β) οι προσδοκίες από τις σπουδές για γνωστική ανάπτυξη είναι εντονότερες στους δημοσίους υπαλλήλους.

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.4 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι οι δηλώσεις στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης που αποτέλεσαν κίνητρο για σπουδές είναι: «Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση» ($p = .012$), «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» ($p = .017$) και «Να μην νιώθω αποτυχημένος/η», ($p = .019$).

Οι εργαζόμενοι/ες στον δημόσιο τομέα φαίνεται να έχουν υψηλότερες προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τους/τις ιδιωτικούς/ές υπαλλήλους.

Συνοπτικά οι εργαζόμενοι/ες του δημόσιου τομέα έχουν εντονότερες προσδοκίες από τους ιδιωτικούς υπαλλήλους για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική, προσωπική και γνωστική ανάπτυξη και χαμηλότερες προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη.

8.2.2 Διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων για τον ρόλο των σπουδών στην ανταπόκριση στην ανάπτυξη

Μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων, από τις 42 ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανταπόκριση των σπουδών στις αναπτυξιακές προσδοκίες στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης, βρέθηκαν 14 με στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στους πίνακες 8.5 έως 8.8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανά διάσταση ανάπτυξης.

Πίνακας 8.5 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να βρω γρήγορα μόνιμη δουλειά	3,63	1,124	3,25	1,254	-5,005	,000
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	3,90	,846	3,65	,993	-4,071	,000
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ	3,48	1,154	3,20	1,228	-5,005	,000
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	3,59	1,103	3,48	1,198	-4,144	,000
Να βρω εύκολα δουλειά	3,80	1,018	3,75	1,033	-3,467	,001

Πίνακας 8.6 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	2,83	1,182	2,60	1,076	-3,042	,002
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου	2,45	1,193	2,24	1,089	-2,587	,010
Να γίνω ενεργός πολίτης	3,76	1,034	3,68	1,016	-1,953	,053
Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες	2,85	1,161	2,82	1,101	-1,900	0,57

Πίνακας 8.7 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p

Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου	2,69	1,176	2,44	1,147	-3,505	0,00
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	3,31	1,143	3,01	1,068	-2,997	,003
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	3,90	,962	3,72	1,037	-2,174	,007
Πίνακας 8.8 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	3,71	1,048	3,47	1,117	-3,563	,000
Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα	3,52	1,128	3,41	1,126	-3,437	,001

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.5 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων όσον αφορά την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό συμφωνίας σε σχέση που τους πρόσφεραν οι σπουδές τους για τις προτάσεις «Να βρω γρήγορα μόνιμη δουλειά δουλειά» ($p = .000$), «Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας» ($p = .000$), «Να μη κινδυνεύω να απολυθώ» ($p = .000$), «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» ($p = .000$) και «Να βρω εύκολα δουλειά» ($p = .001$). Διαπιστώνεται από όλες τις στατιστικά σημαντικές διαφορές αυτής της ενότητας ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι -περισσότερο από τους ιδιωτικούς- θεωρούν ότι οι σπουδές συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ειδικότερα στη μονιμότητα, στην επιστημονικότητα της θέσης και στη μείωση του κινδύνου απόλυσης.

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.6 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων όσον αφορά την ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση που τους πρόσφεραν οι σπουδές τους για τις προτάσεις «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» ($p = .002$), «Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου» ($p = .010$), «Να γίνω ενεργός πολίτης» ($p = .053$) και «Να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες» ($p = .057$). Παρατηρείται ότι στις στατιστικά σημαντικές διαφορές η συμβολή των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη αξιολογείται είναι μεγαλύτερη για τους δημοσίους υπαλλήλους.

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.7 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων όσον αφορά την ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση με το τι τους πρόσφεραν οι σπουδές στις προτάσεις «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» ($p = .000$), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» ($p = .003$) και «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» ($p = .007$). Παρατηρείται ότι στις στατιστικά σημαντικές διαφορές η συμβολή των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη αξιολογείται ως πιο σημαντική για τους δημοσίους υπαλλήλους.

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη**

Ο πίνακας 8.8 παρουσιάζει τις απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων όσον αφορά την ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόταση «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» ($p = .000$) και «Να μοιάσω με ανθρώπους που θαύμαζα» ($p = .001$). Παρατηρείται ότι η συμβολή των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη στην πρόταση αυτή αξιολογείται ως πιο σημαντική για τους δημοσίους υπαλλήλους.

8.2.3 Διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών και τον βαθμό ανταπόκρισης αυτής στις προσδοκίες

Στον πίνακα 8.9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στις προσδοκίες σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης. Από τις 14 σχετικές ερωτήσεις στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται σε 3 που αφορούν προσδοκίες επαγγελματικής - οικονομικής ανάπτυξης

Πίνακας 8.9 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης	3,63	1,058	3,37	1,148	-3,767	,000
Είναι απαραίτητη για την εξέλιξή μου	4,04	,859	4,16	,793	-2,193	,028
Είναι απαραίτητη στη δουλειά μου	4,16	,788	4,05	,815	-2,170	,030

- **Διαφορές για τον ρόλο της επιμόρφωσης στις προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης**

Από τον πίνακα 8.9 διαπιστώνεται ότι σε 3 δηλώσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα οι δημόσιοι υπάλληλοι προσδοκούν εντονότερα ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν ήταν «Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης» ($p = .000$), «Απαραίτητη τη δουλειά» ($p = .028$) και «Απαραίτητη στην εξέλιξή μου» ($p = .030$). Δεν αναδείχθηκαν διαφορές στις λοιπές διαστάσεις ανάπτυξης.

8.2.4 Διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εργαζομένων στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα ως προς τη συμβολή των επιμορφώσεων στην ανάπτυξη σε 2 δηλώσεις.

Πίνακας 8.9β Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	P
Είναι δωρεάν	3,28	1,143	3,18	1,146	-5,003	,000
Είναι υποχρεωτική	3,07	1,199	3,01	1,200	-3,426	,001

Από τον πίνακα 8.9β διαπιστώνεται ότι σε 2 δηλώσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα οι δημόσιοι υπάλληλοι προσδοκούν εντονότερα ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν ήταν «Είναι δωρεάν» ($p = .000$) και «Είναι υποχρεωτική» ($p = .001$).

8.2.5 Διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη και στις απαιτήσεις της εργασίας

Στους πίνακες 8.10-8.12 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στον ρόλο που έπαιξαν διάφοροι παράγοντες μεταξύ των οποίων και αυτοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των συμμετεχόντων/ουσών στην τρέχουσα εργασία τους αλλά και στις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Πίνακας 8.10 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία τους						
Στην πρόσληψή μου στην τρέχουσα εργασία έπαιξαν ρόλο:	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Οι σπουδές	4,24	1,042	3,43	1,377	-10,092	,000
Η οικογένειά μου	2,27	1,496	2,68	1,497	-4,708	,000
Οι ξένες γλώσσες	2,82	1,375	3,51	1,139	-8,-,028	,000
Κάποιες γνωριμίες	1,96	1,323	3,03	1,370	-12,061	,000
Η προσωπικότητά μου	2,65	1,476	3,98	-14,052	-14,052	,000
Οι ουσιαστικές γνώσεις μου στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα	3,24	1,431	3,57	1,268	-3,384	,001
Οι επιμορφώσεις μου	2,99	1,387	3,22	1,287	-2557	,011
Η προϋπηρεσία μου	3,08	1,502	3,29	1,413	-2,118	,034
Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ	3,05	1,372	3,24	1,246	-1,956	,050
Πίνακας 8.11 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους						
Η τρέχουσα εργασία μου	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου	4,01	1,254	3,31	1,549	-7,177	,000
Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου	3,91	1,175	3,12	1,327	-9,741	,000
Απαιτεί δεξιότητες πληροφορικής	4,07	,978	3,67	1,215	-5,269	,000
Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών	3,13	1,194	3,88	1,117	-10,011	,000
Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες	4,11	,950	4,33	,879	-4,295	,000
Στη δουλειά συνειδητοποίησα ότι έκανα σωστή επιλογή σπουδών	3,72	1,111	3,38	1,242	-4,264	,000

Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου	3,72	1,106	3,28	1,269	-5,521	,000
Απαιτεί να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου	4,05	,913	3,79	1,078	3,734	,000
Πίνακας 8.12 Στατιστικά σημαντικές διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις γενικές απόψεις για την εργασία τους						
	Εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα		Εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	t	p
Οι οικονομικές απολαβές είναι καλές	3,06	1,207	3,42	1,036	-4,730	,000
Αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα	3,45	1,261	3,22	1,287	-2,833	.005
Έχω προοπτικές εξέλιξης	3,40	1,078	3,55	1,091	-2,391	,017

- **Διαφορές στους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη**

Στον πίνακα 8.10 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δημοσίων και των ιδιωτικών υπαλλήλων όσον αφορά τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο για την πρόσληψή τους και γίνεται έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών. Παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα για τα οποία προέκυψε στατιστική διαφορά.

Από τον πίνακα 8.10 διαπιστώνεται ότι από τις υπάρχον στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ υπαλλήλων του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα στους παράγοντες «Οι σπουδές μου» (μ.ο: 4,24– 3,43, $p = .000$), «Η οικογένειά μου» (μ.ο: 2,27 – 2,68, $p = 000$), «Οι ξένες γλώσσες» (μ.ο: 2,82– 3,51, $p = .000$), «Κάποιες γνωριμίες» (μ.ο: 1,96 – 3,03, $p = .000$), «Η προσωπικότητά μου» (μ.ο: 2,65 – 3,98 , $p = .000$), «Οι ουσιαστικές γνώσεις που είχα στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα» (μ.ο: 3,24 – 3,57, $p = .001$), «Οι επιμορφώσεις μου» (μ.ο: 2,99 – 3,22 , $p = .011$), «Η προϋπηρεσία μου» (μ.ο: 3,08 – 3,29, $p = .034$) και «Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ» (μ.ο: 3,05 – 3,24, $p = 0,50$). Με άλλα λόγια υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων και στους 9 παράγοντες που αναφέρονται στην πρόσληψη των συμμετεχόντων/ουσών στην τρέχουσα εργασία.

Οι δημόσιοι υπάλληλοι τείνουν να συμφωνούν περισσότερο από τους ιδιωτικούς στη δήλωση «οι σπουδές μου». Αντίστοιχα οι ιδιωτικοί υπάλληλοι τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις «Οι επιμορφώσεις μου», «Οι ουσιαστικές γνώσεις που είχα στο

αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα», «Οι δεξιότητές μου στους H/Y», «Οι ξένες γλώσσες», «Η προϋπηρεσία μου», «Η προσωπικότητά μου», «Κάποιες γνωριμίες» και «Η οικογένειά μου».

- **Διαφορές για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία**

Στον πίνακα 8.11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους. Ο πίνακας περιλαμβάνει μόνο τα αποτελέσματα για τα οποία προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Από τον πίνακα 8.11 διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται σε 8 από τις 9 δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Είναι εμφανές ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων ως προς τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις δηλώσεις «Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου» (μ.ο: 4,01– 3,31, $p = .000$), «Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου» (μ.ο: 3,91 – 3,12, $p = .000$), «Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής» (μ.ο: 4,07 – 3,67, $p = 0,00$), «Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών» (μ.ο: 3,13 – 3,88, $p = .000$), «Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες» (μ.ο: 4,11– 4,33, $p = .000$), «Στη δουλειά συνειδητοποίησα ότι έκανα σωστή επιλογή σπουδών» (μ.ο: 3,72 – 3,38, $p = .000$), «Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου» (μ.ο: 3,72 – 3,28 , $p = 000$) και «Απαιτεί να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου» (μ.ο: 4,05– 3,79, $p = .000$).

Οι δημόσιοι υπάλληλοι συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις η τρέχουσα εργασία μου «έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου, «Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου, «Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής», «Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών», «Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου», «Δημιούργησε την ανάγκη στην αρχή να μάθω νέα πράγματα για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της» «Αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα» και «Απαιτεί να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου».

Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι είναι εκείνοι που τείνουν να συμφωνούν με τις δηλώσεις «Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών» και «Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες».

- **Διαφορές στις γενικές απόψεις για την εργασία**

Στον πίνακα 8.12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις γενικές απόψεις για την εργασία τους.

Από τις 13 δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις γενικές απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών σε 3 οι απαντήσεις διαφοροποιούνται μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων. Πρόκειται για τις ερωτήσεις «οι οικονομικές απολαβές είναι καλές» (μ.ο 3,06- 3,42, $p = .000$), «αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα» (μ.ο 3,45- 3,22, $p = .005$) και «έχω προοπτικές εξέλιξης» (μ.ο 3,40- 3,55, $p = .017$).

Οι δημόσιοι υπάλληλοι φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο από τους ιδιωτικούς στη δήλωση «αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα», ενώ οι ιδιωτικοί στις δηλώσεις «οι οικονομικές απολαβές είναι καλές» και «έχω προοπτικές εξέλιξης».

8.3 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τον αναπτυξιακό ρόλο των σπουδών (Ερευνα Α)

8.3.1 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών για τον ρόλο των σπουδών στις προσδοκίες ανάπτυξης

Μεταξύ ανδρών και γυναικών από τις 42 ερωτήσεις που αναφέρονται στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης, βρέθηκαν συνολικά 16 με στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτές παρουσιάζονται ανά διάσταση ανάπτυξης στους πίνακες 8.13-8.16

Πίνακας 8.13 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη

Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	3,77	,960	3,92	,913	-3,828	,000
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	3,68	1,055	3,44	1,202	2,828	,005
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	3,80	,962	3,94	,915	-2,515	,012
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου	3,45	1,073	3,57	1,096	-1,986	,047

Πίνακας 8.14 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη

Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	3,55	1,057	3,92	,919	-5,788	,000
Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	3,65	1,085	4,01	,913	-5,344	,000
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	3,07	1,102	3,22	1,123	-2,299	,021
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε συγκεκριμένα μαθήματα	3,01	1,141	3,13	1,162	-2,066	,039

Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου	2,64	1,161	2,50	1,151	-2,058	,040
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	3,64	,977	3,76	,940	-1,891	,059
Πίνακας 8.15 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη κοινωνική ανάπτυξη						
Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα	3,04	1,125	2,91	1,142	-1.881	,060
Πίνακας 8.16 Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη						
Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	3,61	1,066	3,86	,988	-3,828	,000
Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου	4,05	,917	4,28	,774	-3,824	,000
Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση	3,51	1,104	3,75	1,034	-3,516	.000
Να μοιάσω με τους ανθρώπους που θαύμαζα	3,35	1,153	3,54	1,105	-2,774	,006
Να κάνω κάτι στη ζωή μου	3,70	1,071	3,85	1,037	-2,124	,034

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τον ρόλο των σπουδών στις προσδοκίες επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι οι άντρες συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση «Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας» ($p = .000$), «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» ($p = .005$) και «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» ($p = .012$). Οι γυναίκες συμφωνούν με τη δήλωση «Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου» ($p = .047$).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.14 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη. Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση (p=.000), «Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (p= .000), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» (p=.021), «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα συγκεκριμένα μαθήματα» (p= .039), «Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου» (p=.040) και «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» (p=.059).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.15 παρουσιάζεται η μια και μοναδική απάντηση στην οποία προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι άνδρες συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση «Να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα» (p= .060).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.16 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» (p= .000), «Να είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου» (p= .000), «Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση» (p= .001), «Να μοιάσω με τους ανθρώπους που θαύμαζα» (p= .006) και «Να κάνω κάτι στη ζωή μου» (p= .034).

8.3.2 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην ανάπτυξη

Στους πίνακα 8.17 - 8.20 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες ανάπτυξης. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων αυτών καθώς και τα αποτελέσματα του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας. Από τις 42 σχετικές ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε 11 στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 8.17 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	3,68	1,055	3,44	1,202	-2,501	,012
Να βρω εύκολα δουλειά	3,79	,960	3,76	1,068	3,79	,043
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	3,80	,962	3,94	,915	-1,428	,059
Πίνακας 8.18 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να γίνω ενεργός πολίτης	3,52	1,117	3,70	1,016	-2,306	,021
Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία	3,62	1,070	3,78	1,033	-2,508	,012
Πίνακας 8.19 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	3,63	1,061	3,93	,945	-4,580	,000
Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	3,72	1,110	4,00	,939	-3,925	,000
Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα του σχολείου	2,97	1,141	3,11	1,087	-2,021	,043
Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου	2,66	1,182	2,50	1,157	-2,098	,036
Πίνακας 8.20 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη						

Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	3,51	1,099	3,64	1,080	-3,824	,000
Να κάνω κάτι στη ζωή μου	3,67	1,057	3,79	1,066	-2,058	,040

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική- οικονομική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.17 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο είναι «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» ($p = .012$), «Να βρω εύκολα δουλειά» ($p = .043$) και «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» ($p = .059$).

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.18 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις «Να γίνω ενεργός/ή πολίτης» ($p = .021$) και «Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία» ($p = .012$).

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.19 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με τις δηλώσεις «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» ($p = .000$), «Να ζήσω την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» ($p = .000$), «Να κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου» ($p = .036$) και «Να συνεχίσω τις καλές επιδόσεις που είχα σε όλα μαθήματα του σχολείου» ($p = .043$).

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.20 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» ($p = .000$) και «Να κάνω κάτι στη ζωή μου» ($p = .040$).

8.3.3 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών και τον βαθμό ανταπόκρισης αυτής στις προσδοκίες

Στους πίνακες 8.21 και 8.25 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις προσδοκίες ανάπτυξης. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων αυτών καθώς και τα αποτελέσματα του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας. Από τις 14 σχετικές ερωτήσεις διαπιστώθηκαν σε 12 στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 8.21 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επιλέγω να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα όταν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης	3,28	1,163	3,64	1,051	-3,829	.000
Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου	3,51	1,030	3,73	,937	-3,251	.001

Πίνακας 8.22 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επιλέγω να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα όταν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης	3,04	1,112	3,19	1,084	-2,828	,005

Πίνακας 8.23 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην Γνωστική ανάπτυξη						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επιλέγω να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα όταν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο αύξησης των γνώσεών μου	4,19	,787	4,33	,682	-2,564	,010
Μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου	4,16	,807	4,28	,752	-2,587	,010
Μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου	3,86	,964	4,02	,835	-2,435	,015
Μέσο απόκτησης ικανοτήτων	4,10	,863	4,25	,732	-2,341	,019
Πίνακας 8.24 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην Προσωπική ανάπτυξη						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επιλέγω να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα όταν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών	3,69	1,017	3,92	,902	-3,419	,001
Πίνακας 8.25 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στις Λοιπές δηλώσεις						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επιλέγω να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα όταν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Επιδoteίται για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα	3,02	1,193	3,28	1,127	-3,405	,001
Είναι δωρεάν	3,11	1,203	3,31	1,099	-2,547	,011

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.21 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης» (μ.ο: 3,28–3,64, p= .000) και «Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου» (μ.ο:3,51–3,73, p= .001).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.22 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης» (μ.ο: 3,04–3,19, $p=.005$).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.23 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Μέσο αύξησης των γνώσεών μου» (μ.ο: 4,19–4,33, $p= .010$), «Μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου» (μ.ο: 4,16–4,28, $p= .010$) , «Μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου» (μ.ο: 3,86–4,02, $p= .015$) και «Μέσο απόκτησης ικανοτήτων» (μ.ο: 4,10–4,25, $p= .019$).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.24 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών» (μ.ο: 3,69–3,92, $p= .001$).

- **Διαφορές σχετικά με πρόσθετα κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Στον πίνακα 8.25 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με πρόσθετα κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Επιδoteίται για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα» (μ.ο: 3,02–3,28, p= .001) και «Είναι δωρεάν» (μ.ο: 3,11–3,31, p= .011).

8.3.4 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Στους πίνακες 8.26 - 8.30 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις προσδοκίες ανάπτυξης. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων αυτών καθώς και τα αποτελέσματα του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας. Από τις 11 σχετικές ερωτήσεις σε 8 προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 8.26 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη							
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησα με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p	
Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης	3,15	1,206	3,45	1,103	-3,829	,000	
Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου	3,44	1,065	3,61	1,000	-2,344	,019	
Πίνακας 8.27 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών προς την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη							
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησα με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p	
Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης	2,98	1,152	3,19	1,115	-2,828	,005	
Πίνακας 8.28 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών προς την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην Γνωστική ανάπτυξη							
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησα με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p	

	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο αύξησης των γνώσεών μου	4,09	,889	4,22	,759	-1,898	,058
Πίνακας 8.29 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών προς την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην Προσωπική ανάπτυξη						
Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησα με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών	3,58	1,033	3,84	,950	-4,038	.000
Πίνακας 8.30 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις Λοιπές δηλώσεις						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησα με βοήθησαν	Άντρες		Γυναίκες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Επιδoteίται για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα	2,88	1,221	3,11	1,157	-2,979	,003
Είναι δωρεάν	3,09	1,241	3,29	1,107	-2,487	,013

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.26 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης» (μ.ο: 3,15–3,45, p= .000) και «Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου» (μ.ο: 3,44- 3,61, p= .019).

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.27 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι η δήλωση με την οποία συμφωνούν περισσότερο είναι «Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης» (μ.ο: 2,98–3,19, $p=.005$).

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην γνωστική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.28 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι η δήλωση με την οποία συμφωνούν περισσότερο είναι «Μέσο αύξησης των γνώσεών μου» (μ.ο: 4,09–4,22, $p= .058$).

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.29 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο είναι «Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών» (μ.ο: 3,69–3,92, $p= .000$).

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις λοιπές δηλώσεις**

Στον πίνακα 8.30 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις λοιπές δηλώσεις.

Παρατηρείται ότι οι δηλώσεις με τις οποίες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες είναι «Επιδoteίται για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα» (μ.ο: 2,88-3,11, $p= .003$) και «Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου» (μ.ο: 3,09-3,29, $p= .013$).

8.3.4 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη και στις απαιτήσεις της εργασίας

Στους πίνακες 8.31 - 8.33 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών παρουσιάζονται σχετικά με τον ρόλο που έπαιξαν διάφοροι παράγοντες μεταξύ των οποίων και αυτοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των συμμετεχόντων/ουσών στην τρέχουσα εργασία τους, αλλά και στις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Πίνακας 8.31 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία τους						
Στην πρόσληψή μου στην τρέχουσα εργασία έπαιξαν ρόλο:	<i>Άντρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ	3,06	1,287	3,21	1,327	-2,029	,042
Κάποιες γνώριμιές	2,60	1,463	2,42	1,436	-1,888	,059
Πίνακας 8.32 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους						
Η τρέχουσα εργασία μου	<i>Άντρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες	4,14	,952	4,28	,897	-2,596	,009
Πίνακας 8.33 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών στις γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους						
Η τρέχουσα εργασία μου	<i>Άντρες</i>		<i>Γυναίκες</i>		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Η δουλειά μου είναι εύκολη για μένα	3,45	,996	3,61	,926	-2,435	,015

- **Διαφορές στους παράγοντες πρόσληψης**

Στον πίνακα 8.31 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην πρόσληψη των συμμετεχόντων/ουσών στην τρέχουσα εργασία τους.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις δηλώσεις «Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ» ($p = .042$) και «Κάποιες γνωριμίες» ($p = .059$). Διαπιστώνεται ότι οι άνδρες συμφωνούν περισσότερο για τον ρόλο που έπαιξαν οι δεξιότητές τους στους Η/Υ στην πρόσληψή τους ενώ και κάποιες γνωριμίες.

- **Ο ρόλος των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και δεξιοτήτων στις απαιτήσεις της τρέχουσας εργασίας**

Στον πίνακα 8.32 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τις απαιτήσεις της τρέχουσας εργασίας τους.

Διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας στη δήλωση «Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες» ($p = .009$). Με τις επικοινωνιακές δεξιότητες συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες.

- **Διαφορές στις γενικές απόψεις των εργαζομένων για την εργασία τους**

Στον πίνακα 8.33 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις γενικές απόψεις τους για την τρέχουσα εργασία τους.

Διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας στη δήλωση «Η δουλειά μου είναι εύκολη για μένα» ($p = .015$). Οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο ότι η δουλειά τους είναι εύκολη γι' αυτές.

8.4. Διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων

8.4.1 Διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Στους πίνακες 8.34 - 8.37 παρουσιάζει τις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω από τις σπουδές ανά τομέα ανάπτυξης.

Πίνακας 8.34 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	3,82	1,083	3,53	1,024	-2,969	,003
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου	4,06	,886	3,80	,942	-2,817	,005
Να διακριθώ στη δουλειά μου	3,94	,971	3,72	1,015	-2,296	,022
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	3,75	1,027	3,81	1,056	-2,158	,031
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	3,94	,964	3,79	,936	-1,574	,058
Πίνακας 8.35 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη						
Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	2,51	1,167	2,80	1,111	- 2,572	,010
Πίνακας 8.36 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ 4 εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη						
Επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/ριες μου	2,38	1,194	2,82	1,169	-3,762	,000
Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση	3,56	1,069	3,86	,848	-2,647	,008
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	2,96	1,164	3,26	1,106	-2,628	,009
Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή	3,58	1,186	3,33	1,170	-2,113	,035
Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα	3,87	1,022	3,80	,942	-2,114	,035

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.34 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι, οι δηλώσεις στις οποίες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές επαγγελματικών-οικονομικών προσδοκιών είναι «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» ($p = .003$), «Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου» ($p = .005$), «Να διακριθώ στη δουλειά μου» ($p = .022$), «Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας» ($p = .031$) και «Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου» ($p = .058$).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.35 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δήλωση «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» ($p = .010$).

- **Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.36 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη.

Διαπιστώνεται ότι, οι δηλώσεις στις οποίες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές γνωστικής ανάπτυξης προσδοκιών είναι «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» ($p = .000$), «Να ικανοποιήσω την αγάπη μου για μάθηση» ($p = .008$), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» ($p = .009$), «Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή» (μ.ο: 2,38 – 2,68, $p = .035$) και «Να μπορώ να ερμηνεύω επιστημονικά τα διάφορα ζητήματα» ($p = .035$).

- Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη

Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στις προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

8.4.2 Διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων σχετικά με την ανταπόκριση των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων, από τις 42 ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανταπόκριση των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης, βρέθηκαν 16 με στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στους πίνακες 8.38 έως 8.41 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανά διάσταση ανάπτυξης.

Πίνακας 8.37 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να βρω μόνιμη δουλειά	3,20	1,289	3,65	1,154	-3,530	,000
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία	3,11	1,307	3,65	1,068	-4,056	,000
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία	3,41	1,261	3,55	1,104	-2,969	,003
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου	4,06	,886	3,80	,942	-2,817	,005
Να βρω εύκολα δουλειά	3,41	1,241	3,72	1,090	-2,477	,013
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ	3,18	1,265	3,49	1,125	-2,481	,013
Να διακριθώ στη δουλειά μου	3,59	1,185	3,80	,979	-2,296	,022
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας	3,75	1,027	3,81	1056	-2,158	,031
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές	3,30	1,201	3,58	1,014	-2,143	,032
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.	3,94	,964	3,79	,936	-1,574	,058

Πίνακας 8.38 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου	2,59	1,145	2,95	1,125	-3,019	,003
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου που δείχνουν τα ΜΜΕ	2,21	1,096	2,50	1,151	-2,543	,011
Πίνακας 8.39 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
κάνω αυτό που έκαναν οι συμμαθητές/τριες μου	2,36	1,198	2,89	1,190	-4,433	,000
Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου	2,93	1,164	3,24	1,141	-2,713	,007
Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή	3,61	1,140	3,37	1,169	-2,007	,045
Πίνακας 8.40 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη						
Θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	P
Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί	3,51	1,084	3,80	1,058	-2,971	,003

- **Διαφορές αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.37 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τη συμβολή των σπουδών τους για τις προτάσεις «Να βρω μόνιμη δουλειά» ($p = .000$), «Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία» ($p = .000$), «Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία» ($p = .003$), «Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου» ($p = .005$), «Να βρω εύκολα δουλειά» ($p = .013$), «Να μη κινδυνεύω να απολυθώ» ($p = .013$), «Να διακριθώ στη δουλειά μου» ($p = .022$), «Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας» ($p = .031$), «Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές» ($p = .032$) και «Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές» ($p = .058$).

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.38 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τι τους πρόσφεραν οι σπουδές τους για τις προτάσεις «Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου» (μ.ο: 2,59 – 2,82, $p=.003$) και «Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου που δείχνουν τα ΜΜΕ» ($p=.011$).

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.39 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τι τους πρόσφεραν οι σπουδές τους για τις προτάσεις «Να κάνω αυτό που έκαναν όλοι/ες οι συμμαθητές/τριες μου» ($p=.000$), «Να κάνω αυτό για το οποίο με παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες μου» ($p=.007$) και «Να απολαύσω τη φοιτητική ζωή» ($p=.045$).

- **Διαφορές στην ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη**

Στον πίνακα 8.40 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τη συμβολή των σπουδών για την πρόταση «Να ικανοποιήσω το όνειρο που είχα από μικρό παιδί» ($p=.003$).

8.4.3 Διαφορές εργαζομένων στις προσδοκίες σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων, από τις 14 ερωτήσεις που αναφέρονται στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης διαπιστώθηκε σε μια απάντηση στατιστικά σημαντική διαφορά που αφορά την επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στον πίνακα 8.41

Πίνακας 8.41 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Απαραίτητη στη δουλειά μου	4,03	,853	4,22	,672	-2,482	,013

- Διαφορές στις προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη

Στον πίνακα 8.41 παρουσιάζεται η απάντηση στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό συμφωνίας σε σχέση που τους πρόσφεραν οι επιμορφώσεις τους για την πρόταση «Απαραίτητη στη δουλειά μου» (μ.ο: 4,03– 4,22, p= .013).

8.4.3 Διαφορές μεταξύ των νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων, από τις 11 ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε μια που αφορά την επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στον πίνακα 8.43

Πίνακας 8.42 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στην ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση είναι	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Απαραίτητη στη δουλειά μου	3,86	,926	4,09	,771	-2,194	,028

- Διαφορές ως προς την ανταπόκριση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη

Στον πίνακα 8.43 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη.

Παρατηρείται διαφοροποίηση στην πρόταση «απαραίτητη στη δουλειά μου» (μ.ο: 3,86– 4,09, p= .0028).

8.4.4 Διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω στον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψη και στις απαιτήσεις της εργασίας

Στους πίνακες 8.43 - 8.44 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω παρουσιάζονται σχετικά με τον ρόλο που έπαιξαν διάφοροι παράγοντες μεταξύ των οποίων και αυτοί που σχετίζονται με την

εκπαίδευση και την επιμόρφωση των συμμετεχόντων/ουσών στην τρέχουσα εργασία τους, αλλά και στις απαιτήσεις της εργασίας τους.

Πίνακας 8.43 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω ως προς τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία τους						
Στην πρόσληψή μου στην τρέχουσα εργασία έπαιξαν ρόλο:	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Οι σπουδές μου	1,50	,587	1,41	,544	-5,152	,000
Η προσωπικότητά μου	3,71	1,273	3,03	1,506	-4,242	,000
Κάποιες γνωριμίες	2,93	1,458	2,16	1,380	-,4944	,000
Οι ξένες γλώσσες	3,43	1,307	3,01	1,303	-2,098	,036

Πίνακας 8.44 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εργαζομένων ηλικίας έως 30 και 50 και άνω για τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους						
Η τρέχουσα εργασία μου	Έως 30 ετών		Από 50 και άνω		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	μ. ο	τ. α	μ. ο	τ. α	Z	p
Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου	3,29	1,600	4,03	1,241	-3,686	,000
Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου	3,04	1,401	3,88	1,124	-5,402	,000
Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής	3,50	1,309	4,17	,912	-4,263	,000
Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου	3,29	1,320	3,63	1,147	-3,335	,001
Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών	3,36	1,299	3,36	1,299	-2,552	,011
Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών	3,74	1,239	3,32	1,212	-2,397	,017

- **Διαφορές στους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο κατά την πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία**

Στον πίνακα 8.43 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην πρόσληψή τους στην τρέχουσα εργασία τους.

Διαπιστώνεται ότι, οι δηλώσεις στις οποίες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές «Οι σπουδές μου» ($p = .000$), «Η προσωπικότητά μου» ($p = .000$), «Κάποιες γνωριμίες» ($\mu.ο: 2,93-2,16, p = .000$) και «Οι ξένες γλώσσες» ($p = .036$).

- **Ο ρόλος των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πρόσληψή τους**

Στον πίνακα 8.45 παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων αναφορικά με τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην εργασία τους.

Διαπιστώνεται ότι, οι δηλώσεις στις οποίες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι «Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου» ($p = .000$), «Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου» ($p = .000$), «Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής» ($p = .000$), «Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου» ($p = .001$), «Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών» ($p = .011$), και «Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών» ($p = .017$).

9. ΕΡΕΥΝΑ Β. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποιοτική διερεύνηση της σχέσης σπουδών και επιμόρφωσης με τις πολλαπλές διαστάσεις ανάπτυξης του ατόμου. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών ομάδων εστίασης:

- της ομάδα εστίασης Α με συμμετέχοντες/ουσες δημόσιους και ιδιωτικούς υπαλλήλους,
- της ομάδα εστίασης Β με συμμετέχοντες/ουσες άνδρες και γυναίκες
- της ομάδας εστίασης Γ με συμμετέχοντες/ουσες παλαιούς και νέους εργαζομένους.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά ομάδα εστίασης. Σε κάθε ομάδα τέθηκαν τρία ερωτήματα στα οποία ζητούσαμε ποια είναι η άποψή τους για τον ρόλο που έπαιξε η εκπαίδευση (α) στην επαγγελματική (β) την κοινωνική και (γ) την προσωπική τους ανάπτυξη.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων κάθε ομάδας γίνεται αρχικά μια γενική αναφορά στις απαντήσεις, ακολουθεί παράθεση αποσπασμάτων από τις απαντήσεις, και μια γενική συζήτηση επί των αποτελεσμάτων. Το κεφάλαιο κλείνει με μια συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων σε πίνακες.

9.2 Αποτελέσματα ομάδας εστίασης Α. Δημόσιοι και Ιδιωτικοί υπάλληλοι

9.2.1 Ταυτότητα ομάδας εστίασης Α

Πίνακας 9.1 Α. FOCUS GROUP Τομέας εργασίας			
α/α	Όνομα	Ηλικία	Τομέας απασχόλησης
1	Κυριακή	43	Δημόσιος
2	Μαρία	51	Δημόσιος
3	Στέφανος	58	Δημόσιος
4	Αναστασία	46	Ιδιωτικός
5	Νικολέτα	31	Ιδιωτικός
6	Μάριος	45	Ιδιωτικός

9.2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία βοήθησαν στην επαγγελματική και οικονομική τους ανάπτυξη όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες, ανεξαρτήτως τομέα στον οποίο απασχολούνται, απάντησαν θετικά.. Κύρια χαρακτηριστικά των απαντήσεων είναι ότι (α) κάθε ένας/ κάθε μια επικαλείται περισσότερους του ενός λόγους συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη (β) η σύνθεση των παραγόντων διαφέρει από άτομο σε άτομο και (γ) εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων συνδυασμένες με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα..

Ειδικότερα ως στοιχεία συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη εντοπίστηκαν η σχετικά γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση, η εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία και η διαμόρφωση προοπτικών συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης μέχρι τις ανώτατες βαθμίδες, η εξασφάλιση ικανοποιητικών αμοιβών, η σταθερότητα (μονιμότητα της εργασίας, η συνεχής αυτοβελτίωση, η γνώση και η κατανόηση του αντικειμένου εργασίας, η επιβίωση σε ανταγωνιστικά εργασιακά περιβάλλοντα, η ανάληψη πρωτοβουλιών στην εργασία και η ενσωμάτωση σε αυτήν προσωπικών ενδιαφερόντων και η επαγγελματική κινητικότητα.

Συγκρίνοντας το περιεχόμενο των απαντήσεων στις δυο υπο-ομάδες (ιδιωτικούς και δημόσιους υπαλλήλους), διαπιστώνεται ότι δεν είναι μεγάλες οι διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων για τη συμβολή των σπουδών και της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και οικονομική τους ανάπτυξη. Ωστόσο από μια πιο λεπτομερή εξέταση των απαντήσεων γίνεται εμφανές ότι οι ιδιωτικοί υπάλληλοι θεωρούν ότι οι σπουδές τους βοηθούν στο να γίνουν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας, να έχουν μεγαλύτερη κινητικότητα και να μπορούν να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας, να μετακινηθούν σε άλλο εργασιακό φορέα, ακόμα και να εργαστούν σε άλλη χώρα. Αντίθετα οι δημόσιοι υπάλληλοι θεωρούν ότι οι σπουδές συμβάλλουν κυρίως στην εξέλιξή τους στην επαγγελματική ιεραρχία η οποία συνοδεύεται και από αύξηση των αποδοχών και αποτελεί μονόδρομο στην επαγγελματική τους πορεία.

Ενδεικτικές απαντήσεις

«Οι σπουδές μου συνέβαλαν πολύ. Πάνω σ' αυτές κτίστηκε ο εμπλουτισμός της γνώσης, η ενημέρωση και εξέλιξη μου σε διάφορα πεδία, η υπευθυνότητα, η συνέπεια και ο ορθολογισμός στον τρόπο που εργάζομαι. Η συνεχής προσπάθεια εξέλιξης στη δουλειά μου και επαγγελματικής αυτοβελτίωσης επιτεύχθηκε μέσα από την εκπαίδευση και τη γνώση (Κυριακή, 43, Δημόσιος υπάλληλος).

«Οι σπουδές μου επαγγελματικά με καταξίωσαν σαν άτομο και σαν εργαζόμενο και έχω φτάσει και σε ανώτερο βαθμό μέσα στην υπηρεσία μου κατέχοντας τη θέση Τομεάρχη. Σήμερα κατέχω τη θέση προϊσταμένης χειρουργείου και αποστείρωσης ενός πολύ δύσκολου τμήματος, που για να διατηρείται σε άριστο επίπεδο, όπως όλοι επιβεβαιώνουν, βασικό ρόλο παίζει η καθημερινή εκπαίδευσή μου, η επαρκής γνώση του αντικειμένου μου, η συμπεριφορά μου και οι επαγγελματικές και διοικητικές μου ικανότητες – δεξιότητες που έχω αποκτήσει τόσο μέσα από το πέρασμα του χρόνου και με τις καθημερινές εμπειρίες μου όσο και με τη συνεχόμενη εκπαίδευση και κατάρτισή μου σχετικά με το επαγγελματικό μου αντικείμενο» (Μαρία, 51 Δημόσιος Υπ.).

Με βοήθησε πάρα πολύ γιατί απορροφήθηκα αμέσως στον Δημόσιο τομέα, που είναι αρκετά δύσκολο πλέον στις μέρες μας και έχω τις καλύτερες δυνατές αποδοχές στον τομέα μου (Μαρία, 51 Δημόσιος Υπ.).

Μπόρεσα να καλλιεργήσω την κριτική μου σκέψη και να ενισχύσω τη δημιουργικότητα. Σχημάτισα διαφορετικές οπτικές, εννοιολογικές διακρίσεις, συγκροτούμενα επιχειρήματα, αναδεικνύω και καλλιεργώ τα θετικά στοιχεία μου ως άτομο. Αμφισβητούμε τις αυθεντίες όλοι έχουμε τη δυνατότητα. Π.χ. η ένταξη της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορώ να καλλιεργήσω πολλαπλά ερεθίσματα στα παιδιά σε ένα μάθημα όπως η Νεοελληνική γλώσσα σε αισθητικοκινητικό τομέα και άλλων (Στέφανος, 58, Δημόσιος Υπ.).

Οι σπουδές μου, μου εξασφάλισαν ένα επάγγελμα με σταθερό οικονομικό επίπεδο και με συνεπακόλουθο προγραμματισμό. Είναι μια σχέση που έχει συνάρτηση με δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης και ταυτόχρονα οικονομικές απολαβές υψηλότερες. (Στέφανος 58 Δημόσιος Υπ.).

Στη σημερινή ανταγωνιστική κοινωνία μας, με την απόκτηση πτυχίου όλα αλλάζουν. Αν και στη σημερινή εποχή της κρίσης δεν υπάρχουν πια δεδομένα, η απόκτηση πτυχίου είναι το παν για την αγορά εργασίας. Προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για εργασία είτε στην χώρα μας είτε στο εξωτερικό. Μόνο με την απόκτηση πτυχίου υπάρχουν πιθανότητες για εύρεση δουλειάς. Εμένα με βοήθησε πολύ επαγγελματικά!!! Σας το συνιστώ ανεπιφύλακτα (Αναστασία, 46 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Παρόλο που ασχολήθηκα με διαφορετικό επάγγελμα από τις σπουδές μου οφείλω να ομολογήσω πως με οι σπουδές με ωφέλησαν όταν κατά καιρούς ασχολήθηκα με το κάθε επάγγελμα. (Αναστασία, 46 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Όλα συνδέονται σε υψηλό βαθμό και εξαρτώνται άμεσα όποτε έχω γνώσεις σημαίνει και επαγγελματική αποκατάσταση και κατά κάποιο τρόπο επαγγελματική πρόοδο (Νικολέτα, 31 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Με τις σπουδές μου θεωρώ ότι μπορώ να βρω πιο εύκολα έστω και παροδικές εργασίες συναφείς με το επάγγελμά μου και να πληρώνομαι με βάση την μισθοδοσία για Π.Ε. μόνο ως προς αυτό (Νικολέτα, 31 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Μέσα από τη βελτίωση των γνώσεων και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, κατάφερα να σταθεροποιηθώ στον επαγγελματικό κλάδο που είμαι. Με τη συνεχή εκπαίδευση/επιμόρφωση κατάφερα να ασχοληθώ με επιπλέον επαγγελματικά αντικείμενα συναφή με το δικό μου, να αποκτήσω εξειδίκευση και καινοτομία σκέψης και να εδραιωθώ στο χώρο μου και στα αντικείμενα που ασχολούμαι. (Μάριος, 45 Ιδιωτ. Υπ.).

Ναι μπορώ να πω ότι οι σπουδές μου με βοήθησαν στον οικονομικό τομέα αφού επέλεξα να εκπαιδευόμαι σε συγκεκριμένα αντικείμενα με σκοπό την πλήρη ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τη δουλειά μου, που είναι στον ιδιωτικό τομέα που έχω μόνιμη εργασία, άρα σταθερό εισόδημα για έμένα και την οικογένεια μου (Μάριος, 45 Ιδιωτ. Υπ.).

Η θετική συμβολή της εκπαίδευσης στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη, διάχυτη σε όλες τις απαντήσεις, είναι ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα που ευθυγραμμίζεται με το γενικό πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ωστόσο οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι επαγγελματικές επιλογές των ανθρώπων δεν γίνονται με μοναδικό κριτήριο τον μισθό. Με άλλα λόγια τα αποτελέσματα εδώ δεν συμπίπτουν απόλυτα με την στενή ερμηνεία που δίνει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα επιλέγουν επαγγελματικές σταδιοδρομίες που αυξάνουν την παρούσα αξία της ροής των εισοδημάτων, δηλαδή αποκλειστικά το μελλοντικό χρηματικό όφελος από τις σπουδές (Κατσανέβας, 2001. Ο μισθός παίζει ρόλο, αφού τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης συνδέονται με διακριτές ροές εισοδημάτων στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, με αποτέλεσμα όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο πιο υψηλή και η εισοδηματική ροή στο μέλλον (Δεδουσόπουλος, 1998). Ωστόσο είναι αναμφισβήτητο ότι παίζουν ρόλο και πολλά άλλα οφέλη που, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, προκύπτουν από τις σπουδές. Στα οφέλη αυτά περιλαμβάνεται, μαζί με την εξασφάλιση ικανοποιητικής αμοιβής, η γρήγορη απορρόφηση στην αγορά εργασίας, η σταθερότητα-μονιμότητα της θέσης απασχόλησης, η εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία, η επιθυμία επιμόρφωσης και εμπλουτισμού των γνώσεων και η διατήρηση και βελτίωση των ικανοτήτων των εργαζομένων -στοιχείο απαραίτητο στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Φώκιαλη, 2010).

Εκτός από αυτές τις επιδράσεις που είναι άμεσα εμφανείς, οι συμμετέχοντες τονίζουν τον έμμεσο ρόλο της εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της επίδρασης των σπουδών στον τρόπο σκέψης, στον βαθμό κατανόησης του αντικειμένου απασχόλησης, και στην ανάπτυξη της ικανότητας να μαθαίνουν. Φαίνεται με άλλα λόγια ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει και μέσα από την προσωπική ανάπτυξη η οποία επηρεάζεται από τις σπουδές. Τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους παράγοντες που τοποθετούν τους ανθρώπους σε «μεταβαλλόμενους βαθμούς εγγύτητας και σε διαφορετικό βαθμό ευκολίας πρόσβασης» σε διάφορα είδη επαγγελμάτων και απασχόλησης (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996).

Προκύπτει επίσης από τα αποτελέσματα ότι τα άτομα θεωρούν τη δική τους επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη ως σύνθεση από παράγοντες που διαφέρουν τόσο σε αριθμό όσο και σε περιεχόμενο από άτομο σε άτομο. Με άλλα λόγια κάθε άτομο αντιλαμβάνεται την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης με τον δικό του τρόπο, ανάλογα με την προσωπική εμπειρία του και την προσωπικότητά του η οποία σύμφωνα με τον Moir (στο: Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996) κατευθύνει την επαγγελματική επιλογή.

Ιδιαίτερης σημασίας αποτέλεσμα θεωρούμε τις διαφορές στο πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη οι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα. Οι παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ανάπτυξη των δημοσίων υπαλλήλων φαίνεται να διαφέρουν από αυτές των ιδιωτικών καθώς οι ιδιωτικοί υπάλληλοι εστιάζουν περισσότερο από τους δημοσίους υπαλλήλους στην ανάγκη διατήρησης της ανταγωνιστικότητας και τους απασχολεί λιγότερο η εξέλιξη στην ιεραρχία. Το αποτέλεσμα αυτό αποδίδεται στο ότι η μονιμότητα αποτελεί χαρακτηριστικό κυρίως του δημόσιου τομέα. Πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι παρατηρούνται αλλαγές στο θέμα της μονιμότητας. Όπως αναφέρει η Λαμπρουσάκη η μόνιμη απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα αυξάνεται σταδιακά, ενώ ο ευρύτερος δημόσιος τομέας προσλαμβάνει περισσότερο έκτακτο προσωπικό... Η κατεύθυνση αυτών των τάσεων και στους δύο τομείς έχει οδηγήσει σε σύγκλιση των μέσων αναλογιών μόνιμων και έκτακτων εργαζομένων στον ιδιωτικό και ευρύτερο δημόσιο τομέα της οικονομίας. Η συνολική μείωση των έκτακτων υπαλλήλων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη μείωση του αριθμού των ατόμων που εργάζονται σε επιχειρήσεις που απασχολούν λιγότερα από 10 άτομα (Lamprousaki, 2008).

9.2.2 Κοινωνική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία βοήθησαν στην κοινωνική τους ανάπτυξη τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι απάντησαν θετικά. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι δόθηκαν λιγότερες και πιο λακωνικές απαντήσεις από ό τι στις λοιπές διαστάσεις ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι σπουδές βοήθησαν τους εργαζόμενους να καταξιωθούν κοινωνικά, να αποκτήσουν γνωριμίες, να δουν την κοινωνική πραγματικότητα με ευρύτητα, να γίνουν καλύτεροι πολίτες, να είναι πιο έτοιμοι να ασχοληθούν με τα κοινωνικά ζητήματα, να αναλάβουν δράση, να επικοινωνούν καλύτερα με τον κοινωνικό περίγυρο, να τυγχάνουν σεβασμού αλλά και να σέβονται τον άλλο και τον διαφορετικό.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δημοσίων και των ιδιωτικών υπαλλήλων διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές δεν είναι μεγάλες. Από μεμονωμένες απαντήσεις ωστόσο φαίνεται ότι η κοινωνική καταξίωση εκφράζεται πιο έντονα από τους δημοσίους υπαλλήλους. ενώ οι ιδιωτικοί υπάλληλοι εστιάζουν στον σεβασμό που το πτυχίο δημιουργεί - σεβασμό των άλλων προς αυτούς και των ίδιων προς τρίτους. Επίσης στις απαντήσεις των ιδιωτικών υπαλλήλων υπάρχουν περισσότερες αναφορές στην ανταγωνιστικότητα της κοινωνίας.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Μετά από τόσα χρόνια ενεργό εργασία στο δημόσιο τομέα και ιδίως για εμάς που βρισκόμαστε σε μικρές κοινωνίες υπάρχει μεγάλη καταξίωση κοινωνική. Αυτό το αντιλαμβάνεσαι καθημερινά από τις εκδηλώσεις του κόσμου, τη συμπεριφορά του απέναντί σου και από όλα όσα εισπράττεις. Φυσικά όλα αυτά δεν θα γινόταν αν δεν υπήρχε η συνεχής εκπαίδευση και η καθημερινή γνώση του αντικειμένου ενασχόλησής μου (Στέφανος, 58 ετών Δημόσιος Υπ.).

.....το αποτέλεσμα; να γίνω καλύτερος πολίτης (Στέφανος 58 Δημόσιος Υπ.).

Σε μια κοινωνία η οποία είναι πλουραλιστική και πολυπολιτισμική, η μόρφωση είναι το σημαντικότερο αγαθό. Η μόρφωση είναι το μοναδικό όπλο σε μια κοινωνία ανταγωνιστική

την οποία ζούμε!!!! Νιώθεις καταξίωση, σεβασμό από τους τριγύρω!!! Αποκτάς νέες εμπειρίες, σε νέες δομές του κοινωνικού γίνεσθαι!!!! Αντιλαμβάνεσαι διαφορετικά το κοινωνικό γίνεσθαι και πράττεις αναλόγως. (Αναστασία, 46 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Ναι πάρα πολύ, ανέπτυξα τις κοινωνικές δεξιότητες, κριτική σκέψη και διεύρυνα τους πνευματικούς μου ορίζοντες (Νικολέτα, 31 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Με βοήθησαν πάρα πολύ καθώς ήρθα σε επαφή με διαφορετικούς από εμένα ανθρώπους με τους οποίους συναναστράφηκα, αντάλλαξα απόψεις και ιδέες, μοιράστηκα τις ίδιες ανησυχίες και θεωρώ ότι είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα χαλαρωτική (Μάριος, 45 Ιδιωτ. Υπάλληλος)

Η αναγνώριση από τους συμμετέχοντες ότι οι σπουδές συνέβαλαν στην κοινωνική τους ανάπτυξη αποτελεί ένδειξη που συμβαδίζει με το γενικό πλαίσιο της θεωρίας του ενδογενούς ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία εκτός από τα άμεσα οικονομικά οφέλη η εκπαίδευση έχει και έμμεσα οφέλη τα οποία αποδίδονται με τον όρο εξωτερικότητες. (Ψαχαρόπουλος, 1999). Τα οφέλη αυτά στη διάρκεια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά κανόνα δεν προέρχονται από αυτές καθαυτές τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά από την επικοινωνία με το ανθρώπινο δυναμικό στο πανεπιστήμιο, το φιλικό περιβάλλον των φοιτητών/τριών, τους συμφοιτητές/τριες, τις οργανωμένες και μη δραστηριότητες της φοιτητικής ζωής και γενικότερα το μοίρασμα των εμπειριών με καλλιεργημένα άτομα που συχνά έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα. Όλα αυτά επιταχύνουν τη συσσώρευση του ανθρώπινου κεφαλαίου (βλ Bosi, Lloyd-Braga, & Nishimura, 2021).

Το γεγονός ότι η αναφορά των συμμετεχόντων στη κοινωνική ανάπτυξη ήταν περιορισμένη σε ένα βαθμό μπορεί να ερμηνευθεί με το ότι η κοινωνική ανάπτυξη έτσι όπως έχει περιγραφεί δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας με συνέπεια οι συμμετέχοντες να δυσκολεύονται να αποδώσουν στις σπουδές την (έμμεση) απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα την κοινωνικοποίηση. Άλλωστε γενικά το έμμεσο όφελος από τις σπουδές στον κοινωνικό τομέα δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί και τα όρια του δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν (Cicccone & Peri, 2006).

Αναφορικά με την διαφορά στις τοποθετήσεις των δημοσίων και των ιδιωτικών υπαλλήλων, η συγκριτικά μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική καταξίωση στην οποία

αναφέρονται οι δημόσιοι υπάλληλοι μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι θέσεις απασχόλησης στον δημόσιο τομέα στη χώρα μας, δίνοντας στους πτυχιούχους εργαζόμενους το δικαίωμα προαγωγής σε υψηλές βαθμίδες στην ιεραρχία, περιβάλλονται από μόνες τους από κύρος το οποίο έχει αντίκτυπο στην κοινωνία (Hugrée, Penissat, & Spire, 2015). Ακόμα μπορεί να αποδοθεί στο ότι ο δημόσιος τομέας σχετίζεται με την άσκηση εξουσίας η οποία απονέμεται από το δημόσιο δίκαιο μαζί με την ευθύνη υπεράσπισης του δημόσιου συμφέροντος του κράτους ή της κοινωνίας των πολιτών (Demke, 2004: 100), στοιχεία τα οποία προσδίδουν κοινωνικό κύρος.

9.2.3 Προσωπική και γνωστική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις που απέκτησαν οι συμμετέχοντες κατά την εκπαιδευτική τους πορεία τους βοήθησαν σε γνωστικό επίπεδο και συνέβαλαν στην προσωπική ανάπτυξη, οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλη διάθεση να τοποθετηθούν θετικά δίνοντας πολλές απαντήσεις. Ειδικότερα, ως στοιχεία συμβολής της εκπαίδευσης στη γνώση και στην βελτίωση του ατόμου, εντοπίστηκαν η μέσω των σπουδών, ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και υπευθυνότητας, η ενδυνάμωση, η αναγνώριση των δυνατοτήτων του εαυτού αλλά και των αδυναμιών του, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η διαμόρφωση συγκροτημένου χαρακτήρα, η αίσθηση ότι μπορεί να στηρίζεται στον εαυτό του, να μην εξαρτάται από άλλους, η υιοθέτηση στόχων ζωής, η ανακάλυψη οικουμενικών αξιών και ιδανικών, η χαρά της επιτυχίας και της εκπλήρωσης των στόχων, η ικανοποίηση από την ολοκλήρωση των όσων αναλαμβάνει κανείς να πραγματοποιήσει, η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η αντιμετώπιση και υπερνίκηση του φόβου.

Η σύγκριση ανάμεσα στους δημόσιους και τους ιδιωτικούς υπαλλήλους δεν αναδεικνύει ιδιαίτερες διαφορές με μόνη διαφορά το ότι η αυτονομία και η μη εξάρτηση από άλλους τονίστηκε από δημόσιους υπαλλήλους.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Πένυχα βελτίωση προσωπικών ικανοτήτων, ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και υπευθυνότητας, προσπάθεια επίτευξης στόχων στηριζόμενη στις προσωπικές μου ικανότητες. «Να κρέμεσαι από στόχους και όχι από ανθρώπους»_(Κυριακή, 43, Δημόσιος Υπ.).

Ψήλωσα 12 πόντους και 3 χιλ. (αστείο)!!! Θεωρώ πως οι ανθρωπιστικές επιστήμες που ακολούθησα ήταν σημαντικές στην προσωπική μου ανάπτυξη ανακάλυψα τα πανανθρώπινα ιδανικά – αξίες. Βρήκα το νόημα της ζωής αιώνιες αλήθειες, φυσικά διδάγματα με αποτέλεσμα να γίνω καλύτερος άνθρωπος.... (Στέφανος 58 Δημόσιος Υπ.).

Από όλο το φάσμα των σπουδών μου έχω πάρει πιστεύω τέτοιες βάσεις ώστε να έχω καλύτερη δυνατή προσωπικότητα , πιο αξιόλογη κρίση και άποψη, σωστή παιδεία και έναν συγκροτημένο χαρακτήρα. (Μαρία, 51 Δημόσιος Υπ.).

Προσωπικά με τα πτυχία που αποκτάς, αποκτάς νέες γνώσεις τελείως διαφορετικές από ό,τι μαθαίνει κανείς στην υποχρεωτική φοίτηση του. Οι πανεπιστημιακές σπουδές, σου δείχνουν έναν άλλο δρόμο!!!! Ένα καινούργιο μονοπάτι, το οποίο καλείσαι να διασχίσεις να εξερευνήσεις μόνο σου!!!! Έναν δρόμο που μόνο εσύ ξέρεις που θα τον τερματίσεις. Μιλάμε για μια φανταστική διαδρομή που σίγουρα δεν είναι στρωμένη με ροδοπέταλα. Η χαρά όμως όταν τα καταφέρεις να ολοκληρώσεις το έργο δεν περιγράφεται. Η παιδεία αυτή είναι ευχάριστη !!!! Πολλές νέες γνώσεις εκπαιδευτικές μετατρέπονται σε εμπειρίες ανεπανάληπτες. θεωρώ πως μόνο ωφελημένος μπορεί να είναι κάποιος προσωπικά!!!. (Αναστασία, 46 Ιδιωτικός Υπάλ.).

..... και διεύρυνα τους πνευματικούς μου ορίζοντες (Νικολέτα, 31 Ιδιωτικός Υπάλ.).

Βοηθήθηκα να αντιμετωπίσω τις προσωπικές μου αμφισβητήσεις και να γνωρίσω με καλύτερο τρόπο και πιο αποδοτικά τις δυνατότητες, τις αδυναμίες μου, τους φόβους μου και να αποκτήσω αυτοπεποίθηση η οποία οδήγησε σταδιακά και σε ολοκλήρωση. (Μάριος, 45 Ιδιωτ. Υπ.).

Σε αντίθεση με τις απαντήσεις για την κοινωνική ανάπτυξη, η μεγάλη διάθεση των συμμετεχόντων να απαντήσουν στο θέμα της συμβολής των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη δείχνει ότι αυτοί συνειδητοποιούν ότι οι σπουδές συντελούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και ότι αυτό που επιτυγχάνουν στη ζωή τους συνολικά οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις σπουδές τους. Οι σκέψεις που εκφράζουν στο θέμα της προσωπικής ανάπτυξης δείχνει να συμπίπτει με τον προσδιορισμό της προσωπικής

ανάπτυξης, όπως αυτός αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι προσωπική ανάπτυξη είναι η βελτίωση του εαυτού, το να γίνουν «καλύτεροι άνθρωποι». Αυτή τη βελτίωση τη διαχωρίζουν από τη βελτίωση τους στην εργασία τους, δηλαδή από το να γίνουν «καλύτεροι εργαζόμενοι». Βέβαια το πιθανότερο είναι ότι αν γίνουν καλύτεροι άνθρωποι αυτό να έχει θετική επίδραση στην εργασία τους -άλλωστε σε αυτή την έστω έμμεση επίδραση στην εργασία προσβλέπουν τα Τμήματα και οι Διευθύνσεις Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού όταν επιδιώκουν την επιμόρφωση και κατάρτιση των εργαζομένων. Αυτό όμως είναι κάτι που δεν απεικονίζεται στις απαντήσεις τους.

Η απουσία διαφορών μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις απαντήσεις εν μέρει μπορεί να ερμηνευθεί και από το γεγονός ότι στις απαντήσεις φαίνεται οι συνέπειες της βελτίωσης του εαυτού φαίνεται να διαχωρίζεται από την εργασία. Παράλληλα εναρμονίζεται με την διαπίστωση πρόσφατων μελετών ότι οι αξίες των δημοσίων και των ιδιωτικών υπαλλήλων τα τελευταία χρόνια συγκλίνουν (Hugrée et al, 2015)..

9.3. Αποτελέσματα ομάδας εστίασης Β. Άνδρες και γυναίκες

9.3.1 Ταυτότητα της Ομάδας Εστίασης Β

Πίνακας 9.2 Β. FOCUS GROUP Φύλο				
α/α	Όνομα	Ηλικία	Χρόνια εργασίας	Τομέας απασχόλησης
1	Τασούλα	46	10	Ιδιωτικός
2	Δήμητρα	40		Ιδιωτικός
3	Φιλιώ	42	7	Δημόσιος
4	Φώτης	52	20	Δημόσιος
5	Νίκος	50	25	Δημόσιος
6	Θοδωρής	46	12	Δημόσιος

9.3.2 Επαγγελματική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία τους βοήθησαν στην επαγγελματική ανάπτυξη οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες, γυναίκες και άντρες, απάντησαν θετικά, επικαλούμενοι/ες πολλούς λόγους που στηρίζουν τη θετική τους στάση. Ωστόσο υπάρχουν και κάποιες μεμονωμένες αρνητικές απαντήσεις.

Για τις θετικές απαντήσεις οι λόγοι που επικαλούνται οι συμμετέχοντες/ουσες είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες -ειδικά οι τεχνικές δεξιότητες- που αποκτήθηκαν μέσω των σπουδών. Σε αυτές αποδίδεται η επαγγελματική αποκατάσταση, η μονιμότητα στην απασχόληση, η εξέλιξη στην ιεραρχία, η κατάληψη θέσεων ευθύνης, οι σταθερές αποδοχές, η δυνατότητα πρόσθετης απασχόλησης, η συνάφεια της απασχόλησης με το αντικείμενο σπουδών και η δυνατότητα συνεισφοράς στο οικογενειακό εισόδημα.

Οι αρνητικές απαντήσεις γίνονται από άτομα τα οποία εργάζονται σε θέσεις κατώτερες των προσόντων τους ή σε θέσεις άσχετες με το αντικείμενο των σπουδών τους, ή άργησαν πολύ να βρουν θέση απασχόλησης ή έχουν πολύ χαμηλές απολαβές. Στις αρνητικές αυτές απαντήσεις, υπάρχουν αιχμές ότι γενικότερα φταίει το «σύστημα» για την αναντιστοιχία σπουδών και επαγγελματικής αποκατάστασης. Παρ' όλα αυτά διαφαίνεται και στις αρνητικές απαντήσεις ότι τα άτομα που βίωσαν ή βιώνουν αρνητικές καταστάσεις

εξακολουθούν να θεωρούν ότι οι σπουδές παίζουν θετικό ρόλο στην αγορά εργασίας και διατηρούν ζωντανή την ελπίδα για επαγγελματική αποκατάσταση ή βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας στο μέλλον λόγω των προσόντων που διαθέτουν. .

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις ανδρών και γυναικών διαπιστώνουμε ότι: (α) οι αρνητικές απαντήσεις σε ό,τι αφορά τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική αποκατάσταση στο σύνολό τους προέρχονται από γυναίκες, (β) η αναφορά στην ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος αποδίδεται σε γυναίκες και (γ) οι άνδρες φαίνεται να είναι καλύτερα αποκατεστημένοι επαγγελματικά από τις γυναίκες.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Φυσικά και με ωφέλησαν αφού έχω αποκτήσει μια μόνιμη εργασία και ιεραρχικά έχω αποκτήσει σημαντική θέση και συνεχίζω. (Φώτης 52 ετών)

Είναι συνδυασμός με την επαγγελματική μου αποκατάσταση αφού έχω καλές αποδοχές και μπορώ να εξελιχθώ στο αντικείμενο εργασίας μου στην ιεραρχία (Νίκος, 50).

Εννοείται και με ωφέλησαν στον οικονομικό τομέα. Μπορώ να έχω μια σταθερή δουλειά στο δημόσιο, όποτε κάθε μήνα σταθερό εισόδημα αλλά και το δικαίωμα να εργάζομαι και εκτός. Όπως προαναφέρθηκε και ιεραρχικά στη δουλειά μπορώ να εξελιχθώ σε θέση ευθύνης με τις αντίστοιχες απολαβές (Θοδωρής, 46).

«Ναι. Οι ειδικές αλλά και οι τεχνικές μου γνώσεις εμπλουτίστηκαν. η επαγγελματική μου καριέρα ταυτίστηκε με την ακαδημαϊκή μου ιδιότητα.» (Θοδωρής, 46).

«Ναι. Έχεις ένα συγκεκριμένο αντικείμενο απασχόλησης λόγω των σπουδών που έχεις επιλέξει να περατώσεις, αποφοιτώντας από μια συγκεκριμένη σχολή» (Δήμητρα, 40 ετών).

Οικονομικά μπορώ να πω πως με ωφέλησαν να μπορώ να βρω μια δουλειά λόγω των δεξιοτήτων που έχω αποκτήσει καθώς μπορώ να προσφέρω και στην οικογένεια μου (Δήμητρα, 40 ετών).

«Η εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο προσόν για την εργασία καθώς εμπλουτίζει τις γνώσεις και συμβάλει στην απόκτηση δεξιοτήτων κάτι που έχει επιτευχθεί μέσα από την ενασχόλησή μου με αυτές. Στην παρούσα φάση, εργάζομαι στο αντικείμενο των πρώτων μου σπουδών. Ευελπιστώ να ασχοληθώ άμεσα και με το αντικείμενο των περαιτέρω σπουδών που έκανα καθώς αφορούν έναν άλλο τομέα ενδιαφέροντος στον οποίο έχω επενδύσει τα τελευταία χρόνια». (Τασούλα, 46).

«Όχι όσο θα έπρεπε. Η προβληματική σύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική εξέλιξη, δυστυχώς αντανακλάται στην Δημόσια αλλά και Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα, καθώς κυριαρχεί ο νόμος της "καρέκλας". Δυστυχώς άνθρωποι με ουσιαστικά προσόντα δεν μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά αλλά ούτε και να προσφέρουν τις γνώσεις τους. καθώς δεν τους δίνεται η δυνατότητα. Οφείλω να ομολογήσω ότι αρκετές φορές δυσκολεύτηκα να προσπελάσω όλο το παρατιθέμενο σύστημα, αλλά δυστυχώς δεν τα κατάφερα.» (Φιλιώ, 42).

«Δεν μπορώ να πω ότι με ωφέλησαν, αφού τα τελευταία μόνο χρόνια μπόρεσα να δουλέψω σε εργασία συναφή του πτυχίου μου και πάλι με χαμηλή μισθοδοσία.» (Τασούλα, 46).

Η θετική συμβολή των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων αναγνωρίζεται από όλους και όλες τις συμμετέχουσες, χωρίς ωστόσο να είναι δεδομένη. Η ετεροαπασχόληση αναδεικνύεται ως παράγοντας που έρχεται σε αντίθεση με τις γενικές αρχές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ειδικά σε περιόδους κρίσης η δυσκολία εξεύρεσης εργασίας ανάλογης με τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αποφοίτων είναι μεγάλη και αυτό οδηγεί στην απασχόληση σε θέσεις κατώτερων προσόντων. Ωστόσο και στις περιπτώσεις ετεροαπασχόλησης ή απασχόλησης χωρίς πλήρη αξιοποίηση των τυπικών προσόντων διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν το φαινόμενο προσωρινό και προσδοκούν καλύτερες ημέρες.

Οι διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες επιβεβαιώνουν τις διακρίσεις που υπάρχουν στην αγορά εργασίας λόγω φύλου. Κατ' αρχάς το ότι στην ομάδα εστίασης οι γυναίκες είναι αυτές που ετεροαπασχολούνται ή απασχολούνται χωρίς να αξιοποιούν όλα τους τα προσόντα, αντανακλά το ότι οι εργαζόμενες γυναίκες είναι πιο ευάλωτες και απειλούνται περισσότερο με ανεργία και υποαπασχόληση σε περιόδους κρίσης. Επίσης το

γεγονός ότι οι γυναίκες αναφέρονται περισσότερο από τους άνδρες στην συμβολή τους στο οικογενειακό εισόδημα απεικονίζει το φαινόμενο το ότι πολλές γυναίκες εργάζονται με στόχο να συμπληρώσουν το οικογενειακό εισόδημα το οποίο κατά κύριο λόγο προέρχεται από τον άνδρα.

9.3.3 Κοινωνική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσον οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία βοήθησαν στην κοινωνική τους ανάπτυξη όλοι οι συμμετέχοντες γυναίκες και άντρες, απάντησαν σε γενικές γραμμές θετικά.

Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι οι σπουδές τους προσέδωσαν κοινωνικό κύρος, σεβασμό προς το πρόσωπό τους και μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή. Τους/τις βοήθησαν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής και να νιώθουν ασφάλεια στην κοινωνία, να αναλαμβάνουν ευθύνες στην οικογένεια, να γίνουν καλύτεροι γονείς και να αποκτήσουν φίλους. Θεωρούν επίσης ότι οι σπουδές τους έμαθαν να συνεργάζονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και τους/τις βοήθησαν να μπορούν να δραστηριοποιούνται σε κοινωνικές ομάδες και να έχουν καλύτερο πολιτικό κριτήριο.

Αρνητική απάντηση δεν σημειώθηκε παρά μόνο μια (και αυτή εν μέρει αρνητική) που θεωρεί ότι η συμβολή των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη να μεν είναι ιδιαίτερα θετική, όμως είναι η κατώτερη από την αντίστοιχη συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη.

Σε γενικές γραμμές, άνδρες και γυναίκες είναι εξ ίσου θετικοί σε ό,τι αφορά τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη. Από μεμονωμένες απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι άνδρες περισσότερο δίνουν σημασία στον κοινωνικό σεβασμό και στο κοινωνικό κύρος ενώ οι γυναίκες στην απόκτηση φίλων, στην επικοινωνία με άλλα άτομα και στην δικτύωση. Θα πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι η αναφορά στη συμβολή της εκπαίδευσης στον γονεϊκό ρόλο προέρχεται από άνδρα και ότι η αρνητική αναφορά που παρατέθηκε παραπάνω προέρχεται από γυναίκα, αν και η ίδια γυναίκα υποστήριξε με θέρμη την συμβολή των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

«... Προσέδωσαν κύρος αλλά και αντιμετώπιση με περισσότερο σεβασμό προς το πρόσωπο μου στον κοινωνικό τομέα» (Θοδωής, 46).

«...να αναλαμβάνω ευθύνες, καλός γονέας. Ακόμα έγινα αποδεκτός από την κοινωνία, έμαθα να συνεργάζομαι με άτομα διαφορετικά από εμένα, λόγω των γνώσεων μου μπορώ να δραστηριοποιηθώ εντός διαφόρων κοινωνικών ομάδων, να έχω καλύτερο πολιτικό κριτήριο» (Νίκος, 50 ετών).

«... και βοηθούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων.» (Δήμητρα, 40 ετών).

«Μου άνοιξε νέους δρόμους και εκπαιδευτικούς ορίζοντες, μου χάρισε νέες προοπτικές και δεξιότητες, αλλά και νέους φίλους». (Φιλιώ, 42).

«Είναι ανεκτίμητο το γεγονός ότι ήρθα σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι μετέδωσαν τις γνώσεις τους με τέτοιο τρόπο που δημιούργησαν πλέον ένα δίκτυ ασφαλείας σε όλα τα κακώς κείμενα της ζωής». (Φιλιώ, 42).

«Δεν είναι τόσο η ωφέλεια σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά σε επίπεδο εσωτερικό.» (Φιλιώ, 42).

Η υποστήριξη από τους συμμετέχοντες/ουσες της συμβολής της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη συμπίπτει με το θεωρητικό πλαίσιο που θέλει την εκπαίδευση να επηρεάζει θετικά την κοινωνικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η λακωνικότητα των απαντήσεων και η σχεδόν αδιάφορη τοποθέτηση κάποιων από τους συμμετέχοντες, όπως και η απάντηση μιας συμμετέχουσας που αποδέχεται τη θετική συμβολή αλλά θεωρεί ότι αυτή «περνά» μέσα από την προσωπική ανάπτυξη επαναλαμβάνεται στην ομάδα εστίασης Β, σχεδόν με παρόμοιο τρόπο όπως και στην ομάδα Α. Ισχύει επομένως και για την ομάδα Β η ερμηνεία που δόθηκε για την ομάδα Α, ότι δηλαδή είναι δύσκολο να γίνει συνειδητή η έμμεση επίδραση της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση επειδή δεν διδάσκεται με άμεσο τρόπο. Ενδεχομένως όσοι ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό να πρέπει να λάβουν υπόψη τους αυτή την ερμηνεία και να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση κατά τη διάρκεια των σπουδών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες άλλωστε παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων.

Παρά τις περιορισμένες ενδείξεις επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε τις διαφορές με κριτήριο το φύλο με αναφορά στις παγιωμένες αντιλήψεις που συνήθως ερμηνεύουν τις διαφορές αυτές. Έτσι, π.χ. το αποτέλεσμα ότι οι άνδρες αναφέρονται στο κοινωνικό κύρος περισσότερο από τις γυναίκες μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά στο ότι σε μια παραδοσιακή κοινωνία ισχύει ακόμα ότι η εξουσία και το κύρος στη δημόσια σφαίρα είναι ανδρικό χαρακτηριστικό. Αντίθετα η εστίαση των γυναικών στη συμβολή της εκπαίδευσης, στην απόκτηση φίλων, στη δικτύωση και γενικά στην ανάπτυξη σχέσεων ισότητας μπορεί να ερμηνευθεί με το ότι οι γυναίκες, έχοντας μεγαλώσει με περισσότερους περιορισμούς, μέσα από τις σπουδές αισθάνονται ότι διευρύνουν το δίκτυο των φιλικών και κοινωνικών τους σχέσεων μέσα από το οποίο προσδοκούν ενδυνάμωση.

Με μεγάλες επιφυλάξεις επίσης μπορούμε να ερμηνεύσουμε την αναφορά άνδρα στην επίδραση της εκπαίδευσης στο να γίνει καλύτερος γονέας. Καθώς η οικογένεια προετοιμάζει περισσότερο τα κορίτσια από ό τι τα αγόρια για τον γονεϊκό ρόλο, οι μεν νέες γυναίκες αισθάνονται ότι γνωρίζουν αρκετά από αυτόν τον ρόλο και δεν έχουν ελλείψεις τις οποίες θα καλύψει η εκπαίδευση, ενώ οι άνδρες αναζητούν τέτοιες γνώσεις και σε κάποιες περιπτώσεις τις βρίσκουν στην εκπαίδευση.

9.3.4 Προσωπική και γνωστική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία τους βοήθησαν στην προσωπική και γνωστική τους ανάπτυξη όλοι οι συμμετέχοντες εργαζόμενοι και εργαζόμενες, γυναίκες και άντρες, απάντησαν θετικά, χωρίς δισταγμούς, με αρκετή σιγουριά.

Επιχειρώντας μια ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτής της ενότητας μπορούμε να χωρίσουμε τις απαντήσεις σε δυο διακριτές ομάδες: Η πρώτη αναφέρεται στον ρόλο των σπουδών ως εφελτήριο για περαιτέρω επένδυση σε γνώσεις και η δεύτερη στον ρόλο των σπουδών στον τρόπο σκέψης και οργάνωσης της καθημερινής ζωής των ατόμων. Στο πλαίσιο της πρώτης ομάδας απαντήσεων τα άτομα αναφέρθηκαν στο ότι το πτυχίο λειτούργησε ως βάση για διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, ως υπόβαθρο για μεταπτυχιακές σπουδές, ως αιτία να αγαπήσουν τις γνώσεις και να αναγνωρίσουν την αξία της μάθησης και τη θετική επίδραση εκείνων που συνέβαλαν σε αυτήν, και ως σημαντικό

λόγο στη ζωή τους να επενδύουν στη «συσσώρευση» γνώσεων. Στο πλαίσιο της δεύτερης ομάδας τα άτομα θεωρούν ότι οι σπουδές τους/τις βοήθησαν να θέτουν στόχους, να κρίνουν σωστά, να έχουν ευρύτητα στον τρόπο σκέψης, να γίνουν πιο ώριμοι/ες, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση, να νιώθουν πιο δυνατοί/ές, να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο των πράξεων και των αποφάσεών τους, να διαμορφώσουν ένα σύστημα αξιών βασισμένων στη δικαιοσύνη και την ηθική, να ενθουσιάζονται και να ονειρεύονται.

Από τη σύγκριση μεταξύ ανδρών και γυναικών στο θέμα της συμβολής των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη, οι διαφορές που εντοπίστηκαν αφορούν στον μεγαλύτερο ενθουσιασμό των γυναικών στην κατάθεση των απόψεών τους και στις πιο πληθωρικές αναφορές του στην ενδυνάμωση, στην αυτοπεποίθηση και στις αξίες που τους πρόσφεραν οι σπουδές.

Ενδεικτικές απαντήσεις

«Με το πτυχίο μου δόθηκε η δυνατότητα να αποκτήσω και Μεταπτυχιακή εκπαίδευση.»
(Φώτης 52 ετών).

«Να πιστεύω στον εαυτό μου, να ονειρεύομαι, να ενθουσιάζομαι, να βάζω στόχους, να κρίνω σωστά τι θα με βοηθήσει στην προσωπική μου εξέλιξη, (Νίκος, 50 ετών).

Στην προσωπική μου ανάπτυξη με ωφέλησαν οι σπουδές. Ναι, διότι διεύρυναν τους πνευματικούς μου ορίζοντες καθώς και τον τρόπο σκέψης μου.» (Θοδωρής, 46).

«Οι σπουδές μου, με βοήθησαν κατ' εξοχήν στην προσωπική μου ανάπτυξη και ωριμότητα. Επίσης, συνέβαλλαν στο να αποκτήσω έναν οργανωμένο τρόπο σκέψης όπως και στο να θέτω στόχους προς επίτευξη.» (Τασούλα, 46).

«Σαφέστατα. Διευρύνεις τον ορίζοντα των γνώσεων σου και κατ' επέκταση την βελτίωση του τρόπου σκέψης...» (Δήμητρα, 40 ετών).

«Όταν ξεκίνησα τις σπουδές μου ήταν καθαρά για προσωπική μου ανάπτυξη και όχι για επαγγελματική εξέλιξη. Με το πέρας των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μαθημάτων

αντιλήφθηκα ότι πραγματικά αγάπησα τις γνώσεις που μου παρείχαν, ήταν ειλικρινά πολύτιμες. Αποκόμισα μία θετική εμπειρία, και έκανα μία "κατάθεση στον συναισθηματικό μου λογαριασμό". Νιώθω δυνατή και γεμάτη αυτοπεποίθηση διότι καταρτίστηκα απόλυτα με σημαντικές γνώσεις. Πιθανόν να μη μπορώ να περιγράψω ακριβώς το πως αισθάνομαι, όμως η δύναμη που έχω πάρει είναι τόσο μεγάλη που μου έχει δώσει ώθηση να πραγματοποιήσω με τον σωστό τρόπο τους στόχους μου.... Επιπλέον, είναι ανεκτίμητο όταν διδάσκεσαι ότι μπορείς να καθορίσεις τη ζωή σου με τόσο πολύτιμα "στολίδια" από τόσο σημαντικούς ανθρώπους....» (Φιλιά, 42).

«Τα τελευταία χρόνια η συνέχιση των σπουδών μου, αποτέλεσε για μένα το κλειδί που ξεκλείδωσε το σεντούκι του υποσυνείδητου σκοπού της ζωής μου.... Η ύλη, η μέθοδος διδασκαλίας, η τεχνική, τα εργαλεία, οι εργασίες και η πρακτική του εξάσκηση με βοήθησαν να απελευθερωθώ, να ενδυναμώσω και να αποκτήσω συνειδητή επίγνωση σε προσωπικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο. Απέκτησα συγκεκριμένες γνώσεις, ανέπτυξα δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώθηκαν αξίες μέσα μου, όπως (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ). Επικαιροποίησα τις γνώσεις που είχα λάβει ούσα σπουδάστρια πολλά χρόνια πριν αλλά και απέκτησα νέες γνώσεις μου σε πολλούς τομείς της δουλειάς μου. Θεωρώ ότι οι γνώσεις που απέκτησα θα με βοηθήσουν σε βάθος χρόνου να σταθμίζω καλύτερα τα γεγονότα και να λαμβάνω καλύτερες αποφάσεις, τόσο σαν επαγγελματίας όσο και σαν άνθρωπος. Πιστεύω ότι η συσσώρευση γνώσης είναι μία επένδυση που δεν πάει ποτέ χαμένη» (Φιλιά, 42).

Όπως και στην ομάδα εστίασης Α, διαπιστώνεται και στο πλαίσιο της ομάδας Β ότι τα άτομα είναι πεπεισμένα για τον θετικό ρόλο των σπουδών στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών τους αναζητήσεων, στην αναζήτηση περαιτέρω γνώσεων και δεξιοτήτων και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Το γεγονός ότι οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στον ρόλο που οι σπουδές παίζουν στη διαμόρφωση αξιών και αυτοπεποίθησης μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά στο ότι ο παραδοσιακός τρόπος στο πλαίσιο του οποίου κοινωνικοποιούνται τα κορίτσια στην οικογένεια και στο σχολείο δεν ευνοεί την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να υστερούν σε αυτοπεποίθηση. Συγκεκριμένα οι έρευνες

δείχνουν ότι τα κορίτσια στο σχολείο υποεκτιμούν τις επιδόσεις τους και τα επιτεύγματά τους ενώ οι άνδρες τα υπερεκτιμούν (Heilman, 2012) και αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες, ακόμη και όταν έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους άνδρες, έχουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση. Αυτό το έλλειμμα αυτοπεποίθησης που οι Efe & Hallegraeff (2020) ονομάζουν «αόρατη δύναμη πίσω από τις έμφυλες διαφορές, οι προσπαθούν οι γυναίκες να καλύψουν μέσω των σπουδών

9.4. Αποτελέσματα ομάδας εστίασης Γ. Νέοι και μεγαλύτεροι εργαζόμενοι

9.4.1 Ταυτότητα της Ομάδας Εστίασης Γ

Πίνακας 9.3 Γ. FOCUS GROUP Νέοι και παλιοί εργαζόμενοι				
α/α	Όνομα	Ηλικία	Χρόνια εργασίας	Τομέας απασχόλησης
1	Εμμανουέλα	28	Νέα	Ιδιωτικός
2	Σπυριδούλα	25	Νέα	Δημόσιος
3	Ανδρέας	29	Νέος	Δημόσιος
4	Ιωάννης	52	μεγάλος	Ιδιωτικός
5	Γιώργος	57	μεγάλος	Ιδιωτικός
6	Ξένια	60	μεγάλη	Δημόσιος

9.4.2 Επαγγελματική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσον οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία τους βοήθησαν στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες παλιοί και νέοι απάντησαν θετικά, αλλά με επιφυλάξεις.

Ειδικότερα θεωρούν ότι οι σπουδές και η μέσω αυτών εξειδίκευση τους βοήθησε να βρουν απασχόληση στην αγορά εργασίας, να έχουν επαγγελματική ικανοποίηση, να έχουν ικανοποιητικές απολαβές, να μπορούν να επιβιώσουν οικονομικά, να μπορούν να ζήσουν την οικογένειά τους, να συνεργάζονται με συναδέλφους, να έχουν συνδυαστική σκέψη που βοηθά στο να επιλύουν προβλήματα στη δουλειά τους.

Υπήρχαν ωστόσο και κάποιες αρνητικές τοποθετήσεις που αφορούν δυο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι οι αρχικές σπουδές δεν ήταν επαρκείς και η επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη απαιτεί και περαιτέρω σπουδές, συμμετοχή σε επιμορφώσεις και παρακολούθηση σεμιναρίων. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι απολαβές δεν είναι ικανοποιητικές ειδικά στον ιδιωτικό τομέα επειδή υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις παλιών και νέων εργαζομένων διαπιστώνουμε ότι οι νέοι εργαζόμενοι/ες θεωρούν ότι οι σπουδές είναι ο μοχλός που τους αποκατέστησε επαγγελματικά και τους εξασφάλισαν αμοιβές απαραίτητες για την επιβίωσή τους. Αντίστοιχα οι παλιοί θεωρούν ότι οι σπουδές είναι μοχλός επαγγελματικής συνέχειας και εξασφάλισης αμοιβών, που όμως, σύμφωνα με κάποιες απαντήσεις, υπολείπονται από αυτές που θα έπρεπε να λαμβάνουν.

Ενδεικτικές απαντήσεις;

«Θεωρώ πως οι σπουδές μου συνέβαλαν στο να αναπτύξω γνώσεις σε ένα αντικείμενο που ειδικεύτηκα και εργάζομαι σε αυτό με μεγάλη χαρά και ευσυνειδησία. (Ανδρέας, νέος, 29 ετών)

«Οικονομικά σίγουρα αν ασχολείσαι με το αντικείμενο των σπουδών σου μπορείς να έχεις τις απολαβές που προορίζονται και εννοείται ότι έχω ωφεληθεί από αυτές. Αν εργαζόμουν σε άλλο από αυτό δε νομίζω ότι θα είχα την ίδια οικονομική κατάσταση, θα ήταν πιο χαμηλή» (Ανδρέας, νέος, 29 ετών)

«Με βοήθησαν να αποκατασταθώ επαγγελματικά αποκτώντας μια θέση εργασίας στο δημόσιο τομέα, εξασφαλίζοντας έτσι τα χρήματα με τα οποία θα διασφαλίσω τα απαραίτητα προς επιβίωση αγαθά. Ακόμη με βοήθησαν μέσω της επαγγελματικής αλληλεπίδρασης με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων να συνεργάζομαι αρμονικά αποκτώντας έτσι τη συνδιαστική σκέψη που απαιτείται ώστε να λυθεί ένα πολύπλευρο πρόβλημα υγείας που άπτεται περισσότερων από μιας ειδικοτήτων» (Σπυριδούλα, 25 ετών, νέα)

«Χωρίς το πτυχίο μου δεν θα είχα δουλειά! Είναι το μέσο με το οποίο μπορώ να δουλέω και να έχω οικονομικές απολαβές για να μπορώ να ζω» (Εμμανουέλλα, 28 ετών, νέα)

«Οικονομικά θεωρώ πως ναι οι σπουδές με ωφέλησαν αφού μπορώ να έχω μια εργασία που μου προσφέρει την οικονομική δυνατότητα να μπορώ και να ανταποκρίνομαι στις ανάγκες τις δικές μου και της οικογένειάς μου. Χωρίς τις σπουδές η μισθοδοσία μου δε θα ήταν αυτή που είναι» (Ιωάννης 52 ετών, μεγάλος)

«Σίγουρα χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση για τη θέση μου στο δημόσιο, αλλά και στο ιδιωτικό ώστε να έχω τις αποδοχές σύμφωνα με το νόμο για μένα και την οικογένεια μου».
(Ξένια, 60 ετών, μεγάλη)

Επαγγελματικά κατά κάποιο τρόπο μπορώ να πω ότι με ωφέλησαν αλλά έπρεπε να συνεχίσω να εκπαιδεύομαι και να αποκτώ νέες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθώ και να εξελιχθώ με επιπλέον σπουδές πέρα των αρχικών συν επιμορφώσεις και σεμινάρια. (Ιωάννης, 52 ετών, μεγάλος)

«Οικονομικά θεωρώ πως με ωφέλησαν αν και υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στον τομέα μου που δεν αποδίδονται όσα θα έπρεπε για τη δουλειά μου που είναι στον ιδιωτικό τομέα»
(Γιώργος, 57 ετών μεγάλος)

Η θετική στάση στις απαντήσεις παλιών και νέων εργαζόμενων για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη υποστηρίζει το ευρέως αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση προετοιμάζει τα άτομα για επαγγελματική απορρόφηση και εξέλιξη στην αγορά εργασίας και για εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού μισθού. Οι απαντήσεις τόσο των παλιών όσο και των νέων εργαζομένων δείχνουν ότι το πτυχίο λειτουργεί με δυο τρόπους, αφενός ως «σήμα», ως τυπικό προσόν που από μόνο του κάνει έναν εργοδότη να προτιμά αυτόν που έχει δίπλωμα από κάποιον άλλον που δεν έχει (Παπακωνσταντίνου, 2003), αφετέρου ως ουσιαστικό προσόν που βελτιώνει τις δεξιότητες και τις ικανότητες των εργαζομένων και αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία. Ειδικότερα οι εργαζόμενοι της έρευνας να θεωρούν ότι έμμεσα μέσω της εκπαίδευσης οδηγούνται, μαζί με όλα τα άλλα, στο να γίνουν και καλύτεροι εργαζόμενοι, και μάλιστα σε συγκεκριμένες πτυχές, όπως στη συνεργατικότητα, την υπευθυνότητα, και στη κριτική και συνδυαστική σκέψη, στοιχεία τα οποία είναι πολύ χρήσιμα ειδικά στα διοικητικά στελέχη των οργανισμών (Σαΐτης, 1994).

Σε σχέση με τις διαφορές μεταξύ παλαιών και νέων εργαζομένων, το ότι οι νέοι εστιάζουν στην εύρεση εργασίας είναι αναμενόμενο. Γι' αυτούς η είσοδος στην αγορά εργασίας είναι πρόσφατη και αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό της ζωής τους που θυμούνται έντονα. Αντίθετα για τους παλαιότερους η εύρεση εργασίας είναι μια παλιά ανάμνηση της

οποίας η σημασία έχει ξεθωριάσει. Επίσης το ότι οι εργαζόμενοι με πολλά έτη προϋπηρεσίας θεωρούν ότι δεν αμείβονται ικανοποιητικά μπορεί να οφείλεται στο ότι παγκοσμίως η εξέλιξη των αμοιβών των εργαζόμενων που παραμένουν στον ίδιο εργοδότη δεν είναι μεγάλη. Το πρόβλημα της παραμονής στην ίδια δουλειά για πολλά χρόνια, όπως αναφέρει και ο Cameron Keng (2024), είναι ότι ξεκινάς από ένα βασικό μισθό και συνήθως οι αυξήσεις είναι ένα ποσοστό πάνω στον τρέχοντα μισθό. Αυτό σημαίνει ότι κατά κανόνα ο μισθός των εργαζομένων δεν αλλάζει θεαματικά σε σχέση με το αρχικό ύψος της αμοιβής τους. Σε πολλές χώρες, οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της διατήρησης των αμοιβών σε χαμηλά επίπεδα αλλάζοντας δουλειά. Σε μια νέα εταιρεία ή σε ένα νέο οργανισμό ξεκινά κανείς από νέα βάση και μπορεί να διεκδικήσει υψηλότερο μισθό (Keng, 2014). Ωστόσο σε περιόδους κρίσης στην Ελλάδα η αλλαγή δεν είναι πάντα εύκολη.

9.4.3 Κοινωνική ανάπτυξη

Παλιοί και νέοι εργαζόμενοι τοποθετούνται θετικά στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία τους βοήθησαν κοινωνικά. Θεωρούν ότι οι σπουδές τους βοήθησαν να έχουν μεγαλύτερη αποδοχή στην κοινωνία, περισσότερες κοινωνικές ευκαιρίες, μεγαλύτερες δυνατότητες να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες και τις κοινωνικές προκλήσεις και μεγαλύτερες δυνατότητες προσαρμογής σε αλλαγές και σε δεδομένα που δημιουργούνται σε περιόδους κρίσης. Επίσης θεωρούν ότι οι σπουδές τους/τις βοήθησαν να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να βελτιώσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Μεταξύ παλιών και νέων εργαζομένων δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές, με μια εξαίρεση: Οι εργαζόμενοι κάποιας ηλικίας στις απαντήσεις τους εστιάζουν στη συμβολή των σπουδών στην ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και μάλιστα της συνεργατικότητας σε κοινωνικό επίπεδο και της καλύτερης οργάνωσης του χρόνου και της ζωής τους. Σε αντίθεση οι νεότεροι τοποθετούνται γενικά για τη θετική συμβολή των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη χωρίς ιδιαίτερη αναφορά σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και δεξιότητες.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Όσο και αν δε θέλουμε να το παραδεχτούμε, ένας άνθρωπος με πτυχίο έχει μεγαλύτερη αποδοχή στην κοινωνία και σε κάποιες περιπτώσεις, περισσότερες ευκαιρίες από τους άλλους». (Εμμανουέλλα, 28 ετών, νέα).

«Οι σπουδές μου με βοήθησαν στην κοινωνική μου ζωή» (Εμμανουέλλα, 28 ετών, νέα).

(Οι σπουδές με βοήθησαν) «ως προς το να αναλύω – οργανώνω να ελέγχω και να αντιμετωπίζω προβλήματα και καταστάσεις κρίσεων στη δουλειά μου και στην κοινωνία και φυσικά να μπορώ να αποδέχομαι νέα δεδομένα». (Ξένια, 60 ετών, παλιά)

«...Καλλιέργησα κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορά» (Ιωάννης, 52 ετών, παλιός).

«... αλλά και να ανταλλάσσω απόψεις με τους συναδέλφους και συνεργάτες μου και με τους φίλους μου». (Γιώργος, 57 ετών, παλιός).

Η θετική τοποθέτηση νέων και παλαιών εργαζομένων στη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη σε γενικές γραμμές συμπίπτει τόσο με το πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου όσο και με τον αποδεκτό στη θεωρία κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης. Είναι γενικά αποδεκτό, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, ότι η εκπαίδευση αφενός επηρεάζει θετικά το άτομο σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων και αφετέρου το βοηθά να αποκτήσει συνείδηση της ιδιότητας του πολίτη και του μέλους της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Ειδικότερα, σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων η εκπαίδευση βοηθά το άτομο να διευρύνει τον κοινωνικό του περίγυρο, να έχει καλές σχέσεις με τους άλλους, να συνυπάρχει υπεύθυνα και να συνεργάζεται σε κοινωνικό επίπεδο με τους γύρω του. Παράλληλα, από άποψη σχέσεων με την κοινωνία, η εκπαίδευση βοηθά το άτομο να αποκτήσει γνώση της κοινωνίας, κοινωνική υπευθυνότητα, καθώς και στάσεις και συμπεριφορές με πρακτική αξία για το κοινωνικό σύνολο (Pannilage 2021). Τα παραπάνω είναι γενικώς αποδεκτά, χωρίς ιδιαίτερη αναφορά σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Σε ό,τι αφορά τις παραπάνω παραδοχές, οι απαντήσεις της ομάδας εστίασης Γ έδειξαν ότι νέοι και ενήλικες αναγνωρίζουν ότι οι σπουδές τους βοηθούν στις κοινωνικές τους σχέσεις: Τους κάνουν να γίνουν αποδεκτοί από τους συνανθρώπους τους, να αποκτήσουν κύρος, να έχουν καλύτερη κοινωνική ζωή και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως

η συνεργατικότητα, η καλύτερη οργάνωση της ζωής τους και του χρόνου τους, η βελτίωση της συμπεριφοράς προς τους άλλους, το επίπεδο επικοινωνίας κλπ. Συμπεραίνεται ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ζωή και στην ευημερία των ατόμων τόσο σε νεαρή ηλικία όσο και σε μεγάλες ηλικίες. Θα πρέπει ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι ελάχιστα εντοπίστηκε στη μελέτη η συμβολή της εκπαίδευσης στο δεύτερο σκέλος δηλαδή στη διεύρυνση της συμμετοχής των ατόμων στα κοινά.

Η θετική στάση των νέων για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική τους ζωή είναι αναμενόμενη. Για την ομάδα των νέων οι σπουδές είναι σχετικά πρόσφατες, αποτελούν ένα τυπικό και ουσιαστικό προσόν που, παρά την ηλικία, τους προσθέτει κύρος και τους επιτρέπει να ενταχθούν σε κοινωνικές ομάδες, να αποκτήσουν κοινωνικό κύκλο, να δικτυωθούν, ακόμα και να κάνουν όνειρα για μελλοντική κοινωνική καταξίωση και προσφορά στα κοινά.

Για τους ηλικιακά μεγαλύτερους εργαζόμενους η θετική στάση σε ό τι αφορά τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική τους ζωή δεν είναι εντελώς αναμενόμενη. Η μεγάλη χρονική απόσταση από το πέρας των σπουδών θα μπορούσε να είναι αιτία να θεωρήσουν ότι η κοινωνική τους ζωή δεν συνδέεται με τις σπουδές τους αλλά με τη μετέπειτα πορεία της ζωής τους. Γι' αυτό θεωρούμε σημαντικό το ότι στην παρούσα μελέτη οι εργαζόμενοι κάποιας ηλικίας αναγνωρίζουν τον θετικό ρόλο που έπαιξε και εξακολουθεί να παίζει η εκπαίδευση στην κοινωνική τους ζωή. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα μελετών όπως αυτή των Singh & Kiran (2015) η οποία καταλήγει στο ότι η μόρφωση αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά την κοινωνική ευημερία και την ποιότητα κοινωνικής ζωής των μορφωμένων ηλικιωμένων ατόμων.

Μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη θετική στάση των συμμετεχόντων κάποιας ηλικίας για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική τους ανάπτυξη επικαλούμενοι το ότι τα μορφωμένα άτομα μεγάλης ηλικίας που συνδυάζουν γνώση και εμπειρία είναι ενδιαφέρουσες προσωπικότητες άρα τυγχάνουν εύκολα κοινωνικής αποδοχής, ενώ ρόλο παίζει και η σχετικά μεγάλη προσαρμοστικότητά τους.

Επίσης σε σχέση με τους ηλικιακά μεγαλύτερους εργαζόμενους είναι σημαντικό το ότι αυτοί θεωρούν ότι έχουν καλύτερη οργάνωση του χρόνου και γενικότερα της κοινωνικής ζωής. Το αποτέλεσμα ευθυγραμμίζεται με την αποδεκτή στη θεωρία υπόθεση ότι αυτοί που έχουν περάσει τις 4 πρώτες δεκαετίες της ζωής τους και είναι μορφωμένοι

επιτυχάνουν ικανοποιητικό επίπεδο εξισορρόπησης μεταξύ επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής και καλή οργάνωση του χρόνου τους, στοιχεία που επηρεάζουν θετικά την ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων (Pannilage, 2021).

9.4.4 Προσωπική ανάπτυξη

Στο ερώτημα κατά πόσο οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία παλιοί και νέοι, τοποθετούνται θετικά. Θεωρούν ότι οι σπουδές τους βοήθησαν να αποκτήσουν γνώσεις και άρτια κατάρτιση, να καλλιεργήσουν επιστημονικά ενδιαφέροντα και πνευματικότητα, να αποκτήσουν συνδυαστική άρα και κριτική σκέψη, να μπορούν να αναλύουν σε βάθος καταστάσεις και συμπεριφορές, να είναι ορθολογικοί, ψύχραιμοι και αντικειμενικοί, να αποκτήσουν αξίες και αυτοπεποίθηση και να διαμορφώσουν καλύτερο χαρακτήρα. Διαφορές μεταξύ παλιών και νέων εργαζομένων στον τομέα αυτόν δεν εντοπίστηκαν.

Ενδεικτικές απαντήσεις

«Μέσα από τις σπουδές μπόρεσα να αποκτήσω γνώσεις, να ενδιαφερθώ για νέες επιστημονικές κατευθύνσεις και ενδιαφέροντα και πέρα από τις συγκεκριμένες σπουδές μου. Να μπορώ να συνδυάζω γνώσεις, να σκέφτομαι και να αναλύω σε βάθος καταστάσεις και συμπεριφορές» (Ανδρέας, νέος, 29 ετών).

«Οι σπουδές μου, μου έδωσαν τον εξοπλισμό να αντιμετωπίσω οτιδήποτε ήρθε στη ζωή μου με ορθολογισμό και με ψυχραιμία» (Εμμανουέλλα, 28 ετών, νέα).

Οι σπουδές μου, μου καλλιέργησαν την πνευματικότητα και προήγαγαν τις γνώσεις μου καθιστώντας με ένα άτομο άρτια καταρτισμένο έτσι ώστε να ανταπεξέλθω επαγγελματικά και να εξασφαλίσω τα απαραίτητα προς το ζην. (Σπυριδούλα, 25 ετών, νέα).

«Μέσα από τις σπουδές μου μπορώ να πω ότι ωρίμασε η σκέψη μου, απέκτησα αξίες, υιοθέτησα στάσεις και έγινα θεωρώ αρκετά αντικειμενικός σε διάφορα ζητήματα σε όλους τους τομείς που δραω» (Γιώργος, 57 ετών μεγάλος).

«Επιθυμούσα να σπουδάσω για να μπορώ να αποκτήσω γνώσεις, για προσωπικούς λόγους. Οι σπουδές πράγματι μου έδωσαν νέα δεδομένα στη σκέψη και σε επιστημονικό επίπεδο» (Ιωάννης, 52 ετών, μεγάλος).

«Θεωρώ πως η πορεία των σπουδών μου βελτίωσε τον τρόπο σκέψης μου γενικά και συνέβαλε στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μου. (Ξένια, 60 ετών, μεγάλη).

Η θετική συμβολή της εκπαίδευσης στην προσωπική ανάπτυξη είναι εμφανής στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία η οποία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση οδηγεί το άτομο σε ωριμότητα και απόκτηση αυτοπεποίθησης, στοιχεία που συμβάλλουν στην ικανοποίηση από τη ζωή και στην προσωπική ευημερία (Goleman 1996. Rogers 1981)

Η έννοια της προσωπικής ανάπτυξης είναι πολύπλοκη και ευρεία και οι συνιστώσες που αφορούν τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη αυτή είναι πολλές. Από τα αποτελέσματα της ομάδας εστίασης Γ διαπιστώνεται ότι κάθε άτομο επιχειρεί τον δικό του προσδιορισμό της προσωπικής ανάπτυξης και έχει μια γενική επίγνωση της πολυπλοκότητας της έννοιας αυτής. Οι συνιστώσες τις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες επικαλούνται διαφέρουν τόσο σε αριθμό όσο και σε περιεχόμενο από άτομο σε άτομο, με άλλα λόγια κάθε άτομο αντιλαμβάνεται με το δικό του τρόπο την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης και τον αντίστοιχο ρόλο της εκπαίδευσης σε αυτήν. Αυτή η υποκειμενική αντίληψη για την προσωπική ανάπτυξη -η οποία φαίνεται και στην ποικιλία των ορισμών που είναι διαθέσιμοι στη βιβλιογραφία και προκύπτει από τις μελέτες των ερευνητών που ασχολούνται με το θέμα – σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων/ουσών στην ομάδα εστίασης, αποτελούν εμπόδια στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τις διαφορές ανάμεσα σε παλιούς και νέους εργαζόμενους. Έτσι τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας στο συγκεκριμένο θέμα περιορίζονται στο να επιβεβαιώσουν ότι το κάθε άτομο με βάση τις ανάγκες και τις ελλείψεις που αισθάνεται ότι έχει, προσπαθεί με τη γνώση που αποκτά να έρθει στο σημείο να εξελίξει την προσωπικότητά του και να βελτιωθεί ως άτομο (Σαΐτης,1994· Slavin, 2002).

9.5 Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ομάδων εστίασης

Τα αποτελέσματα των ομάδων εστίασης παρουσιάζονται συνοπτικά στους τρεις παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 9.4 Ομάδα εστίασης Α Παράγοντες συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική – οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη εργαζομένων στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα		
Επαγγελματική – οικονομική ανάπτυξη	Κοινωνική ανάπτυξη	Προσωπική ανάπτυξη
Συνολικά: Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι οι σπουδές ήταν γι' αυτούς/ες μοχλός, μέσο, παράγοντας για;		
Γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση,	Κοινωνική καταξίωση	Ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και υπευθυνότητας,
Εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία	Απόκτηση γνωριμιών	Ενδυνάμωση,
Διαμόρφωση προοπτικών συνεχούς επαγγελματικής ανέλιξης μέχρι τις ανώτατες βαθμίδες,	Γνώση- κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας	Αναγνώριση των δυνατοτήτων του εαυτού
Εξασφάλιση ικανοποιητικών αμοιβών,	Βελτίωση της ιδιότητας του πολίτη	Αναγνώριση αδυναμιών
Η σταθερότητα (μονιμότητα της εργασίας),	Ετοιμότητα απασχόλησης με κοινωνικά ζητήματα,	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης,
Συνεχής βελτίωση στην εργασία,	Ανάληψη δράσης	Διαμόρφωση συγκροτημένου χαρακτήρα,
Γνώση και κατανόηση του αντικειμένου εργασίας,	Καλύτερη επικοινωνία με τον κοινωνικό περίγυρο	Αίσθηση ότι μπορεί να στηρίζεται στον εαυτό του, να μην εξαρτάται από άλλους,
Επιβίωση σε ανταγωνιστικά εργασιακά περιβάλλοντα,	Σεβασμός από τους άλλους	Διαμόρφωση -υιοθέτηση στόχων ζωής,
Ανάληψη πρωτοβουλιών στην εργασία	Σεβασμός προς τους άλλους	Ανακάλυψη οικουμενικών αξιών και ιδανικών,
Ενσωμάτωση στην εργασία προσωπικών ενδιαφερόντων	Σεβασμός στην διαφορετικότητα	Χαρά της επιτυχίας και της εκπλήρωσης των στόχων,
Κινητικότητα από εργοδότη σε εργοδότη.	Ανταγωνιστικότητα στην κοινωνία	Ίκανοποίηση από την ολοκλήρωση των όσων αναλαμβάνει κανείς να πραγματοποιήσει,
Κινητικότητα από χώρα σε χώρα		Αντιμετώπιση και υπερνίκηση του φόβου.
Ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας		Απόκτηση αυτοπεποίθησης,
Αλλαγή αντικειμένου εργασίας		

Διαφορές : Σχετικά με τον ρόλο των σπουδών, συγκριτικά με τους δημόσιους υπαλλήλους, οι ιδιωτικοί υπάλληλοι φαίνεται να δίνουν		
Μεγαλύτερη έμφαση στην ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας	Μεγαλύτερη έμφαση στον σεβασμό των άλλων προς αυτούς	-
Μεγαλύτερη έμφαση στην κινητικότητα από εργοδότη σε εργοδότη	Μεγαλύτερη έμφαση στον σεβασμό αυτών προς τους άλλους	
Μεγαλύτερη έμφαση στη δυνατότητα αλλαγής αντικειμένου εργασίας	Μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικό ανταγωνισμό	
Μεγαλύτερη έμφαση δυνατότητας αλλαγής χώρας εργασίας	Μικρότερη έμφαση στην κοινωνική καταξίωση	

Πίνακας 9.5		
Ομάδα εστίασης Β		
Παράγοντες συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική – οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη εργαζομένων ανδρών και γυναικών		
Επαγγελματική – οικονομική ανάπτυξη	Κοινωνική ανάπτυξη	Προσωπική ανάπτυξη
Συνολικά:		
Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι οι σπουδές ήταν γι' αυτούς/ες μοχλός, μέσο, παράγοντας για;		
Απόκτηση αποδοτικών γνώσεων	Κοινωνικό κύρος	Διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων,
Απόκτηση ιδιαίτερα χρήσιμων τεχνικών δεξιοτήτων	Σεβασμό προς το πρόσωπό τους	Μεταπτυχιακές σπουδές,
Επαγγελματική αποκατάσταση,	Κοινωνική αποδοχή	Απόκτηση αγάπης για τις γνώσεις και
Μονιμότητα στην απασχόληση,	Υποστήριξη στην αντιμετώπιση δυσκολιών της ζωής	Αναγνώριση της αξίας της μάθησης
Εξέλιξη στην ιεραρχία,	Αίσθημα ασφάλειας στην κοινωνία	Αναγνώριση της θετικής επίδρασης εκείνων που συνέβαλαν στη μάθηση
Κατάληψη θέσεων ευθύνης,	Ανάληψη οικογενειακών ευθυνών	Αναγνώριση της αξίας της επένδυσης στη «συσσώρευση» γνώσεων.
Σταθερές αποδοχές,	Βελτίωση γονεϊκού ρόλου	Καθορισμό στόχων ζωής
Δυνατότητα πρόσθετης απασχόλησης,	Απόκτηση φίλων	Απόκτηση σωστής κρίσης,
Συνάφεια της απασχόλησης με το αντικείμενο σπουδών	Συνεργασία για κοινωνικούς σκοπούς	Ευρύτητα στον τρόπο σκέψης,
Δυνατότητα συνεισφοράς στο οικογενειακό εισόδημα.	Αποδοχή διαφορετικότητας	Απόκτηση ωριμότητας
	Δραστηριοποίηση σε κοινωνικές ομάδες	Απόκτησης εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση,
	Καλύτερο πολιτικό κριτήριο.	Ενδυνάμωση
		Μεγαλύτερο έλεγχο των πράξεων και των αποφάσεών τους,
		Διαμόρφωση συστήματος αξιών βασισμένων στη δικαιοσύνη και την ηθική,
		Ενθουσιασμό
		Δυνατότητα να ονειρεύονται.
Διαφορές : Σχετικά με τον ρόλο των σπουδών οι γυναίκες, συγκριτικά με τους άνδρες, φαίνεται να δίνουν		

Μικρότερη έως και μηδενική έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση	Μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση φίλων,	Μεγαλύτερη έμφαση στον ενθουσιασμό
Μεγαλύτερη έμφαση στη δυνατότητα συνεισφοράς στο οικογενειακό εισόδημα.	Μεγαλύτερη έμφαση στην επικοινωνία με άλλα άτομα και	Μεγαλύτερη έμφαση στις αξίες
	Μεγαλύτερη έμφαση στη δικτύωση.	Μεγαλύτερη έμφαση στην ενδυνάμωση
	Μικρότερη έμφαση στον κοινωνικό σεβασμό	Μεγαλύτερη έμφαση στην αυτοπεποίθηση
	Μικρότερη έμφαση στο κοινωνικό κύρος	
	Μικρότερη έμφαση στην ανακάλυψη νέων στοιχείων που αφορούν τον γονεϊκό ρόλο	
	Μικρότερη έμφαση στο πολιτικό κριτήριο	

Πίνακας 9.6 .		
Ομάδα εστίασης Γ		
Παράγοντες συμβολής της εκπαίδευσης στην επαγγελματική – οικονομική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη νέων και μεγαλύτερων εργαζομένων.		
Επαγγελματική οικονομική ανάπτυξη	–	Κοινωνική ανάπτυξη
		Προσωπική ανάπτυξη
Συνολικά:		
Οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι οι σπουδές ήταν γι' αυτούς/ες μοχλός, μέσο, παράγοντας για;		
Επαγγελματική αποκατάσταση	Μεγαλύτερη αποδοχή στην κοινωνία,	Απόκτηση γνώσεων και άρτιας κατάρτισης,
Επαγγελματική ικανοποίηση	Περισσότερες κοινωνικές ευκαιρίες,	Καλλιέργεια επιστημονικών ενδιαφερόντων
Διασφάλιση επαγγελματικής συνέχειας	Δυνατότητες να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες	Πνευματική καλλιέργεια
Εξασφάλισης σταθερών ικανοποιητικών απολαβών -αν και όχι πάντα επαρκών	Δυνατότητες να ανταποκριθούν σε κοινωνικές προκλήσεις	Απόκτηση συνδυαστικής άρα και κριτικής σκέψης
Οικονομική επιβίωση	Προσαρμοστικότητα σε αλλαγές	Δυνατότητα ανάλυσης σε βάθος καταστάσεων
Οικονομική στήριξη της οικογένειας,	Προσαρμοστικότητα σε δεδομένα περιόδων κρίσης.	Δυνατότητα κατανόησης συμπεριφορών
Ανάπτυξη συνεργασίας με συναδέλφους,	Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	Ανάπτυξη ορθολογικής σκέψης
Επιτυχή επίλυση στα προβλήματα στη δουλειά	Βελτίωση κοινωνικής συμπεριφοράς	
Απόκτηση αποδοτικών γνώσεων, αν και όχι πάντα επαρκών ειδικά στον ιδιωτικό τομέα	Καλύτερη οργάνωση χρόνου και τρόπου ζωής	
Διαφορές:		
Σχετικά με τον ρόλο των σπουδών, συγκριτικά με τους νέους εργαζόμενους, οι μεγαλύτεροι φαίνεται να δίνουν:		
Μικρότερη έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση	Μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων	-
Μεγαλύτερη έμφαση στην επαγγελματική συνέχεια	Μεγαλύτερη έμφαση στην οργάνωση χρόνου και τρόπου ζωής	-
Μεγαλύτερη έμφαση στην εξασφάλιση σταθερών αμοιβών		-
Περισσότερα παράπονα για ανεπάρκεια αμοιβών		-

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Στο παρόν κεφάλαιο παραθέτουμε τη συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα και τα σημαντικότερα συμπεράσματα αυτής της εργασίας. Η συζήτηση γίνεται με βάση τα αποτελέσματα των δυο ερευνών στο πλαίσιο των ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία η εργασία επιχειρεί να δώσει απάντηση.

10.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις της ανάπτυξης

Το πρώτο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αφορά (α) στον βαθμό στον οποίο τα άτομα αποφασίζουν να σπουδάσουν προσδοκώντας ότι οι σπουδές θα παίξουν ρόλο στην επαγγελματική-οικονομική, την κοινωνική, τη γνωστική και την προσωπική τους ανάπτυξη και (β) τον βαθμό ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες αυτές.

Η απάντηση που δίνει η παρούσα εργασία στα (α) και (β) και αποτελεί κεντρικό συμπέρασμα είναι ότι:

- οι προσδοκίες των ατόμων για τον ρόλο των σπουδών είναι μεγάλος και για τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης
- ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες είναι επίσης μεγάλος, αλλά συγκριτικά χαμηλότερος από τις προσδοκίες.

Ειδικότερα για καθεμιά από τις διαστάσεις ανάπτυξης προκύπτει μια σειρά ευρημάτων τα οποία οδηγούν σε επί μέρους συμπεράσματα. Αυτά ανά διάσταση ανάπτυξης συζητούνται παρακάτω.

10.2.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη

Προσδοκίες

Η έρευνα κατά πόσον τα άτομα επιλέγουν να σπουδάσουν με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη στηρίχθηκε σε μια ανάλυση- εξειδίκευση της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα έγινε δεκτό στην εργασία ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει μια σειρά από επί μέρους παράγοντες που αφορούν την εύρεση εργασίας, την ικανοποίηση από το αντικείμενο εργασίας και το εργασιακό περιβάλλον, την ικανοποίηση από τις οικονομικές απολαβές που αυτή εξασφαλίζει, τη μείωση του φόβου απόλυσης και ανεργίας, τις προοπτικές εξέλιξης στην ιεραρχία του επαγγέλματος, τις προοπτικές εύκολης μετακίνησης σε άλλες «καλές» θέσεις στην αγορά εργασίας. Υπό την έννοια αυτή η επαγγελματική – οικονομική ανάπτυξη του ατόμου αναλύθηκε σε μια σειρά από μεταβλητές και συγκεκριμένα στις προτάσεις: να βρω εύκολα δουλειά, να βρω μόνιμη δουλειά, να έχω σχετικά υψηλές απολαβές, να γίνω ένας καλός επιστήμονας, να με σέβονται οι συνάδελφοί μου, να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία που μου ανατίθεται, να κατανοώ ευκολότερα το αντικείμενο της εργασίας μου, να μην κάνω λάθη, να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία, να διακριθώ στη δουλειά μου, να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία, να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές, να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία, να μη κινδυνεύω να απολυθώ.

Σε μεγάλο βαθμό η προσέγγιση των επαγγελματικών προσδοκιών μέσα από ανάλυση σε επί μέρους παράγοντες πλησιάζει αυτήν άλλων ερευνών που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε την προσέγγιση των Branine και Avramenko (2015). Στη μελέτη τους σε 4 ευρωπαϊκές χώρες αναλύουν τις επαγγελματικές προσδοκίες των εργαζομένων σε μια σειρά παραγόντων οι περισσότεροι από τους οποίους συμπίπτουν με αυτούς της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα η μελέτη των Branine και Avramenko (2015) αναλύει τις επαγγελματικές προσδοκίες στους παράγοντες: επαγγελματική εξέλιξη, ευκαιρίες κατάρτισης, μισθός, οφέλη και επιδόματα, φήμη, περιβάλλον, τοποθεσία, καλό εργασιακό περιβάλλον, ευέλικτο ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας, κλπ. Παρόμοια είναι και η προσέγγιση του Pricewater house Coopers (PwC, 2011), σε ό,τι αφορά την εξειδίκευση των προσδοκιών σε επί μέρους παράγοντες. Η κύρια διαφορά και των δυο μελετών από την παρούσα είναι ότι και οι δυο ασχολούνται με προσδοκίες εργαζομένων από την εργασία τους και όχι από τις σπουδές τους.

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα στην παρούσα εργασία δείχνουν ότι είναι ιδιαίτερα έντονες όλες οι προσδοκίες για τον ρόλο των

σπουδών σε κάθε μια από τις επί μέρους παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια της επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης όπως ορίστηκαν στην παρούσα εργασία.

Το γενικό αυτό συμπέρασμα για τον ρόλο των σπουδών στις επαγγελματικές προσδοκίες βρίσκεται σε εναρμόνιση με τις αρχές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου που υποστηρίζει ότι οι σπουδές, καθιστώντας το άτομο πιο παραγωγικό, συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο τη δική του όσο και συνολικά της κοινωνίας (Becker 1964; Mincer 1958; Schultz 1961, Ψαχαρόπουλος, 1999; Φώκιαλη, 2010). Φαίνεται δηλαδή ότι οι συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχει μια θετική σχέση της εκπαίδευσης και του πανεπιστημιακού πτυχίου με τη μετέπειτα προσδοκώμενη πορεία στην αγορά εργασίας. Το αποτέλεσμα φαίνεται ακόμα να συμφωνεί με τα συμπεράσματα άλλων μελετών (Κουζέλης & Ψυχοπαίδης, 1996; Watson, 2004; Παναγιωτόπουλος, 2005) που υποστηρίζουν ότι η απόφαση για σπουδές αντικατοπτρίζει την επιθυμία των ατόμων να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους, να βρουν εύκολο δουλειά, να ελίσσονται στις αλλαγές, τα έχουν υψηλές απολαβές μέσω της εργασίας αλλά και η εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία, αποκλείοντας την απόλυση.

Ιεραρχώντας μεταξύ τους τις επί μέρους διαστάσεις των επαγγελματικών-οικονομικών προσδοκιών διαπιστώνουμε ότι οι επαγγελματικές προσδοκίες που είχαν τα άτομα όταν αποφάσιζαν μετά το Λύκειο να σπουδάσουν συγκεντρώνονταν κατά προτεραιότητα στην αποκατάστασή τους και στην αποτελεσματικότητά τους (να βρω εύκολα δουλειά, να βρω μόνιμη δουλειά, να έχω ευελιξία άρα να μπορώ να αλλάζω δουλειά, να γίνω ένας καλός επιστήμονας, να είμαι αποτελεσματικός, να κατανοώ το αντικείμενό μου και να διακριθώ στη δουλειά μου). Αυτές οι παράμετροι φαίνεται να είναι πιο καθοριστικές από τις υπόλοιπες. Παρά το ότι οι διαφορές μεταξύ των επί μέρους παραμέτρων δεν είναι μεγάλες (όπως προκύπτει από τους σχετικούς μέσους όρους των συχνοτήτων), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η απόφαση για σπουδές αντανακλά την αγωνία των νέων να βρουν μια δουλειά σχετικά καλή στην οποία να μπορούν να ανταποκριθούν αξιοπρεπώς και να μπορούν να αποδώσουν με αποτελεσματικό τρόπο.

Ιδιαίτερα σημαντικό στα αποτελέσματα είναι το ότι ο παράγοντας που εκφράζει την εντονότερη προσδοκία των συμμετεχόντων είναι η αποτελεσματικότητα στην εργασία. Ο παράγοντας αυτός έρχεται πρώτος σε ό,τι αφορά στη συχνότητα των απαντήσεων «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα». Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες

θεωρούν τις σπουδές ως ένα κατ' εξοχήν σημαντικό παράγοντα αύξησης της αποτελεσματικότητάς τους στην αγορά εργασίας. Δείχνει επίσης ότι οι προσδοκίες των ατόμων από τις σπουδές βρίσκονται σε πλήρη εναρμόνιση με το περιεχόμενο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία οι σπουδές καθιστούν το άτομο πιο παραγωγικό -άρα αυξάνουν την εργασιακή του αποτελεσματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2003).

Είναι άξιο συζήτησης ότι το κίνητρο του μισθού είναι μεν πολύ σημαντικό, ωστόσο δεν περιλαμβάνονται στην πρώτη σειρά των επαγγελματικών προτεραιοτήτων των συμμετεχόντων του δείγματος. Η προσδοκία για ένα ικανοποιητικό μισθό επισκιάζεται από την αγωνία εύρεσης εργασίας και από την προσδοκία αυξημένης αποτελεσματικότητας. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα φαίνεται να συμπίπτει με την μελέτη του Pricewater house Coopers (PwC, 2011), σύμφωνα με την οποία ο μισθός παίζει δευτερεύοντα ρόλο στις επαγγελματικές προσδοκίες του δείγματός του. Αντίθετα, δεν φαίνεται να συμπίπτει με τα αποτελέσματα των Branine και Avramenko (2015) στα οποία ο μισθός φαίνεται να παίζει τον πρώτο ρόλο. Η δευτερεύουσα θέση του μισθού στην παρούσα μελέτη μπορεί να αποδοθεί αφενός στην αγωνία της επαγγελματικής αποκατάστασης αφετέρου στο ότι στην εποχή που λαμβάνονται οι αποφάσεις για σπουδές οι τότε απόφοιτοι Λυκείου δεν έχουν ακόμα οικονομικές υποχρεώσεις καθώς, κατά κανόνα, είναι εξαρτημένοι οικονομικά από τις οικογένειές τους, με συνέπεια ο μισθός να μην τους ενδιαφέρει πολύ.

Η σχετικά μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στις συχνότητες αποτελεσματικότητας και μισθού δείχνει ότι τα άτομα δεν περιμένουν να υπάρξει σύμπτωση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στην εργασία τους. Πιστεύουν ότι ναι μεν θα γίνουν πιο παραγωγικά λόγω σπουδών, όχι όμως και ότι θα αμειφθούν ανάλογα. Στο σημείο αυτό τα αποτελέσματα δεν εναρμονίζονται με τη βασική αρχή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία οι σπουδές αυξάνουν την παραγωγικότητα των ατόμων, άρα και τις απολαβές που αμείβουν την υψηλή παραγωγικότητα. Συμπίπτουν όμως με αρκετές πρόσφατες μελέτες που αναφέρουν ότι υπάρχει αναντιστοιχία αμοιβών και παραγωγικότητας και ότι ο μισθός δεν παίζει τον λειτουργικό του ρόλο στην κατανομή των πόρων (Grimshaw & Miozzo, 2021· Rafferty, 2020· Brown, Lauder, & Cheung, 2020). Χαρακτηριστικά σε μελέτη τους για την Βρετανία οι Grimshaw & Miozzo

(2021) αναφέρουν ότι σε μια περίοδο που όλο και περισσότερα άτομα αύξησαν το επίπεδο εκπαίδευσης τους (και με ολοένα και υψηλότερο κόστος για το άτομο), οι πραγματικοί μισθοί παρέμειναν στάσιμοι και αυτό δείχνει ότι υπάρχει πιθανόν δομικό πρόβλημα στη μετατροπή της παραγωγικότητας σε πραγματική απόδοση με μισθολογικά οφέλη.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης για τις επαγγελματικές προσδοκίες εμφανίζεται ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων (περίπου 12%) των οποίων η απόφαση για σπουδές δεν φαίνεται να υποκινείται από επαγγελματικά- οικονομικά κίνητρα (μέσο ποσοστό απαντήσεων «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα»). Προφανώς πρόκειται για άτομα στα οποία η επαγγελματική ανάπτυξη δεν έπαιξε σημαντικό ρόλο όταν έπαιρναν απόφαση να σπουδάσουν. Γι' αυτούς επικράτησαν άλλα κίνητρα π.χ. οι σπουδές χάριν των ίδιων των σπουδών. Το ποσοστό αυτό βέβαια δεν υποβαθμίζει το συμπέρασμα για την προσδοκώμενη επίδραση των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη, είναι όμως άξιο περαιτέρω διερεύνησης.

Ανταπόκριση

Ας έλθουμε τώρα να εξετάσουμε κατά πόσον οι σπουδές ανταποκρίθηκαν πράγματι στις επαγγελματικές προσδοκίες των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγάλη ανταπόκριση της πραγματικότητας στις προσδοκίες. Ένα μεγάλο ποσοστό συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα ότι οι σπουδές πράγματι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ζωή των ατόμων. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με τις γενικές αρχές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και με τα συμπεράσματα άλλων μελετών (Οικονόμου, κ.ά. 2002; Θάνου, 2004) που υποστηρίζουν ότι ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το κλειδί για την είσοδο στον εργασιακό στίβο, καθώς μπορούμε να βρούμε πιο εύκολα δουλειά η οποία θα τους προσφέρει μονιμότητα, εξέλιξη ιεραρχική και φυσικά οικονομικές απολαβές, χωρίς να φοβούνται τη στασιμότητα σε μία κατάσταση ανεργίας.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων προσδοκιών με τα αποτελέσματα ανταπόκρισης σε αυτές παρατηρείται ότι η διαφορά της μέσης τιμής ανταπόκρισης με τη μέση τιμή των προσδοκιών είναι μικρή. Παρ' ότι όμως φαίνεται μικρή είναι στατιστικά σημαντική,

οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος που πραγματικά παίζουν οι σπουδές στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι μικρότερος από τον προσδοκώμενο.

Αν εξετάσουμε την ιεράρχηση των παραγόντων εκείνων στους οποίους, κατά τους συμμετέχοντες, ανταποκρίθηκαν οι σπουδές θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν κάποιιοι παράγοντες που, ενώ έπαιζαν σημαντικό ρόλο ως προσδοκία στην απόφαση των νέων να σπουδάσουν, εκ των υστέρων δεν κρίθηκαν πλέον τόσο σημαντικοί. Έτσι, στην πρώτη σειρά παραγόντων που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι συνέβαλαν δεν συμπεριλαμβάνεται η επαγγελματική αποκατάσταση αλλά κυρίως η βελτίωση που οι σπουδές φέρνουν στην άσκηση της εργασίας τους (να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης, να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω, να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας, να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία, να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές, να διακριθώ στη δουλειά μου). Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ναι μεν υπάρχει ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης γενικά, όμως άλλοι λόγοι διαμόρφωσαν την προσδοκώμενη επίδραση και άλλοι αποτελούν την πραγματική.

Ένα αρκετά εντυπωσιακό αποτέλεσμα αφορά το γιατί οι σπουδές δεν ανταποκρίθηκαν τόσο όσο θα περίμενε κανείς στην εξεύρεση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών και γιατί, ενώ η προσδοκία ήταν έντονη, η πραγματικότητα δεν επιβεβαίωσε στον ίδιο βαθμό την προσδοκία; Οι υποθετικές ερμηνείες μπορεί να είναι πολλές: Μπορεί για πολλούς συμμετέχοντες οι σπουδές να μην έπαιζαν τόσο καθοριστικό ρόλο στην ανεύρεση εργασίας όσο θα αναμενόταν γιατί οι δυσκολίες που συνάντησαν στην περίοδο αναζήτησης εργασίας ήταν τόσο μεγάλες και τα εμπόδια τόσο πολλά ώστε τελικά ο ρόλος των σπουδών επισκιαζόταν από τον ρόλο άλλων παραγόντων. Ας πάρουμε για παράδειγμα τα άτομα που έψαχναν για δουλειά στην περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Για τα άτομα αυτά οι συνθήκες της αγοράς εργασίας ήταν πολύ αντίξοες και το φάσμα της ανεργίας ήταν πολύ μεγάλο. Στις συνθήκες αυτές οι νέοι ήταν διατεθειμένοι να βρουν μια οποιαδήποτε δουλειά ανεξάρτητα ίσως από το τυπικό προσόν του πτυχίου, άρα οι σπουδές στην περίπτωση αυτή δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες.

Επιπρόσθετα, στη σύγκριση εκπαιδευτικών προσδοκιών και αντίστοιχου βαθμού ανταπόκρισης σε αυτές ένα εύρημα που αξίζει να συζητηθεί είναι το ότι είναι μικρότερο το ποσοστό εργαζομένων που απαντά ότι «συμφωνεί» και «συμφωνεί απόλυτα» ότι οι σπουδές ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους και αντίστοιχα ότι είναι αρκετά μεγαλύτερο

το ποσοστό απαντήσεων «διαφωνώ απόλυτα και διαφωνώ» (προσδοκίες: 12,8%, ανταπόκριση 16,4%). Αυτό σημαίνει ότι ένα ποσοστό συμμετεχόντων απογοητεύτηκε από τις σπουδές, δημιουργώντας έτσι μια σημαντική ομάδα εργαζομένων που δεν θεωρούν τις σπουδές παράγοντα επαγγελματικής αποκατάστασης και ανάπτυξης..

Ένα άλλο αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες για ικανοποιητικές αμοιβές δεν είναι από τους παράγοντες εκείνους που αποδίδονται κατά προτεραιότητα στις σπουδές. Είδαμε ότι και στις προσδοκίες ο μισθός δεν αποτελούσε την εντονότερη προσδοκία, συγκέντρωνε όμως συχνότητα απαντήσεων συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας πάνω από 60%. Στην περίπτωση της ανταπόκρισης των σπουδών σε σχέση με τον μισθό μόλις 51,8% (ποσοστό πολύ μικρότερο των προσδοκιών) συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα ότι ο μισθός έπαιξε σημαντικό ρόλο.

Ο μισθός επομένως είναι αξιόλογος παράγοντας στον οποίο όμως οι σπουδές δεν ανταποκρίθηκαν όπως θα αναμενόταν. Γιατί άραγε; Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες ερμηνεύσαμε τη σχετικά χαμηλή προτεραιότητα στο ότι υπάρχει τόσο έντονη η αγωνία για αποκατάσταση και την αδυναμία των ατόμων κατά την εποχή της απόφασης για σπουδές να κατανοήσουν τον ρόλο της ικανοποιητικής αμοιβής στη ζωή. Σε ό,τι αφορά στη σχετικά χαμηλή ανταπόκριση των σπουδών στις μισθολογικές προσδοκίες των συμμετεχόντων, αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι μισθολογικές διαφορές μεταξύ πτυχιούχων και μη πτυχιούχων στην Ελλάδα δεν είναι μεγάλες. Χαρακτηριστικά, το IOBE (2017: 26), αναφέρει για τους αποφοίτους ΑΕΙ μετά το 2011 «Το ποσοστό ανεργίας ανέρχεται στο 36%, σχεδόν διπλάσιο από το σύνολο. Οι μισθολογικές απολαβές τους είναι χαμηλότερες καθώς σχεδόν 6 στους 10 εργαζόμενους οι οποίοι έλαβαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά το 2011 δηλώνουν ότι λαμβάνουν μισθό από €400 έως €800, ενώ ποσοστό 16% δηλώνει ότι αμείβεται με λιγότερα από 400€».

10.2.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη

Προσδοκίες

Στην παρούσα εργασία η έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου ταυτίστηκε με την έννοια της κοινωνικοποίησης και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα της δυναμικής (άρα και αναπτυξιακής) διαδικασίας συμμετοχής στις λειτουργίες της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Ελευθεράκη (χ.χ.), πρόκειται για «μια συνεχή και αδιάλειπτη πορεία εκμάθησης, πρόσληψης και οικείωσης κανόνων, συμπεριφορών, θεσμών, αξιών, δεξιοτήτων, γνώσεων, ρόλων». Όλα αυτά καθιστούν το άτομο κοινωνικά αποδεκτό και «συνειδητό μέλος της κοινωνικής ομάδας» Ελευθεράκης (χ.χ.).

Αφού η κοινωνικοποίηση αρχίζει από τη γέννηση του ανθρώπου, για να συνεχιστεί σε όλες τις φάσεις της ζωής του, και αφού η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους αναγνωρισμένους θεσμοποιημένους φορείς κοινωνικοποίησης (Ελευθεράκης, χ.χ.), αυτονόητα η κοινωνική ανάπτυξη περνά και από την περίοδο των σπουδών και της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον Ζαχαράκη μέσω των σπουδών τα άτομα ενισχύουν, μεταξύ άλλων, και το κοινωνικό τους κεφάλαιο (Zacharakis et al, 2011).

Η παρούσα έρευνα σχετικά με τις προσδοκίες για κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου εξειδικεύτηκε στο κατά πόσον τα άτομα σπουδάζουν προσδοκώντας περαιτέρω κοινωνικοποίηση και βελτίωση του κοινωνικού τους κεφαλαίου με προεκτάσεις σε όλο το φάσμα των κοινωνικών σχέσεων που καλύπτει το οικογενειακό περιβάλλον, το φιλικό και ευρύτερα την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό οι προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης αναλύθηκαν στις προτάσεις: να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου, να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου, να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου που δείχνουν τα ΜΜΕ, να γίνω ενεργός πολίτης, να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία, να αποκτήσω κύρος, να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος της κοινωνίας, να αποκτήσω αναγνωρισιμότητα, να κάνω περισσότερους/ες φίλους/ες, να φτιάξω μια αξιόλογη δική μου οικογένεια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι προσδοκίες βελτίωσης/ανάπτυξης των κοινωνικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων στο σύνολό τους έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην απόφασή των ατόμων για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θετικές προσδοκίες για κοινωνική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα

συμπεράσματα άλλων μελετών. Για παράδειγμα οι Κουζέλης & Ψυχοπαίδης (1996) υποστηρίζουν ότι η απόφαση για σπουδές αντικατοπτρίζει την επιθυμία των ατόμων να ενεργοποιηθούν αργότερα ως πολίτες της κοινωνίας και να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος. Επίσης στη μελέτη των Leganés-Lavall και Pérez-Aldeguer (2016) κύριο συμπέρασμα είναι ότι η ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και η φοιτητική ζωή στα πανεπιστημιακά χρόνια οδηγούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας και θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Τέλος, συμφωνεί με τις γενικές αρχές των προεκτάσεων της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία δέχεται ότι η εκπαίδευση δημιουργεί κοινωνικές «εξωτερικότητες» που συνοδεύουν την βελτίωσή του (Harashima, 2021). Χωρίς να είναι επαρκώς προσδιορισμένες και χωρίς να είναι ξεκάθαροι οι μηχανισμοί που οδηγούν σε αυτές, οι εξωτερικότητες περιλαμβάνουν παραμέτρους, όπως η συμμετοχή στην πολιτική, η πολιτειακή ενεργοποίηση, η κοινωνική συμμετοχή, η μείωση της παραβατικότητας (Münich, & Psacharopoulos, 2018), αλλά και οι σχέσεις με τους άλλους, η αναγνώριση από άλλους και η υποστήριξη από άλλους (Oreopoulos & Salvanes, 2011).

Ιεραρχώντας στα αποτελέσματα τις επί μέρους προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης μεταξύ τους διαπιστώνουμε ότι οι προσδοκίες να γίνει κάποιος χρήσιμο και ενεργό μέλος της κοινωνίας, να ικανοποιήσει τις προσδοκίες της οικογένειας, να διακριθεί ως αξιόλογο μέλος της κοινωνίας, να αποκτήσει κύρος, συγκεντρώνουν τις σχετικά μεγαλύτερες συχνότητες θετικών απαντήσεων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τις πέντε αυτές σημαντικότερες επί μέρους προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης οι τέσσερις αφορούν στον ρόλο των συμμετεχόντων στην κοινωνία (να γίνω χρήσιμο, ενεργό, αξιόλογο και σεβαστό μέλος της κοινωνίας) ενώ μία αφορά στην προσδοκία ικανοποίησης της γονεϊκής οικογένειας. Η έντονη προσδοκία των συμμετεχόντων να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κοινωνία μπορεί κανείς να πει ότι ήταν αναμενόμενη σύμφωνα με όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία στο θέμα αυτό.

Παράλληλα, με το παραπάνω, η έντονη προσδοκία των νέων να δώσουν ικανοποίηση στους γονείς τους σπουδάζοντας μπορεί να θεωρηθεί απόρροια μιας σειράς σύνθετων χαρακτηριστικών της ελληνικής οικογένειας: Το ότι η ελληνική οικογένεια, παρά τις αλλαγές στον χρόνο, εξακολουθεί να είναι «δεμένη», το ότι τα παιδιά μέχρι αρκετά μεγάλη ηλικία μένουν με τους γονείς και εξαρτώνται οικονομικά από αυτούς, το ότι οι γονείς θεωρούν τις σπουδές μέσο κοινωνικής ανόδου και επενδύουν στην προσπάθεια των

παιδιών να σπουδάσουν, έχει ως αποτέλεσμα να μοιράζονται την χαρά της επιτυχίας των παιδιών τους σαν να είναι δική τους προσωπική και οικογενειακή επιτυχία. Ενδεικτική της ιδιαίτερα έντονης συμμετοχής των γονιών στις εκπαιδευτικές αποφάσεις των παιδιών τους αποτελεί το ότι αυτοί παίρνουν πρωτοβουλίες έγκαιρης προετοιμασίας των παιδιών για ανώτερες σπουδές εγγράφοντάς τα σε ιδιωτικά φροντιστήρια με δίδακτρα, ενισχύοντας την συμπληρωματική εκπαίδευση, η οποία συχνά αναφέρεται (αρνητικά) ως «παραπαιδεία» ή «σκιώδης παιδεία» (βλ. Chatzidaki, Kyridis & Kechagias, 2021) δείχνει όμως την αγωνία των γονιών για τις σπουδές των παιδιών τους και κατά κάποιο τρόπο αντίστοιχα την υποχρέωση των παιδιών να τους δώσουν ικανοποίηση και χαρά σπουδάζοντας.

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των νέων η οποία απεικονίζεται στην παρούσα μελέτη βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα μελετών που αναφέρονται στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως των επαγγελματικών προσδοκιών των νέων στην Ελλάδα (βλ Papanis, χ.χ.: Vicky, Papanis & Giannimis, 2011· Pappas & Koupenou, 2011). Βέβαια, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος οι μελέτες αυτές ασχολούνται κυρίως με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και κυρίως τις επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. Ωστόσο είναι εύλογο ότι: (α) οι εκπαιδευτικές αποφάσεις αποτελούν το πρώτο βήμα για τις επαγγελματικές αποφάσεις, άρα ό τι επηρεάζει τις επαγγελματικές αποφάσεις βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές, και (β) οι αποφάσεις βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις προσδοκίες.

Ανταπόκριση

Στο ερώτημα που αφορά στην ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων η απάντηση είναι καταφατική. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα με τον θετικό ρόλο των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις. Όσο για την ιεράρχηση των επί μέρους παραγόντων κοινωνικής ανάπτυξης επικρατεί ότι οι σπουδές συνέβαλαν ώστε οι συμμετέχοντες να γίνουν χρήσιμα, αξιόλογα και ενεργά μέλη της κοινωνίας και να έχουν κύρος σε αυτήν, όπως επίσης και να δώσουν ικανοποίηση στους γονείς τους. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις μελέτες που ασχολούνται

με την επίδραση της εκπαίδευσης στις κοινωνικές «εξωτερικότητες» που ενσωματώνονται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ενδεικτικά αναφέρεται η μελέτη των Wantchekon, Klasnja. & Novta (2015) οι οποίοι στα αποτελέσματά τους διαπιστώνουν - μεταξύ άλλων- ότι η εκπαίδευση έχει κοινωνικά οφέλη για τα άτομα καθώς αυξάνει την πιθανότητα για καλύτερη δικτύωση, πολιτική ενεργοποίηση και συμμετοχή στα κοινά.

Παρατηρώντας την ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης, από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των μέσων διαπιστώνεται ότι ανάμεσα στις προσδοκίες και στην ανταπόκριση σε αυτές δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Μια πιο λεπτομερής παρατήρηση των διαφορών που σημειώθηκαν ανάμεσα στις επί μέρους προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης δείχνει ότι οι σπουδές ξεπέρασαν τις προσδοκίες των συμμετεχόντων βοηθώντας τους να δώσουν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη ικανοποίηση στους γονείς, να αποκτήσουν μεγαλύτερη από τη αναμενόμενη αναγνωρισιμότητα, να γίνουν αντάξιοι των φίλων τους και, κυρίως, να αποκτήσουν περισσότερους φίλους. Αξιολογώντας αυτές τις διαφορές διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν μια μεγαλύτερη από την προσδοκώμενη συμβολή των σπουδών στο άμεσο περιβάλλον τους και ειδικότερα στην οικογένεια και στο φιλικό περιβάλλον.

Συγκρίνοντας τη μέση τιμή των προσδοκιών κοινωνικής ανάπτυξης με τις προσδοκίες των υπόλοιπων αναπτυξιακών διαστάσεων, παρατηρείται ότι αυτή είναι μικρότερη από τις αντίστοιχες για την επαγγελματική-οικονομική και προσωπική ανάπτυξη. Αυτό είναι ένα αποτέλεσμα που προβληματίζει καθώς δείχνει ότι οι εργαζόμενοι/ες που συμμετείχαν δεν περίμεναν ότι οι σπουδές θα τους/τις βοηθούσαν πολύ κοινωνικά. Με άλλα λόγια ο κοινωνικός ρόλος των σπουδών δεν ήταν γι' αυτούς/ες τόσο προφανής όσο ο ρόλος τους στην επαγγελματική – οικονομική ανάπτυξη και στην προσωπική ανάπτυξη. Αντίστοιχα η ανταπόκριση των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη δεν διέψευσε μεν τις προσδοκίες, είναι όμως συγκριτικά χαμηλότερη από την ανταπόκριση στην επαγγελματική-οικονομική και στην προσωπική ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα αυτό είναι άξιο προσοχής . Δείχνει ότι ο κοινωνικός ρόλος των σπουδών χρειάζεται να ενισχυθεί. Στην εποχή μας που οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο σε οποιαδήποτε πτυχή της ζωής του ατόμου, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος των σπουδών πρέπει να αναδειχθεί περισσότερο.

10.2.3 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη

Προσδοκίες

Είναι γεγονός ότι η οικοδόμηση πολλών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Στοιχεία όπως η αυτοπεποίθηση, η θετική εικόνα για τον εαυτό, η θετική δημόσια εικόνα, είναι δυνατόν να χτίζονται σε οποιαδήποτε ηλικία και η απόκτηση ενός πτυχίου αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο προς την κατεύθυνση αυτή. Είναι γενικά αποδεκτό άλλωστε ότι η ολοκλήρωση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αίσθηση επιτυχίας από την υλοποίηση ενός ατομικού στόχου βοηθά στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.

Στο πλαίσιο αυτό η διερεύνηση των προσδοκιών προσωπικής ανάπτυξης στην παρούσα εργασία εξειδικεύτηκε στο κατά πόσον τα άτομα σπουδάζουν επειδή προσδοκούν την ικανοποίηση του προσωπικού τους οράματος, την ανάπτυξη θετικής δημόσιας εικόνας, την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, την απόκτηση προϋποθέσεων μίμησης θετικών προτύπων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη μείωση του φόβου αποτυχίας, την ενίσχυση της προσδοκίας επιτυχίας στη ζωή, την ικανοποίηση στόχου ευζωίας/ ευημερίας..

Το γενικό συμπέρασμα από τα αποτελέσματα είναι ότι οι προσδοκίες προσωπικής βελτίωσης έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των ατόμων για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θετικές προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης συμφωνούν με τη κοινά αποδεκτή άποψη που υποστηρίζει ότι η απόφαση για σπουδές αντικατοπτρίζει την επιθυμία των ατόμων να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, να έχουν αυτοπεποίθηση και να μην νιώθουν αποτυχημένοι, στοιχεία που ανοίγουν τον δρόμο για την επιτυχία καθώς βοηθούν το άτομο να διαχειρίζεται καταστάσεις, να αντιμετωπίζει προκλήσεις και να διαμορφώνει θετική στάση ζωής (βλ. Κονιόρδος, 2006· Al-Shuaibi, 2014). Εμμέσως, και ιδιαίτερα στο βαθμό που οι επαγγελματικές επιλογές επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές επιλογές, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν και με μελέτες όπως αυτή του Ευστάθιου Παπάνη (Papanis, χ.χ.) στην οποία αναφέρεται ότι *«η πραγματοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών και επιθυμιών των νέων, οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και οι αξίες τους, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματός τους»* (Papanis, χ.χ.).

Ανταπόκριση

Σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης, το κεντρικό συμπέρασμα είναι ότι οι σπουδές συνέβαλαν θετικά στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων. Με άλλα λόγια οι σπουδές βοήθησαν τα άτομα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, να νιώσουν επιτυχημένοι κλπ. Στην πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι μέσω της εμπειρίας των σπουδών, οι εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση (παράλληλα ενισχύοντας και το κοινωνικό τους κεφάλαιο), ενώ ενστερνίζονται την προσωπική ταυτότητα του «μαθητή» (Zacharakis et al, 2011).

Η κατά πλειοψηφία θετική συμβολή των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη που διαπιστώνεται στην παρούσα μελέτη συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ενδεικτικά αναφέρουμε το ερευνητικό έργο «Ταυτότητα, Κοινωνικοοικονομικό Στάτους και Ευζωία» («Identity, Socioeconomic Status and Wellbeing»). Σε αυτό διερευνήθηκε η επίδραση της εκπαίδευσης στην ευημερία και στην ταυτότητα των ατόμων. Τα ευρήματα έδειξαν μια σαφή, και σταθερή στον χρόνο συσχέτιση, μεταξύ εκπαίδευσης και ευημερίας και ειδικότερα μεταξύ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και θετικής ταυτότητας του ατόμου. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι η θετική εικόνα είναι δύσκολο να εμφανιστεί σε άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, γιατί τα άτομα αυτά όταν συγκρίνονται με τους πιο μορφωμένους/ες διακατέχονται από αίσθημα κατωτερότητας και θεωρούν τον εαυτό τους προσωπικά υπεύθυνο για το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο (Easterbrook, Kuppens & Manstead 2014).

Παρά την κατά πλειοψηφία θετική στάση, που ήταν άλλωστε ευθυγραμμισμένη με την κοινά αποδεκτή άποψη, υπάρχουν δυο σημεία που προβληματίζουν. Το ένα είναι ότι μια μειοψηφία, που είναι σημαντική, θεωρεί ότι οι σπουδές δεν συνέβαλαν παρά ελάχιστα στην προσωπική ανάπτυξη. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο βαθμός συμβολής των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη -αν και υψηλός- είναι κατώτερος των προσδοκιών. Το αποτέλεσμα είναι σημαντικό και δείχνει ότι κάποιοι/ες περίμεναν μεγαλύτερη επίδραση των σπουδών στην αυτοπεποίθηση και σε άλλα παρόμοια στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

10.2.4 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη

Προσδοκίες

Οι προσδοκίες που τα άτομα είχαν για γνωστική ανάπτυξη εξειδικεύτηκε στο κατά πόσον τα άτομα σπουδάζουν επειδή προσδοκούν την απόκτηση εμπειρίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ικανοποίηση της αγάπης για μάθηση, τη βελτίωση της ικανότητας κατανόησης και επιστημονικής τεκμηρίωσης ζητημάτων. Ακόμα μπορεί να σπουδάζουν επειδή ήταν καλοί μαθητές και καλές μαθήτριες και προσδοκούν ότι θα συνεχίσουν να κάνουν κάτι που ξέρουν καλά. Τέλος, μπορεί να αποφασίζουν να σπουδάσουν προσδοκώντας ότι θα ανταποκριθούν σε μια υπόδειξη από κάποιον/α εκπαιδευτικό, μέντορα ή σύμβουλο.

Το γενικό συμπέρασμα από τα αποτελέσματα είναι ότι η προσδοκία γνωστικής ανάπτυξης παίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση των ατόμων για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ικανοποίηση της αγάπης για μάθηση βρίσκεται ψηλά στην ιεράρχηση των παραμέτρων γνωστικής ανάπτυξης. Θα περίμενε κανείς να κατέχει την πρώτη θέση, μιας και η αποστολή των σπουδών είναι κατά κύριο λόγο η απόκτηση γνώσεων και η μάθηση. Ωστόσο και η δεύτερη θέση είναι ικανοποιητική. Αντίθετα η ικανότητα επιστημονικής τεκμηρίωσης, μια άλλη παράμετρος που επίσης σχετίζεται με τη γνώση, δεν είναι σε ικανοποιητική θέση σε ότι αφορά τις προσδοκίες. Αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται με το ότι τα άτομα πριν σπουδάσουν δεν είναι εύκολο να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Ένα αποτέλεσμα αρκετά ενδιαφέρον είναι ότι από τις γνωστικές παραμέτρους στις οποίες εξειδικεύθηκε η γνωστική ανάπτυξη, οι προσδοκίες της εμπειρίας από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την φοιτητική ζωή είναι ιδιαίτερα έντονες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι νέοι/ες επιθυμούν να σπουδάσουν επειδή θέλουν να βιώσουν τη πανεπιστημιακή ζωή και να βρεθούν στο φοιτητικό περιβάλλον. Στη μελέτη θεωρούμε ότι οι νέοι και οι νέες έχουν μια αντίληψη για την πανεπιστημιακή εμπειρία και την φοιτητική ζωή, κοινή για οποιοδήποτε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτή λειτουργεί θετικά στις προσδοκίες τους. Στη βιβλιογραφία βρίσκει κανείς μελέτες που συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά της εμπειρίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις εκπαιδευτικές

αποφάσεις των νέων και από την άποψη αυτή υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με αυτά που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Όμως οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες, όπως π.χ. αυτές των Jabeen & Rafiuddin (2015), και της Andriani Kusumawati (2013) αναφέρονται στην επίδραση των ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών, στην επιλογή του ιδρύματος ή της σχολής ή ακόμα και του τόπου όπου θα σπουδάσουν και όχι στην επιλογή των νέων να ακολουθήσουν ή όχι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μελέτες που προαναφέραμε για παράδειγμα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προοπτική απόκτησης μιας ποιοτικής ακαδημαϊκής εμπειρίας που οφείλεται στην υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών, των προγραμμάτων σπουδών, της έρευνας κ.λπ. επηρεάζουν την επιλογή ιδρύματος. Παρά τη διαφορά, το συμπέρασμα και της παρούσας μελέτης είναι ότι η εμπειρία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της φοιτητικής ζωής, αν και όχι εξειδικευμένη ανά ίδρυμα, επηρεάζει με ανάλογο τρόπο τις εκπαιδευτικές επιλογές.

Επίσης ενδιαφέρον είναι το ότι η παρότρυνση από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού κατατάσσεται τελευταίο στις παραμέτρους της ενότητας αυτής. Το αποτέλεσμα είναι ενδεικτικό της περιορισμένης λειτουργίας του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα.

Ανταπόκριση

Σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης, σε γενικές γραμμές η ανταπόκριση είναι θετική, και μάλιστα κινείται στα ίδια περίπου επίπεδα με τις προσδοκίες. Με άλλα λόγια στο γνωστικό μέρος, οι σπουδές δεν απογοήτευσαν τα άτομα. Μεταξύ των επί μέρους παραμέτρων στις οποίες εξειδικεύθηκαν οι προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης και η ανταπόκριση των σπουδών, οι διαφοροποιήσεις είναι μικρές.

Ιεραρχώντας μεταξύ τους τα επί μέρους χαρακτηριστικά, διαπιστώνουμε ότι οι σπουδές βοήθησαν τα άτομα να έχουν αποκτήσουν θετική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αύξησαν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα επιστημονικής κατανόησης και τεκμηρίωσης ζητημάτων και ικανοποίησαν την φιλομάθεια των ατόμων. Σε χαμηλότερο βαθμό ωστόσο οι σπουδές ανταποκρίθηκαν στην διάθεση των ατόμων να ζήσουν τη

φοιτητική ζωή ή να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες ενός συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού.

Είναι ενδιαφέρον ότι στην ανταπόκριση των σπουδών στη γνωστική ανάπτυξη η παράμετρος «τεκμηρίωση και επιστημονική ερμηνεία των ζητημάτων» βρίσκεται σε πολύ καλύτερη θέση σε σύγκριση με τη θέση της στις προσδοκίες. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά στο ότι πριν έλθουν σε επαφή με την τριτοβάθμια εκπαίδευση η τεκμηρίωση και επιστημονική ερμηνεία των ζητημάτων είναι σχετικά άγνωστη στους μαθητές και στις μαθήτριες. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η επιστημονική τεκμηρίωση είναι δεξιότητα που αποκτάται δύσκολα, απαιτεί να μπορεί κάποιος/α να σκέφτεται ως ερευνητής/τρια και είναι σχεδόν βέβαιο ότι δεν την έχουν άτομα σε νεαρή ηλικία, προτού αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες μεθοδολογίας έρευνας (Bhattacharjee, 2012).

Η σχετικά χαμηλή θέση της ανταπόκρισης των σπουδών στις προσδοκίες μιας φοιτητικής ζωής, μπορεί να οφείλεται στο ότι η φοιτητική ζωή δεν είναι τόσο οργανωμένη όσο θα μπορούσε να είναι. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία είναι ότι τα τελευταία χρόνια οι οικονομικοί περιορισμοί λόγω κρίσης επηρέασαν αρνητικά τη φοιτητική ζωή (Kouroutsidou, Raptis, & Karampelas, 2020), καθώς αφενός τα πανεπιστήμια πιθανόν δεν είχαν επαρκείς πόρους για να διαμορφώσουν προϋποθέσεις ποιοτικής φοιτητικής ζωής, αφετέρου οι φοιτητές/τριες δεν είχαν επαρκή μέσα να απολαύσουν μια ξένοιαστη φοιτητική ζωή.

10.3 Συζήτηση - συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά (α) στον βαθμό στον οποίο τα άτομα αποφασίζουν να επιμορφωθούν προσδοκώντας ότι η επιμόρφωση θα παίζει ρόλο στην επαγγελματική-οικονομική, την κοινωνική, τη γνωστική και την προσωπική τους ανάπτυξη και (β) στον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες αυτές.

Προτού αναφερθούμε στην απάντηση για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην ανάπτυξη των ατόμων, μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση στην παρούσα μελέτη είναι ότι οι περισσότεροι/ες από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες (περίπου 8 στους 10) έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα τουλάχιστον επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η μεγάλη συμμετοχή των εργαζομένων σε επιμορφωτικά προγράμματα που παρατηρείται δείχνει ότι έχει γίνει κοινή αντίληψη για τους/τις εργαζόμενους/ες ότι «η μάθηση συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ίδιας της ζωής, όχι απλή προετοιμασία. Πρέπει να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε, γιατί δεν μπορούμε να μάθουμε εφάπαξ όλα αυτά που θα χρειαστούμε στη διάρκεια της διαδρομής μας στη ζωή. Όχι μόνο γιατί δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, αλλά επίσης πολλά πράγματα είναι απρόβλεπτα και, όπως και να έχει, πολλά πράγματα θα είναι ακατανόητα ως τη στιγμή που θα ασχοληθούμε ενεργά μ' αυτά» (Rogers, 1999, στο: Βεργίδης, Ανάγνου, και Καραντζής, 2010).

Αυτό το συμπέρασμα βρίσκεται σε αρμονία με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και το θεωρητικό πλαίσιο για τον ρόλο της επιμόρφωσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης αλλά και που υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση επηρεάζει την ανάπτυξη περίπου με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο την επηρεάζει και η τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο υπάρχει και αντίλογος: Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2021) η μεγάλη συμμετοχή σε επιμορφώσεις έχει δυο εκ διαμέτρου αντίθετες όψεις: Από τη μια πλευρά η συμμετοχή σε επιμορφώσεις θεωρείται ότι προωθεί την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων και της κοινωνίας. Από την άλλη, η μεγάλη συμμετοχή σε επιμορφώσεις ατόμων με ήδη υψηλά προσόντα (όπως είναι τα μέλη του δείγματος στην παρούσα μελέτη) μπορεί να αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες καθώς δημιουργεί μια ελίτ υπερ-εκπαιδευμένων ενηλίκων που διαφέρουν σημαντικά από τους/τις λιγότερο εκπαιδευμένους/ες. Μάλιστα όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται οι λιγότερο εκπαιδευμένοι

ενήλικες "στην ΕΕ συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πολύ λιγότερο από τους περισσότερο εκπαιδευμένους".(Κόκκος, 2021). Οι λιγότερο εκπαιδευμένοι/ες δεν επιμορφώνονται είτε γιατί δεν είναι ενημερωμένοι/ες είτε γιατί διστάζουν να συμμετάσχουν σε επιμορφώσεις φοβούμενοι/ες την αποτυχία ή τη σύγκριση με άτομα υψηλότερων προσόντων (Κόκκος, 2021). Όμως είναι αυτοί/ές που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση.

Λαμβάνοντας υπόψη και αυτή τη βασική διαπίστωση, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης οδηγούν στο συμπέρασμα ότι:

- οι προσδοκίες των ατόμων για τον ρόλο της επιμόρφωσης είναι μεγάλος, όχι όμως και για τις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης
- ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες είναι μεγάλος, αλλά συγκριτικά χαμηλότερος από τις προσδοκίες και όχι για όλες τις διαστάσεις ανάπτυξης.

Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα ανά διάσταση ανάπτυξης συζητούνται παρακάτω.

10.3.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη (Προσδοκίες και ανταπόκριση)

Σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στον ρόλο της επιμόρφωσης στη διατήρηση ή/και βελτίωση της θέσης εργασίας, στη διευκόλυνση της καθημερινής άσκησης της εργασίας και στην απόκτηση μορίων χρήσιμων στην επαγγελματική πορεία.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι/ες αποφασίζουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης επειδή προσδοκούν ότι αυτά θα τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Ειδικότερα θεωρούν την επιμόρφωση επιβεβλημένη όταν προσδοκούν ότι είναι απαραίτητη στη δουλειά τους και αναγκαία για την εξέλιξή τους. Σε συγκριτικά χαμηλότερο επίπεδο (αν και υψηλές) βρίσκονται οι προσδοκίες ότι η επιμόρφωση είναι χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης τους και μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης που θα χρησιμοποιηθεί σε πιθανή προαγωγή τους. Γενικά πάντως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κυρίαρχος στόχος της επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση φαίνεται επομένως να αποτελεί αναγκαιότητα και για τους/τις εργαζόμενους/ες που είναι κάτοχοι πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εξελίξεις στα επαγγέλματα, οι αλλαγές στη δομή και στην οργάνωση των οργανισμών του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα, η τεχνολογία, είναι παράγοντες που δημιουργούν συνεχώς την ανάγκη ανανέωσης και εμπλουτισμού των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εργαζομένων. Έτσι, καθώς τα προσόντα που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κρίνονται ανεπαρκή, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι θεωρούν ότι πρέπει περιοδικά τουλάχιστον να ανανεώνουν τις γνώσεις τους προσδοκώντας ότι με τον τρόπο αυτόν θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση προβάλλεται ως ο ενδεδειγμένος τρόπος προσαρμογής των εργαζομένων στις εκάστοτε νέες συνθήκες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος των μελετών που αφορούν στη σχέση της επιμόρφωσης με την εργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρονται στον ρόλο που οι μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης παίζουν στην απασχολησιμότητα των εργαζομένων, στη δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης σε ανέργους και στην απόκτηση τεχνικών κυρίως δεξιοτήτων που απαιτούνται όταν υπάρξει αλλαγή της τεχνολογίας ή εισαγωγή κάποιων άλλων καινοτομιών σε ένα οργανισμό (Rothes, Lemos, & Gonçalves, 2014. Jenkins, Vignoles, Wolf & Galindo-Rueda, 2003).

Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στην επαγγελματική- οικονομική ανάπτυξη είναι υψηλός -αν και κατώτερος των προσδοκιών και δείχνει ότι η επιμόρφωση βοήθησε τα άτομα επαγγελματικά.

10.3.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη (προσδοκίες- ανταπόκριση)

Οι προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης εξειδικεύονται στην παρούσα εργασία σε προσδοκίες βελτίωσης της κοινωνικής θέσης και απόκτησης νέων φίλων και γνωριμιών, Οι ίδιες παράμετροι χρησιμοποιούνται και για τη μελέτη του βαθμού ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα αποτελέσματα είναι ότι οι προσδοκίες των εργαζομένων για το ότι η επιμόρφωση θα τους/τις βοηθήσει κοινωνικά είναι χαμηλές. Οριακά οι εργαζόμενοι/ες προσδοκούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν μέσο βελτίωσης της κοινωνικής τους θέσης και δεν θεωρούν την επιμόρφωση μέσο απόκτησης νέων γνωριμιών.

Επίσης ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο με τις αντίστοιχες προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης: είναι χαμηλός και μάλιστα ο χαμηλότερος συγκριτικά με τις λοιπές διαστάσεις. Με άλλα λόγια τα άτομα δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση και η πραγματικότητα δεν τους/τις διαψεύδει.

Το αποτέλεσμα αυτό της παρούσας μελέτης έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα μελετών όπως αυτή των Clemans, Newton, Guevara, & Thompson (2012) που υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση έχει ικανοποιητικά κοινωνικά οφέλη για τα άτομα καθώς προωθεί τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων/ουσών και κατ' επέκταση την κοινωνική συνοχή.

Μια πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για τις χαμηλές προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση δίνεται από τα χαρακτηριστικά του δείγματος της μελέτης μας. Καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες είναι στο σύνολό τους όλοι/ες κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι το κύρος και τα κοινωνικά οφέλη που έχουν από την επιστημονική τους ιδιότητα εκμηδενίζουν πιθανά κοινωνικά οφέλη από μια επιμόρφωση.

10.3.3. Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη (προσδοκίες- ανταπόκριση)

Σε ό,τι αφορά στην προσωπική ανάπτυξη, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό μέσω της επιμόρφωσης οι συμμετέχοντες/ουσες προσδοκούν ότι η επιμόρφωση θα τους βοηθήσει να ικανοποιήσουν προσωπικές φιλοδοξίες.

Επίσης φαίνεται ότι ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη είναι υψηλός -αν και κατώτερος των προσδοκιών και δείχνει ότι η επιμόρφωση βοήθησε τα άτομα προσωπικά.

Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα άλλων μελετών που θεωρούν ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να είναι επωφελής για την προσωπική ανάπτυξη. Μάλιστα υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι η επιμόρφωση βελτιώνει το επίπεδο αυτοεκτίμησης ειδικά όταν οδηγεί σε χειροπιαστές γνώσεις και δεξιότητες όπως η απόκτηση γνώσεων ξένης γλώσσας ή δεξιοτήτων πληροφορικής (βλ. Ambrosio, Sá, & Simões, 2014 στο: Ting, 2015). Η βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης στις περιπτώσεις αυτές οφείλεται στο ότι τα άτομα με τέτοιου είδους γνώσεις και δεξιότητες αισθάνονται ένα προβάδισμα σε σχέση με αυτούς/ές που δεν έχουν τις γνώσεις αυτές.

10.3.4 Συζήτηση – συμπεράσματα για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη (προσδοκίες- ανταπόκριση)

Ιδιαίτερα υψηλή εμφανίζεται η συμβολή της επιμόρφωσης στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης και ειδικότερα στη λειτουργία της ως μέσο βελτίωσης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και διεύρυνσης των γνωστικών οριζόντων. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με τις μελέτες που αναφέρονται στους στόχους της επιμόρφωσης

Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα υψηλός . Ο βαθμός ανταπόκρισης είναι χαμηλότερος από τις αντίστοιχες προσδοκίες. Άρα τα άτομα περίμεναν ακόμα μεγαλύτερη συμβολή των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη από αυτήν που τελικά πραγματοποιήθηκε.

10.4 Συζήτηση - συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων στην πρόσληψη των εργαζομένων και στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους,

Στην πρόσληψη

Σε σχέση με τους παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην πρόσληψη των εργαζομένων της έρευνας, το κύριο συμπέρασμα είναι ότι οι σπουδές έπαιξαν τον μεγαλύτερο ρόλο, είτε ως τυπικό προσόν είτε ως ουσιαστικό, αλλά και οι ουσιαστικές γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες παίζουν σημαντικό ρόλο, ανεξάρτητα από πού προήλθαν. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα, όχι μόνο των σπουδών αλλά και της επιμόρφωσης και της δια βίου μάθησης.

Επίσης η προσωπικότητα βρίσκεται αρκετά ψηλά στην κατάταξη των παραγόντων πρόσληψης. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα άλλων μελετών (ενδεικτικά βλ. Delima, 2020) σύμφωνα με τα οποία η προσωπικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην προσδοκώμενη αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, άρα επηρεάζει την πρόσληψη.

Μικρό ρόλο φαίνεται να παίζουν στην πρόσληψη οι γνωριμίες και η οικογένεια. Το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με αρκετές έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι γνωριμίες και τα δίκτυα μπορεί να βοηθήσουν κατά την αναζήτηση εργασίας και να έχουν θετικά αποτελέσματα. Μάλιστα οι έρευνες κατ' επανάληψη δείχνουν ότι τα άτομα που αναζητούν εργασία μπορούν να επωφεληθούν από τη σύνδεση κυρίως με ισχυρές γνωριμίες (δηλαδή φίλους και μέλη της οικογένειας) και δευτερευόντως με πιο αδύναμους δεσμούς (δηλαδή γνωστούς, συστάσεις τρίτων κλπ) (Wanberg, Ali, & Csillag 2020). Στην παρούσα εργασία αυτό δεν επιβεβαιώνεται αφού στην κατάταξη των παραγόντων που επηρεάζει την πρόσληψη η οικογένεια (δηλαδή ο πιο ισχυρός δεσμός) κατέχει την τελευταία θέση και οι γνωριμίες (σχετικά πιο αδύναμος δεσμός) την προτελευταία, ανατρέποντας ακόμα και τη αναμενόμενη σειρά μεταξύ δυνατών και αδύνατων δεσμών. Πιθανή ερμηνεία είναι τα άτομα να θεωρούν ότι οι γνωριμίες και η οικογένεια ως παράγοντες πρόσληψης αποτελούν "μέσο" και δεν θέλουν να παραδεχθούν ότι προσλήφθηκαν με αυτόν τον τρόπο.

Στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων

Σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τις σπουδές, τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ναι μεν είναι χρήσιμα και απαραίτητα προσόντα για την καθημερινή ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εργασίας, δεν είναι όμως επαρκή. Ειδικά στην αρχή της ανάληψης καθηκόντων οι εργαζόμενοι/ες χρειάστηκε να μάθουν νέα πράγματα και στη συνέχεια να ανανεώνουν διαρκώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Προτείνεται η μεγαλύτερη και πιο άμεση σύνδεση των σπουδών με την αγορά εργασίας όπως και η επιμόρφωση των νεοπροσλαμβανόμενων στον χώρο της δουλειάς .

ενδιαφέρον στοιχείο είναι η μεγάλη σπουδαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτεί η καθημερινή εργασία. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ένα προσόν το οποίο πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα και ενδεχομένως να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης στην τυπική εκπαίδευση και σε μη τυπικές εκπαιδευτικές δράσεις.

10.5 Συζήτηση- συμπεράσματα σχετικά με τις διαφορές εργαζομένων στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα

10.5.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Στην επαγγελματική - οικονομική ανάπτυξη

Συγκρίνοντας το περιεχόμενο των απαντήσεων στις δυο υπο-ομάδες (ιδιωτικούς και δημόσιους υπαλλήλους), διαπιστώνεται ότι δεν είναι μεγάλες οι διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων αναφορικά με τη συμβολή των σπουδών και της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφορές οι οποίες μάλιστα προκύπτουν τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα:

Ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι εργαζόμενοι/ες στον ιδιωτικό τομέα φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Περισσότερο από τους/τις υπαλλήλους του δημοσίου τομέα προσδοκούν ότι οι σπουδές θα τους/τις βοηθήσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά, να προσαρμόζονται σε αλλαγές, να είναι αποτελεσματικοί, να κατανοούν σχετικά εύκολα τα εργασιακά τους αντικείμενα εργασίας και να έχουν ικανοποιητικές αμοιβές. Οι δημόσιοι υπάλληλοι υπερέχουν μόνο στις προσδοκίες να γίνουν καλύτεροι εργαζόμενοι/ες - επιστήμονες.

Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι επίσης συγκριτικά αισθάνονται ότι οι σπουδές δικαίωσαν τις προσδοκίες τους και τους/τις βοηθούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά σε περισσότερους τομείς. Οι σπουδές τους βοηθούν στο να γίνουν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας, να έχουν μεγαλύτερη κινητικότητα και να μπορούν να αλλάξουν εύκολα αντικείμενο εργασίας, να μετακινηθούν σε άλλο εργασιακό φορέα, ακόμα και να εργαστούν σε άλλη χώρα. Αντίθετα οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι οποίοι/ες στην πλειονότητα εργάζονται σε καθεστώς μονιμότητας, θεωρούν ότι οι σπουδές συμβάλλουν κυρίως στις προαγωγές και στη σταδιακή αύξηση των αποδοχών που είναι και αποτελεί μονόδρομο στην επαγγελματική τους πορεία.

Στην κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνική ανάπτυξη φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τους δημοσίους υπαλλήλους από όσο τους ιδιωτικούς. Περισσότερο από τους ιδιωτικούς υπαλλήλους συνδέουν τις σπουδές με τον ρόλο που μπορεί να παίξουν στην εικόνα τους στην κοινωνία, και επιδιώκουν μέσω των σπουδών να γίνουν περισσότερο αποδεκτοί/ές, να εμπνέουν σεβασμό στο κοινωνικό τους περιβάλλον και να αισθάνονται επιτυχημένοι/ες. Αντίθετα οι ιδιωτικοί υπάλληλοι φαίνεται να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για κοινωνική καταξίωση και θεωρούν ότι το πτυχίο κυρίως βοηθά στο να επιβιώσουν την ανταγωνιστικότητα της κοινωνίας, περίπου με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο οι σπουδές τους επιτρέπουν να διασφαλίσουν την ανταγωνιστικότητά τους στον επαγγελματικό στίβο. Σε σχέση με τον σεβασμό, οι ιδιωτικοί υπάλληλοι τον βλέπουν αμφίδρομα: θεωρούν ότι οι σπουδές τους/τις βοηθούν να εμπνέουν τον σεβασμό των γύρω τους αλλά ταυτόχρονα αυξάνουν και τον σεβασμό των ίδιων προς άλλους/ες.

Στη γνωστική ανάπτυξη

Οι διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων στον ρόλο των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη είναι σχετικά περιορισμένες και εμφανίστηκαν κυρίως στα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάπτυξης. Σε συγκριτικά μεγαλύτερο βαθμό οι δημόσιοι υπάλληλοι φαίνεται ότι επέλεξαν να σπουδάσουν από κεκτημένη ταχύτητα επειδή ως καλοί/ες μαθητές και καλές μαθήτριες, ήθελαν να συνεχίσουν να βρίσκονται σε μαθησιακή διαδικασία, ή/και να συνεχίσουν να κάνουν με επιτυχία αυτό που οι ίδιοι/ες ή οι συμμαθητές/τριές τους ήξεραν να κάνουν καλά όλα τα προηγούμενα χρόνια. Συγκριτικά περισσότερο από τους ιδιωτικούς υπαλλήλους με τις σπουδές προσδοκούν να ικανοποιήσουν την αγάπη τους για μάθηση. Γενικά οι δημόσιοι υπάλληλοι θεωρούν ότι η προσδοκία γνωστικής ανάπτυξης τους/τις παρακίνησε να σπουδάσουν.

Στην προσωπική ανάπτυξη

Οι δημόσιοι υπάλληλοι φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη σημασία από τους ιδιωτικούς στην προσωπική ανάπτυξη. Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας προκύπτει ότι αυτοί/ες περισσότερο από τους/τις ιδιωτικούς υπαλλήλους προσδοκούν μέσω των σπουδών να ικανοποιήσουν τα όνειρά τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Παρά

το ότι η πραγματικότητα ως ένα βαθμό υπολείπεται των προσδοκιών, σε γενικές γραμμές τους/τις δικαιώνει.

10.5.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Μικρές είναι οι διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων στις προσδοκίες από την επιμόρφωση. Αυτές αποκαλύφθηκαν σχεδόν εξ ολοκλήρου στην ποσοτική έρευνα και αφορούν κυρίως την επαγγελματική ανάπτυξη.

Έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί το ότι οι ιδιωτικοί υπάλληλοι προσδοκούν από την επιμόρφωση να τους/τις βοηθήσει στην εξέλιξή τους ενώ οι δημόσιοι υπάλληλοι να τους/τις βοηθήσει στη δουλειά τους. Το αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά στο διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις προαγωγές των ιδιωτικών και των δημοσίων υπαλλήλων.

10.5.3 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων σχετικά με τον ρόλο των σπουδών και της επιμόρφωσης στην πρόσληψη και την καθημερινή εργασία.

Διαφορές στην πρόσληψη

Σε ό,τι αφορά την πρόσληψη υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων. Οι δημόσιοι υπάλληλοι, περισσότερο από τους ιδιωτικούς θεωρούν τις σπουδές σημαντικό παράγοντα στην πρόσληψη. Συγκριτικά με τους/τις δημοσίους υπαλλήλους, οι ιδιωτικοί υπάλληλοι θεωρούν σημαντικούς παράγοντες την επιμόρφωση και τις ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού αποκτήθηκαν, τις δεξιότητές στους Η/Υ, τις ξένες γλώσσες, την προϋπηρεσία, τη προσωπικότητα, αλλά και τις γνωριμίες και την οικογένεια.

Οι διαφορές αντανακλούν τις θεσμικές διαφορές στον τρόπο και τις διαδικασίες πρόσληψης μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων υπαλλήλων.

Διαφορές στην καθημερινή εργασία

Περισσότερο από τους ιδιωτικούς υπαλλήλους, οι εργαζόμενοι/ες στον δημόσιο τομέα θεωρούν ότι η καθημερινή τους εργασία σχετίζεται άμεσα με τις σπουδές τους, έχει επιστημονικό χαρακτήρα, τους ωθεί να χρησιμοποιούν τα προσόντα που απέκτησαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γενικά περισσότερο από τους ιδιωτικούς υπαλλήλους θεωρούν ότι έκαναν καλά που επέλεξαν να σπουδάσουν.

Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι είναι λιγότερο ενθουσιώδεις σε όλα τα παραπάνω. Εκτιμούν ως θετική τη σχέση των σπουδών και των γνώσεων με την καθημερινή τους δουλειά, ωστόσο είναι πιο επιφυλακτικοί/ές στις απαντήσεις τους.

Σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες οι δημόσιοι υπάλληλοι συγκριτικά περισσότερο χρησιμοποιούν πληροφορική, ενώ οι ιδιωτικοί υπάλληλοι τις ξένες γλώσσες και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Διαφορές στις γενικές απόψεις για την εργασία

Στις γενικές απόψεις για τις σπουδές οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι πιο σίγουροι/ες ότι έκαναν σωστή επιλογή αφού αν ξεκινούσαν από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγαν. Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι φαίνονται να εκτιμούν περισσότερο τις οικονομικές απολαβές και τις προοπτικές εξέλιξης που τους δίνει η εργασία τους.

10.6 Συζήτηση- συμπεράσματα σχετικά με τις διαφορές ανδρών και γυναικών

10.6.1 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Στην επαγγελματική ανάπτυξη

Συγκρίνοντας το περιεχόμενο των απαντήσεων στις δυο υπο-ομάδες (ανδρών και γυναικών), διαπιστώνεται ότι δεν είναι μεγάλες οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τη συμβολή των σπουδών και της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες διαφορές οι οποίες μάλιστα προκύπτουν τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα:

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες προσδοκούν ότι οι σπουδές θα τις βοηθήσουν επί της ουσίας και συγκεκριμένα να γίνουν καλές επιστήμονες και να κατανοήσουν ευκολότερα τι πρέπει να κάνουν στην εργασία τους. Ωστόσο οι άνδρες είναι πιο συγκεκριμένοι για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Περισσότερο από τις γυναίκες θεωρούν ότι οι σπουδές τους βοηθούν να είναι θωρακισμένοι στην ανεργία, να βρουν εύκολα δουλειά και να εξασφαλίσουν ένα ικανοποιητικό μισθό.

Στην κοινωνική ανάπτυξη

Οι προσδοκίες για κοινωνική ανάπτυξη και ειδικά για την απόκτηση αναγνωρισιμότητας φαίνεται να απασχολούν περισσότερο τους άνδρες. Οι γυναίκες όμως, περισσότερο από τους άνδρες, αισθάνονται ότι οι σπουδές τις δικαίωσαν και τις βοήθησαν να γίνουν ενεργές ως πολίτες και να γίνουν χρήσιμες στην κοινωνία.

Στην προσωπική ανάπτυξη

Σε ό,τι αφορά την προσωπική ανάπτυξη, οι γυναίκες φαίνεται να προσδοκούν από τις σπουδές εντονότερα από τους άνδρες ότι το πτυχίο τις βοηθά στο να ικανοποιήσουν το όνειρο που είχαν από μικρά παιδιά, να είναι ικανοποιημένες από τον εαυτό τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να μοιάσουν με ανθρώπους που θαύμαζαν. Επίσης φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένες από την ανταπόκριση των σπουδών στην προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς θεωρούν ότι οι σπουδές δικαίωσαν τις προσδοκίες να νιώθουν ικανοποίηση από τον εαυτό τους.

Στην γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη φαίνεται να απασχολεί περισσότερο τις γυναίκες από όσο τους άνδρες. Σε αντίθεση από τους άνδρες, οι γυναίκες θεωρούν ότι το πτυχίο κυρίως βοηθά στο να ικανοποιήσουν την αγάπη τους για μάθηση, να ζήσουν την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να κάνουν αυτό για το οποίο τις παρότρυναν οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες τους και να συνεχίσουν τις καλές επιδόσεις που είχαν σε όλα μαθήματα του σχολείου.

Επιπλέον, οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες αισθάνονται ότι οι σπουδές δικαίωσαν τις προσδοκίες τους να ικανοποιήσουν την αγάπη τους για μάθηση, να ζήσουν την εμπειρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και να συνεχίσουν τις καλές επιδόσεις που είχαν σε όλα μαθήματα του σχολείου

10.6.2 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Όπως αποκαλύφθηκε σχεδόν εξ' ολοκλήρου στην ποσοτική έρευνα, αν και σχετικά περιορισμένες οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στο θέμα της επιμόρφωσης, παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον: Σε όλες τις διαφορές που αφορούν στην επιμόρφωση οι γυναίκες είναι εκείνες που έχουν εντονότερες προσδοκίες για τον ρόλο των επιμορφωτικών προγραμμάτων στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης και ταυτόχρονα είναι εκείνες που θεωρούν ότι η πραγματικότητα δεν τις διέψευσε. Ειδικότερα:

Σε σχέση με την οικονομική-επαγγελματική ανάπτυξη από την επιμόρφωση οι γυναίκες συγκριτικά περισσότερο θεωρούν πως η επιμόρφωση είναι ένα μέσο εξασφάλισης μορίων για τις προαγωγές και για τη διατήρηση της θέσης τους και πιστεύουν ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν τις δικαιώνει.

Σε σχέση με τον ρόλο της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη, οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες φαίνεται να θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης και τις βοηθά να αποκτήσουν γνωριμίες.

Σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη, οι γυναίκες εντονότερα από τους άνδρες θεωρούν ότι η επιμόρφωση βοηθά στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους.

Σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη, οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες θεωρούν την επιμόρφωση μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών και πιστεύουν ότι η προσωπική τους εμπειρία από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν τις διέψευσε.

Επίσης οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες θεωρούν σημαντικό κίνητρο επιμόρφωσης τη δωρεάν συμμετοχή ή την επιδότηση της συμμετοχής.

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες δείχνουν μια θετικότερη στάση απέναντι στην επιμόρφωση. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα μελετών που υποστηρίζουν ότι συχνά οι άνδρες κρατούν επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων την οποία θεωρούν ότι εμπεριέχει χαρακτηριστικά "θηλυκότητας" και σε μεγάλο βαθμό γίνεται για αναψυχή και όχι για ουσιαστικό λόγο. Οι ίδιες μελέτες υποστηρίζουν ότι αν η επιμόρφωση δεν συνδέεται με

άμεσα οικονομικά κίνητρα στη δουλειά, οι άνδρες δεν τη θεωρούν χρήσιμη και σκόπιμη. Οι πιθανές ερμηνείες αυτής της διαφοράς είναι ποικίλες. Όπως π.χ. οι άντρες ενδεχομένως δεν θέλουν να παραδεχθούν ότι δεν γνωρίζουν κάποια θέματα και γι' αυτό ντρέπονται να μετέχουν σε διαδικασίες μάθησης ενηλίκων (Devlin, 2020).

10.6.3 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές ανδρών και γυναικών σχετικά με τον ρόλο των σπουδών και της επιμόρφωσης στην πρόσληψη και την καθημερινή εργασία.

Σε ό,τι αφορά στην πρόσληψη υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες, περισσότερο από τις γυναίκες θεωρούν τις σπουδές σημαντικό παράγοντα στην πρόσληψη. Συγκριτικά με τους άνδρες, οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο σημαντικό παράγοντα τις ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο.

Σχετικά με την εργασία τους καθημερινά οι γυναίκες θεωρούν πως χρησιμοποιούν περισσότερο τις επικοινωνιακές δεξιότητες από τους άνδρες. Συγκριτικά με τις γυναίκες οι άντρες θεωρούν ότι η καθημερινή τους εργασία σχετίζεται άμεσα με τη χρήση ξένων γλωσσών.

Στις γενικές απόψεις για τις σπουδές οι γυναίκες είναι πιο σίγουρες ότι η δουλειά τους είναι εύκολη και πως τις σέβονται και νιώθουν ικανοποιημένες από αυτήν.

10.7 Συζήτηση – συμπεράσματα για τις διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων

10.7.1 Διαφορές μεταξύ των νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων σχετικά με τον ρόλο των σπουδών στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης

Στην επαγγελματική ανάπτυξη

Συγκρίνοντας το περιεχόμενο των απαντήσεων στις δυο υπο-ομάδες (ηλικιακά νεότερων και μεγαλύτερων εργαζομένων) διαπιστώνεται ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές οι οποίες μάλιστα προκύπτουν τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα:

Ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία εργαζόμενοι/ες εστιάζουν στον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη. Έχοντας διανύσει αρκετά χρόνια εργασίας προφανώς έχουν βιωματική εμπειρία για την σημασία των σπουδών στην καριέρα τους και θεωρούν ότι αυτές αποτελούν προϋπόθεση αναρρίχησης στην ιεραρχία.

Στο άλλο άκρο οι νέοι/ες, περισσότερο από τους πιο μεγάλους σε ηλικία, βλέπουν τις σπουδές σαν μια ασπίδα που θα τους βοηθήσει να μην είναι ευάλωτοι στην ανεργία και να μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές. Είναι εμφανές ότι οι νέοι/ες αισθάνονται μεγαλύτερη αβεβαιότητα για το μέλλον και γι' αυτούς οι σπουδές είναι εφόδιο που τους βοηθά να μειώσουν την ανασφάλεια για το μέλλον.

Σε ό,τι αφορά στην ανταπόκριση των σπουδών στις προσδοκίες, οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία είναι πιο έτοιμοι/ες για ένα απολογισμό: Περισσότερο από τους νέους/ες αισθάνονται ότι οι σπουδές δικαίωσαν τις προσδοκίες τους και τους βοήθησαν σε όλο το φάσμα της επαγγελματικής τους ζωής να βρουν εύκολα μόνιμη δουλειά, να είναι θωρακισμένοι στην ανεργία, να μη κινδυνεύουν με απόλυση, να έχουν σχετικά υψηλές απολαβές, να ανέβουν στην επαγγελματική ιεραρχία και να προσαρμόζονται πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές.

Στην κοινωνική ανάπτυξη

Όπως και με την επαγγελματική ανάπτυξη, έτσι και σε ό, τι αφορά την κοινωνική ανάπτυξη, οι μεγαλύτεροι/ες κάνουν ένα θετικό απολογισμό για τον ρόλο που έπαιξαν οι σπουδές στην εικόνα τους στην κοινωνία και θεωρούν ότι οι σπουδές βοήθησαν να διαμορφώσουν το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου και να γίνουν αντάξιοι/ες των φίλων τους. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για την θετικότερη στάση των ηλικιακά μεγαλύτερων στο θέμα αυτό είναι ότι οι μεγαλύτεροι έχουν βιωματική εμπειρία μεγαλύτερη από τους νέους και τις νέες και μπορούν να μιλήσουν με μεγαλύτερη σιγουριά. Μπορεί ωστόσο να οφείλεται στο ότι σε παλαιότερα χρόνια οι σπουδές αποτελούσαν μεγαλύτερο παράγοντα κοινωνικής καταξίωσης, καθώς οι μορφωμένοι/ες ήταν λιγότεροι/ες.

Στην γνωστική ανάπτυξη

Όπως και στις προηγούμενες “διαστάσεις ανάπτυξης” οι ηλικιακά μεγαλύτεροι/ες συγκριτικά αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι σπουδές δικαίωσαν τις προσδοκίες τους και τους βοήθησαν να ακολουθήσουν την πορεία της μόρφωσης την οποία η κοινωνία (οι δάσκαλοι/ες και οι καθηγητές/ριες τους, οι συμμαθητές/τριες τους, οι σύμβουλοι) θεωρούσε ενδεδειγμένη και με τον τρόπο αυτόν να ικανοποιήσουν την αγάπη τους για μάθηση.

10.7.2 Διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.

Στο θέμα της επιμόρφωσης οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία είχαν θετικότερες προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη δουλειά τους. Οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι η επιμόρφωση που παρακολούθησαν δικαίωσε τις προσδοκίες τους στην επαγγελματική - οικονομική διάσταση και λειτούργησε θετικά στην εξασφάλιση μοριοδότησης και στη διατήρηση της θέσης τους. Η θετικότερη στάση των μεγαλύτερων εργαζομένων μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά στο ότι οι μεγαλύτεροι/ες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη ανανέωσης των γνώσεων και απόκτησης πρόσθετων δεξιοτήτων από όσο οι νεότεροι/ες για τους οποίους οι σπουδές είναι ακόμα πρόσφατες.

10.7.3 Διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων στην πρόσληψη και την καθημερινή εργασία.

Στην πρόσληψη

Σε ό,τι αφορά στην πρόσληψη, υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των μεγαλύτερων και νεότερων εργαζομένων. Οι νεότεροι/ες εργαζόμενοι θεωρούν σημαντικό παράγοντα στην πρόσληψη το πλέγμα των σπουδών, πρόσθετων προσόντων όπως η γνώση ξένων γλωσσών, της προσωπικότητας, των γνωριμιών και της οικογένειάς τους. Μια πιθανή ερμηνεία βρίσκεται στο ότι οι διαδικασίες πρόσληψης τα τελευταία χρόνια είναι πιο σύνθετες από παλιά.

Στην καθημερινή εργασία

Συγκριτικά με τους/τις νεότερους/ες, εργαζόμενους/ες, οι ηλικιακά μεγαλύτεροι/ες θεωρούν περισσότερο σημαντικό παράγοντα στην καθημερινή τους εργασία τις ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο, τις απαιτούμενες γνώσεις επιστημονικού επιπέδου και πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής.

10.8 Σύνοψη συμπερασμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παραθέτουμε τα συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο των σπουδών, της επιμόρφωσης, για τους παράγοντες πρόσληψης και τις απαιτήσεις της καθημερινής εργασίας, για τις διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων, ανδρών, γυναικών, νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων.

10.8.1 Σύνοψη συμπερασμάτων για τον ρόλο των σπουδών

Την απόφαση των ατόμων να ακολουθήσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει ένα πλέγμα προσδοκιών ανάπτυξης που ομαδοποιούνται σε τέσσερις διαστάσεις: την επαγγελματική-οικονομική, την κοινωνική, την προσωπική και την γνωστική. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και οι τέσσερις αυτές διαστάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο. Πρωταρχικό ρόλο ωστόσο παίζουν η προσδοκία επαγγελματικής-οικονομικής ανάπτυξης και η προσδοκία προσωπικής ανάπτυξης. Μικρότερο -αν και όχι αμελητέο - η κοινωνική και η γνωστική.

Οι σπουδές ανταποκρίνονται ικανοποιητικά και στις τέσσερις διαστάσεις. Η ανταπόκριση σε ό,τι αφορά την επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη είναι κατώτερη των προσδοκιών, αλλά εξακολουθεί να είναι συγκριτικά υψηλότερη από τις άλλες δυο διαστάσεις. Αντίθετα σε ό,τι αφορά την κοινωνική και την γνωστική ανάπτυξη η ανταπόκριση κινείται στα ίδια περίπου πλαίσια με τις προσδοκίες.

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, οι προσδοκίες εστιάζουν στην σχετικά εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση, στην αποτελεσματικότητα και στην προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης. Συγκριτικά, η προσδοκία ικανοποιητικού μισθού, δεν είναι τόσο έντονη, και δεν συνδυάζεται με την αποτελεσματικότητα, πιθανόν επειδή είναι γνωστό ότι οι μισθοί στην Ελλάδα είναι γενικώς χαμηλοί και συχνά (ειδικά στον δημόσιο τομέα) συνδέονται με νόμους που δεν επιτρέπουν μεταβολές λόγω αποδοτικότητας/αποτελεσματικότητας.

Ένα ποσοστό σπουδάζει χωρίς να προσδοκά επαγγελματική ανάπτυξη. Ενδεχομένως αυτοί/ές να θεωρούν ότι οι σπουδές δεν είναι συνδεδεμένες με την αγορά εργασίας. Ίσως μεγαλύτερη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και πιο

προσεγμένος επαγγελματικός προσανατολισμός στο Λύκειο θα μπορούσε να μειώσει το ποσοστό αυτό. Το αποτέλεσμα χρειάζεται περαιτέρω μελέτη.

Σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση των σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη, αυτή είναι υψηλή, είναι όμως κατώτερη των προσδοκιών. Τα άτομα θεωρούν ότι οι σπουδές παίζουν θετικό ρόλο αλλά όχι τόσο όσο περίμεναν. Με άλλα λόγια η πραγματικότητα απέχει από τις προσδοκίες καθώς για αρκετά άτομα η απορρόφηση στην αγορά εργασίας ήταν δυσκολότερη και δεν τους ικανοποίησε όσο προσδοκούσαν. Η μακρά περίοδος της οικονομικής κρίσης και ανεργίας στην Ελλάδα πιθανόν να έπαιξε τον ρόλο της σε αυτό, όπως και η χαλαρή σύνδεση των σπουδών με την αγορά εργασίας.

Οι προσδοκίες των ατόμων για τη συμβολή των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη είναι μεγάλες, αλλά όχι τόσο όσο στις άλλες διαστάσεις. Τα άτομα επιδιώκουν να σπουδάσουν προσδοκώντας ότι οι σπουδές θα τους/τις βοηθήσουν, εκτός των άλλων, να γίνουν ενεργοί πολίτες, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές γνωριμίες και να ανταποκριθούν σε αυτά που περιμένει η οικογένειά τους. Ειδικά η ικανοποίηση που προσδοκούν να προσφέρουν στην οικογένεια είναι υψηλή και οφείλεται στην μεγάλη συμμετοχή της ελληνικής οικογένειας στις σπουδές των παιδιών τους.

Η χαμηλότερη ένταση στις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι οι σπουδές έμμεσα μόνο βοηθούν τα άτομα να αναπτυχθούν κοινωνικά. Στην εποχή μας όμως που οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες, ο ρόλος των σπουδών στην κοινωνική ανάπτυξη πρέπει να προσεχθεί περισσότερο. Αξίζει να μελετηθεί πως οι σπουδές θα μπορέσουν να εφοδιάζουν τα άτομα με κοινωνικές δεξιότητες και να τα προετοιμάζουν για ένα πιο ενεργό ρόλο στην κοινωνία.

Οι προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης έτσι όπως προσδιορίστηκαν στην εργασία αυτή, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην απόφαση των ατόμων να σπουδάσουν. Σε μεγάλο βαθμό τα άτομα αποφασίζουν να σπουδάσουν προσδοκώντας να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις προσωπικής ευημερίας. Υπάρχει ένα μικρό, αλλά όχι ευκαταφρόνητο, ποσοστό ατόμων για τους οποίους η απόφαση να σπουδάσουν δεν στηρίχθηκε στην προοπτική προσωπικής ανάπτυξης.

Συνολικά οι προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης περίπου εξ ίσου έντονες με τις προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εντονότερες από τις δυο άλλες διαστάσεις

ανάπτυξης. Συγκριτικά ωστόσο αυτοί/ες που έχουν ιδιαίτερα υψηλές και πολύ υψηλές προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης είναι λιγότεροι/ες από το αντίστοιχο ποσοστό των επαγγελματικών προσδοκιών.

Οι σπουδές φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες προσωπικής ανάπτυξης. Ωστόσο η πραγματικότητα είναι κατώτερη των προσδοκιών. Το ποσοστό των εργαζομένων που συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα για τη συμβολή των σπουδών στην προσωπική ανάπτυξη είναι μικρότερο από το αντίστοιχο των προσδοκιών ενώ αυξάνεται το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα.. Στην αξιολόγηση του ρόλου που πράγματι έπαιξαν οι σπουδές στην προσωπική ανάπτυξη μεγάλο ρόλο φαίνεται η αίσθηση επιτυχίας που προκαλεί η ολοκλήρωση του στόχου των σπουδών.

Οι προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης έτσι όπως ορίστηκαν στην εργασία μας συμβάλλουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην απόφαση των ατόμων να σπουδάσουν. Οι προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης είναι λιγότερο έντονες από τις προσδοκίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και περίπου στα ίδια επίπεδα με τις προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης. Υπάρχει όμως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ατόμων γύρω στο 20% για τους οποίους η απόφαση να σπουδάσουν δεν στηρίχθηκε στην προοπτική γνωστικής ανάπτυξης.

Η πραγματικότητα δείχνει ότι οι σπουδές ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης. Οι εργαζόμενοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα αποδέχονται ότι οι σπουδές δεν διέψευσαν τις όποιες προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης.

Ανάμεσα στις επί μέρους προσδοκίες γνωστικής ανάπτυξης πρωταρχικό ρόλο έπαιξε η προσδοκία απόκτησης μιας θετικής εμπειρίας από τις πανεπιστημιακές σπουδές αλλά η προσδοκία απόλαυσης της φοιτητικής ζωής. Στην πραγματικότητα αποκτήθηκε η εμπειρία από το πανεπιστήμιο και την προσφορά σπουδών. Μικρότερη ωστόσο ήταν η ανταπόκριση της πραγματικότητας στις προσδοκίες για τη φοιτητική ζωή. Ενδεχομένως να είναι χρήσιμο να οργανωθεί περισσότερο η ζωή γύρω από το Πανεπιστήμιο και ο κοινωνικός του ρόλος.

10.8.2 Σύνοψη συμπερασμάτων για τον ρόλο της επιμόρφωσης

Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες των εργαζομένων από την επιμόρφωση αυτές φαίνεται να είναι υψηλές. Η καθολική συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας σε επιμορφώσεις δείχνει ότι οι εργαζόμενοι/ες συνειδητοποιούν ότι η ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική, επαγγελματική-οικονομική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί βάση για την ευημερία τους και αυτή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο μέσω της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και μέσω της επιμόρφωσης, η οποία μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο και στις τέσσερις αυτές διαστάσεις της ανάπτυξης.

Με αυτά τα δεδομένα οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι το πτυχίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα θεμελιώδες ξεκίνημα αλλά σίγουρα δεν είναι αρκετό. Πάνω σε αυτό ο/η εργαζόμενος/η θα πρέπει να κτίζει καινούργιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και απόψεις (Finley, 2021). Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που έχουν σήμερα σημασία για την αγορά εργασίας αλλά και για την κοινωνική και προσωπική ζωή των ατόμων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεχή και δια βίου εκπαίδευση σε οποιαδήποτε μορφή της. Η επιμόρφωση φαίνεται να προβάλλει ως μια αναπόφευκτη αναγκαιότητα για όλους/ες τους/τις εργαζόμενους/ες παρά το ότι έχουν υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προσόντα.

Οι εργαζόμενοι/ες αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα γιατί προσδοκούν ότι αυτά θα συμβάλλουν κυρίως στην επαγγελματική, τη γνωστική και την προσωπική και λιγότερο στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Το γενικό συμπέρασμα από τα αποτελέσματα είναι ότι οι εργαζόμενοι/ες προσδοκούν ότι η επιμόρφωση θα συμβάλλει στην επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική και γνωστική ανάπτυξη και αυτές οι προσδοκίες έπαιξαν ρόλο στην απόφαση των ατόμων να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα. Το γενικό αυτό συμπέρασμα συμφωνεί με τα συμπεράσματα άλλων μελετών (Νόβα, 2010; Καραλής, 2010) που υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση αποτελεί για τους/τις εργαζόμενους/ες μέσον για επαγγελματική ανάπτυξη και μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα αναπτύσσονται η γνώση, οι δεξιότητες και οι ικανότητες και δημιουργούνται προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης.

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στις προσδοκίες αυτός φαίνεται να είναι υψηλός. Τα άτομα επομένως αναγνωρίζουν ότι η επιμόρφωση τους

ωφέλησε και στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης. Ωστόσο και στις τέσσερις διαστάσεις ο βαθμός ανταπόκρισης είναι αισθητά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των προσδοκιών.

Η ιεράρχηση των τεσσάρων διαστάσεων σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση των επιμορφώσεων συμπίπτει με αυτήν των προσδοκιών: Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη είναι ο μεγαλύτερος αν και κατώτερος από τις αντίστοιχες προσδοκίες. Άρα τα άτομα περίμεναν ακόμα μεγαλύτερη συμβολή των σπουδών στην γνωστική ανάπτυξη από αυτήν που τελικά πραγματοποιήθηκε. Ακολουθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των σπουδών στην επαγγελματική-οικονομική ανάπτυξη και στην προσωπική ανάπτυξη που είναι υψηλός -αν και κατώτερος της γνωστικής ανάπτυξης. Ο βαθμός ανταπόκρισης της επιμόρφωσης στην κοινωνική ανάπτυξη είναι ο χαμηλότερος όλων και κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο με τις αντίστοιχες προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης. Συγκριτικά τα άτομα φαίνεται ότι δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες κοινωνικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση και η πραγματικότητα δεν τους/τις διαψεύδει.

10.8.3 Σύνοψη συμπερασμάτων για τους παράγοντες πρόσληψης και τις απαιτήσεις της καθημερινής εργασίας

Οι σπουδές παίζουν τον πρώτο ρόλο στην πρόσληψη αλλά πρέπει να συνοδεύονται από ουσιαστικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες γεγονός που σημαίνει ότι η επιμόρφωση, οι λοιπές μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης και η άτυπη μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο. Σημαντικό ρόλο παίζει και η προσωπικότητα η οποία επηρεάζει την προσδοκώμενη αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, άρα επηρεάζει την πρόσληψη εργαζομένων.

Μικρότερο ρόλο φαίνεται να παίζουν στην πρόσληψη οι γνωριμίες και η οικογένεια. Το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με αρκετές έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι γνωριμίες και τα δίκτυα μπορεί να βοηθήσουν κατά την αναζήτηση εργασίας και να έχουν θετικά αποτελέσματα και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Στην άσκηση των καθημερινών καθηκόντων τα προσόντα πρόσληψης ικανοποιούνται αλλά δεν είναι επαρκή. Ειδικά στην αρχή της ανάληψης καθηκόντων οι εργαζόμενοι/ες χρειάστηκε να μάθουν νέα πράγματα και στη συνέχεια να ανανεώνουν διαρκώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Προτείνεται η μεγαλύτερη και πιο άμεση σύνδεση των σπουδών με την αγορά εργασίας όπως και η επιμόρφωση των νεοπροσλαμβανόμενων στον χώρο της δουλειάς.

Μεταξύ των προσόντων, ιδιαίτερη σπουδαιότητα έχουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ένα προσόν το οποίο πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα και ενδεχομένως να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης στην τυπική εκπαίδευση και σε μη τυπικές εκπαιδευτικές δράσεις.

10.8.4 Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαφορές μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών υπαλλήλων

Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι εστιάζουν περισσότερο από τους δημόσιους στη συμβολή των σπουδών στην επαγγελματική τους εξέλιξη, στην αποτελεσματικότητά τους, στην προσαρμοστικότητά τους σε εργασιακές αλλαγές, στη διατήρηση της ανταγωνιστικότητάς τους και στην εξασφάλιση ικανοποιητικών αμοιβών. Οι δημόσιοι υπάλληλοι θεωρούν περισσότερο τις σπουδές από τυπικής άποψης ως το προσόν για τις προαγωγές τους και από ουσιαστική το ότι τους καθιστά καλύτερους επιστήμονες.

Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι συγκριτικά περισσότερο προσδοκούν από την επιμόρφωση να τους/τις βοηθήσει στην εξέλιξή τους.

Οι δημόσιοι υπάλληλοι περισσότερο από τους ιδιωτικούς συνδέουν τις σπουδές τις λοιπές διαστάσεις της ανάπτυξης. Εστιάζουν στον ρόλο που μπορεί να παίξουν οι σπουδές στην εικόνα τους στην κοινωνία, και επιδιώκουν μέσω των σπουδών να γίνουν περισσότερο αποδεκτοί/ές, να προκαλούν σεβασμό στο κοινωνικό τους περιβάλλον και να αισθάνονται επιτυχημένοι/ες. Επίσης περισσότερο από τους ιδιωτικούς θεωρούν ότι η προσδοκία γνωστικής και προσωπικής ανάπτυξης τους/τις έσπρωξε να σπουδάσουν, ικανοποιώντας έτσι τα όνειρά τους και προσδοκώντας μέσω των σπουδών να βελτιώσουν το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους.

Οι δημόσιοι υπάλληλοι, περισσότερο από τους ιδιωτικούς θεωρούν τις σπουδές τον σημαντικό παράγοντα στην πρόσληψη ενώ οι ιδιωτικοί υπάλληλοι θεωρούν ότι στην πρόσληψη παίζει ρόλο ένα μεγάλο πλέγμα παραγόντων μεταξύ των οποίων και η επιμόρφωση οι ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού αποκτήθηκαν, τις δεξιότητες, η προϋπηρεσία, η προσωπικότητα, κ.ά.

Περισσότερο από τους ιδιωτικούς υπαλλήλους, οι εργαζόμενοι/ες στον δημόσιο τομέα θεωρούν ότι η καθημερινή τους εργασία σχετίζεται άμεσα με τις σπουδές τους και έχει επιστημονικό χαρακτήρα. Από πλευρά δεξιοτήτων οι δημόσιοι υπάλληλοι συγκριτικά περισσότερο χρησιμοποιούν πληροφορική, ενώ οι ιδιωτικοί υπάλληλοι τις ξένες γλώσσες και επικοινωνιακές δεξιότητες. Στις γενικές απόψεις για τις σπουδές οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι πιο σίγουροι/ες ότι έκαναν σωστή επιλογή αφού αν ξεκινούσαν από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγαν.

10.8.5 Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών

Οι άνδρες εμφανίζονται πιο πρακτικοί από τις γυναίκες στις τοποθετήσεις τους για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη. Θεωρούν ότι οι σπουδές τους βοηθούν να είναι θωρακισμένοι στην ανεργία, να βρουν εύκολα δουλειά και να εξασφαλίσουν ένα ικανοποιητικό μισθό και να αποκτήσουν αναγνωρισιμότητα.

Οι γυναίκες αντίστοιχα έχουν πιο γενικές προσδοκίες για τον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική τους πορεία καθώς προσδοκούν περισσότερο από τους άνδρες ότι οι σπουδές θα τις βοηθήσουν επί της ουσίας και συγκεκριμένα να γίνουν καλές επιστήμονες και να κατανοούν ευκολότερα τι πρέπει να κάνουν στην εργασία τους. Είναι όμως θετικότερες σε ό,τι αφορά τον ρόλο των σπουδών στην προσωπική και τη γνωστική ανάπτυξη καθώς προσδοκούν από τις σπουδές εντονότερα από τους άνδρες ότι το πτυχίο τις βοηθά στο να ικανοποιήσουν το όνειρο που είχαν από μικρά παιδιά, να είναι ικανοποιημένες από τον εαυτό τους, να ικανοποιήσουν την αγάπη τους για μάθηση, και να συνεχίσουν τις καλές επιδόσεις που είχαν σε όλα μαθήματα του σχολείου.

Οι γυναίκες επίσης έχουν θετικότερη άποψη για τον ρόλο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και στις τέσσερις διαστάσεις ανάπτυξης.

Οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο σημαντικό παράγοντα τις ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο. Χρησιμοποιούν περισσότερο τις επικοινωνιακές δεξιότητες από τους άνδρες είναι πιο σίγουρες ότι η δουλειά τους είναι εύκολη, τους προσφέρει ικανοποίηση και ότι μέσω αυτής εμπνέουν αισθήματα σεβασμού.

10.8.6 Σύνοψη συμπερασμάτων για τις διαφορές μεταξύ νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία εργαζομένων

Οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία εργαζόμενοι/ες εστιάζουν περισσότερο από τους νέους και τις νέες στον ρόλο των σπουδών στην επαγγελματική τους πορεία, θεωρώντας τες προϋπόθεση αναρρίχησης στην ιεραρχία, ενώ οι νέοι/ες, περισσότερο από τους πιο μεγάλους σε ηλικία, βλέπουν τις σπουδές σαν μια ασπίδα που θα τους βοηθήσει να μην είναι ευάλωτοι στην ανεργία και να μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές.

Οι μεγαλύτεροι/ες κάνουν ένα θετικό απολογισμό για τον ρόλο που έπαιξαν οι σπουδές στην εικόνα τους στην κοινωνία και στην γνωστική τους ανάπτυξη καθώς θεωρούν ότι οι σπουδές τους βοήθησαν να διαμορφώσουν το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου και να γίνουν αντάξιοι/ες των φίλων του αλλά και να ικανοποιήσουν την αγάπη τους για μάθηση.

Στο θέμα της επιμόρφωσης οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία είχαν θετικότερες προσδοκίες για τον ρόλο της επιμόρφωσης στη δουλειά τους.

Σε ό,τι αφορά την πρόσληψη, οι νεότεροι/ες εργαζόμενοι θεωρούν περισσότερο από τους/τις μεγαλύτερους/ες σημαντικό παράγοντα στην πρόσληψη το πλέγμα των σπουδών, πρόσθετων προσόντων όπως η γνώση ξένων γλωσσών, της προσωπικότητας, των γνωριμιών και της οικογένειάς τους.

Συγκριτικά με τους/τις νεότερους/ες, εργαζόμενους/ες, οι ηλικιακά μεγαλύτεροι/ες θεωρούν περισσότερο σημαντικό παράγοντα στην καθημερινή τους εργασία τις ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο, τις απαιτούμενες γνώσεις επιστημονικού επιπέδου και πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής.

10.9 Προτάσεις

Η εκπαίδευση έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία που δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στην παραγωγή της νέας γνώσης και τεχνολογίας. Αυτός ο σημαντικός ρόλος αναδεικνύεται στο πεδίο της προετοιμασίας του απαραίτητου επιστημονικού και τεχνικού δυναμικού με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, το οποίο θα στελεχώσει, πέρα της εκπαίδευσης, τομείς και μηχανισμούς της οικονομίας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Η ανάγκη για εξειδικευμένο δυναμικό υψηλού επιπέδου αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων και σημειώνεται αυξανόμενη συμμετοχή στη γνώση από μέρους των εργαζομένων.

Αυτό σημαίνει ότι θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν τα εξής:

- Ενίσχυση των δομών Σχολικού προσανατολισμού των νέων για το τί θα επιλέξουν
- Περαιτέρω διερεύνηση και ενίσχυση της κοινωνικής αποστολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ειδικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Οργάνωση της φοιτητικής ζωής
- Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων.
- Συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων σε θέματα επιμόρφωσης
- Προσαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων σύμφωνα με τον τομέα απασχόλησης το φύλο και την ηλικία

Με αυτό τον τρόπο οι εργαζόμενοι πτυχιούχοι θα καταφέρουν να εξαργυρώσουν κατά κάποιο τρόπο τις γνώσεις τους σε όλα τα επίπεδα κοινωνικό, επαγγελματικό, οικονομικό και γνωστικό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη

- Abel, J R. & Deitz, R. (2010) The Role of Colleges and Universities in Building Local Human Capital *CURRENT ISSUES IN ECONOMICS AND FINANCE*. Volume 17, Number 6
- Ambrósio, S., Sá, M. H. A., & Simões, A. R. (2014). Lifelong learning in higher education: the development of non-traditional adult students' plurilingual repertoires. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3798-3804.
- Acemoglu, D. (1999) A microfoundation for social increasing returns in Human Capital Accumulation-U.S.A.: *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 111, No 3, August
- Acemoglu, D. and Autor, D. (2012) What Does Human Capital Do? A Review of Goldin and Katz's The Race between Education and Technology. *Journal of Economic Literature*. 2012, 50:2, 426–463
- Aghion, P. - Boustan, L. - Hoxby, C. – Vandebussche, J. (2009) The Causal Impact of Education on Economic Growth: Evidence from U.S. *Brookings Papers on economy activity*. March, 2009. www.brookings.edu/economics/bpea/bpea.aspx
- Al-Harthy, I. S.- Was, C. A. (2013) Knowledge Monitoring, Goal Orientations, Self-Efficacy, And Academic Performance: A Path Analysis. *Journal of College Teaching & Learning – Fourth Quarter*. 2013, Volume 10, Number 4. The Clute Institute Creative Commons License CC-BY
- Amali, I. (2010) Schooling and Human Capital Development in Agro-Based Rural Economy in Southern Benue, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 2 No. 10 [Special Issue – May 2012]
- Amali, I.O.O. (2012) Schooling and Human Capital Development in Agro-Based Rural Economy in Southern Benue, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 2 No. 10 [Special Issue – May 2012]
- Anderson, C., Hildreth, J. A. D., & Howland, L. (2015). Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin*, 141(3), 574–601.

- Appleton, S. & Teal, F. (1998) *Human Capital and Economic Development. African Development Report 1998*. Centre for the Study of African Economies, University of Oxford
- Arias, J. (2002) *Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory*. Department of Developmental Psychology and Education, Universidad de Almeria, In memoria of P.R. Pintrich, Reproduced with permission. *Escritos de Psicologia* 6, 72-84 Spain
- Arnold, K.-H - Lindner-Müller, C. (2012) *Assessment and development of social competence: introduction to the special issue*. https://www.researchgate.net/publication/277071105_Assessment_and_development_of_social_competence_introduction_to_the_special_issue
- Arrow, K. J. (1973) Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, Vol. 2, pp. 193-216
- Balogun, O. A. (2008). Philosophy: What Social Relevance? *Philosophia Africana* 11, 2, 103-116
- Becker, G. S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press (2009 edition). BEIS (2020) *Trade union membership*, UK 1995-201
- Becker, G.S., (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Berdo Sonila, Education Factor and Human Resources Development Albania Case *Academicus International Scientific Journal*, 2010, issue 1, 72-79
- Bhattacharjee, A., (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*, 2nd edition University of South Florida Scholar Commons https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=oa_textbooks
- Bлага, P. (2011) The importance of educating and training human resources in times of economic crisis in Romania. *Romanian Journal of Economics*, - revecon.ro
- Blomström, M. and Kokko, A. (2002) FDI and Human Capital: A Research Agenda, Blomström. *Technical Paper* No. 195, August 2002

- Bloom, D. & Hartley, M. & Rosovsky, H. (2007). Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education. In: Forest, J.J.F., & Altbach P.G., (eds) *International Handbook of Higher Education: Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*. Springer International Handbooks of Education, No. 18.
- Bloom, D. & Rosovsky, H. (2003). Liberal Education: Why Developing Countries Should Not Neglect It. *Liberal Education*, 89, 1, 16-23.
- Bloom, David - Cannig, David- Chan, Kevin (2006) Higher Education and Economic Developent in Africa, *Harvard University Human Development Sector*, African Region, USA
- Bolisani, E., & Bratianu, C. (2018). The Elusive Definition of Knowledge. In Bolisani, E. and Bratianu, C. (eds). *Emergent knowledge strategies: Strategic thinking in knowledge management*, 1-22, Springer International Publishing.
- Bosi, S., Lloyd-Braga, T.,& Nishimura, K. (2021) Externalities of human capital, *Mathematical Social Sciences*, Elsevier, vol. 112(C), 145-158.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- Branine, M. and Avramenko, A. (2015) A comparative analysis of graduate employment prospects in European labour markets: a study of graduate recruitment in four countries. *Higher Education Quarterly*. 69(4): pp.342-365.
- Brown, P., Lauder, H. and Cheung, S. Y. (2020) *The Death of Human Capital? Its Failed Promise and How to Renew it in an Age of Disruption*, Oxford: OUP. Brown, S., Gray, D., McHardy, J. and Taylor, K. (2020)
- Burchi, Francesco (2006) Identifying the Role of Education in Socio-Economic Development. *International Conference on Human and Economic Resources*, Izmir, 2006 p.193-206
- Byrne, B. (1996a). *Measuring self-concept across the life span*. Washington DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. (1996b). Academic Self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: Hiley.

- Chatzidaki, N., Kyridis A., & Kechagias C. T. (2021). A view on the Greek shadow education at the era of the economic crisis. How do private tutors' working conditions are formed? *European Journal of Education Studies*, Vo.8, Issue 3, 2021.,
- Ciccone, A., & Peri, G. (2006). Identifying Human-Capital Externalities: Theory with Applications, *The Review of Economic Studies*, Volume 73, Issue 2, April 2006, P. 381–412.
- Clemans, A., Newton, A., Guevara, R., & Thompson, S. (2012). *Lifelong Learning and Employment Prospects: An Australian case*. Report prepared by the Faculty of Education, Monash University and Adult Learning Australia for UNESCO, Bangkok. <https://ala.asn.au/wp-content/uploads/2011/02/UNESCOWholeFinalDraft17Sept.pdf>
- Coleman, J. S. (1988a). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Suppl.), S95–120.
- Coleman, J. S. (1988b). The creation and destruction of social capital: implications for the low. Notre Dame J. Low, *Ethics, Public Policy*, 3, 375-404.
- Collier, P. (1998). Globalisation: implications for Africa', in *Trade Reforms and Regional Integration in Africa*. Washington, DC: IMF.
- Cook, D. A., & Artino A.R. Jr (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education: 50*: 997–1014 doi: 10.1111/medu.13074.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (Ed.) (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*. Sage Publications.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cross, K. P. (1981) *Adults as learners*, San Fransisco, Jossey Bass Publishers.
- Dekker, P.- Uslaner, E.M. (2001). *Social capital and participation in everyday life*. London, Routledge. <http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/322031974.pdf>
- Delima, V., (2020). Impact of Personality Traits on Employees' Job Performance in Batticaloa Teaching Hospital, *Iconic Research and Engineering Journals (IRE Journals)*, Vol.2 Issue 12
- Demke, C., (2005). *Are Civil Servants Different Because They Are Civil Servants? Who Are the Civil Servants—and How?* Maastricht: European Institute of Public Administration.

- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Denison, E. F., (1967) *Why Growth Rates Differ?*, Washington DC, The Brookings
- Denison, E.F., (1962) *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York Committee for Economic Development.
- Devlin, A. (2020). *Adult learning and gender*. European Association for the Education of Adults (EAEA) https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/08/ALE-and-Gender-EAEA-background-paper-July-2020_final.pdf
- Easterbrook M., Kuppens T., & Manstead T. (2014). *Identity, Socioeconomic Status and Well-Being*. ESRC's Secondary Data Analysis Initiative: University of Cardiff
- Efe, L.A.,& Hallegraeff, J., (2020). *Self-Confidence: The Invisible Force Behind the Gender Gap Empowering Students Through Self-Development*, MSc thesis, School of economics and management, Lund University. <https://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=9030783&fileOId=9030785>
- Ensar, Š. (2011) EDUCATION IN ECONOMIC THEORY. *Economic Review –Journal of Economics and Business*, Vol. IX, Issue 1, June 2011
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Fadel, Charles (χ.χ.) *Education and Economic Growth: From the 19th to the 21st Century Global Lead, Education*, Cisco Systems.
- Feldman, J., M. (2001) Towards the Post-University: Centres of Higher Learning and Creative Spaces as Economic Development and Social Change Agents. *Economic and Industrial Democracy* 2001 22: 99 DOI: 10.1177/0143831X01221005
- Ferris, G.R., Blass, F., Douglas, C., Kolodinsky, R., Treadway, D., (2003). Personal reputation in organizations. *Organizational Behavior*: in J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (Second edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 211-246.
- Finley, A., (2021). *How College Contributes to Workforce Success. Employer views on what matters most*. Association of American Colleges and Universities, Hanover research

<https://www.aacu.org/sites/default/files/files/research/AACUEmployerReport2021.pdf>

- Fitzsimons, Patrick (1999) Human capital theory and education. M. Peters, P. Ghiraldelli, B. Zarnić, A. Gibbons (eds.) *Encyclopaedia of Philosophy of Education* <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA>
- Forest, J.J.F., & Altbach P.G., (2007). Introduction. In: Forest, J.J.F., & Altbach P.G., (eds) *International Handbook of Higher Education: Part One: Global Themes and Contemporary Challenges. Springer International Handbooks of Education*, No. 18.
- Fuchs, G. (2002) The Multimedia Industry: Networks and Regional Development in a Globalized Economy. *Economic and Industrial Democracy*. 2002, 23: 305 DOI: 10.1177/0143831X02233002
- Fukunari, K. (2009) Japan's Model of Economic Development Relevant and Nonrelevant Elements for Developing Economies. *Research Paper*. No. 2009/22 UNU WIDER
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. NY: Free Press, <http://www.gordonconwell.edu/ockenga/faith-work/documents/FukuyamaF.Trust.pdf>
- Fukuyama, F. (1997) Social Capital. *THE TANNER LECTURES ON HUMAN VALUES*. Brasenose College, Oxford May 12, 14, and 15, 1997 http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/f/Fukuyama98.pdf
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly* 22: 7-20
- Gokcekus, O. -Kwabena, A.- Ntow and T.R. Richmond O.Gokcekus, Kwabena Anyane-Ntow and T.R. Richmond Human Capital and Efficiency: The Role of Education and Experience in Micro-Enterprises of Ghana's Wood-Products Industry. *JOURNAL OF ECONOMIC DEVELOPMENT* Volume 26, Number 1, June 2001
- Gonzalez, G. - Lynn, A. K - Louay, C.- Hanine, S. - Goldman, C. A. (2008) *Facing Human Capital Challenges of the 21st Century*. RAND-QATAR POLICY INSTITUT
- Gopalan, V., Abu - Bakar, J.A. - Zulkifli, A.N. - Alwi, A. & Che Mat, R. (2017). A review of the motivation theories. In: *Learning, AIP Conference Proceedings 1891, 020043*. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>. Published Online: 03 October 2017

- Gouvias, D. and Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005) Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*. Vol. 18, No. 4, December 2005, pp. 421–449
- Green, A. - Little, A. W. -. Kamat, S., G.- Oketch, M. and Vickers, E. (2007) *Education and Development in a Global Era: Strategies for 'Successful Globalisation*. UK . A. Green and A. W. Little
- Green, A. -. Little, W. A. S. - G. Kamat - Moses Oketch and Edward Vickers (2007) *Education and Development in a Global Era: Strategies for 'Successful Globalisation'*, University of London
- Grimshaw, D., & Miozzo, M. (July 2021). *Human capital and productivity: a call for new interdisciplinary research*. The Productivity Institute Working Paper No.006.
- Gundlach, E. (1995) *The role of human capital in economic growth: new results and alternative interpretations*, *Kieler Arbeitspapiere*, No. 659 [rev.]
- Gustav, R. (2004) *Human development and economic growth*. *Economic Growth Center CENTER DISCUSSION, PAPER NO. 887*, Yale University <http://www.econ.yale.edu/~egcenter/research.htm>
- Hansamali, A. & Ratnayake, P. (2008) *Role of Education in Economic Development: The Experience of Sri Lanka* SAGA University. Sri Lanka, 2008 - rikkyo.ac.jp
- Hanushek, E. A. - Wößmann, L. (2007) The Role of Education Quality in Economic Growth. *World Bank Policy Research Working Paper* 4122, February 2007
- Harashima, T. . (2021). *An Economic Theory of Education Externalities: Effects of Education Capital*. 7 May 2021 Munich Personal RePEc Archive Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/107580/> MPRA Paper No. 107580.
- Harpham T. (2008) The Measurement of Community Social Capital Through Surveys. In: Kawachi I., Subramanian S., Kim D. (eds) *Social Capital and Health*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71311-3_3
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hasle, P. and Møller, . (2007) From Conflict to Shared Development: Social Capital in a Tayloristic. *Environment Economic and Industrial Democracy* 2007 28: 401 <http://www.sagepublications.com>

- Hawkins, D. & Weis, J. G. (1985) The Social Development Model: An Integrated Approach to *Delinquency Prevention J Journal of Primary Prevention*, 6(2), P.73-97
- Hawkins, D. and Weis, J.G. (1985) The Social Development Model: An Integrated Approach to Delinquency Prevention *J. Journal of Primary Prevention*, 6(2), P.73-97
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in organizational behavior*, 32, 113-135.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Researc hin organization al behavior*, 32, 113-135.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1984) *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*. (2nd ed.). Boston, MA: Little, Brown & Company.
- Hicks, P. J. - Schumacher, D. -Guralnick, C.S. C. - Burke, A. E. (2014) Domain of Competence: Personal and Professional Development *ACADEMIC PEDIATRICS* 2014;14:S80–S97
- Hicks, Patricia J. - Schumacher, Daniel -Guralnick, Carraccio, Susan Carol - Burke, Ann E. (2014) Domain of Competence: Personal and Professional Development *ACADEMIC PEDIATRICS* 2014;14: S80–S97
- Higgins, E. T., & Kruglanski, A. (2000). Motivational science: The nature and functions of wanting. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 1–20). Philadelphia: Psychology Press.
- Hinds, P.S. - Young, K.J.(1987). A triangulation of methods and paradigms to study nurse-given wellness care. *Nurs Res.* May-Jun 1987; 36(3): 195-8.
- Hugrée, C., Penissat, É., & Spire, A., (2015). Differences between Public and Private Sectors Employees Following the Managerial Turn in European States ,Trans. Toby Matthews, *Revue française de sociologie*. Vol. 56, Issue 1, 2015, 47- 73
- Hungerford L.Thomas & Wassmer Robert W. (2004) K–12 Education in The U.S. Economy. *Its Impact on Economic Development, Earnings, and Housing Values*. National Education Association USA
- Hungerford, T. L. - Wassmer, Robert W. (2014). K–12 Education in The U.S. Economy. Its Impact on Economic Development, Earnings, and Housing Values. *RESEARCH WORKING PAPER*

- Hurt, L. S. - Ronsmans, C – Saha, S. (2004) Effects of education and other socioeconomic factors on middle age mortality in rural Bangladesh. *J Epidemiol Community Health*, 2004; 58:315–320. doi: 10.1136/jech.2003.007351
- Inamorato dos Santos, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., Martinaitis, Ž., (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: Case Studies*, EUR 29669 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019.
- Isaacson, L. E., & Brown, D. (1993). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Fifth Edition. USA: Allyn & Bacon.
- Isuma (2001) Social capital editorial. Isuma: *Canadian Journal of Policy Research*, 2, 6–7.
- Jabeen, S. & Rafiuddin, A. (2015). Factors Influencing the Education Decision Making Process. Conference Paper · March 2015, *Second 21st Century Academic Forum Boston, USA at Harvard – 2015*, Vol. 5, No. 1
- Jahoda, M. (1982). *Employment and Unemployment: A Social-Psychological Analysis*. *The Psychology of Social Issues*. Cambridge University Press
- Jandhyala B. G. Tilak (2002) Building Human Capital in East Asia: What Others Can Learn 64 pages. Stock No. 37166. *National Institute of Educational Planning and Administration*, New Delhi, India. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank
- Jarvis, P. – Parker, S. – Holford, J. (2004): Editorial, *International Journal of Lifelong Education*, 23(5), 419-421.
- Jarvis, P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, London
- Jeffs, T. and Smith M. (1990) Educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.
- Jiménez, Á.V., Mesoudi, A. (2021). The Cultural Transmission of Prestige and Dominance Social Rank Cues: an Experimental Simulation. *Evolutionary Psychological Science* 7, 189–199
- Jenkins, A., Vignoles, A., Wolf, A., & Galindo-Rueda, F. (2003). The determinants and labour market effects of lifelong learning. *Applied economics*, 35 (16), 1711-1721.
- Jimenez, E.- Nguyen, V. - Patrinos, H., A. (2012) Stuck in the Middle? Human Capital Development and Economic Growth in Malaysia and Thailand. *Policy Research*

Working Paper The World Bank Human Development Network Education Unit
November 2012

- Junge, C., Patti, M.V., Deković, M., & Branje S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development, *Developmental Cognitive Neuroscience*, Vol. 45, October 2020.
- Kapstein, E. B. (2002) HUMAN CAPITAL FORMATION, ECONOMIC DEVELOPMENT AND THE MULTINATIONAL ENTERPRISE. Research programme on: Global Interdependence and Income Distribution August 2002 OECD DEVELOPMENT CENTRE (2002) *Working Paper* No. 191 (Formerly Technical Paper No. 19 VIRTUOUS CIRCLES? CD/DOC(2002)03
- Kapstein, E. B. (2002) Virtuous Circles? Human Capital Formation, Economic Development and the Multinational Enterprise, *Technical Paper*. No. 191, August 2002
- Kapur, D. and Crowley, M. (2008) Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries. *Working Paper Center for Global Development* Number 139 February 2008
- Karl-Heinz A., Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for educational research online*, 4 (2012) 1, 7-19 .
- Keng, C., (2021). Employees Who Stay In Companies Longer Than Two Years Get Paid 50% Less, *The Forbes eBook To Succeed In A Brutal Job Market* <https://www.forbes.com/sites/cameronkeng/2014/06/22/employees-that-stay-in-companies-longer-than-2-years-get-paid-50-less/?sh=a625dabe07fa>
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, Volume 31, Number 2, 2005 p.235-250
- Kimchi, J., Polivka, B., & Stevenson, J.S. (1991). Triangulation: Operational definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366.
- Kouroutsidou, M., Raptis, N., & Karampelas, K., (2020). Researching the Impact of the Economic Crisis on Student Life in Greece, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol 19, No 7.

- Kusumawati, A. (2013). A Qualitative Study of the Factors Influencing Student Choice: The Case of Public University in Indonesia. *Journal of Basic and Applied Scientific Research* 3, 314-327
- Lampousaki, S. (2008). *Permanent and temporary employment in public and private sectors*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions <https://www.eurofound.europa.eu/is/publications/article/2008/permanent-and-temporary-employment-in-public-and-private-sectors/is/publications/article/2008/permanent-and-temporary-employment-in-public-and-private-sectors>
- Lange, Fabian and Topel, Robert (2010) *The Social Value of Education and Human Capital* <http://economics.yale.edu/sites/default/files/files/Workshops-Seminars/Labor-Public/lange-041105.pdf>
- Lauder, H. & Mayhew, K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review Of Education*, Vol. 46, No. 1, 1-9
- Law, B. (1981) Community interaction: a mid-range focus for theories of career development in young adults, in: Dryden, W. & Watts, A.G. (Eds), *Guidance and Counselling in Britain: A 20-Year Perspective*, Cambridge, Hobsons Publishing, pp.211-230.
- Layder, D. - Ashton, D. N.- Sung, J. (1991) The Empirical Correlates of Action and Structure: The Transition from School to Work. *Sociology* 25(3):447-464
- Ledoux, J. (2002). *Synaptic Self: How our brain becomes who we are*. London: Macmillan
- Leganés-Lavall EN & Pérez-Aldeguer, S., (2016). Social Competence in Higher Education Questionnaire (CCSES): Revision and Psychometric Analysis. *Front. Psychol.* 7:1484.
- Lin, N. & Huang, Y. (2005). The role of social capital in the relationship between human capital and career mobility-moderator or mediator? *Journal of intellectual capital*, Vol. 6, No. 2, pp. 1469-1930
- Lippman, P.C (2010). *Can the physical environment have an impact on the learning environment?* CELE Exchange 2010/13 OECD

- Lipsa J. & Nayak U. (2020). Theories of Career Development: An analysis. *Indian Journal of Natural Sciences*, Vol.10, Issue 60, June 2020
- Lynn, L. and Salzman, H. (2004) Third Generation Globalization: The New International Distribution of Knowledge Work. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*.
- Lynn, L. & Salzman, H., (2008) Multinationals, Techno-Entrepreneurs and the Globalization of Technology Value Chains. Rutgers University and The Urban Institute.
- Marimuthu, M.- Arokiasamy, L. - Ismail, M. (2009) Human capital development and its impact on firm performance: evidence from developmental economics. *The Journal of International Social Research*. Volume 2 / 8 Summer 2009
- Mead, G.H. (1965) *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press, Chicago, p.p.136-137
- Metz, T. (2019). Pursuing knowledge for its own sake amidst a world of poverty: reconsidering Balogun on philosophy's relevance Article in *Filosofia Theoretica. Journal of African Philosophy Culture and Religions*.
- Miller, R. (1984) Job Matching and Occupational Choice. *Journal of Political Economy*, Vol. 92, No 6, December 1984. U.S.A
- Miller, Riel - Charles Fadel, Education and Economic Growth: From the 19th to the 21st Century. *Global Lead, Education, Cisco Public* www.rielmiller.com; commissioned by Cisco Systems, Inc.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*, vol, 66, pp, 281-302.
- Mincer, J., (1958), Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, vol, 66, pp, 281-302.
- Münich, D. & Psacharopoulos G. (2018). Education Externalities: What They Are and What We Know, European Commission, *European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytical Report*, No. 34.
- NIACE. (2014) Adult Participation in Learning Survey: Headline Findings
- Nukpe, P. (2012) Motivation: theory and use in Higher Education. *Investigations in university teaching and learning*. vol. 8, p. 11-17

http://repository.londonmet.ac.uk/314/1/InvestigationsInUniversityTeachingAndLearning_v8_p11-17.pdf

- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1998). Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 13, 368–374.
- Oded, G. (2011-12) Inequality, Human Capital Formation and the Process of Development. Handbook of the Economics of Education, *IZA Discussion Paper No. 6328* Germany
- OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy in OECD*. STI Outlook, Paris: OECD.
- OECD (2000) *Science, Technology and Industry Outlook: 2000 Edition*, Paris,
- OECD (2000) *Science, Technology and Industry Outlook*. US Bureau of Economic Analysis (BEA). OECD
- OECD (2005) *The Measurement of Scientific and Technological Activities: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Paris, France OECD
- OECD (2007) *Insights Human Capital: How what you know shapes your life*, France OECD
- OECD (2009) *Socio-Economic Context Statistics*. France OECD
- OECD. (2005). *Education at a Glance*. France OECD France OECD
- OECD. (2005a). *Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators*. France OECD
- OECD. (2006). *Education trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators*. Paris, France.
- Olaniyan, D. A. – Okemakinde, T. (2008) Human Capital Theory Implication for Educational Development. Pakistan. *Journal of Social Sciences* 5 (5):479-483
- Oliver, C. & Lippman, P.C. (2007). Examining space and place in learning environments. paper at the *CONNECTED International Conference on Design Education*, 9-12 July, University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Oreopoulos, P. and Kjell G. S. (2011) Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 25, No. 1, pp. 159-184
- Orpinas P. (2010). Social Competence in: Irving B. Weiner & W. Edward Craighead (ed) *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, fourth edition, Volume 4 , John Wiley & Sons, Inc.

- Osipow, Samuel, H. (1968) *Theories of Career Development*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026698.pdf>
- Osmanković, J. - Jahić, H. - Šehić, Ensar (2011) EDUCATION IN ECONOMIC THEORY.
Economic Review – Journal of Economics and Business, Vol. IX, Issue 1, June 2011
- Outreville, F., J. (1999)Financial development, human capital and political stability No. 142. *Macroeconomic and Development Policies, GDS, United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)*, Palais des Nations, CH-1211 Geneva 10, Switzerland
- Pannilage, U. (2021). Education: A Path to Social Development. Key Note Address at the *Annual Conference of World Teachers Trade Unions* 15th October 2011, Sri Lanka Foundation Institute, Colombo
- Pantziara, M.- Philippou, G. (2016) The role of multiple goals in students' motivation and achievement. Konrad K., Nada V. CERME 9 - Ninth *Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Feb 2015, Prague, Czech Republic. pp.1252-1258, Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. <hal-01287353>
- Panayotopoulos, N. (2000). Oppositions sociales et oppositions scolaires: les cas du systeme d' enseignement superier grec. *Regards Sociologiques*. 19, 57-74.
- Papanis, E. (χ.χ.). Family's influences on youth's educational and professional choices: A review of Greek research., <https://www.academia.edu>
- Pappas, T.S. & Kounenou. K (2011). Career decision making of Greek post secondary vocational students: the impact of parents and career decision making self-efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 3410–3414
- Parsons, Talcott (1965) 'An Outline of the Social System, pp. 30-79 in Talcott Parsons, Edward Shils, Kaspar D. Naeyele and Jesse R. Pitts (eds) *Theories of Society*. New York: Free Press
- Parsons, T. & Bales, R. (1955) *Family, socialization and interaction process*, Free Press, Glencoe.
- Parsons, T. & Shils, E.A (1952), *Towards a general theory of action*, New York: Harper & Row.

- Parsons, T. (1949a) *Essays in sociological theory, pure and applied*, Glencoe, III, The free Press.
- Parsons, T. (1951) *The social system*. Glencoe, IL, Free Press.
- Patrinos, A.nthony - Vy, E. J. – Nguyen, H. (2012) *Stuck in the Middle? Human Capital Development and Economic Growth in Malaysia and Thailand*. *Policy Research Working Paper* 6283. The World Bank Human Development Network Education Unit November 2012
- Pelletier, D.- Noiseux, G. – Bujold, C. (1974). *Development Voccationell et Croissance Personnelle*. Mac GRAW-Hill Editeurs.
- Penman J. & Ellis B., (2009). Regional academics’ perceptions of the love of learning and its importance. *Australian Journal of Adult Learning* Volume 49, Number 1, April 2009 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864436.pdf>
- Perkinson, Ron. (2006). International Higher Education “seizing the opportunity for innovation and international responsibility.” International Finance Corporation. *World Bank Group. Presentation to ‘Global 2’ Education Conference*, Edinburgh. December 7 and 8. Available at: <https://docplayer.net/103805207-International-higher-education-seizing-the-opportunity-for-innovation-and-international-responsibility-by-ron-perkinson.html>
- Perrons, D. - Dunford, R. (2013) Regional development, equality and gender: Moving towards more inclusive and socially sustainable measures. *Economic and Industrial Democracy* 0(0) 1–17
- Philippe, F. L. -Vallerand, R. J. (2008) Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: A test of self-determination theory in a natural setting *Motiv Emot* 32:81–89 DOI 10.1007/s11031-008-9087-z
- Pintrich, Paul R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, Inc. 2003, Vol. 95, No. 4, 667–686
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Portes, A. (1998) Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 1-24.

- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* (24), pp. 1-24.
- Portes, A. and Sensenbrenner, J. (1993) Embeddedness and Immigration: Notes on the Social Determinants of Economic Action. *American Journal of Sociology* 98: 1320-50.
- Psacharopoulos, George. (1994). "Returns to Investment in Education: A Global Update." *World Development* 22:1325-44.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0305750X94900078>
- Psacharopoulos G. & Patrinos, H. A. (2018) Returns to Investment in Education A Decennial Review of the Global Literature The definitive version of the text was subsequently *Published in Education Economics*, 26(5), 2018-06-07
- Psacharopoulos G. and Patrinos, H. A (2002): Returns to Investment in Education: A Further Update. *World Bank Policy Research Working Paper* 2881, September.
- Psacharopoulos, G.- Tan, J. and Jimenez, E. (1986). *Financing Education in Developing Countries*. Washington, DC: The World Bank.
- Psacharopoulos, George (1994), Returns to Investment in Education: A Global Update, *World Development*, 22, 1325-44.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 67
- Putnam, R. (2007). 'E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-First Century.' *Scandinavian Political Studies*. 30 (2): 137–174.
- Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social capital and public life. *The American Prospect*, 4 (13), March 21.
- Putnam, RD. Social Capital: Measurement and Consequences. Isuma: *Canadian Journal of Policy Research* [Internet]. 2001;2 (Spring 2001):41-51.
- PwC, (2011). *Millennials at work: Reshaping the workplace*, PricewaterhouseCoopers International Limited.
http://www.pwc.com/en_M1/m1/services/consulting/documents/millennials-at-work.pdf
- Rafferty, A. (2020) Skill underutilization and under-skilling in Europe: The role of workplace discrimination. *Work, Employment and Society*, 34(2): 317-335.

- Ramos, Raul - Surinach, Jordi - Artís, Manuel (2009) Regional Economic Growth and Human Capital: The Role of Over education. *Discussion Paper IZA DP No. 4453* September 2009
- Ranis, Gustav (2004) Human development and economic growth. *Economic Growth Center*. Center discussion paper NO. 887
- Ravinder, Rena (2006) Education and human resource development in postindependent Eritrea: An explanatory note. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2006, Vol. 2, Issue 4, pp. 6781.
- Redfern, I. J. & Norman, S. (1994) Evaluation of Kitson's therapeutic nursing function matrix in the assessment of quality of nursing care in hospital. *International Journal of Nursing Studies*. Volume 31, Issue 4, August 1994, Pages 337-348
- Ritchie, B., K. (2002) Direct Investment and Intellectual Capital Formation in Southeast Asia Foreign, *Technical Paper No. 194*, August 2002.
- Robins, R. W. - Fraley, R. C.- Roberts, B. W. - Trzesniewski, K. H. (2001) A Longitudinal Study of Personality Change in Young Adulthood. *Journal of Personality*. V. 69 (4): 617 - 640
- Roche, S. (2017). Learning for life, for work, and for its own sake: the value (and values) of life long learning. *Int Rev Educ* V. 63, Pages 623 – 629. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9666-x>
- Rogers C. (1942). *Counselling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers C. (1981). Building –Person Centered Communities. The implications for the Future In A.Villoldo and K. Dytchwald, eds *Revisiing Human Potential*. Glimpses into the 21th Century. Los Angeles Tarcher.
- Rogers, C. (2005). The current status of Carl ROGers and the person- Centered approach howard Kirschenbaum and April Jourdan. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* Vol. 42, No. 1, 37–51. Educational Publishing Foundation.
- Rogers, C. (2012) *Carl Rogers on person-centered therapy*. Psychotherapy.net, <http://www.psychotherapy.net/data/uploads/5110340dadcd.pdf>

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin
<http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/rogers%20this%20is%20me.pdf>
- Rollinson, D. Broadfield, A. -Edwards, D. (2002) *Organisational Behaviour and Analysis: An Integrated Approach*. Verlag: Addison-Wesley Berlin, Deutschland
- Rothés, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948.
- Ryan, R., M. and Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions Contemporary. *Educational Psychology* 25, 54–67 Academic Press
- Schiff, M. (1992). Social capital, Labor mobility, and welfare: the impact of uniting states. *Rationality and Society*, 4, 157-175.
- Singh, B. & Kiran, U. V. (2015). Impact of Educational Status on Social Well Being of Elderly. *International Journal of Research (IJR)*, Vol.2, Issue1, January
- Slaughter, M., J. (2002) Skill Upgrading in Developing Countries: Has Inward Foreign Direct Investment Played a Role?. *Technical Paper No. 192*, August 2002.
- Šlaus, I. - Jacobs, G. (2011) *Human Capital and Sustainability*. Sustainability 2011, 3, 97-154; doi:10.3390/su3010097
- Sofoluwe, A. O. - Shokunbi, M. O. - Raimi, L. and Ajewole, T. (2013) Entrepreneurship Education as a Strategy for boosting Human Capital Development and Employability in Nigeria: Issues, Prospects, Challenges and Solutions. *Journal of Business Administration and Education* .ISSN 2201-2958 Volume 3, Number 1, 2013, 25-50
- Stamatis, P. J. & Nikolaou, E. N. (2020). *Communication and Mental Health Promotion in Early Childhood Education*. USA, NY: Nova Science Publishers. ISBN 978-1-53618-509-6, p. 216. <https://doi.org/10.52305/QXVD5566>
- Stamatis, P. J., & Nikolaou, E. N. (2019). Parents' Perceptions about Bullying. In I. V. Ancho & K. R. Krizna (Eds.), *School Violence: Risk factors, prevention and challenges* (pp. 97-115). USA, NY: Nova Science Publishers. ISBN: 978-1-53615-834-2.

- Stamatis, Panagiotis J. and Chatzinikola, Maria E. (2021) Advantages and Reasons Hindering the Communication between Teachers and Parents: An Empirical Study *European Journal of Education and Pedagogy*. Vol 2 , Issue 2, pp. 43-48 www.ej-edu.org
- Staunton, T. (2015). Bill Law's Community Interaction Theory. Theories every careers adviser should know. *Running in a forest wordpress*, June 6. https://runninginaforest.wordpress.com/2015/06/06/bill-laws-community-interaction-theory-_-theories-every-careers-adviser-should-know/
- Stevens, Philip and Weale, Martin (2003) Education and Economic Growth. *National Institute of Economic and Social Research*, London
- Sushil Kumar Haldar and Girijasankar Mallik (2010) Does Human Capital Cause Economic Growth? A Case Study of India. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research* 3 (1): 7-25.
- Swail Williams, Adriane, and Watson Scott (2005). *Is More Better? The Impact of Postsecondary Education on the Economic and Social Well-Being of American Society*. Washington, DC: Educational Policy Institute, Inc.
- Tamura, Robert (2004) Human Capital and Economic Development. *FEDERAL RESERVE BANK of ATLANTA Working Paper* 2004-34
- TEXEIRA P.N. (2005). The Human Capital Revolution, CEMPRE – Department of Economics – University of Porto, (2005). *History of Economic Idea* vol 13, No 2/2005
- The NIACE. (2014) Adult Participation in Learning Survey: Headline Findings Theoretical Synthesis and Policy Framework. In *Theory and Society*, vol 27, pp. 151-208. Netherlands, Kluwer Academic Publishers
- Tilak, Jandhyala B. G. (2002) *Building Human Capital in East Asia: What Others Can Learn*. National Institute of Educational Planning and Administration, New Delhi, India. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. USA
- Ting, S.H., (2015). Lifelong Learning for Personal and Professional Development in Malaysia. *Catalyst*, Vol. 12, No. 2. ,

- Tisbell, Clement (2014) Sustainable development of human resource. *Principles of sustainable development- vol 1*.
- Trigilia, Carlo (2001) Social Capital and Local Development. *European Journal of Social Theory*. 4 (4), 2001.
- Young, M. (2015). What is learning and why does it matter? *European Journal of Education*, 50, 1, 17-20.
- UNCTAD (2001) WORLD INVESTMENT REPORT 2001
<https://unctad.org/webflyer/world-investment-report-2001>
- United Nations Children's Fund/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007 A Human Rights-Based Approach to Education
- UNDP (various years), *Human Development Report*, Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris, France. Paris, France: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2006). *Global Education Digest 2006*. Montreal: UNESCO Publishing
- UNESCO. (2006a). Education Counts: Benchmarking Progress in 19 WEI Countries. Quebec: UNESCO Publishing.
- UNICEF (2007) *A Human Rights-Based Approach to Education*. United Nations Children's Fund/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vasciuc, C.G., (2020). Reflection on Personal Development, Facts and Rules To Be Applied in The Management of Companies, *Holistica Journal of Business and Public Administration*, vol. 11, iss. 2, pp. 140-150
- Vicky, A., Papanis, E. & Giavrimis, P. (2011). Family's influences on youth's educational and professional choices: Review of Greek research. *Journal of Regional & Socio-Economic Issues*, 1(1), 35- 50.
- Vladimirova, K. & Blanc, D., Le (2015) How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education in the UN system. *Department of Economic & Social Affairs DESA Working Paper No. 146 ST/ESA/2015/DWP/146*
- Vondracek, F., & Ford, D., & Porfeli, E. (2014). A Living Systems Theory of Vocational Behavior and Development. *Sense Publishers*

https://www.researchgate.net/publication/262336608_A_Living_Systems_Theory_of_Vocational_Behavior_and_Development

- Wanberg, C.R., Ali, A.A., & Csillag B., (2020). Job Seeking: The Process and Experience of Looking for a Job. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2020,7, 315–37
- Wantchekon, L., Klasnja M. & Novta N. (2015). Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin. *The Quarterly Journal of Economics* (2015), 703–757
<https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/lwantche/files/beninwkn-qje-final.pdf>
- Weisbrod, B.A. (1962) Education and Investment in Human Capital. *The Journal of Political Economy*, Vol. 70, No 5. Part 2: Investment in Human Beings 106-123
- Williams, Adriane and Swail, Watson Scott (2005). Is More Better? The Impact of Postsecondary Education on the Economic and Social Well-Being of American Society. Washington, DC: Educational Policy Institute, Inc.
- Willem te Velde, Dirk (2002) 193, Government Policies for Inward Foreign Direct Investment in Developing Countries: Implications for Human Capital Formation and Income Inequality, *Technical Paper* No. 193, August 2002.
- Woods, P. (1999). Symbolic interactionism: Theory and method. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 337-404). London: Academic Press
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society* 27(2):151-208 April 1998
DOI:10.1023/A:1006884930135
- World Bank (2011) Social Capital Assessment Tool (SOCAT) in its entirety
<http://web.worldbank.org/archive/website00518/WEB/OTHER/SOCIA-32.HTM>
- World Bank and UNESCO. (2000). Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Washington, DC: World Bank.
- World Bank Group (2002). *Understanding and Measuring Social Capital- a Multi disciplinary tool for practitioners*. Documents and Reports. Διαθέσιμο στο: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2002/06/1942065/understandingmeasuring-social-capital-multidisciplinary-tool-practitioners>

- World Bank. (2002a). *Globalization: Threat or Opportunity?* Washington DC: The World Bank.
- World Bank. (2007). *Expanding the Possible in Sub-Saharan Africa: How Tertiary Institutions Can Increase Growth and Competitiveness*. Draft, September 7. Διαθέσιμο
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPSIA/0,,contentMDK:20472532~isCURL:Y~menuPK:1108016~pagePK:1>
- World Bank Group (2011). *Social Capital Assessment Tool (SOCAT)*. στο: <http://web.worldbank.org>
- World Bank Group (2011). *What is Social Capital*. The World Bank. Διαθέσιμο στο: <http://web.worldbank.org/>
- World Bank, (2010) *World Development Indicators*. Στο: <http://web.worldbank.org>
- World Bank, (2012) *Doing Business 2012, Economy Profile: Brazil; Russia; China; India* στο: <https://www.slideshare.net/aszapla/doing-business-2012-11642203>
- World Bank. (2001). *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. New York: Oxford University Press.
- World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies*. Washington, DC: The World Bank.
- Xiangcai Meng, Azhong Ye (2009) Human Capital Externality, Knowledge Spillover, and Sustainable Economic Growth. *ANNALS OF ECONOMICS AND FINANCE* 10-1, 155–198
- Zacharakis J, Steichen M. (2011). Understanding the Experiences of Adult Learners: Content Analysis of Focus Group Data. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, Volume 5, Number 2, Summer 2011.

Ελληνική

- Αλεξάνδρου, Λ. & Στυλιανού, Ν. (2010) *Προσωπική Ανάπτυξη Βελτίωση στο χώρο εργασίας*. University of Cyprus
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Χειμερινό Εξάμηνο 2009-10, Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009). Προγράμματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στάσεις μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα του Δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Στο Δημητρίου, Α. (επιμ.) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός (296-322).
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2010). *Αρχές περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής στις Κοινωνικές επιστήμες*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Θερινό Εξάμηνο 2009-10, Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Ν. και Καϊλα, Μ. (1995) *Σχολική Αποτυχία: Από την Οικογένεια του Σχολείου στο Σχολείο της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Αντωνοπούλου, Σ. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αξιοποίηση του Ελεύθερου Χρόνου: Μία μελέτη στα οργανωμένα προγράμματα ενηλίκων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση Απρίλιος 15, 2015, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13717/1/AntonopoulouMsc2009.pdf>
- Αποστολόπουλος, Κ. και Καραμέτου, Π. (2011). Το κοινωνικό κεφάλαιο ως σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης των επιδράσεων της οικονομικής κρίσης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. *9ο Εθνικό Συνέδριο με θέμα: Περιφερειακή ανάπτυξη και οικονομική κρίση: Διεθνής Εμπειρία και Ελλάδα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: http://www.prd.uth.gr/sites/GS_RSAI/CONFERENCE_MAY2011_SITE/PAPERS_MAY2011_PDF_CD/KARAMETOU_P_APOSTOLOPOULOS_K_21.Pdf

- Αρματάς, Α (χ.χ.) *ΥΠΙΝΩΣΗ. Όλα όσα θέλετε να ξέρετε για την επιστημονική ύπνωση* Μέρος Α. <http://www.leleka.gr>
- Βεργίδης, Δ. - Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. – Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου τ. Α'*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. και Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf
- Βιτσιλάκη, Χ. - Γουβιάς, Δ. (2018) *Ανιχνεύοντας την κρίση επιλεγμένα κείμενα από τις εισηγήσεις του Δεύτερου Πανελληνίου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης Ρόδος*. Αθήνα: Gutenberg
- Βοσνιάδου, Σ. (1992). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας (Β' Τόμος: Σκέψη)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Γνωσιακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Βούτσινος, Γ. – Ηλιάδης, Ν. (1999) *Τεχνολογία και Ανάπτυξη. ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ Γ' ΤΑΞΗΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ Κατεύθυνσης*. ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΘΗΝΑ: Α. ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C113/77/628,2268/>
- Γεωργούλας, Α. (2006) *Πολιτικές της κοινωνικής Θεωρίας. Κοινωνικές δομές και κατηγορίες της σκέψης. Α' Τόμος*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. και Ρουμελιώτου, Μ. (2007). *Κοινωνικό Κεφάλαιο και Κοινωνικά Δίκτυα*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. Διαθέσιμο στο: http://eparanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_2224.html
- Γκίκας, Γ.- Χυζ, Α. (2010) *ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Τοπικές Κοινωνίες και Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Συνύπαρξη για Αειφορική Ανάπτυξη που*

διοργάνωσε ο Δήμος Ροδίων σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στις 23 & 24 Απριλίου 2010

- Γουβιάς, Δ. – Φωτόπουλος, Ν. (2015) Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της *Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας* Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ
- Γουβιάς, Δ. (2020) *Κοινωνικοποίηση του παιδιού και του εφήβου αναγκαιότητα κοινωνικοποίησης και αποτελέσματα αποστέρησης*. Σημειώσεις μαθήματος. Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Γουβιάς, Δ. (2018) ΤΟ «ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ» ΞΑΝΑΧΤΥΠΑ ΑΠΟ Τ' ΑΡΙΣΤΕΡΑ! Ο ΝΕΟΣ ΝΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΕΙ. ΘΕΣΣΕΙΣ, τεύχος 145, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2018
- Γραβάνη, Ο. - Σταματάκης, Ν. (2002) *Οικονομική της Ανάπτυξης* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός
- Δεσόπουλος, Α. (1998) *Η Προσφορά Εργασίας*. Τόμ. 1ος. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Διαμαντοπούλου, Γ. (2009, Οκτώβριος). *Διερεύνηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Μελών Δ.Ε.Π των Ελληνικών Α.Ε.Ι*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής Π.Μ.Σ Ειδίκευση: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη. Διόνικος.
- Δρακάκη, Μ. (2020-2021) *Τυπική & Μη-τυπική Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση. Μη τυπική και Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα σήμερα: Ρυθμιστικό Πλαίσιο και Δομές, Φορείς και Προγράμματα ΔΒΜ*. Σημειώσεις μαθήματος. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΜΑΘΗΣΗΣ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Δριτσάκη, Χ., Ν. – Κηπουρού, Α. (2007) Ανθρώπινο Κεφάλαιο και οικονομική ανάπτυξη: Μια εμπειρική έρευνα για την Ελλάδα με την ανάλυση της αιτιότητας. *ΣΠΟΥΔΑΙ (2007) / «SPOUDAI»*, Vol. 57, No 2, (2007), University of Piraeus pp. 106-118
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2011) *ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ HUMAN RESOURCES MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL ANALYSIS*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2011) *ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ HUMAN RESOURCES MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL ANALYSIS*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2011) *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ. HUMAN RESOURCES MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL ANALYSIS*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2011) *ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ. HUMAN RESOURCES MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL ANALYSIS*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2011) *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ & ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ. HUMAN RESOURCES MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL ANALYSIS*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- ΕΘΝΟΣ (2020). Η Ελλάδα τον Απρίλιο του 2020 απώλεσε πληθυσμό ίσο με τον πληθυσμό του Γυθείου, *ΕΘΝΟΣ* 10-06-2020. https://www.ethnos.gr/ellada/104755_i-ellada-ton-aprilio-toy-2020-apolese-plithysmo-iso-me-ton-plithysmo-toy-gytheiou
- Ελευθεράκης Θ. (χ.χ.), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία. Κεφάλαιο 4(α2): η δομή και η εσωτερική οργάνωση της κοινωνίας: κοινωνικοποίηση, κοινωνικός ρόλος*, ΠΤΔΕ, πανεπιστήμιο Κρήτης <https://opencourses.uoc.gr/>
- ΕΛΣΤΑΤ (2020). *Έρευνα εργατικού δυναμικού: δελτίο τύπου. Ελληνική στατιστική αρχή, Ιούνιος 2020*. <https://www.statistics.gr/documents/20181/b5685471-b604-4d99-00dd-c60a5825aede>
- Επιτροπή Επαφών των Ανώτατων Οργάνων Ελέγχου (ΑΟΕ) της ΕΕ, (2018). *Νεανική ανεργία και ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας. Επιτομή ελέγχου*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018. https://www.eca.europa.eu/sites/cc/Lists/CCDocuments/CC_AUDIT_COMPENDIUM/CC-AUDIT_COMPENDIUM_EL.pdf
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Απασχόληση των νέων Θεματικό ενημερωτικό δελτίο ευρωπαϊκού εξαμήνου*.

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_youth_employment_el.pdf

- Ζαρίφης (χ.χ.) *Σημειώσεις για το μάθημα: Μέσα πρόσβασης και παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Θάνος, Θ. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα* (Ν.Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., Β. (2014) Οικονομική κρίση και σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των φοιτητών. Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή: Προκλήσεις και Προοπτικές. Πρακτικά*. Αθήνα
- Θάνος, Θ. (χ.χ.) *Η κοινωνική διάσταση των πολιτικών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο*. <http://webcache.googleusercontent.com/>
- Θεοδωροπούλου, Ε., Καΐλα Μ., Bonnett, M., Larrere, C., (επιμ.), (2009), *Περιβαλλοντική ηθική: Από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*. Εκδόσεις Ατραπός. ISBN 978-960-459-051-3
- Θεοχαράκης, Ν. (2005) *Η Νεοκλασική Θεωρία της Εργασίας Μια κριτική επισκόπηση υπό το πρίσμα της οικονομικής σκέψης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- IOBE (2018). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα: Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*, ΙΔΡΥΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_09072018_REP.pdf
- IOBE, (2017). *Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών. http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_05072017_REP_GR.pdf
- Ίσαρη, Φ. - Πούρκος, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ, 2015
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες του λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 259-273). Αθήνα: Κριτική.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Αναστασάτος, Ν., (επιμ.) (2005) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α. και Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) (2013). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κανελλόπουλος, Κ. - Μαυρομαράς, Κ. & Μητράκος, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας: Μελέτες 50*. Αθήνα: Κ.Ε.Π.Ε.
- Κάντας Α., Χαντζή Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντζάρα, Β. (2006) Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μια κριτική εισαγωγή. Στο Οικονόμου Χ. & Φερόνας Α. (επιμ.) *Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Διόνικος, σσ. 349-380
- Καραλής, Α. (2010) *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ. Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. II* Ανάκτηση Απρίλιος 15, 2015, από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf
- Καραλής, Α. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση-Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ*. Ανάκτηση Απρίλιος 15, 2015, από: <http://www.imegseevee.gr/attachments/article/662/MELETH%20INEGSEE-MEGSEVEE.pdf>
- Καραλής, Θ. (2005) *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Ενηλίκων – Σχεδιασμός Προγραμμάτων*. Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Καραμεσίνη, Μ. και Κορνελάκης, Α. (2005) Από την εκπαίδευση στην απασχόληση: η πρώτη σημαντική εργασία των αποφοίτων ΑΕΙ και η εργασιακή εμπειρία μέσω του STAGE, στο δημοσιευμένο στο *Εργασία 2005*, Επιμέλεια Δεδουσόπουλος, Α., Κουζής, Γ., Πετρινιώτη, Ξ. και Ρομπόλης, Σ.

- Καραμεσίνη, Μ. (2003) Ζήτηση και Προσφορά Υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Στο Τσαούσης Δ.Γ (Επιμέλεια) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς τη Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης: Οι Εξελίξεις μιας Δεκαπενταετίας*. Αθήνα (Gutenberg).
- Καραμεσίνη, Μ. (2005), Η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου ως πρόκληση για την πολιτική απασχόλησης στις χώρες της Ε.Ε. δημοσιευμένο στο *Εργασία 2005*, Επιμέλεια Δεδουσόπουλος, Α., Κουζής, Γ., Πετρινιώτη Ξ. και Ρομπόλης, Σ.
- Καραμεσίνη, Μ. (2006) Από την εκπαίδευση στην αμειβόμενη εργασία: εμπειρική διερεύνηση της εργασιακής ένταξης των νέων στην Ελλάδα, *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 1(1), σελ. 67-84.
- Καραμεσίνη, Μ. (2008). *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας. Πανελλαδική έρευνα στους αποφοίτους των ετών 1998 - 2000*. Αθήνα: Διόνικος
- Καρατζάς, Α. (2010). *Το κοινωνικό κεφάλαιο ως τελευταίο οχυρό*. ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ. Διαθέσιμο στο: <http://www.nb.org/blog/?p=130>
- Κασσωτάκης Μ. (επιμ.) (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπώθητω.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986). Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Π. Κρήτης, 20-24.
- Κατσανέβας, Θ. (1998). *Επαγγέλματα του μέλλοντος. Ποιο επάγγελμα να διαλέξετε για να βρείτε δουλειά. Έρευνα για τις προοπτικές της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Πειραιά και του Ο.Α.Ε.Δ*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κατσανέβας, Θ. (2001) *Οικονομική της Εργασίας και Εργασιακές σχέσεις* Αθήνα: Σταμούλη
- Καυάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Καυάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

- Κόκκος, Α. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Σεπτέμβριος 2021, Διανέοσις, 9/2021 https://ctl.duth.gr/wp-content/uploads/2021/09/Dianeosis_2021.pdf
- Κόκκος, Α. – Κουτρούμπα, Κ. (2008) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. II
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολλιοπούλου, Κωνσταντίνα (2010). Εκπαίδευση και οικονομία. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010
- Κολλιοπούλου, Κωνσταντίνα (2010). Εκπαίδευση και οικονομία. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010
- Κονιόρδος, Σ. (2006). *Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης*. Επιστήμη και Κοινωνία. Τεύχος 16. Διαθέσιμο στο: http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html
- Κορλίρας, Π. Γ (1991) *Φιλοσοφία της Πολιτικής Οικονομίας* σελ. 23-65.
- Κουζέλης, Γ. & Ψυχοπαίδης, Κ. (1996) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Κείμενα. Αθήνα: Νήσος
- Κουλαουζίδης, Γ. (χ.χ.) *ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ*. meae.eap.gr/el
- Κουτσογιάννη, Ξ. (2011). «Κοινωνικό Κεφάλαιο. Μια διαδικασία «εκ των κάτω»». Διαπολιτισμικό Ινστιτούτο Αλληλεγγύης. Διαθέσιμο στο: http://www.endiaferomai.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=394:-1-r&catid=79:2012-03-11-13-52-19&Itemid=126
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (1998) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα και η Κατασκευή της Κοινωνικής Πραγματικότητας: Το Παράδειγμα της Ποσοτικής Προσέγγισης*. Επιμέλεια Γιώτα Παπαγεωργίου Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κώττη, Γ., Χ. (1996). *Οικονομικά για όλους*. Αθήνα: Κ. & Π. Σμπίλιας ΑΕΒΕ
- Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγουλάς Κ. – Βλιάμος (2008) *Περιφερειακή – Τοπική Ανάπτυξη «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων III»*, το οποίο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β. και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ.).

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξης*
Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου III*. Αθήνα:
ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2009). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (12η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.
- Μήνας, Α – Καλύβας, Ι. (2007) Η σύμβολα της οικονομίας στην εκπαίδευση. Από την
εκπαιδευτική ανισότητα στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Πρακτικά του
Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης
(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα»,
Αθήνα, 4 - 6 Μαΐου 2007.
- Μουζέλης, Ν. (1997). «Τι είναι η κοινωνία πολιτών. Πολυσημικότητα και πολλαπλότητα».
ΤΟ ΒΗΜΑ. Διαθέσιμο στο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=94080>
- Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, κοινωνία και αγορά: στην πρόιμη και ύστερη
νεωτερικότητα. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). *Μεταξύ κράτους και*
αγοράς. Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 51 - 60.
- Μουσταΐρας, Π. (2004), *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών -Μια μελέτη για*
τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών της
δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Μπαμπανάσης, Σ. (1993), *Τα χαρακτηριστικά απασχόλησης των Μηχανικών και*
Οικονομολόγων στην Ελλάδα, Μελέτη: Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Τεχνικό
Επιμελητήριο Ελλάδας.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)* (ε' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο - Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα:
Εκδόσεις Γ. Μπένου
- Μπουρντιέ, Π. (2004) *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*.
Αθήνα: Νήσος
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης: συμβουλές*. Αθήνα:
Gutenberg.

- Νικολάου, Ε. - Παπαβασιλείου, Β. - Ανδρεαδάκης, Ν.- Ξανθάκου, Γ. και Καΐλα, Μ. (2020) Αντιλήψεις φοιτητών Παιδαγωγικών τμημάτων για τις επαγγελματικές τους επιλογές. *ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ*. Τόμ. 2020 Αρ. 1 (2020): Τεύχος 1 / 2020 Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Νόβα –Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα:Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Ξανθάκου, Π. (2011) *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση
- Οικονόμου, Δ.- Πετράκος, Γ.- Πλαγεράς, Π. & Ψυχάρης Ι. (2002). *Πανεπιστήμιο και αγορά εργασίας. Προσφορά, ζήτηση και προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων των ελληνικών Α.Ε.Ι.: Οριζόντια Δικτύωση Γραφείων Διασύνδεσης Ελληνικών Α.Ε.Ι*. Βόλος: Γραφείο Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας & Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Παληός, Ζ. Κ. (2002). *Σημειώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (πανεπιστημιακές παραδόσεις). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παναγιωτόπουλος Ν. & Θάνος, Θ. (2008). «Ο καιρός της κατανόησης ενός "unfair game"». Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: Πολύτροπον, σ. 37 - 72.
- Παναγιωτόπουλος, Ν.(2005) *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Πολύτροπον
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαβασιλείου, Β. (επιμ.) (2013). *Αειφορικές Τοπικές Κοινωνίες: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Ρόδος: εκδόσεις Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική εκπαίδευση»
- Παπαγιάννης, Γ., Δ. (2008) *Η σημασία της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για τις επιχειρήσεις-οργανισμούς*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Παπαζήση.
- Παπαθεοδώρου, Χ. (2018) *Διαχείριση Γνώσης σε Οργανισμούς*. Σημειώσεις μαθήματος Μ. Π. Ιονίου Πανεπιστημίου
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων*.
Αθήνα: Ε. Μπένου
- Παπαντωνίου Γεωργία Α. (2014) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία με έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες Σχολές σκέψης στην ψυχολογία: IV*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΑΝΟΙΚΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση:
<http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1081>
- Παπάς, Α., Ε. (2004) *Σύγχρονη θεωρία και πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Δελφοί
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 183-194.
- Πούπος, Ηλ. (2010). *Το Κοινωνικό Κεφάλαιο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΠΕ)
- Προβατά, Α. (2002). *Ιδεολογικά ρεύματα, πολιτικά κόμματα και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1950-1965): ο «λόγος» για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα, Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Νικόλαος (2006) Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, Ιούνιος 2006
- Ροδιακή (2012). Στους 115.290 ανέρχεται ο πληθυσμός της Ρόδου. *Επικαιρότητα Ροδιακή*, Σάββατο 29 Δεκεμβρίου 2012. (<https://www.rodiki.gr/article/227423/stoys-115-290-anerxetai-o-plhthysmos-ths-rodoy>)
- Σαΐτης, Χ. (1992) *Οργάνωση Και Διοίκηση Της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος – Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε.
- Σαΐτης, Χ. (1994) *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο case studies*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2010) Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and*

- Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2006). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997 - 2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου - Κύργιου, Ε. (2010). Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις κοινωνικών ανισοτήτων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2018) Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα της κρίσης. Στο Βιτσιλάκη, Χ. - Γουβιάς, Δ. (2018) *Ανιχνεύοντας την κρίση επιλεγμένα κείμενα από τις εισηγήσεις του Δεύτερου Πανελληνίου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* Ρόδος, Σελ. 121-136 Αθήνα: Gutenberg
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (2006). Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση. Στο Nathan R and Hill L. *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η Συμβουλευτική προσέγγιση της Επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., μετάφραση-επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο (σελ. 11-30).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (2010). *Επαγγελματική Αξιολόγηση, Τεστ και Ερωτηματολόγια Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκουλάς, Ν., Ε. (2010) *Ηγεσία –Μάνατζμεντ- Ομαδικότητα. Τρίπτυχο της επιτυχίας*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Σκούλας, Ν., Ε.(2010) *Ηγεσία Μάνατζμεντ Ομαδικότητα*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί
- Τασιόπουλος Χ. (2015). *Πως επιλέγω Επάγγελμα, τεχνικές & μεθοδολογία για τον προσδιορισμό του Επαγγέλματος που σου ταιριάζει*. Αθήνα: Κεντρική Διανομή Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Τριανταφυλλόπουλος, Ν. (2007) Κοινωνικό κεφάλαιο και Τοπική ανάπτυξη. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (123), σ. 31-54. http://www.grsr.gr/issue.php?i_id=45
- Τσακίρης, Α. (2003) *Θεωρίες των Ελίτ για το κράτος*. <http://tsakthan2.wordpress.com/2015/01/03>
- Τσαμαδιάς, Κ. - Σταϊκούρας, Χ. (2004) Το Ανθρώπινο Κεφάλαιο στην Οικονομία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας (Περίοδος 1998-2002). Πρακτικά Συνεδρίου *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη: Η Περίπτωση της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας*, σσ. 240-269, Λαμία.

- Τσαμαδιάς, Κ. –Χανής, Σ. (2013) Τα οφέλη από την Εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την οπτική της Οικονομικής. *Μέντορας*. Τεύχος 13, σελ.5-21
- Τσαμπούκου – Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- Τσαμπούκου – Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και επικοινωνία. Δικαίωμα στην επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- Τσαούση, Α. (2006) *Κοινωνιολογία των Εμφυλων Σχέσεων. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ*. Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Μ.Ι.Θ.Ε.
- Τσίρος Θ. (2017). Ελληνική πρωτιά στην αυτοαπασχόληση, *Ναυτεμπορική*, Πέμπτη, 07 Σεπ 2017. <https://m.naftemporiki.gr/story/1273938>
- Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2011). Για την Κρίση [Συνέντευξη του Κ. Τσουκαλά στην Μ. Πετρονώτη]. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134 - 135, 13 - 36.
- Τσούρτου Β. (2020) *Γνωστική Ανάπτυξη*. Σημειώσεις μαθήματος. Κρήτη: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Φραγκουδάκη, Α. (1992). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Φώκιαλη, Π. (2010) *Διαστάσεις κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φώκιαλη, Π., Ξάνθης, Α. Παπαβασιλείου, Β. Μόγιας, Α. και Καΐλα, Μ. (επιμ.) (2015). *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χλέτσος, Μ. (2011) *Οικονομικά της κοινωνικής προστασίας*. Αθήνα: Πατάκη
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Α. (2003). *Ελληνική Παιδεία: Μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Α. (2004). *Μη Κρατικά Πανεπιστήμια: Το άρθρο 16 του Συντάγματος καιρός να αλλάξει*. Αθήνα: Ποταμός
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999) *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης

Μεταφρασμένη στα ελληνικά

- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μτφ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Boekaerts, M. (2003) *Κίνητρα μάθησης*. Μετάφραση: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης. Θεσσαλονίκη
- Bourdieu, P. (1994) *Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προκαταρκτικές Σημειώσεις*. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Π. Μπουρντιέ: Κοινωνιολογικά Κείμενα*, Αθήνα: Δελφίνι
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή - Κ. Καψαμπέλη, Μετφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή - Κ. Καψαμπέλη, Μετφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, Pierre (2004) *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. (Παναγιωτόπουλος Ν. επιμ.). Αθήνα: Νήσος
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L., (1977). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Goleman, D. (1988). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N. (1993). *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες* (επιμ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Margaret Wetherell (επιμ.) *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Σελ. 348-351. Αθήνα: Μεταίχμιο
- McLeod, J. (2005) *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Μτφ. Δ. Καραθάνου- Α. Μαρκαντώνη Αθήνα: Μεταίχμιο
- Nathan, R and Hill L. (2006) *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η Συμβουλευτική προσέγγιση της Επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (Σιδηροπούλου-

- Δημακάκου Δ., μετάφραση - επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο (σελ. 11-30).
- Peel, M. (1994). Επιτυχημένη εκπαίδευση προσωπικού σε μια εβδομάδα. μτφ: Β. Ταουσάνης. Εκδ: ANUBIS
- Robbins, S., Decenzo, D. and Coulter, M. (2012). *Διοίκηση Επιχειρήσεων, Αρχές και Εφαρμογές*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική,
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002) Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.): *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 49-52.
- Screpanti, E and Zamagni, S. (1993) *Η Ιστορία της Οικονομικής Σκέψης* (Β Τόμος), Τυπωθήτω: Αθήνα
- Slavin, R. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Smith, A. 1776, (2000) *Έρευνα για την Φύση και τις αιτίες του πλούτου των Εθνών*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Timasheff, N.,S. & Theodorson, G.A. (1998) *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*. Μτφ. Τσαούση Δ.Γ. Αθήνα: Gutenberg
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Watson, D. (2004) Άτομα και θεσμοί: η περίπτωση της εργασίας και της απασχόλησης. Στο Margaret Wetherell (επιμ.) *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Σελ. 348-351. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Watson, T. (2005), *Κοινωνιολογία, Εργασία Και Βιομηχανία*, (μτφρ. και επιμ. Ψημμένος Ι.). Αθήνα (Αλεξάνδρεια).

Νομοθεσία

Νόμος 4763/2020 (ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020), «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του

Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (EE L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις.». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.gsae.edu.gr/el/toppress/1657-ethniko-systima-epaggelmatikis-ekpaidefsis-katartisis-kai-dia-viou-mathisis-n-4763-2020>.

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, Αρ. Φύλλου 163 τ. Α', Αριθ. Φύλλου 163.

ΦΕΚ 167 τ. Α' 30-9-1985. ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ 167. ΝΟΜΟΣ 1566 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ 226 ν. 4024/2011/

Νόμο 4354/2015 (176 /Α') «Μισθολογικές ρυθμίσεις των υπαλλήλων του Δημοσίου, των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) πρώτου και δεύτερου βαθμού, των Νομικών Προσώπων Δημοσίου (Ν.Π.Δ.Δ.) και Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), καθώς και των Δ.Ε.Κ.Ο. του κεφ. Α' του ν. 3429/2005 (Α' 314)

Ν. 3528/2007 (ΦΕΚ 26 Α'), και αναφέρονται πλέον στο άρθρο 12 με τίτλο «Άρθρο 12: Προϊστάμενοι οργανικών μονάδων – Διαδικασία και κριτήρια επιλογής προϊσταμένων».

Ιστοσελίδες

ΕΟΠΠΕΠ, 2019a: <http://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity>;

ΕΟΠΠΕΠ, 2019b: <http://www.nqf.gov.gr/index.php>;

ΕΟΠΠΕΠ, 2019c: <http://www.nqf.gov.gr/index.php/ta-8-epipedata>).

ΙΝΕΔΙΒΙΜ (2020f). «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Στερεάς Ελλάδας και Νοτίου Αιγαίου».

Διαθέσιμο στο: <https://www.inedivim.gr>

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

<http://documents.worldbank.org/curated/en/512891468739485757/pdf/multi0page.pdf>

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

http://www.adulteduc.gr/images/06_patricia_cross.pdf

http://repository.uneca.org/bitstream/handle/10855/10422/Bib_51143.pdf?sequence=1

[http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/AttachmentsByTitle/Perkinson_Global2ConferenceEdinburgh_0708Dec06.pdf/\\$FILE/Perkinson_Global2ConferenceEdinburgh_0708Dec06.pdf](http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/AttachmentsByTitle/Perkinson_Global2ConferenceEdinburgh_0708Dec06.pdf/$FILE/Perkinson_Global2ConferenceEdinburgh_0708Dec06.pdf)

<http://diaviou.auth.gr/definitions> Προσπελάστηκε στις 12/08/2016

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf Προσπελάστηκε

http://www.adulteduc.gr/images/06_patricia_cross.pdf

<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/Guidance/PersonalIDvelopmentCareerPlanning6-12.pdf>.

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_44852017.pdf Άρθρο 4
N.4485/2017

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf Προσπελάστηκε
στις 12/08/2016

<http://www.leleka.gr/wp->

<content/uploads/2015/01/%CE%A5%CE%A0%CE%9D%CE%A9%CE%A3%CE%97-ebook-1.pdf>

<http://diaviou.auth.gr/definitions> Προσπελάστηκε στις 12/08/2016

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHHTA_1.pdf

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C122/38/219,1106/>

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C124/54/414,1537/>

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL->

C113/77/628,2268/unit=1470

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

<http://diaviou.auth.gr/definitions> Προσπελάστηκε στις 12/08/2016

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf Προσπελάστηκε

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf Προσπελάστηκε
στις 12/08/2016

World Bank – <http://data.worldbank.org>

World Bank (2010) *World Development Indicators*. <http://data.worldbank.org>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

Αγαπητέ/ή

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας εκπονήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο της διδακτορικής μου διατριβής η οποία διερευνά ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου και συγκεκριμένα πόσο βοηθά στην επαγγελματική και στην κοινωνική πορεία του καθενός και της καθεμιάς.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Γι' αυτό σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο χρόνο για να συμπληρώσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Για να έχουν εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα και να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Ελπίζω ότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου δε θα σας κουράσει πολύ. Σας υπενθυμίζω τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ πολύ και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στη επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Ευαγγελία –Δέσποινα Παυλούς

Υποψήφια Διδάκτορας

epavlous@rhodes.aegean.gr

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ - ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: έως 30 31-40 41-50 50 και άνω

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο:

Προπτυχιακές Σπουδές: ΑΕΙ ΤΕΙ Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακές

Σπουδές: Ναι Όχι

Διδακτορικές Σπουδές: Ναι Όχι

4. Τομέας απασχόλησης:

Δημόσιος

Ιδιωτικός

5. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/η

Σύμβαση έργου

Αορίστου χρόνου

Εποχιακή απασχόληση

Ορισμένου χρόνου

Μερική απασχόληση

Άλλο (αναφέρατε)

6. Χρόνια υπηρεσίας στην τρέχουσα εργασία;

< 1 χρόνο 1-5 χρόνια 6-15 χρόνια 15-25 χρόνια > 25 χρόνια

7. Χρόνος από το πέρας των σπουδών σας μέχρι να βρείτε την πρώτη σας δουλειά;

μέσα σε 1 χρόνο μετά από 1 και έως 2 χρόνια

μετά από 2 και έως 3 χρόνια περισσότερο από 3 χρόνια

8. Δουλειές που αλλάξατε μέχρι την τελευταία;

- Μια Δυο Τρεις Περισσότερες από τρεις

9. Η μητρική σας γλώσσα; (βάλτε X σε μία απάντηση):

- Ελληνική Ισπανική
 Αγγλική Ιταλική
 Γαλλική Ρωσική
 Γερμανική Άλλη, ποια;

10. Ποια ή ποιες άλλες γλώσσες γνωρίζετε; (δηλώστε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- Ελληνικά Ισπανικά
 Αγγλικά Ιταλικά
 Γαλλικά Ρωσικά
 Γερμανικά Άλλη, ποια;

11. Πότε μάθατε τη ξένη γλώσσα που γνωρίζετε καλύτερα εκτός από τη μητρική;

(δηλώστε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- Στην εκπαιδευτική μου πορεία
 Μετά το πέρας των σπουδών μου
 Στην επαγγελματική μου πορεία

12. Ποια η γνώση σας στη χρήση Η/Υ; (βάλτε X σε μία απάντηση)

- Μηδενική Λίγη Μέτρια Καλή Πολύ καλή

13. Πότε αποκτήσατε γνώση Η/Υ; (βάλτε X σε μία απάντηση)

- Στην εκπαιδευτική μου πορεία
 Μετά το πέρας των σπουδών μου
 Στην επαγγελματική μου πορεία

14. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

15. Αν ναι τότε παρακολουθήσατε προγράμματα επιμόρφωσης; (δηλώστε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

Στην εκπαιδευτική μου πορεία

Μετά το πέρας των σπουδών μου

Στην επαγγελματική μου πορεία

16. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα στον χώρο εργασίας σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

17. Πώς έγινε η πρόσληψη στην τρέχουσα εργασία σας; (δηλώστε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε μετά από προκήρυξη της θέσης

Η ζήτηση εργαζόμενου/ης ανακοινώθηκε στην εφημερίδα

Η ζήτηση εργαζόμενου/ης ανακοινώθηκε στο διαδίκτυο

Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε με εξετάσεις

Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε με συνέντευξη

Στην πρόσληψή μου έπαιξαν ρόλο κάποιες γνωριμίες

Η πρόσληψη στη δουλειά μου έγινε χωρίς πολλές τυπικές διαδικασίες

**ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΣ
ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ**

	Μετά το Λύκειο, επέλεξα να σπουδάσω, γιατί προσδοκούσα					Τώρα που έχω τελειώσει τις σπουδές μου, θεωρώ ότι οι σπουδές με βοήθησαν				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Να βρω εύκολα δουλειά										
Να γίνω ένας/μια καλός /ή επιστήμονας										
Να έχω σχετικά υψηλές απολαβές										
Να διακριθώ στη δουλειά μου										
Να ανέβω στην επαγγελματική ιεραρχία										
Να είμαι θωρακισμένος/η στην ανεργία										
Να με σέβονται οι συνάδελφοί μου										
Να βρω μόνιμη δουλειά										
Να μη κινδυνεύω να απολυθώ										
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/ης στην εργασία μου										
Να κατανοώ ευκολότερα τι πρέπει να κάνω στην εργασία μου.										
Να μην κάνω λάθη										
Να προσαρμόζομαι πιο εύκολα σε εργασιακές αλλαγές										
Να έχω ευκολότερη πρόσβαση στην τεχνολογία										
Να δώσω ικανοποίηση στους γονείς μου										
Να γίνω αντάξιος/α των φίλων μου										
Να αποκτήσω το προφίλ του επιτυχημένου ατόμου										
Να γίνω ενεργός πολίτης										
Να γίνω χρήσιμος/η στην κοινωνία										
Να αποκτήσω κύρος										
Να θεωρούμαι αξιόλογο μέλος										

**ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ
ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ**

	Επέλεξα να επιμορφωθώ γιατί προσδοκούσα ότι η επιμόρφωση ήταν					Η επιμόρφωση που παρακολούθησα ήταν				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Χρήσιμη για τη διατήρηση της θέσης μου										
Απαραίτητη για την εξέλιξή μου										
Απαραίτητη στη δουλειά μου										
Μέσο εξασφάλισης μοριοδότησης										
Μέσο βελτίωσης της κοινωνικής μου θέσης										
Μέσο απόκτησης νέων γνωριμιών										
Μέσο απόκτησης ικανοτήτων										
Μέσο αύξησης των γνώσεών μου										
Μέσο βελτίωσης των δεξιοτήτων μου										
Μέσο διεύρυνσης των οριζόντων μου										
Μέσο ικανοποίησης προσωπικών επιθυμιών										
	Επιλέγω να επιμορφωθώ όταν η επιμόρφωση									
Είναι υποχρεωτική										
Είναι δωρεάν										
Επιδoteίται για τον/τη συμμετέχοντα/ουσα										

**ΕΝΟΤΗΤΑ Δ: ΣΠΟΥΔΕΣ , ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΚΑΙ
ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Αξιολογήστε το ρόλο που έπαιξαν οι παρακάτω παράγοντες, με το βαθμό που συμφωνείτε στις παρακάτω δηλώσεις αναφορικά με την πρόσληψή σας στην τρέχουσα εργασία σας

Πόσο ρόλο έπαιξαν στην πρόσληψή μου τα παρακάτω:	Ελάχιστο	Μικρό	Μέτριο	Μεγάλο	Πολύ μεγάλο
Οι σπουδές μου					
Οι επιμορφώσεις μου					
Οι ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από πού τις απέκτησα					
Οι δεξιότητές μου στους Η/Υ					
Οι ξένες γλώσσες					
Η προϋπηρεσία μου					
Η προσωπικότητά μου					
Κάποιες γνωριμίες					
Η οικογένειά μου					

Αξιολογήστε τη σχέση της δουλειάς σας με τις σπουδές , τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί

Η τρέχουσα εργασία μου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Έχει άμεση σχέση με τις σπουδές μου από άποψη αντικειμένου					
Απαιτεί γνώσεις επιστημονικού επιπέδου					
Απαιτεί πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής					
Απαιτεί γνώση ξένων γλωσσών					
Απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες					
Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι ήταν σωστή η επιλογή σπουδών					
Δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιώ τα προσόντα που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου					
Δημιούργησε την ανάγκη στην αρχή να μάθω νέα πράγματα για να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της					
Δημιουργεί την ανάγκη να ανανεώνω συνεχώς τις γνώσεις και δεξιότητές μου					

Αξιολογήστε τη σχέση σας με τη δουλειά σας

Η τρέχουσα εργασία μου	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η δουλειά μου είναι εύκολη για μένα					
Οι προϊστάμενοί/ς μου δείχνουν ευχαριστημένο/εσι μαζί μου					
Το αντικείμενο της δουλειάς μου είναι ενδιαφέρον					
Οι οικονομικές απολαβές είναι καλές					
Έχω προοπτικές εξέλιξης					
Η δουλειά μου δίνει κύρος					
Χαίρω εκτίμησης ανάμεσα στους συναδέλφους					
Στη δουλειά με σέβονται					
Η εργασία μου με βοηθά να ικανοποιώ τις φιλοδοξίες μου					
Λόγω δουλειάς απέκτησα φίλους/ες					
Στη δουλειά νιώθω ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου					
Αν ξεκινούσα από την αρχή, αυτή την εργασία θα επέλεγα					
Θα σύστηνα τη δουλειά αυτή σε ένα/ μια καλό/ή μου φίλο/η					

Ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο