

9.2021

διαΝΕΟσις

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα

Αλέξης Κόκκος

Δανάη Βαϊκούση, Δημήτρης Βεργίδης, Γιώργος Κουλαουζίδης,
Ευφροσύνη Κωσταρά, Μάνος Παυλάκης, Δημήτρης Σακκούλης

Σεπτέμβριος 2021

Ερευνητική Ομάδα

Επιστημονικός Υπεύθυνος, Συντάκτης της μελέτης

Αλέξης Κόκκος

Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συντάκτες της Δελφικής Έρευνας

Δανάη Βαϊκούση

Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Δημήτρης Βεργίδης

Ομότιμος Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Δημήτρης Σακκούλης

Υποψήφιος διδάκτορας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ερευνητές

Γιώργος Κουλαουζίδης

Επίκουρος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ευφροσύνη Κωσταρά

Καθηγήτρια-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μάνος Παυλάκης

Καθηγητής-Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τους 48 εμπειρογνώμονες, οι οποίοι συμμετείχαν στη Δελφική Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, καθώς και τους παρακάτω για τη συμβολή τους με σχόλια και προτάσεις: Ευθύμη Βαλκάνο, Νίκο Γαβαλάκη, Σταύρο Γαβρόγλου, Δημήτρη Γαϊτάνη, Χρήστο Γούλα, Μαρία Γρηγοριάδου, Δημήτρη Δεληγιάννη, Θανάση Καραλή, Μάκη Καρατράσογλου, Κατερίνα Κεδράκα, Ένη Κούκουλα, Λένα Κουτσιμπού, Αθηνά Λάζου, Πιέρρα Λευθεριώτου, Πάρι Λιντζέρη, Σταμάτη Λίτινα, Ιωάννα Λυτρίβη, Ναταλία Μουτοπούλου, Αγγελική Μπουρμπούλη, Βάσω Νικολοπούλου, Ήρα Παπαγεωργίου, Ανδρέα Παπαδαντωνάκη, Γιώργο Παπαδόπουλο, Ιωάννη Παπασπύρο, Κωνσταντίνα Πισλή, Όλγα Τσιούρβα.

Ιδιαίτερα ευχαριστούμε τον γενικό διευθυντή, τους ερευνητές και το προσωπικό του μη-κερδοσκοπικού ερευνητικού οργανισμού διαΝΕΟσις για τα σχόλια και την υποστήριξή τους σε όλα τα στάδια της μελέτης.

Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων	9
Ευρετήριο Διαγραμμάτων	10
Ευρετήριο Ακρωνυμίων	11
Εισαγωγή	14
Επιτελική σύνοψη	17
1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και στρατηγικές	34
1.1. Διά βίου μάθηση.....	35
1.1.1 Η εδραίωση της έννοιας.....	35
1.1.2 Το σκεπτικό.....	36
1.1.3 Κριτικές προσεγγίσεις.....	38
1.1.3.1 Εννοιολογική σύγχυση.....	39
1.1.3.2 Αντιφατικά αποτελέσματα.....	40
1.1.3.3 Η εκπαίδευση και κατάρτιση ως ατομική ευθύνη.....	41
1.1.3.4 Υπερβάλλουσα έμφαση στην οικονομική διάσταση.....	42
1.1.3.5 Εναλλακτικές προσεγγίσεις.....	42
1.2 «Εργαλειακή» και «διευρυμένη» επαγγελματική κατάρτιση.....	44
1.3 Εκπαίδευση ενηλίκων.....	48
1.3.1 Προσδιορισμός του πεδίου.....	48
1.3.2 Η σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επαγγελματική κατάρτιση.....	50
1.4 Καταληκτικά σχόλια.....	52
2 Ο σχηματισμός του πεδίου (1982-2011)	53
2.1 Εισαγωγή.....	54
2.2 Η περίοδος πριν από την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	55
2.3. Η ανάπτυξη της Λαϊκής Επιμόρφωσης (1982-1988).....	57
2.3.1 Στόχοι, μέθοδοι και όργανα διοίκησης.....	57
2.3.2 Συμμετοχή, οικονομικοί πόροι, μορφές δραστηριοτήτων.....	58
2.3.3 Μέριμνα για την ποιότητα.....	58

2.3.4 Το διακύβευμα της κουλτούρας ΕΚΕ.....	59
2.4 Αλλαγή προσανατολισμού και επιδείνωση της κατάστασης (1989-1996).....	60
2.5 Απόπειρες αναβάθμισης και δομικά προβλήματα (1997-2011).....	62
2.5.1 Εισαγωγή.....	62
2.5.2 Ρυθμίσεις για τα ΚΕΚ.....	62
2.5.3 Σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση.....	63
2.5.4 Πιστοποίηση επαγγελματικών περιγραμμάτων και προγραμμάτων.....	64
2.5.5 Ίδρυση οργανισμών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.....	64
2.5.6 Επιμόρφωση των εκπαιδευτών.....	64
2.5.7 Σπουδές σε πανεπιστήμια.....	67
2.5.8 Ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου.....	67
2.5.9 Ωρίμανση του θεσμικού πλαισίου.....	68
2.5.9.1 Ο Νόμος 3879/2010.....	68
2.5.9.2 Η ΚΥΑ 1.5188/2011.....	69
2.5.9.3 Το Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (Π3).....	69
2.5.10 Δομικά προβλήματα.....	71
2.5.10.1 Αναποτελεσματική διακυβέρνηση.....	71
2.5.10.2 Δυσκολία εδραίωσης κουλτούρας ΕΚΕ.....	72
2.5.10.3 Χαμηλή ποιότητα.....	74
2.6 Καταληκτικά σχόλια.....	76
3 Η διαμόρφωση της υφιστάμενης κατάστασης (2012-2019).....	77
3.1 Εισαγωγή.....	78
3.2 Δυσλειτουργική διακυβέρνηση.....	79
3.2.1 Αχαρτογράφητο πεδίο.....	79
3.2.2 Απουσία συντονισμού και σχεδιασμού – εργαλειακοί στόχοι.....	81
3.2.3 Πολυνομία και κακονομία.....	82
3.2.4 Προβληματική λειτουργία της κεντρικής διοίκησης.....	85
3.2.4.1 Ρευστές αρμοδιότητες της ΓΓΔΒΜ.....	85
3.2.4.2 Ατελέσφορος συγκεντρωτισμός.....	86
3.3 Αναποτελεσματική χρηματοδότηση.....	88
3.4 Έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ.....	90
3.4.1 Η στάση της κεντρικής διοίκησης.....	90
3.4.1.1 Κριτήρια στελέχωσης.....	90
3.4.1.2 Κριτήρια πρόσληψης εκπαιδευτών.....	91

3.5	Επιδεινούμενη ποιότητα.....	92
3.5.1	Γενική επισκόπηση.....	92
3.5.2	Φορείς παροχής ΕΚΕ.....	93
3.5.2.1	Κέντρα Διά Βίου Μάθησης.....	93
3.5.2.2	ΙΕΚ και ΣΔΕ.....	94
3.5.2.3	ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ.....	96
3.5.2.4	Συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης των επιχειρήσεων.....	99
3.5.3	Εκπαιδευτές και αξιολογητές.....	103
3.5.4	Ματαίωση της πιστοποίησης προγραμμάτων.....	106
3.5.5	Ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	106
3.5.6	Προβληματική πρακτική άσκηση.....	110
3.5.7	Ανεπίκαιρα επαγγελματικά περιγράμματα.....	114
3.5.8	Ανεπαρκής επαγγελματική συμβουλευτική.....	114
3.5.9	Ασύμπτωτη σχέση κατάρτισης-απασχόλησης.....	116
3.5.10	Συρρίκνωση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.....	121
3.5.11	Χαμηλή συμμετοχή.....	122
3.5.12	Απουσία αξιολόγησης.....	127
3.6	Καταληκτικά σχόλια.....	128
4	Σημεία ανασυγκρότησης (2020-σήμερα).....	129
4.1	Εισαγωγή.....	130
4.2	Διακυβέρνηση.....	133
4.2.1	Συντονισμός.....	133
4.2.2	Στρατηγικοί στόχοι.....	133
4.2.3	Αποκέντρωση.....	134
4.3	Κουλτούρα ΕΚΕ.....	135
4.4	Επιδίωξη ποιότητας.....	137
4.4.1	Φορείς παροχής ΕΚΕ.....	137
4.4.1.1	ΚΔΒΜ.....	137
4.4.1.2	ΙΕΚ.....	137
4.4.1.3	ΣΔΕ.....	138
4.4.1.4	Άλλοι πάροχοι.....	138
4.4.2	Εκπαιδευτές, αξιολογητές, στελέχη.....	138
4.4.3	Πιστοποίηση προγραμμάτων.....	139
4.4.4	Ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	139

4.4.5 Πρακτική άσκηση.....	139
4.4.6 Επαγγελματικά περιγράμματα.....	140
4.4.7 Επαγγελματική συμβουλευτική.....	140
4.4.8 Συσχέτιση κατάρτισης-απασχόλησης.....	140
4.4.9 Γενική εκπαίδευση ενηλίκων.....	141
4.4.10 Εκπαίδευση από απόσταση.....	141
4.4.11 Συμμετοχή.....	141
4.4.12 Αξιολόγηση.....	142
4.5 Δράσεις ΕΚΕ του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας.....	143
4.6 Καταληκτικά σχόλια.....	145
5 Προτάσεις παρεμβάσεων.....	147
5.1 Βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις.....	149
5.1.1 Διακυβέρνηση.....	149
5.1.1.1 Συντονισμός.....	149
5.1.1.2 Στρατηγικοί στόχοι.....	150
5.1.1.3 Συνεκτικότητα της νομοθετικής ύλης.....	150
5.1.1.4 Αποκέντρωση.....	150
5.1.2 Χρηματοδότηση.....	150
5.1.3 Κουλτούρα ΕΚΕ.....	151
5.1.4 Επιδίωξη ποιότητας.....	152
5.1.4.1 Φορείς παροχής ΕΚΕ.....	152
5.1.4.2 Εκπαιδευτές, στελέχη, αξιολογητές.....	152
5.1.4.3 Πιστοποίηση προγραμμάτων.....	154
5.1.4.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	154
5.1.4.5 Πρακτική άσκηση.....	155
5.1.4.6 Επαγγελματική συμβουλευτική.....	156
5.1.4.7 Συσχέτιση κατάρτισης-απασχόλησης.....	156
5.1.4.8 Εκπαίδευση από απόσταση.....	157
5.1.4.9 Γενική εκπαίδευση ενηλίκων.....	158
5.1.4.10 Συμμετοχή.....	158
5.1.4.11 Αξιολόγηση.....	159
5.1.4.12 Διασφάλιση της εφαρμογής.....	161
5.2 Μεσοπρόθεσμες παρεμβάσεις.....	162
5.2.1 Διακυβέρνηση.....	162

5.2.2 Χρηματοδότηση	162
5.2.3 Κουλτούρα ΕΚΕ.....	162
5.2.4 Επιδίωξη ποιότητας.....	163
5.3 Μακροπρόθεσμοι στόχοι.....	166
Επίλογος.....	167
Βιβλιογραφία και ηλεκτρονικές πηγές.....	172
Παράρτημα 1: Παραδείγματα καλών πρακτικών	187
Παράρτημα 2: Νομοθετικές ρυθμίσεις	207
Παράρτημα 3: Έρευνα Δελφικού τύπου για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	213

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Τεχνογνωσία των εκπαιδευτών στην έναρξη και λήξη του προγράμματος της εκπαίδευσής τους	66
Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων σε προγράμματα ΕΚΕ ανά κατηγορία παρόχων υπηρεσιών	79
Πίνακας 3. Ανεπάρκεια σε δεξιότητες των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	98
Πίνακας 4. Ελλείψεις δεξιοτήτων ανά κατηγορία επαγγελμάτων (% απαντήσεων).....	108
Πίνακας 5. Βασικές προδιαγραφές για την υλοποίηση πρακτικής άσκησης	113
Πίνακας 6. Ανισότητες συμμετοχής στην ΕΚΕ	123
Πίνακας 7. Οι δέκα πιο σημαντικοί λόγοι συμμετοχής (%)	125
Πίνακας 8. Κύριοι λόγοι για τη μη συμμετοχή σε προγράμματα ΕΚΕ (%)	127

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1.	Συμμετέχοντες, κατανομή κατά φύλο (σε απόλυτη συχνότητα)	216
Διάγραμμα 2.	Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)	216
Διάγραμμα 3.	Τόπος εργασίας συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)	217
Διάγραμμα 4.	Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)	217
Διάγραμμα 5.	Τομείς δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)	219
Διάγραμμα 6.	Τα κυριότερα προβλήματα στην ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	230
Διάγραμμα 7.	Προτεινόμενα θέματα της ΕΚΕ για δημόσιο διάλογο (σε απόλυτη συχνότητα)	231
Διάγραμμα 8.	Ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων για την ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	232
Διάγραμμα 9.	Βασικές προτεραιότητες σε θέματα πολιτικής στο πεδίο της ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	233
Διάγραμμα 10.	Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	235
Διάγραμμα 11.	Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	237
Διάγραμμα 12.	Αναγκαίες υποστηρικτικές δράσεις (σε απόλυτη συχνότητα)	239
Διάγραμμα 13.	Προτεινόμενοι φορείς για την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πεδίο της ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	241
Διάγραμμα 14.	Απόψεις για τις βασικές στρατηγικές προτεραιότητες στο πεδίο της ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα)	242

Ευρετήριο ακρωνυμίων

Ελληνικά ακρωνύμια

ΑΔΕΔΥ	Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΓΓΔΒΜ	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν	Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας
ΓΓΛΕ	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΓΕΑΣ	Γραφείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Σταδιοδρομίας
ΓΡΑΔΙΜ	Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης
ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΔΣ	Διοικητικό Συμβούλιο
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΚΕ	Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων
ΕΚΕΠ	Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΚΕΠΙΣ	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΚΕΠΑ	Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας
ΕΟΜΜΕΧ	Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο

ΕΠΑΝΑΔ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»
ΕΠΑΣ	Επαγγελματική Σχολή
ΕΣΑΑ	Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας
ΕΣΔΕΚ	Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Αξιολόγησης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των Ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΕΕ	Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας
ΕΣΗΕΑ	Ένωσις Συντακτών Ημερήσιων Εφημερίδων Αθηνών
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΠΠΥΕΚΕ	Ενιαίο Σύστημα Προδιαγραφών Ποιοτικής Υλοποίησης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων
ΕΣΣΕΕΚΑ	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΙΒΕΠΕ	Ινστιτούτο Βιομηχανικής και Επιχειρησιακής Επιμόρφωσης και Κατάρτισης
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ	Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων- Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών, Βιοτεχνών, Εμπόρων Ελλάδας
ΙΝΕ-ΓΣΕΕ	Ινστιτούτο Εργασίας-Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΚΔΒΜ	Κέντρο Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΓΕ	Κέντρο Γεωργικής Εκπαίδευσης
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΕ	Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕΘΕΑ	Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων
ΚΕΚ	Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΣΥΓΕΕ	Κεντρικό Συμβούλιο Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΠΑ	Κέντρο Προώθησης Απασχόλησης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης

ΚΣΕΕΚ	Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΚΥΑ	Κοινή Υπουργική Απόφαση
ΛΕ	Λαϊκή Επιμόρφωση
ΜΚΟ	Μη Κερδοσκοπική Οργάνωση
ΜΠΣ	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
ΝΕΛΕ	Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΝΠΔΔ	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΚΑΝΑ	Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών
ΟΚΕ	Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΤΑ	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΣΔΕ	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΛΕ	Συμβούλιο Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση

Ξενογλώσσα ακρωνύμια

CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
DESI	The Digital Economy and Society Index
ESCO	European Skills, Competences, Qualifications and Occupations
ESI	European Skills Index
ILO	International Labour Office
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί σε μια κριτική διερεύνηση του συστήματος της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (ΕΚΕ) στην Ελλάδα. Η κατάσταση του συγκεκριμένου πεδίου έχει καταστεί άκρως προβληματική, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, όπου οι σχετικοί δείκτες υποδηλώνουν ότι η χώρα είναι ουραγός στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2019α, σσ. 104-105), η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με επίδοση μόλις 1,3/5 σε ό,τι αφορά στους έξι βασικούς παράγοντες με βάση τους οποίους ένα σύστημα ΕΚΕ μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό (1. ενδιαφέρον των πολιτών για την ΕΚΕ, 2. επένδυση της εργοδοσίας στην επαγγελματική κατάρτιση, 3. ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην ΕΚΕ, 4. προγράμματα που σχετίζονται με τις ανάγκες των συμμετεχόντων, της οικονομίας και της κοινωνίας, 5. υψηλή ποιότητα του συστήματος, 6. συγκροτημένη και συνεκτική πολιτική). Σε ό,τι αφορά ειδικότερα στη συμμετοχή των πολιτών στην ΕΚΕ, η Ελλάδα ήταν το 2018 στην 24^η θέση (Eurostat, 2019). Ακόμα, είναι ιδιαίτερα χαμηλή η συνεισφορά του πεδίου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων (CEDEFOP, 2019α, σ. 50).

Λανθασμένες επιλογές της κεντρικής διοίκησης του συστήματος, που γνώρισαν έξαρση στην περίοδο 2012-2019, καθώς και η έλλειψη θεσμικής συνέχειας και συγκροτημένης στρατηγικής, αποτέλεσαν γενεσιουργούς λόγους της υφιστάμενης κατάστασης. Επιπλέον, δεν έχει εμπεδωθεί στην κοινωνική συνείδηση ούτε στην αντίληψη των φορέων του πεδίου η σημασία που μπορεί να έχει η συμβολή της ΕΚΕ στην οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και προσωπική ανάπτυξη.

Από την άλλη, αναδύεται ολοένα περισσότερο η ανάγκη ανασυγκρότησης του πεδίου. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων (ESI), ο οποίος αποτυπώνει κατά πόσο το ανθρώπινο δυναμικό μιας χώρας διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη της οικονομίας, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση με επίδοση 23/100 (CEDEFOP, 2019α, σ. 24). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις ψηφιακές δεξιότητες, βρίσκεται στην 23^η θέση σύμφωνα με τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) (ΣΕΒ, 2020α, σ. 16). Ταυτόχρονα, οι καταγιμιστικές αλλαγές στον κοινωνικό ιστό, όπως είναι οι επιπτώσεις της υγειονομικής κρίσης στον

καθημερινό τρόπο ζωής, η περιβαλλοντική κρίση, οι μετακινήσεις μεταναστών και προσφύγων, η μεγέθυνση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η αυξανόμενη ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού, η αδιαφορία για τα κοινά, η ισχυροποίηση του λαϊκιστικού λόγου και της εμπορευματοποίησης της κουλτούρας, αποτελούν επίσης λόγους που κάνουν επιτακτική την ανάγκη να αποκτούν οι πολίτες μορφωτικά εφόδια.

Με βάση τα παραπάνω, η μελέτη προσεγγίζει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Πώς διαμορφώθηκε ο θεσμός της ΕΚΕ στη χώρα; Ποια είναι η υφιστάμενη κατάστασή του; Πώς θα ήταν δυνατόν να μετασχηματιστεί και αναβαθμιστεί προκειμένου να συμβάλει στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο;

Η μελέτη βασίζεται σε τέσσερις μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α) βιβλιογραφική επισκόπηση· β) συγκριτική ανασκόπηση της νομοθετικής ύλης της περιόδου 1982-2021· γ) συγκριτική ανάλυση τεκμηρίων, και συγκεκριμένα εγγράφων πολιτικής και εκθέσεων φορέων· δ) χρήση της Δελφικής μεθόδου, που αφορά στη συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια σε δύο φάσεις, τα οποία απευθύνονται σε ειδικούς στο αντικείμενο της έρευνας με στόχο μέσα από τη γραπτή διαβούλευση να διαμορφωθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα στα θέματα πολιτικής που εξετάζονται.

Στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης, γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων «διά βίου μάθηση», «επαγγελματική κατάρτιση» και «εκπαίδευση ενηλίκων», και εξετάζονται οι στρατηγικές επιλογές τις οποίες καθένας όρος σηματοδοτεί και με τις οποίες σχετίζεται.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο σχηματίστηκε και εξελίχθηκε το πεδίο στη διάρκεια της περιόδου που προηγείται της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και φτάνει έως τις αρχές της δεκαετίας 2010. Στόχος της επισκόπησης είναι να εξεταστεί σε ιστορικό βάθος η δυναμική των πραγμάτων, το ειδικό βάρος καθενός από τα συστατικά στοιχεία του πεδίου, η υφή των συσχετίσεών τους, το είδος και το μέγεθος των προβλημάτων που τα διέπουν, αλλά και ορισμένες εγγενείς δυνατότητές τους να αναπτυχθούν.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η υφιστάμενη κατάσταση, η οποία αποκρυσταλλώθηκε στην περίοδο 2012-2019, με έμφαση στον εντοπισμό των δομικών προβλημάτων, αλλά και ορισμένων, αν και μεμονωμένων, καλών πρακτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, εξετάζονται οι πρόσφατες εξελίξεις, κυρίως μέσα από την αποτίμηση του κατά πόσο ο νέος Νόμος 4763/2020 είναι δυνατόν να συμβάλει στην ανασυγκρότηση του πεδίου.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, διατυπώνονται προτάσεις που αποβλέπουν στη ριζική αναβάθμιση της ΕΚΕ προκειμένου να καταστεί οργανική συνιστώσα της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Τέλος, στο Παράρτημα 1 παρουσιάζονται 15 παραδείγματα καλών πρακτικών, στο Παράρτημα 2 παρατίθενται οι νομοθετικές ρυθμίσεις της εξεταζόμενης περιόδου, και στο Παράρτημα 3 παρουσιάζονται τα πορίσματα από την έρευνα που έγινε με τη δελφική μέθοδο.

Επιτελική σύνοψη

A. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και πολιτικές

- Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και πρακτική υπάρχει ευρεία σύμπτωση απόψεων ως προς τη σημασία που έχει η συμβολή της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, όταν γίνεται αναφορά και εκδηλώνεται ενδιαφέρον για το πεδίο της εκπαίδευσης στην ενήλικη φάση της ζωής, χρησιμοποιείται συνήθως ο όρος «διά βίου μάθηση», ο οποίος είναι αδόκιμος για τους εξής λόγους: Πρώτον, η έννοια «μάθηση» αφορά στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, η οποία πραγματοποιείται τόσο με οργανωμένο τρόπο εντός εκπαιδευτικών δομών, όσο και άτυπα μέσα από την καθημερινή εμπειρία. Είναι όμως φανερό ότι το προκείμενο ενδιαφέρον περιστρέφεται κυρίως γύρω από την εκπαίδευση, δηλαδή την παροχή σχεδιασμένης και οργανωμένης μάθησης μέσα σε εξειδικευμένους για αυτό τον σκοπό φορείς. Δεύτερον, η έννοια «διά βίου» υπερβαίνει το ηλικιακό πλαίσιο αναφοράς για το οποίο εκδηλώνεται το συγκεκριμένο ενδιαφέρον και επεκτείνεται στις διεργασίες μάθησης που συντελούνται στα παιδικά και εφηβικά χρόνια.
- Η σημασία του κατάλληλου εννοιολογικού προσδιορισμού δεν έγκειται μόνο στην ανάγκη επακριβούς διατύπωσης. Αφορά και στο ότι η ορολογία που εκάστοτε υιοθετείται, και μάλιστα από τη νομοθετική εξουσία των χωρών και τους διεθνείς οργανισμούς, εμπεριέχει και σηματοδοτεί στρατηγικές επιλογές, συνεπώς έχει σοβαρές επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Για παράδειγμα, στο μέτρο που υιοθετείται ο γενικός όρος «διά βίου μάθηση» για να περιγραφεί κατά βάση το πεδίο της εκπαίδευσης μετά τη σχολική περίοδο, τότε το πεδίο αυτό αποσυνδέεται από το φυσικό θεωρητικό του υπόβαθρο, δηλαδή την επιστήμη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια τέτοια θεώρηση συνεπάγεται ότι είναι δυνατόν να παραγνωρίζονται τα κατάλληλα επιστημολογικά εργαλεία και, αντίστροφα, να θεωρούνται αρμόδιες άλλες επιστημολογίες, όπως, για παράδειγμα, η σχολική παιδαγωγική. Επιπλέον, η παραγνώριση του κατάλληλου επιστημολογικού υποβάθρου έχει δυσμενείς επιπτώσεις στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών του συγκεκριμένου πεδίου. Είναι δηλαδή δυνατόν να προκρίνονται υποψήφιοι που υπηρετούν γνωστικά αντικείμενα που δεν σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι ενήλικοι.

- Ο ενδεδειγμένος τρόπος εκπαίδευσης των ενηλίκων έχει συγκεκριμένες προδιαγραφές, που απορρέουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων: ανάγκη για σύνδεση των αποκτώμενων γνώσεων και δεξιοτήτων με τις συνθήκες και τα προβλήματα του επαγγελματικού, κοινωνικού και προσωπικού πεδίου, πλούτος εμπειριών και πρότερων γνώσεων, συχνή διάθεση ανάληψης υπευθυνοτήτων και πρωτοβουλιών, δυνατότητα για κριτικό στοχασμό επάνω στις αιτίες των πραγμάτων.
- Για αυτούς τους λόγους, προκρίνεται ως ακριβέστερος ο όρος Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων/ΕΚΕ. Η έννοια «ενηλίκων» προσδιορίζει τον πληθυσμό-στόχο. Η έννοια «εκπαίδευση» σηματοδοτεί την οργανωμένη μάθηση που αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Η έννοια «(επαγγελματική) κατάρτιση» υποδηλώνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που υποβοηθούν τους συμμετέχοντες στην ένταξη στην απασχόληση και στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους πορείας. Επισημαίνεται, δε, ότι η επαγγελματική κατάρτιση είναι σκόπιμο να νοείται και να εφαρμόζεται στη διευρυμένη μορφή της, η οποία έγκειται στον συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής άσκησης επάνω σε ένα επαγγελματικό αντικείμενο, καθώς και στην πολύπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους. Συνακόλουθα, ο συγκερασμός των εννοιών «εκπαίδευση» και «κατάρτιση ενηλίκων», που αποτυπώνεται στον τίτλο της παρούσας μελέτης, υποδηλώνει ότι το πεδίο ΕΚΕ ως όλο προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες που επιτρέπουν στους ενήλικους να αναπτύσσονται ως συντελεστές της παραγωγικής διαδικασίας και ταυτόχρονα να ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες και κοινωνικά υποκείμενα.
- Τέλος, ένας ακόμα λόγος που δεν προκρίνεται ο όρος «διά βίου μάθηση» έγκειται στο ότι είναι ταυτισμένος με στρατηγικές που δίνουν υπέρμετρη έμφαση στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης και κατάρτισης και δεν αποδίδουν τη δέουσα σημασία στην επιπρόσθετη συμβολή που μπορεί να έχει αναφορικά με την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, την προσωπική ανάπτυξη, και τη διεύρυνση της δημοκρατίας μέσα από την ενδυνάμωση της στάσης ενεργού πολιτεότητας των εκπαιδευόμενων.

B. Ο σχηματισμός του πεδίου (1982-2011)

- Στην Ελλάδα, μέχρι το 1982, υπήρξαν ελάχιστες δράσεις ΕΚΕ, και στην περίοδο της επτάχρονης δικτατορίας η «Υπηρεσία Λαϊκής Επιμορφώσεως» του Υπουργείου Παιδείας λειτούργησε ως εκτεταμένος ιδεολογικός μηχανισμός του καθεστώτος.
- Η περίοδος 1982-1988 σηματοδοτήθηκε από τον πλήρη μετασχηματισμό και την επέκταση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης, που προσανατολίστηκε στην παροχή επαγγελματικής προκατάρτισης και

κατάρτισης σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, στην επιμόρφωση σε θέματα κοινωνικού και πολιτιστικού περιεχομένου, και στην ανάπτυξη διαλόγου επάνω σε κοινωνικά ζητήματα. Ο νέος θεσμός είχε ευρεία απήχηση, αν και συνάντησε σημαντικές δυσκολίες που οφείλονταν σε γραφειοκρατικές αγκυλώσεις της δημόσιας διοίκησης. Επιπλέον, το γεγονός ότι ο θεσμός δημιουργήθηκε «από τα επάνω» με κρατική παρέμβαση, χωρίς να υπάρχει θεμελιωμένη κουλτούρα ΕΚΕ στην κοινωνία και στους αρμόδιους φορείς –αντίθετα με ό,τι συνέβη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, στη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία, όπου αναδύθηκε εκ των έδρων των κοινωνικών σχηματισμών μέσα από μακρά ιστορική εξέλιξη– τον καθιστούσε ευάλωτο, γεγονός που οδήγησε στην αποσάθρωσή του στην επόμενη χρονική περίοδο.

- Το 1989-1996, ο θεσμός της ΕΚΕ, ακολουθώντας μηχανιστικά και με υπερβάλλοντα ζήλο τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προκειμένου να εξασφαλίσει τη σχετική χρηματοδότηση, και υφιστάμενος ταυτόχρονα τις πάγιες παθογένειες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης (έλλειψη συντονισμού και συγκροτημένης εθνικής πολιτικής, πελατειακές πρακτικές), στράφηκε σχεδόν αποκλειστικά προς πρόχειρα σχεδιασμένες δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης, μέσα σε συνθήκες αγοραίου και συχνά αθέμιτου ανταγωνισμού. Δημιουργήθηκαν 3.500 κερδοσκοπικές εταιρείες κάθε μορφής, αρκετές από τις οποίες μετεξελίχθηκαν σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), που λειτούργησαν χωρίς να ελέγχονται από το κράτος και, στις περισσότερες των περιπτώσεων, δεν διέθεταν την απαραίτητη τεχνογνωσία, στελέχωση και υλικοτεχνική υποδομή για τη διεκπεραίωση του έργου τους.
- Στην περίοδο 1997-2011, μετά από πιέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, πραγματοποιήθηκαν ενέργειες που απέβλεπαν στον έλεγχο της λειτουργίας και στην αναβάθμιση των ΚΕΚ, στη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση και στην επανενεργοποίηση προγραμμάτων με κοινωνικοκεντρικό προσανατολισμό. Ταυτόχρονα, υλοποιήθηκε ένα, βασισμένο στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης και πιστοποίησης 8.500 εκπαιδευτών, εκκίνησαν σπουδές ΕΚΕ σε πέντε πανεπιστήμια, και σημειώθηκε ανάπτυξη συναφούς επιστημονικής δραστηριότητας. Ορισμένοι φορείς της κεντρικής διοίκησης συμπορεύτηκαν με αυτές τις εξελίξεις, πράγμα που εκφράστηκε με έναν νόμο-πλαίσιο (Ν. 3879/2010), καθώς και ορισμένες Υπουργικές Αποφάσεις, που παρείχαν δυνατότητες για την ανάπτυξη του πεδίου και αναγνώριζαν τη σημασία του να αξιοποιείται η επιστημολογία και μεθοδολογία ΕΚΕ.
- Ωστόσο, οι απόπειρες αναβάθμισης του θεσμού πραγματοποιούνταν μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς όπου εξακολουθούσαν να κυριαρχούν χρησιμοθηρικές νοοτροπίες και πρακτικές, καθώς και η έλλειψη κουλτούρας και τεχνογνωσίας ΕΚΕ, η οποία χαρακτήριζε τους περισσότερους φορείς

τόσο της κεντρικής διοίκησης του συστήματος όσο και του τομέα παροχής προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη του θεσμού προσέκρουε στην αναποτελεσματικότητα της κεντρικής διοίκησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναπαράγονταν δυσλειτουργικές καταστάσεις, που με την πάροδο του χρόνου ανάχθηκαν σε δομικά προβλήματα: κατακερματισμός των ενεργειών, έλλειψη θεσμικής συνέχειας, ασύμπτωτη σχέση μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και αναγκών της οικονομίας, καθώς και χαμηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η οποία εκδηλωνόταν, μεταξύ άλλων, με τη μικρή συμμετοχή στην ΕΚΕ, ιδίως εκείνων που είχαν ανεπαρκές εισόδημα και χαμηλά προσόντα.

Γ. Διαμόρφωση της υφιστάμενης κατάστασης και πρόσφατα σημεία ανασυγκρότησης

Στην περίοδο 2012-2019, διογκώθηκαν τα προβληματικά χαρακτηριστικά του πεδίου σε όλες τις συνιστώσες του (διακυβέρνηση, χρηματοδότηση, κουλτούρα ΕΚΕ, ποιότητα). Στη συνέχεια, από τις αρχές του 2020, μια σειρά νομοθετικών πράξεων –κυρίως ο Ν. 4763/2020– καθώς και οι δεσμεύσεις του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (2021) για τη χρηματοδότηση δράσεων ΕΚΕ, υποδηλώνουν σημεία ανασυγκρότησης, τα οποία ωστόσο δεν καλύπτουν ορισμένες από τις κρίσιμες διαστάσεις του πεδίου. Σημειώνεται ότι ο Ν. 4763/2020 ρυθμίζει επίσης ζητήματα σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία δεν εμπίπτουν στο αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται συνθετικά τα χαρακτηριστικά της υφιστάμενης κατάστασης και τα πρόσφατα σημεία ανασυγκρότησης. Επιπλέον, παρουσιάζονται προτάσεις βραχυπρόθεσμης και μεσοπρόθεσμης παρέμβασης, καθώς και μακροπρόθεσμοι στόχοι.

Γ1. Διακυβέρνηση

Υφιστάμενη κατάσταση:

- Η περίοδος 2012-2019 χαρακτηρίστηκε από απουσία συντονισμού και εθνικού σχεδιασμού. Οι δράσεις ΕΚΕ υλοποιούνταν χωρίς συνεκτικό ιστό μεταξύ τους, από ένα ευρύτατο, ετερόκλητο και αχαρτογράφητο πλήθος ιδιωτικών φορέων, καθώς και δημόσιων οργανισμών που εποπτεύονται από δέκα τουλάχιστον Υπουργεία. Τα προβλήματα, δε, επιτείνονταν για λόγους που αφορούν στις συχνές αλλαγές πολιτικής κατεύθυνσης, στην καταγιστική παραγωγή νομοθετικών πράξεων αλληλοαναιρούμενων και ατελώς διαμορφωμένων, στις ρευστές αρμοδιότητες και στην αβελτηρία των κεντρικών υπηρεσιών, και ταυτόχρονα στον ατελέσφορο συγκεντρωτισμό του συστήματος. Γενικά, το πεδίο ΕΚΕ λειτούργησε με κυρίαρχο γνώμονα την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων και τη διανομή τους, συχνά με μη αξιοκρατικό τρόπο, σε διάφορες ομάδες συμφερόντων. Σε ό,τι αφορά, δε, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων, στη συντριπτική πλειοψηφία

τους εντάσσονται στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, με τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων να έχει περιθωριακό ρόλο.

- Παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη περίοδο σημειώθηκαν ορισμένες καλές πρακτικές, που οφείλονταν σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες ορισμένων κρατικών υπηρεσιών, φορέων της κοινωνίας των πολιτών, της τοπικής αυτοδιοίκησης, του επιχειρηματικού κόσμου και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σημεία ανασυγκρότησης:

- Ο Ν. 4763/2020 περιέχει διατάξεις που αφορούν στον συντονισμό του πεδίου, και διατηρεί σε ισχύ διατάξεις του Ν. 3879/2010, οι οποίες αναφέρονται στην αποκέντρωση των δράσεων.

Ως προς τη στρατηγική στόχευση της διακυβέρνησης, ο Ν. 4763/2020 δίνει μεγάλο βάρος στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, και επίσης περιέχει διατάξεις που αφορούν στην ενίσχυση της εκπαίδευσης που παρέχεται από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και Κέντρα Διά Βίου Μάθησης των Δήμων. Δεν επεκτείνεται όμως στο φάσμα των άλλων φορέων της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, και κατήργησε τη Διαρκή Συνδιάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σύνοψη βασικών προτάσεων

Βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις:

1. Διασφάλιση της συστηματικής λειτουργίας του νέου συντονιστικού οργάνου (Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).
2. Θέσπιση συλλογικού οργάνου με τίτλο Κεντρικό Συμβούλιο Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με αρμοδιότητα τη διαμόρφωση προτάσεων που προωθούν και βελτιώνουν την ποιότητα των δράσεων του συγκεκριμένου τομέα.
3. Καταλογογράφηση όλων των φορέων που εντάσσονται στο πεδίο ΕΚΕ.
4. Κατάρτιση του προβλεπόμενου από τον Ν. 4763/2020 τριετούς Στρατηγικού Σχεδίου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση. Επιδίωξη του Σχεδίου, ως προς την ΕΚΕ, προτείνεται να είναι η ολιστική συμβολή της τόσο στην οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή, όσο και στην προσωπική ολοκλήρωση των συμμετεχόντων και στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτεότητας. Το Σχέδιο είναι σκόπιμο να διαμορφωθεί μετά από ευρεία διαβούλευση, συνεργασία

των αρμόδιων υπηρεσιών και ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, και να περιλαμβάνει στόχους, στρατηγικές προτεραιότητες, άξονες δράσης, ακολουθητέες πολιτικές και συνέργειες των αρμόδιων φορέων, προτάσεις θεσμικών ρυθμίσεων, πρόβλεψη υποστηρικτικών μελετών, κοστολόγηση των ενεργειών και προσδιορισμό των πηγών χρηματοδότησης.

5. Διαμόρφωση κατατοπιστικού κειμένου, που προσδιορίζει σε αδρές γραμμές τον τρόπο με τον οποίο οι βασικές ισχύουσες, αλλά διάσπαρτες νομοθετικές πράξεις συνδιαμορφώνουν ένα συνεκτικό όλο.
6. Ενημέρωση των Δήμων για το πρόγραμμα της UNESCO «Πόλεις που Μαθαίνουν» και διάχυση σχετικών καλών πρακτικών.

Μεσοπρόθεσμες παρεμβάσεις:

1. Ευρεία δημοσιοποίηση, συνοδευόμενη από δημόσιο διάλογο, του Στρατηγικού Σχεδίου.
2. Πύκνωση της συνεργασίας και των συνεργειών μεταξύ των κατά βάση αρμόδιων για την ΕΚΕ Υπουργείων.
3. Ενίσχυση των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης των Δήμων με συμβουλευτικές υπηρεσίες, επιμόρφωση των στελεχών, καθώς και πόρους, μέσω προγραμματικών συμβάσεων, προερχόμενους από τον κρατικό προϋπολογισμό και το πρόγραμμα δημόσιων επενδύσεων.

Γ2. Χρηματοδότηση

Υφιστάμενη κατάσταση:

- Το εθνικό σύστημα ΕΚΕ είναι υπερβολικά, αλλά και μηχανιστικά, εξαρτημένο από τους ευρωπαϊκούς πόρους και, συνακόλουθα, από τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις σχετικά με τις «επιλέξιμες δράσεις», οι οποίες συχνά δεν αντιστοιχούν στις ανάγκες του. Ταυτόχρονα, δεν αξιοποιούνται επαρκώς οι δυνατότητες διοχέτευσης ορισμένων ευρωπαϊκών πόρων προς δράσεις ΕΚΕ με δυναμικό χαρακτήρα (λ.χ. αποκέντρωση των ενεργειών, στοχευμένα και ποιοτικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων).
- Ελάχιστοι εθνικοί πόροι διατίθενται για την ΕΚΕ και οι συνολικές χρηματοδοτικές ροές δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών της.

- Παρατηρείται έντονη υποχρηματοδότηση της επαγγελματικής κατάρτισης από την πλευρά των επιχειρήσεων, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι μεγάλο μέρος τους δεν έχει αναπτύξει κουλτούρα κατάρτισης, αλλά και στην προβληματική λειτουργία του Λογαριασμού για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ).
- 44,6% των προγραμμάτων ΕΚΕ που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα είναι αυτοχρηματοδοτούμενα, έναντι 19,4% του μέσου όρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2018, σ. 11), γεγονός που αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην ΕΚΕ.

Σημεία ανασυγκρότησης:

- Το Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας προβλέπει: α) σημαντική οικονομική ενίσχυση της ΕΚΕ, β) σύνδεση της χρηματοδότησης των φορέων επαγγελματικής κατάρτισης με τα αποτελέσματα των υπηρεσιών που παρέχουν, γ) εκσυγχρονισμό του ΛΑΕΚ.

Σύνοψη βασικών προτάσεων

1. Διαπραγμάτευση με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου οι διοχετευόμενοι πόροι να αντιστοιχούνται περισσότερο στις ανάγκες του εθνικού συστήματος ΕΚΕ.
2. Άμεση ένταξη στο ΕΣΠΑ (2021-2027) των νέων δράσεων που σχετίζονται με τις εθνικές προτεραιότητες.
3. Αύξηση, στο μέτρο του δυνατού, των εθνικών πηγών χρηματοδότησης, ιδίως αναφορικά με δράσεις που δεν καλύπτονται από ευρωπαϊκές πηγές χρηματοδότησης.
4. Υποστήριξη των φορέων ΕΚΕ προκειμένου να εντείνουν τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία έχουν αρκετά ευέλικτο χαρακτήρα δεδομένου ότι συνδιαμορφώνονται από τους εταίρους (ERASMUS, EASI, TaskforSkills, κ.ά).
5. Θέσπιση κινήτρων προς τις επιχειρήσεις προκειμένου να επενδύουν περισσότερο σε δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού τους.
6. Άρση των αγκυλώσεων της λειτουργίας του ΛΑΕΚ κατά τα προβλεπόμενα από το Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας.

Γ3. Κουλτούρα ΕΚΕ

Υφιστάμενη κατάσταση:

- Στην περίοδο 2012-2019, η κεντρική διοίκηση αποσχίστηκε από την αναγνώριση και αξιοποίηση της επιστημολογίας και μεθοδολογίας ΕΚΕ. Αυτό εκδηλώθηκε με τρεις τρόπους. Πρώτον, στα νομοθετήματα της περιόδου απουσίασαν σχετικές αναφορές. Δεύτερον, στα απαιτούμενα προσόντα για τη στελέχωση του συστήματος έπαψαν να συμπεριλαμβάνονται οι σπουδές και η εμπειρία στην ΕΚΕ, αλλά προκρίνονταν υποψήφιοι με ποικίλες άλλες επιστημολογικές καταβολές. Τρίτον, στα προαπαιτούμενα για την αδειοδότηση των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ, πρώην ΚΕΚ) έπαψε να περιλαμβάνεται η ενσωμάτωση τεκνογνωσίας ΕΚΕ, αντίθετα με ό,τι ίσχυσε στην προηγούμενη δεκαετία.

Σημεία ανασυγκρότησης:

- Υπάρχουν ενδείξεις, που αποτυπώνονται στη μετά το 2019 νομοθεσία και σε ορισμένες κανονιστικές εγκυκλίους, ότι η επιστημολογία της ΕΚΕ αναγνωρίζεται από την κεντρική διοίκηση ως ενδεδειγμένο υπόβαθρο λειτουργίας του συστήματος. Παρόλα αυτά, στον Ν. 4763/2020 υπάρχουν αμφιλεγόμενες διατάξεις ως προς αυτό το ζήτημα.

Σύνοψη βασικών προτάσεων

Βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις:

1. Στο πλαίσιο του δημόσιου διαλόγου σχετικά με τη διαμόρφωση του Στρατηγικού Σχεδίου, τίθενται για συζήτηση η έννοια και η ταυτότητα της ΕΚΕ, τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά προαπαιτούμενα για την αποτελεσματική λειτουργία της, καθώς και η σημασία της για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ζωής του καθενός πολίτη ξεχωριστά.
2. Στις επικείμενες εξουσιοδοτικές πράξεις για την επιλογή διευθυντικών στελεχών σε ΙΕΚ, ΚΔΒΜ και ΣΔΕ δίνεται έμφαση σε κριτήρια που αφορούν στην κατοχή τίτλων σπουδών στην ΕΚΕ, καθώς και στην εμπειρία στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους της ΕΚΕ.
3. Στο σύστημα μοριοδότησης που αφορά στην ανάθεση διδακτικού έργου σε ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ Δήμων, δίνεται ικανή βαρύτητα σε μόρια που σχετίζονται με την εκπαιδευτική, επιμορφωτική, διδακτική και επαγγελματική εμπειρία στην ΕΚΕ.

Μεσοπρόθεσμες Παρεμβάσεις

1. Συνεχίζεται ο δημόσιος διάλογος με στόχο τη διάχυση της κουλτούρας ΕΚΕ στους φορείς του συστήματος και στην κοινωνία.
2. Πραγματοποιείται διαβούλευση μεταξύ των επιχειρήσεων, της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας (ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν), του ΟΑΕΔ και των κοινωνικών εταίρων, με στόχο οι επιχειρήσεις να υποστηρικθούν στην εδραίωση κουλτούρας κατάρτισης.

Γ4. Ποιότητα

Υφιστάμενη κατάσταση:

Στην περίοδο 2012-2019, σημειώθηκε σοβαρή επιδείνωση της ποιότητας του συστήματος ΕΚΕ, γεγονός που αποτέλεσε αυξανόμενα αποτρεπτικό παράγοντα της συμμετοχής των πολιτών στα προγράμματα (Καραλής, 2021). Οι επιμέρους διαστάσεις της χαμηλής ποιότητας έχουν ως εξής:

- Τα ΚΔΒΜ, τα ΙΕΚ, τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙ-ΒΙΜ) των ΑΕΙ, καθώς και τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης των επιχειρήσεων λειτουργούν, στις περισσότερες των περιπτώσεων, χωρίς να έχουν ενσωματώσει την κουλτούρα, και κατ' επέκταση την τεχνογνωσία και τις μεθοδολογικές προδιαγραφές της ΕΚΕ.
- Τα ΣΔΕ έχουν παραμεληθεί, ωστόσο διατηρούν εν μέρει τη θετική δυναμική που είχαν αποκτήσει στη δεκαετία του 2000 λόγω των δημιουργικών προδιαγραφών με τις οποίες διαμορφώθηκαν.
- Το κράτος δεν παρέχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτές ενηλίκων και η πιστοποίησή τους γίνεται μέσω εξεταστικής δοκιμασίας που βασίζεται σε παρωχημένο και ελλιπές υλικό τράπεζας θεμάτων.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών και οι αξιολογητές δεν έχουν επιμορφωθεί για την άσκηση του έργου τους και οι υπόλοιποι έχουν επιμορφωθεί πριν από 10-15 χρόνια.
- Τα στελέχη σχεδιασμού και οργάνωσης προγραμμάτων δεν έχουν επιμορφωθεί.
- Δεν πραγματοποιείται πιστοποίηση των προγραμμάτων.
- Υλοποιούνται ελάχιστα προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων πέρα από τις τεχνικές-επαγγελματικές και απουσιάζει ένα εθνικό σχέδιο ανάπτυξης δεξιοτήτων.

- Η πρακτική άσκηση των σπουδαστών ΙΕΚ διεξάγεται με σοβαρά προβλήματα.
- Η πρακτική άσκηση των ανέργων και εργαζομένων υποβαθμίστηκε από προδιαγραφές που εκπορεύτηκαν από την κεντρική διοίκηση.
- Ο θεσμός της επαγγελματικής συμβουλευτικής εμφανίζει σημαντικές ανεπάρκειες.
- Συνεχίζεται η ασύμπτωτη σχέση ανάμεσα στην κατάρτιση και στο πεδίο της απασχόλησης:
 - α) Τα περισσότερα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης πραγματοποιούνται χωρίς να έχει προηγηθεί διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας ούτε των αναγκών των ωφελούμενων.
 - β) Είναι πολύ χαμηλή η αξιοποίηση στους χώρους εργασίας των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης.
 - γ) Τα προσόντα που αποκτώνται από την κατάρτιση δεν συνδέονται με επαγγελματικά δικαιώματα.
 - δ) Τα επαγγελματικά περιγράμματα που είχαν διαμορφωθεί δεν επικαιροποιήθηκαν μέχρι το τέλος της δεκαετίας 2010.
- Τα περισσότερα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν τηρούν τις ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές προδιαγραφές λόγω της διάχυτης έλλειψης σχετικής τεχνογνωσίας.
- Έχουν συρρικνωθεί οι δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και εκπαίδευσης/κατάρτισης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.
- Η συμμετοχή στην ΕΚΕ παραμένει σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, με ταυτόχρονη μεγέθυνση της ανισότητας συμμετοχής εις βάρος των ανέργων και των ατόμων με ανεπαρκές εισόδημα.
- Δεν υπάρχουν κίνητρα συμμετοχής.
- Δεν γίνεται αξιολόγηση του συστήματος ΕΚΕ.

Παρόλα αυτά, έχουν σημειωθεί μεμονωμένες καλές πρακτικές σε ό,τι αφορά σε δράσεις κατάρτισης ορισμένων επιχειρήσεων, σε πιλοτικά προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων, στη σύζευξη της κατάρτισης με τις ανάγκες των ωφελούμενων και της αγοράς εργασίας, σε ορισμένα προγράμματα των ΣΔΕ, σε προγράμματα για την ανάπτυξη του εθελοντισμού και την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς και στο δίκτυο για την αναβάθμιση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

Σημεία ανασυγκρότησης:

Μετά τις αρχές του 2020, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες νομοθετικές

ρυθμίσεις, ιδίως με τον Ν. 4763/2020, που αποβλέπουν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης:

- Μέτρα για την αναβάθμιση των ΙΕΚ, ΚΔΒΜ και ΣΔΕ. Για την αναβάθμιση των ΙΕΚ προβλέπεται ειδική χρηματοδότηση μέσω του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας.
- Πρόβλεψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτών και των στελεχών του συστήματος.
- Πρόβλεψη για την πιστοποίηση των προγραμμάτων ΕΚΕ.
- Μέτρα για τη διασύνδεση της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Μέτρα για τη βελτίωση της ποιότητας της πρακτικής άσκησης.
- Εκσυγχρονισμός και αύξηση των επαγγελματικών περιγραμμάτων.
- Μέτρα για την αναβάθμιση της επαγγελματικής συμβουλευτικής, που συνοδεύονται από δέσμευση χρηματοδότησης από το Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας.
- Ρύθμιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων που σχετίζονται με τα προσόντα των επιπέδων 3 και 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, τα οποία αποκτώνται από τη συμμετοχή σε άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση.
- Διατηρήθηκαν σε ισχύ διατάξεις του Ν. 3879/2010 σχετικά με τη θέσπιση κινήτρων για τη συμμετοχή των πολιτών στην ΕΚΕ, καθώς και για την αξιολόγηση του συστήματος.

Ωστόσο, ο Ν. 4763/2020 και οι συναφείς ρυθμιστικές πράξεις δεν υπεισέρχονται σε δύο κρίσιμα ζητήματα: α) Στη διασφάλιση της ποιότητας του έργου που παρέχουν οι φορείς του συστήματος ΕΚΕ –πέραν των ΚΔΒΜ, ΣΔΕ και ΙΕΚ–, οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα¹ από εθνικούς πόρους και απορροφούν τα 3/4 των συμμετεχόντων (European Commission, 2018). Πρόκειται για φορείς εποπτευόμενους από δέκα τουλάχιστον υπουργεία, καθώς και για δομές ΕΚΕ που λειτουργούν στο πλαίσιο επιχειρήσεων, επιμελητηρίων, συλλογικών εργοδοτικών οργανισμών, ΑΕΙ, κολλεγίων, μη κερδοσκοπικών οργανισμών κ.ά. β) Στη θέσπιση κινήτρων προς τις επιχειρήσεις προκειμένου να εντατικοποιήσουν την εμπλοκή τους στην επαγγελματική κατάρτιση και πρακτική άσκηση.

¹ Η παρένθεση υποδηλώνει ότι τα προγράμματα ΕΚΕ, αν και κατά κανόνα συγχρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν να χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου από εθνικούς πόρους.

Σύνοψη βασικών προτάσεων

Βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις:

1. Θεσμοθέτηση Ενιαίου Συστήματος Προδιαγραφών Ποιοτικής Υλοποίησης ΕΚΕ (ΕΣΠΠΥΕΚΕ), που αφορά στις θεμελιώδεις προδιαγραφές για τη διασφάλιση της ποιότητας όλων των (συγ) χρηματοδοτούμενων από εθνικούς πόρους προγραμμάτων.
2. Προσφορά από την Πολιτεία πιστοποιημένου επιμορφωτικού προγράμματος σε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτές του συστήματος ΕΚΕ, με επικέντρωση της θεματολογίας στη μεθοδολογία της ηλεκτρονικής μάθησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η παρακολούθηση του προγράμματος είναι εθελοντική, ωστόσο κίνητρα για τη συμμετοχή είναι ότι όσοι το ολοκληρώσουν: α) θα έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύουν σε (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης, β) θα αποκτούν μόρια για πρόσληψη σε ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ Δήμων, κ.ά.
3. Προσφορά από την Πολιτεία πιστοποιημένου επιμορφωτικού προγράμματος στους υποψήφιους εκπαιδευτές ενηλίκων. Η θεματολογία επικεντρώνεται στις αρχές και στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ΕΚΕ, στον σχεδιασμό, στις μεθόδους και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στη μεθοδολογία συντονισμού και υποκίνησης της εκπαιδευόμενης ομάδας. Η επιτυχής παρακολούθηση του προγράμματος οδηγεί στην πιστοποίηση των συμμετεχόντων.
4. Κατάργηση της υφιστάμενης διαδικασίας πιστοποίησης των υποψήφιων εκπαιδευτών μέσω εξεταστικής δοκιμασίας που βασίζεται στην τράπεζα θεμάτων.
5. Επιμόρφωση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών, καθώς και των αξιολογητών των υποψήφιων προς πιστοποίηση εκπαιδευτών.
6. Προσφορά από την Πολιτεία επιμορφωτικού προγράμματος στα στελέχη σχεδιασμού και υλοποίησης (συγ)χρηματοδοτούμενων από εθνικούς πόρους προγραμμάτων. Η επιτυχής παρακολούθηση οδηγεί στην πιστοποίηση των συμμετεχόντων.
7. Διαβούλευση της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν με τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ σχετικά με την αξιοποίηση των αρχών και μεθόδων της ΕΚΕ, με ταυτόχρονη αξιοποίηση των καλών πρακτικών του δικτύου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.
8. Δρομολόγηση της πιστοποίησης των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται από ΚΔΒΜ. Εάν υπάρξουν ανυπέρβλητες

δυσχέρειες, λόγω του μεγάλου όγκου των προγραμμάτων, προτείνεται ως εναλλακτική λύση η πιστοποίηση πλαισίων προγραμμάτων ανά επάγγελμα ή ενότητα συγγενικών επαγγελμάτων.

9. Διάχυση και γενίκευση καλών πρακτικών ανάπτυξης δεξιοτήτων.
10. Πολλαπλασιασμός των προγραμμάτων που αφορούν στην ανάπτυξη οριζόντιων και ψηφιακών δεξιοτήτων.
11. Αναμόρφωση του Πλαισίου Ποιότητας Μαθητείας.
12. Προσφορά από την Πολιτεία πιστοποιημένου επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο απευθύνεται σε επόπτες πρακτικής άσκησης και εκπαιδευτές στους χώρους εργασίας. Η επιτυχής παρακολούθηση οδηγεί στην πιστοποίηση των συμμετεχόντων.
13. Θέσπιση κινήτρων για τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στον θεσμό της πρακτικής άσκησης.
14. Δημιουργία από τον ΕΟΠΠΕΠ ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης.
15. Προσφορά από τον ΕΟΠΠΕΠ στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων επαγγελματικής συμβουλευτικής και μοριοδότηση των επιμορφωθέντων προκειμένου να ενταχθούν στο Μητρώο Στελεχών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού που τηρεί ο ΕΟΠΠΕΠ.
16. Περαιτέρω ανάπτυξη και αξιοποίηση του συστήματος διάγνωσης των αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες, το οποίο συντονίζεται από το ΕΙΕΑΔ.
17. Συντονισμός των δράσεων των δημόσιων φορέων (ΕΙΕΑΔ, ΕΟΠΠΕΠ, ΟΑΕΔ, ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν), καθώς και των κοινωνικών εταίρων, οι οποίοι διερευνούν ζητήματα σύζευξης της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
18. Εκπόνηση μελέτης και διάχυση των πορισμάτων σχετικά με τις προδιαγραφές της αξιοποίησης στους χώρους εργασίας των προσόντων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης.
19. Διάχυση καλών πρακτικών σύζευξης της κατάρτισης με την απασχόληση.
20. Διαμόρφωση συστήματος απόκτησης επαγγελματικών δικαιωμάτων μέσω της συμμετοχής στην άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση, τα οποία αντιστοιχούν και στο 4ο επίπεδο

του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, συμπληρωματικά προς τη ρύθμιση του Ν. 4763/2020 που αφορά στο 3ο και 5ο επίπεδο.

21. Ανάπτυξη συστήματος αναγνώρισης, πιστοποίησης και σύνδεσης με επαγγελματικά δικαιώματα των προσόντων που αποκτώνται μέσω της άτυπης μάθησης.
22. Συγκρότηση επιτροπής εμπειρογνομόνων προκειμένου να δι-ατυπώσει προτάσεις για: α) τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές της τηλεκπαίδευσης/τηλεκατάρτισης, β) τη σχέση ανάμεσα στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση και στη μεθοδο-λογία ΕΚΕ, γ) τα προσόντα των εκπαιδευτών και των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης της τηλεκπαίδευσης/τηλεκατάρτισης. Διάχυση των πορισμάτων στους φορείς του συστήματος ΕΚΕ.
23. Υλοποίηση περισσότερων στοχευμένων προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση και υποστήριξη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, στην προσωπική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση της στάσης ενεργού πολιτεότητας.
24. Διάχυση καλών πρακτικών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ΚΔΒΜ Δήμων, ΣΔΕ, κ.ά.
25. Υποκινητικές διαβουλεύσεις και συμβουλευτική υποστήριξη προς τις επιχειρήσεις προκειμένου να αναπτύσσουν ποιοτικές δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης του ανθρώπινου δυνα-μικού τους.
26. Γενίκευση από τους Δήμους του θεσμού των Ανοικτών Σχολείων (μονάδες επιμόρφωσης ενηλίκων, που λειτουργούν τα απογεύ-ματα στις γειτονιές).
27. Κωδικοποίηση των διάσπαρτων νομοθετικών διατάξεων που αφορούν στην αξιολόγηση του συστήματος ΕΚΕ.
28. Υλοποίηση ολιστικής μελέτης αξιολόγησης, που αφορά: α) στο έργο των φορέων παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ, οι οποίοι υλοποιούν (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους προγράμματα, β) στις βασικές συνιστώσες του συστήματος ΕΚΕ.
29. Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα αποτελέσματα της αξι-ολόγησης των φορέων παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ σχετίζονται με τις διαδικασίες (συγ)χρηματοδότησής τους από εθνικούς πόρους και με το ενδεχόμενο αναστολής της πιστοποίησής τους. Επίσης, εξετάζεται η δυνατότητα εφαρμογής του συστήματος «Χρημα-τοδότηση Βάσει Αποτελεσμάτων» (Results-based-Financing).

30. Διασφάλιση της εφαρμογής των νέων ρυθμίσεων με εντατική χρήση του outsourcing, αξιοποίηση των δομών ΕΚΕ των κοινωνικών εταιρών, καθώς και αξιόπιστων ερευνητικών κέντρων, πανεπιστημιακών δομών και επιστημονικών οργανισμών που εξειδικεύονται σε ζητήματα ΕΚΕ.

Μεσοπρόθεσμες παρεμβάσεις:

- 1.** Ίδρυση μονοετούς Σχολής Στελεχών με 30 εισακτέους ετησίως, με στόχο να καταρτίζει ανθρώπινο δυναμικό για τις επιτελικές θέσεις του πεδίου ΕΚΕ.
- 2.** Διαμόρφωση συστήματος συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών και στελεχών ΕΚΕ και σύνδεση αυτού του συστήματος με τη διαδικασία πιστοποίησής τους .
- 3.** Διαμόρφωση εθνικού προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων σε σύνδεση με το στρατηγικό πλαίσιο ΕΚΕ.
- 4.** Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των επιχειρήσεων και των επιμελητηρίων σχετικά με τη σκοπιμότητα και τους όρους πραγματοποίησης της πρακτικής άσκησης.
- 5.** Διαμόρφωση ανά περιοχή, με συνεργασία ΟΑΕΔ και επιχειρήσεων, μητρώου όπου καταγράφονται οι δυνατότητες για πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης.
- 6.** Συμπερίληψη υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής σε όλα τα προγράμματα ΕΚΕ.
- 7.** Ανάπτυξη, στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΕΚΕ, του κατάλληλου κάθε φορά μείγματος τεχνικών-επαγγελματικών, οριζόντιων και ψηφιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, εντατικοποίηση της υλοποίησης αυτοτελών προγραμμάτων ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων.
- 8.** Στοχευμένα μέτρα για την αύξηση της συμμετοχής στην ΕΚΕ, ιδίως των ανέργων, των ενηλίκων με χαμηλά προσόντα, των άλλων ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, και των ατόμων τρίτης ηλικίας.
- 9.** Ενεργοποίηση κινήτρων σχετικά με τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ΕΚΕ: α) εκπαιδευτικές άδειες, β) καθιέρωση ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών, γ) καθιέρωση ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου.
- 10.** Διαμόρφωση ειδικού πλαισίου υποστήριξης των μικρών επιχειρήσεων και των αυτοαπασχολούμενων για συμμετοχή σε δράσεις κατάρτισης και πρακτικής άσκησης.

11. Εντατικότερη ενεργοποίηση εγκάρσιων δράσεων που συμβάλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του συστήματος (πilotικά προγράμματα, αξιοποίηση διεθνών και εθνικών καλών πρακτικών, παραγωγή πρότυπου διδακτικού υλικού, ερευνητικά προγράμματα, κ.ά.).
12. Ολοκλήρωση της ολιστικής μελέτης αξιολόγησης και δημόσιος διάλογος γύρω από τα πορίσματά της.
13. Διαμόρφωση συστήματος συνεχιζόμενης αξιολόγησης του πεδίου ΕΚΕ.
14. Pilotική εφαρμογή του συστήματος «Χρηματοδότηση Βάσει Αποτελεσμάτων».
15. Αξιοποίηση της κοινωνικά αναγνωρισμένης εμπειρίας και αποδεδειγμένης τεχνογνωσίας που διαθέτουν ορισμένοι επιστημονικοί φορείς εξειδικευμένοι σε ζητήματα ΕΚΕ.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι

1. Επιδιώκεται ευρεία πολιτική και κοινωνική συναίνεση σχετικά με την εθνική στρατηγική της ΕΚΕ και ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δράσεων.
2. Το ανά τριετία εκπονούμενο Στρατηγικό Σχέδιο για Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση γίνεται συστατικό στοιχείο της εθνικής, οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής. Σε όλα τα κυβερνητικά σχέδια δράσης υπάρχει εμφανής διάσταση ΕΚΕ.
3. Η κουλτούρα και τεχνογνωσία ΕΚΕ εδραιώνονται στο πεδίο.
4. Ενισχύεται η ομαλή και υποκινούμενη μετάβαση από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύστημα ΕΚΕ. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ανάπτυξη των οριζόντιων και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους για την αξία, τις αρχές και πρακτικές της μάθησης και εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
5. Γενικεύεται η εφαρμογή του συστήματος «Αξιολόγηση Βάσει Αποτελεσμάτων» στο μέτρο που η αξιολόγηση της pilotικής εφαρμογής παρέχει τα αναγκαία εχέγγυα και έχουν διαμορφωθεί οι προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία του.
6. Η διευρυμένη επαγγελματική κατάρτιση γίνεται οργανικό στοιχείο του συστήματος ΕΚΕ και ειδικά της λειτουργίας των επιχειρήσεων.

7. Η γενική εκπαίδευση ενηλίκων ανάγεται σε ισότιμο πυλώνα του συστήματος και αλληλοσυμπληρώνεται με τη διευρυμένη επαγγελματική κατάρτιση.

8. Η συμμετοχή των πολιτών στα προγράμματα ΕΚΕ αυξάνεται, καθώς συναρτάται με τη βελτίωση της ποιότητάς τους και την ανάπτυξη κοινωνικής κουλτούρας ΕΚΕ. Η συμμετοχή πλησιάζει τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

9. Επιδιώκεται η εξωστρέφεια του συστήματος με στόχο την προσέλκυση ξένων επενδύσεων, λ.χ. στους τομείς επιμόρφωσης εκπαιδευτών και στελεχών, των μεθόδων ανάπτυξης δεξιοτήτων, της επαγγελματικής συμβουλευτικής, της ευαισθητοποίησης των Δήμων για ανάπτυξη δράσεων ΕΚΕ, κ.ά.

10. Επεκτείνονται οι διεθνείς συνεργασίες επάνω στην έρευνα και τις καινοτόμους δράσεις.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σεπτέμβριος 2021

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί και στρατηγικές



1.1 Διά βίου μάθηση

1.1.1 Η εδραίωση της έννοιας

Από τη δεκαετία του 1970, οι ευρωπαϊκές χώρες εισήλθαν στο πλαίσιο της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης, σε συνθήκες ραγδαίας επέκτασης της διεθνοποιημένης αγοράς, διεισδυτικότητας του κεφαλαίου σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και όξυνσης του οικονομικού ανταγωνισμού. Αυτές οι εξελίξεις, σε συνδυασμό με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και της αυτοματοποίησης, οδήγησαν στην ανάγκη συνεχούς εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών και της προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ειδικότερα, οι επιχειρήσεις χρειάζεται να μεταλλάσσουν με γρήγορους ρυθμούς το αντικείμενο των εργασιών τους και να προσανατολίζουν τη στρατηγική τους σε δραστηριότητες προστιθέμενης αξίας όπου κρίσιμο ρόλο έχουν η τεχνολογία της πληροφορίας, η ψηφιακή τεχνολογία και η εξειδικευμένη παραγωγή.

Η επίπτωση των παραπάνω τάσεων στο πεδίο της απασχόλησης έγκειται στο ότι νέες μορφές εργασίας και νέες ειδικότητες αναδύονται συνεχώς, γεγονός που απαιτεί από τους εργαζόμενους να αναπτύσσουν και αναπροσαρμόζουν τις δεξιότητές τους ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας και να μετακινούνται ευέλικτα προς διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες και θέσεις εργασίας. Είναι ενδεικτικό ότι, σύμφωνα με το CEDEFOP (2020α, σ. 1), 128 εκατομμύρια Ευρωπαίοι πολίτες χρειάζονται άμεσα αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους ή επανειδίκευση. Συνεπώς, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου οι ενήλικοι να μπορούν να εντάσσονται ή να διατηρούνται στο πεδίο της απασχόλησης και ταυτόχρονα να συνεισφέρουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας της οικονομίας.

Ταυτόχρονα, οι καταγιστικές αλλαγές στο κοινωνικό πεδίο, όπως είναι η υγειονομική κρίση, οι μετακινήσεις μεταναστών και προσφύγων, η αυξανόμενη ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών (οικογένεια, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις) έχουν επίσης ως αποτέλεσμα οι πολίτες να χρειάζονται μορφωτικά εφόδια για να αντεπεξέρχονται στις αβέβαιες και αντίξοες συνθήκες.

Επιπλέον, η προϊούσα αδιαφορία για τα κοινά, σε συνδυασμό με την επιρρέπεια μέρους του πληθυσμού στην άκριτη αποδοχή προπαγανδιστικού και λαϊκιστικού λόγου, κάνει επιτακτική την ανάγκη της ευαισθητοποίησης των πολιτών προκειμένου να γίνονται περισσότερο ενήμεροι, αυτοδύναμοι, συμμετοχοί στις διαβουλεύσεις και αποφάσεις που τους αφορούν και ικανοί να διαμορφώνουν κοινά σχέδια δράσης που ανταποκρίνονται στα ζωτικά συμφέροντά τους. Και σε αυτό, λοιπόν, το πεδίο, της πολιτειότητας, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό προωθητικό παράγοντα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) διαμόρφωσε τη στρατηγική της διά βίου μάθησης. Ο όρος πρωτοπαρουσιάστηκε ως κεντρικής σημασίας σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1995, συγκεκριμένα στο *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την κοινωνία της γνώσης*. Το κείμενο επισήμανε τη σημασία της πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής με στόχο την προσαρμογή της οικονομίας και κοινωνίας των κρατών-μελών στις συνεχείς αλλαγές και προκλήσεις. Έμφαση δινόταν στη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ωστόσο γινόταν μνεία και στις επιδιώξεις της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και της προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών.

Στη συνέχεια, το *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια ζωής* της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000), το οποίο προέκυψε από τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Κορυφής στη Λισαβόνα στο ίδιο έτος, επισημοποίησε ότι η διαμόρφωση μίας οικονομίας και κοινωνίας βασισμένης στη γνώση αποτελεί στρατηγικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υπογράμμισε ότι η έννοια της διά βίου μάθησης είναι εκείνη που σηματοδοτεί αυτή την πολιτική επιλογή.

1.1.2 Το σκεπτικό

Το Υπόμνημα του 2000, όπως και νωρίτερα το Λευκό Βιβλίο, διέπεται από την παραδοχή ότι πρωταρχικοί στόχοι της διά βίου μάθησης είναι η ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας και η ενίσχυση της προσαρμοστικότητας του ανθρώπινου δυναμικού στις αλλαγές, καθώς επίσης η απασχολησιμότητα, ιδίως εκείνων που διαθέτουν χαμηλά προσόντα, παράμετρος που συμβάλλει στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων: «Ο βασικός λόγος που επανήλθε η διά βίου μάθηση στο πολιτικό προσκήνιο κατά τη δεκαετία 1990, ήταν η προσπάθεια βελτίωσης της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας των πολιτών λόγω της μεγάλης διαρθρωτικής ανεργίας, η οποία έπληττε περισσότερο τους λιγότερο ειδικευμένους» (σ. 11). Υπάρχουν δε στο κείμενο, πλήθος αναφορών στη σημασία της «επένδυσης στους ανθρώπινους πόρους», γεγονός που υποδηλώνει την εκλεκτική συγγένεια της ευρωπαϊκής πολιτικής

με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.² Παρόλα αυτά, το υπόμνημα αναφερόταν επίσης, αν και με μικρότερη έμφαση, στην ανάγκη ενδυνάμωσης της ενεργού πολιτεότητας: «Περισσότερο από ποτέ κατά το παρελθόν τα άτομα θέλουν να κάνουν μόνα τους τα σχέδια για τη ζωή τους, να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνία, και να μάθουν να ζουν πιο θετικά μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτιστικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας» (σ. 6).

Έκτοτε, αυτοί οι στόχοι παραμένουν σταθεροί στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής. Η πλέον σημαίνουσα επικύρωση έγινε στα κείμενα *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης - «ΕΚ 2020»* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009) και *Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011). Οι θέσεις των δύο κειμένων διατύπωσαν τη σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση και επαναλήφθηκαν έως σήμερα σχεδόν αυτούσιες σε αναρίθμητες αποφάσεις και οδηγίες των οργάνων της ΕΕ. Η στρατηγική που προσδιορίζεται στα δύο κείμενα –και αποτυπώνεται έμπρακτα στις κατευθύνσεις των χρηματοδοτήσεων των αρμόδιων Ταμείων της ΕΕ–³ θέτει και πάλι ως πρωταρχικό στόχο την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ οι μαθησιακοί στόχοι που αφορούν στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη έχουν μάλλον συμπληρωματικό χαρακτήρα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009:

Η αποτελεσματική επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό μέσω των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ουσιαστική συνιστώσα της στρατηγικής της Ευρώπης για την επίτευξη των υψηλών επιπέδων βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης βάσει της γνώσης, τα οποία αποτελούν τον πυρήνα της Στρατηγικής της Λισαβόνας, προάγοντας παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή (σ. 1).

Είναι επίσης σκόπιμο να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με το Υπόμνημα του 2000, τα κράτη παύουν πλέον να αποτελούν τον βασικό οργανωτή και χρηματοδότη της συνεχιζόμενης μάθησης. Στο εξής, τα ίδια τα άτομα θα πρέπει να μεριμνούν για την ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων τους και να «ενθαρρύνονται να συμβάλουν στο κόστος της μάθησής τους» (σ. 12) συνεπικουρούμενα ωστόσο από ευρωπαϊκούς και κρατικούς πόρους, όπως και από επενδύσεις της εργοδοσίας για την επαγγελματική κατάρτιση.

² Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, με θεμελιωτές τους Schultz (1961) και Becker (1964), υποστηρίζει ότι οι ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν πρωταρχική πηγή της οικονομικής προόδου μίας χώρας και των επιμέρους επιχειρήσεών της. Κατά συνέπεια, η επένδυση στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης, ανταποδίδει σημαντικά οικονομικά οφέλη, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει ικανοποιητικούς μισθούς και ευκαιρίες απασχόλησης.

³ Βλ. για παράδειγμα τον Κανονισμό για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο/ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013).

Στην πορεία του χρόνου, το σκεπτικό της ΕΕ για τη διά βίου μάθηση υποστηρίχτηκε από μία σειρά επιχειρημάτων βασισμένων σε μελέτες κυρίως του CEDEFOP, της Eurostat και του ΟΟΣΑ. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τη Eurostat, στις χώρες της ΕΕ, το 2014, το ποσοστό των απασχολούμενων ήταν 83,7% μεταξύ εκείνων που είχαν τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μειωνόταν σε 52,6% αναφορικά με όσους είχαν τελειώσει το δημοτικό ή τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2016α, σ. 7). Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2016) από την πλευρά του, παρουσίασε στοιχεία που δείχνουν ότι υπάρχει σαφής συσχέτιση σε όλες τις χώρες-μέλη του ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και στην παραγωγικότητα της οικονομίας.

Ταυτόχρονα, το CEDEFOP (2017), επικαλούμενο πλήθος ερευνών, υποστήριξε ότι τα άτομα με χαμηλές δεξιότητες έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να βρουν απασχόληση από ό,τι εκείνοι με υψηλότερες δεξιότητες (57% προς 92%, σ. 72). Επιπλέον, τα άτομα με υψηλές δεξιότητες έχουν συγκριτικά περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία τους, μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, καλύτερη υγεία και ενεργότερο ενδιαφέρον για την πολιτική και τη συμμετοχή στα κοινά (σσ. 88-89). Ακόμα, η επένδυση των εργοδοτών σε εργαζόμενους με υψηλές δεξιότητες βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με την αύξηση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων, τη δυνατότητά τους να ενσωματώνουν καινοτομίες και τεχνολογικές αλλαγές και, τελικά, την κερδοφορία (σσ. 89-90). Η ίδια μελέτη δείχνει επίσης ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού έχει μετρήσιμη και διακριτή συμβολή στην αύξηση του κατά κεφαλή ακαθάριστου εθνικού προϊόντος (σσ. 91-92).

1.1.3 Κριτικές προσεγγίσεις

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (ενδεικτικά, Illeris, 2016α· Jarvis, 2004α· Κουλαουζίδης & Κουτρούκης, 2011), διαπιστώνεται σύμπτωση απόψεων σχετικά με τη σημασία των αρχών που συνδέονται με τον όρο διά βίου μάθηση: Η μάθηση πραγματοποιείται αδιάκοπα από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση· η μάθηση δεν αποκτάται μόνο με την τυπική εκπαίδευση αλλά και μέσω άλλων διεργασιών, όπως είναι η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη μάθηση· όλοι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης ώστε να αποκτούν εφόδια για να συμμετέχουν ευδόκιμα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο η ΕΕ νοηματοδοτεί αυτό τον όρο, καθώς και οι στρατηγικές επιλογές με τις οποίες τον διασυνδέει έχουν γίνει αντικείμενο κριτικής. Οι επόμενες ενότητες αναφέρονται στις κυριότερες κριτικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί.

1.1.3.1 Εννοιολογική σύγχυση

Ένα βασικό σημείο κριτικής (ενδεικτικά, Jarvis, 2004α· Lengrand, 1989· Παπασταμάτης & Γκιώση, 2011) είναι ότι η ΕΕ υιοθετεί την έννοια «μάθηση» ενώ βασικά ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση, που είναι κάτι διαφορετικό. Εκπαίδευση είναι η παροχή σχεδιασμένης και οργανωμένης γενικής ή επαγγελματικής μάθησης μέσα σε εξειδικευμένους για αυτό τον σκοπό φορείς, όπως είναι τα κέντρα κατάρτισης, οι μονάδες ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ή τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Αντίθετα, μάθηση είναι η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων εκτός οργανωμένων εκπαιδευτικών δομών, με άλλα λόγια μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την εκτέλεση έργων, την αλληλεπίδραση με άλλους κ.ο.κ. Συνεπώς, η χρήση της έννοιας «μάθηση» δεν είναι δόκιμη, δεδομένου ότι η ΕΕ, αν και δεν αδιαφορεί για την άτυπη μάθηση στους χώρους εργασίας, εντούτοις εστιάζει σε μεγάλο βαθμό την πολιτική της στη συγκροτημένη εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενά της και στις μελέτες του CEDEFOP.

Ένα δεύτερο σημείο κριτικής (ενδεικτικά, Griffin, 2007· Κυρίτσης, 2011) είναι ότι η ΕΕ χρησιμοποιεί την έννοια «διά βίου», αν και πρώτιστα ασχολείται με την εκπαίδευση που συντελείται στην ενήλικη φάση της ζωής. Η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα και στις παρεμφερείς μελέτες αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση ανέργων ή εργαζομένων, καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό. Συνεπώς, ούτε η έννοια «διά βίου» αποδίδει με ακρίβεια τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής.

Για αυτούς τους λόγους, η χρησιμοποίηση του όρου «διά βίου μάθηση» προκειμένου να αποδίδονται οι κεντρικές επιλογές της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την κοινωνία της γνώσης εμπεριέχει αντιφάσεις και δημιουργεί σύγχυση. Η εννοιολογική ρευστότητα φαίνεται εύγλωττα στο ότι στους ίδιους τους τίτλους κειμένων της ΕΕ ο όρος «διά βίου μάθηση» συχνά συνυπάρχει με ή υποκαθίσταται από τους όρους «εκπαίδευση ενηλίκων» ή «κατάρτιση», αν και τα κείμενα αναφέρονται στο ίδιο ζήτημα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: α) Ο επίσημος τίτλος του υπομνήματος που προέκυψε από τη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας είναι στα ελληνικά, όπως είδαμε, «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής», ενώ στα αγγλικά είναι "Memorandum on Lifelong Learning" και στα γαλλικά "Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie". β) Ο τίτλος των θεμελιώδους σημασίας συμπερασμάτων του Συμβουλίου της ΕΕ του 2009 περιέχει, όπως είδαμε, τους όρους «εκπαίδευση» και «κατάρτιση» και όχι τη «διά βίου μάθηση». γ) Ο τίτλος του επίσης σημαντικού Ψηφίσματος του Συμβουλίου της ΕΕ του 2011 υιοθετεί, όπως είδαμε, τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων», ωστόσο σε υποσημείωση του κειμένου διευκρινίζεται ότι αυτό αναφέρεται σε «ολόκληρο το φάσμα των δραστηριοτήτων στα πλαίσια της επίσημης, ανεπίσημης και άτυπης μάθησης» (σ. 1).

Ωστόσο, η σημασία του εννοιολογικού προσδιορισμού του πεδίου δεν έγκειται μόνο στην ανάγκη επακριβούς διατύπωσης. Αφορά και στο ότι η ορολογία που υιοθετείται από εκάστοτε διεθνείς οργανισμούς και κυβερνήσεις χωρών, εμπεριέχει και σηματοδοτεί στρατηγικές επιλογές, συνεπώς έχει σημαντικές επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

Για παράδειγμα, μία σοβαρή επίπτωση είναι ότι, στο μέτρο που υιοθετείται ο εξαιρετικά γενικός όρος «διά βίου μάθηση» για να περιγραφεί κατά βάση το πεδίο της μετασχολικής εκπαίδευσης, τότε το πεδίο αυτό αποσυνδέεται από το φυσικό θεωρητικό του υπόβαθρο, δηλαδή την επιστήμη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συνακόλουθα, γίνεται αποδεκτό ότι είναι δυνατόν να παραγνωρίζονται τα κατάλληλα επιστημολογικά εργαλεία και, αντίστροφα, να θεωρούνται αρμόδιες άλλες επιστημολογίες, όπως, για παράδειγμα, η σχολική παιδαγωγική. Μία τέτοια θεώρηση έχει ως συνέπεια ότι μπορεί να χρησιμοποιούνται αρχές και μέθοδοι που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των διεργασιών που αφορούν στην κατάρτιση ανέργων, στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, στην επιμόρφωση δημόσιων υπαλλήλων ή και στην εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικά ομάδων.

Μία ακόμα επίπτωση είναι η χρήση αντιφατικών ή αμφίβολης αποτελεσματικότητας κριτηρίων για την επιλογή των προσώπων που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης στο πεδίο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αφορά στην ελληνική περίπτωση είναι τα κριτήρια επιλογής των αξιολογητών που εξετάζουν την εκπαιδευτική επάρκεια των υποψήφιων εκπαιδευτών ενηλίκων (ΥΑ ΓΠ/20082/2012). Αν και οι αξιολογητές έχουν την ευθύνη να κρίνουν αν οι υποψήφιοι έχουν εμπεδώσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και κατά πόσο μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες προσομοιώσεις διδασκαλίας προς ενηλίκους (μικροδιδασκαλίες), οι ίδιοι εντούτοις είναι αρκετό να διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην παιδαγωγική επιστήμη ή στην εκπαιδευτική πολιτική και «πενταετή επαγγελματική εμπειρία ή/και σημαντικό διδακτικό έργο συναφή με το αντικείμενο των σπουδών τους» (άρθρο 26, παρ. α).

Όπως θα δούμε πιο αναλυτικά στα Κεφάλαια 2 και 3, η ρευστότητα σε ό,τι αφορά στον προσδιορισμό της ταυτότητας του πεδίου της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων και, κατά πρόέκταση, η σύγχυση και οι λανθασμένες επιλογές σχετικά με τα προσόντα του αρμόδιου ανθρώπινου δυναμικού, συγκαταλέγονται στις βασικές αιτίες της προβληματικής λειτουργίας του πεδίου.

1.1.3.2 Αντιφατικά αποτελέσματα

Είδαμε ότι πολλές μελέτες που υποστηρίζουν την ευρωπαϊκή πολιτική της διά βίου μάθησης έχουν παρουσιάσει στοιχεία ότι η συνεχής συμμετοχή των ενηλίκων σε διαδικασίες μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη της χώρας τους και στην προσωπική ευδαιμονία. Ωστόσο, υπάρχουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα, ακόμα και του ίδιου του CEDEFOP,

που δείχνουν ότι η αδιάκοπη εμπλοκή του πληθυσμού σε διαδικασίες μάθησης δεν έχει μόνο θετικές επιπτώσεις αλλά και αντίθετα αποτελέσματα. Τα ερευνητικά ευρήματα εστιάζουν κυρίως σε δύο ζητήματα.

Το πρώτο είναι ότι η επιτακτική ώθηση των ατόμων προς τη συνεχή μάθηση οδηγεί στο φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης, δηλαδή στο ότι τα άτομα αποκτούν περισσότερη εκπαίδευση από εκείνη που απαιτεί η άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Σημειωτέον, ότι στην ΕΕ το 1/4 των εργαζομένων ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (McGuinness, Pouliakas, & Redmond, 2017, σ. 30). Αποτέλεσμα είναι ότι οι υπερεκπαιδευμένοι έχουν χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία τους (CEDEFOP, 2017· Olssen, 2006) και επίσης, λόγω της υπερπροσφοράς τους, αμείβονται με μη ικανοποιητικούς μισθούς και, σε κάθε περίπτωση, με μισθούς ίδιους ή μικρότερους από εκείνους που λαμβάνουν εργαζόμενοι που έχουν εκπαιδευτικό επίπεδο χαμηλότερο αλλά αντίστοιχο προς τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας τους. Όλα αυτά έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τους εργαζόμενους όσο και για τις επιχειρήσεις. Οι δεξιότητες των υπερεκπαιδευμένων δεν αξιοποιούνται στους χώρους εργασίας και γρήγορα απαξιώνονται (CEDEFOP, 2014· Πρόκου, 2009), ενώ οι ίδιοι χαρακτηρίζονται από χαμηλό ηθικό, έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία, και την τάση να εγκαταλείψουν την επιχείρηση στην οποία εργάζονται (CEDEFOP, 2017· McGuinness, Pouliakas & Redmond, 2017).

Το δεύτερο ζήτημα έγκειται στο ότι η απαίτηση για συνεχή απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων διευρύνει, αντί να μειώνει, τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δεν είναι εξοικειωμένα με τις μορφωτικές πρακτικές και επίσης δυσκολεύονται να συγκεντρώνουν και να σταθμίζουν τις πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αποτέλεσμα είναι ότι οι λιγότερο εκπαιδευμένοι ενήλικοι στην ΕΕ συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πολύ λιγότερο από τους περισσότερο εκπαιδευμένους. Το 2018, το ποσοστό συμμετοχής των πρώτων δεν ξεπερνούσε το 4,3%, ενώ ο μέσος όρος συμμετοχής στην ΕΕ ήταν 11,1% (CEDEFOP, 2020β, σ. 47).

1.1.3.3 Η εκπαίδευση και κατάρτιση ως ατομική ευθύνη

Ένα ακόμα ζήτημα στο οποίο η πολιτική της ΕΕ για τη διά βίου μάθηση δέχεται κριτική είναι ότι το κράτος αποσύρει σε μεγάλο βαθμό την υποστήριξη και παρέμβασή του στις μορφωτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους γιατί δεν είναι διατεθειμένο ή δυσκολεύεται να καλύπτει τις αυξανόμενες δαπάνες (Green, 2002· Jarvis, 2007). Σε αντιστάθμισμα, τα άτομα καλούνται να αναλαμβάνουν τα ίδια την ευθύνη και χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Έτσι, το πεδίο αυτό παύει να αποτελεί αντικείμενο δημόσιας πολιτικής και συλλογικής ευθύνης, αλλά ιδιωτικοποιείται και υπόκειται στους νόμους της αγοράς. Συνακόλουθα, γίνεται εξαιρετικά δύσκολη η συμβολή της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην προώθηση κοινωνικών στόχων, όπως είναι η κοινωνική συνοχή, η

ισότητα των ευκαιριών και η προσωπική ολοκλήρωση (Biesta, 2018· Griffin, 2007). Επιπλέον, η απουσία κρατικής μέριμνας για τις προδιαγραφές της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων δημιουργεί συνθήκες υποβάθμισης της ποιότητάς τους (Κουλαουζίδης & Κουτρούκης, 2011· Μαγο, 2003). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η εκάστοτε κρατική πολιτική ακολουθεί πάντοτε την ενδεδειγμένη κατεύθυνση –στην περίπτωση της Ελλάδας έχει συμβεί συχνά το αντίθετο. Ωστόσο, ο εξοστρακισμός της ευθύνης του κράτους για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων συνεπάγεται ότι χάνεται η δυνατότητα για μία ουσιώδη παρέμβαση.

Τέλος, η υποχρέωση των ατόμων να χρηματοδοτούν τη μόρφωσή τους γίνεται ανασταλτικός παράγοντας της συμμετοχής τους σε σχετικές δραστηριότητες, παράμετρος που με τη σειρά της συντελεί στη μεγέθυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Καραλής, 2021· Olssen, 2006).

1.1.3.4 Υπερβάλλουσα έμφαση στην οικονομική διάσταση

Είδαμε (Ενότητα 1.1.2), ότι η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση διέπεται σε υπερβολικά μεγάλο βαθμό από οικονομική λογική, με την έννοια ότι είναι με έμφαση προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης. Και σε αυτό επίσης το ζήτημα έχει ασκηθεί κριτική (ενδεικτικά, Illeris, 2016· Jarvis, 2007· Λιντζέρης, 2013· Φωτόπουλος, 2013), η οποία εστιάζει στο ότι η ευρωπαϊκή πολιτική δεν δίνει τη δέουσα σημασία σε άλλους σημαντικούς στόχους, όπως είναι η συμβολή της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην προσωπική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

1.1.3.5 Εναλλακτικές προσεγγίσεις

Μία εμπειριστατωμένη εναλλακτική προσέγγιση στην επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική έχει διατυπωθεί από την European Association for the Education of Adults (ΕΑΕΑ), στην οποία συμμετέχει μεγάλος αριθμός οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων από ευρωπαϊκές χώρες. Βασική θέση της ΕΑΕΑ (2019α) είναι ότι η ευρωπαϊκή πολιτική εμπεριέχει μεν τους σημαντικούς στόχους της ενίσχυσης της παραγωγικής διαδικασίας μέσα από την επαγγελματική κατάρτιση, ιδίως των νέων, και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, ωστόσο προσανατολίζεται μονοδιάστατα σε αυτές τις δράσεις με αποτέλεσμα να μη προσλαμβάνει ολοκληρωμένη υπόσταση:

Οι στρατηγικές, τα πλαίσια αναφοράς και τα μέτρα που προτείνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν εντάσσονται σε μία ολιστική προσέγγιση διά βίου μάθησης, δεδομένου ότι συχνά εστιάζουν με έμφαση στους νέους, στη μάθηση στους χώρους εργασίας και στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Αν και αυτά τα πεδία είναι, αναμφίβολα, πολύ σημαντικά [...] εντούτοις άλλα θέματα, όπως η

ενεργή πολιτειότητα και η δημοκρατία, οι οριζόντιες ικανότητες, η κοινωνική μάθηση και η σφαιρική εκπαίδευση δεν βρίσκονται ψηλά στην πολιτική ατζέντα (σ. 9).

Ταυτόχρονα, η ΕΑΕΑ έχει παρουσιάσει ερευνητικά δεδομένα, που δείχνουν ότι σε χώρες ή γεωγραφικές περιοχές όπου εφαρμόζεται ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων παρατηρείται αλματώδης πρόοδος σε ό,τι αφορά: α) στην αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων, β) στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν αντίξοες καταστάσεις, γ) στην υιοθέτηση αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία κατανόηση, η ανεκτικότητα, η αξιοποίηση της διαφορετικότητας, δ) στην αίσθηση των συμμετεχόντων ότι αποκτούν ουσιαστικούς στόχους ζωής, ε) στη συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα και συλλογικές δράσεις και στ) στην υποκίνηση της συμμετοχής τους σε περαιτέρω εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τις οποίες αντιλαμβάνονται ως ευκαιρία για βελτίωση της ζωής τους (ΕΑΕΑ, 2019β).

Παρεμφερείς θέσεις έχουν διατυπωθεί από την UNESCO. Στο κείμενό της *Σύσταση για τη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (UNESCO, 2016), το οποίο αποτέλεσε προϊόν της 38^{ης} Γενικής Συνέλευσης των κρατών-μελών τον Νοέμβριο του 2015, επισημαίνεται η σημασία που έχει ο ισοβαρής προσανατολισμός της εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων προς τρεις αλληλοσυμπληρούμενους τομείς: α) απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, β) συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, γ) εκπαίδευση με στόχο την προσωπική ανάπτυξη.

Ο στόχος της μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να εφοδιάζει τους ανθρώπους με τις αναγκαίες ικανότητες ώστε να μπορούν να ασκούν τα δικαιώματά τους και να καθορίζουν τον προορισμό τους. Προάγει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, και ως εκ τούτου υποθάλλει την περισσότερο ενεργητική και δεσμευμένη σχέση των ενηλίκων με τις κοινωνίες, τις κοινότητες και τα περιβάλλοντά τους. Ενισχύει τη βιώσιμη και περιεκτική οικονομική ανάπτυξη και τις επαγγελματικές προοπτικές των ατόμων. Συνεπώς, αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τη μείωση της φτώχειας, τη βελτίωση της υγείας και του ευ ζην, καθώς και τη διαμόρφωση βιώσιμων κοινωνιών μάθησης (UNESCO, 2016, σ. 8).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις δείχνουν τη σημασία του να προσλαμβάνει η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων ολιστική διάσταση, και να καλύπτει τόσο οικονομικούς όσο και κοινωνικοκεντρικούς και ανθρωποκεντρικούς στόχους. Συνακόλουθα, το επόμενο ζήτημα που χρειάζεται να διερευνηθεί είναι ποια χαρακτηριστικά –και ποιο επιστημολογικό υπόβαθρο– χρειάζεται να έχει η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων ώστε να μπορεί να εκπληρώνει έναν τέτοιο προορισμό. Σε αυτό το ζήτημα αναφέρονται οι δύο ενότητες που ακολουθούν.

1.2 «Εργαλειακή» και «διευρυμένη» επαγγελματική κατάρτιση

Η επαγγελματική κατάρτιση προσλαμβάνει τις εξής δύο μορφές:

α) Αρχική επαγγελματική κατάρτιση, η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Στην Ελλάδα, η αρχική επαγγελματική κατάρτιση είναι θεσμοθετημένη και παρέχεται από τα ΙΕΚ στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η οποία συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί σε συστήματα δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από την επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Στην Ελλάδα, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει μη τυπική μορφή -παρέχεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος- και υλοποιείται από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ, πρώην Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης/ΚΕΚ), τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) των ΑΕΙ, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και ποικίλους άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.

Η αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση περιλαμβάνουν ένα μέρος θεωρητικής κατάρτισης, το οποίο μπορεί να συνδυάζεται με εργαστηριακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα σε δομή κατάρτισης. Συχνά, δε, (λ.χ. στην περίπτωση των ΙΕΚ), περιλαμβάνουν και ένα πρακτικό μέρος (πρακτική άσκηση), που πραγματοποιείται μέσα σε επιχειρήσεις ή οργανισμούς με στόχο την εξάσκηση σε πραγματικές συνθήκες απασχόλησης.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιείται και άτυπα, με μη οργανωμένο τρόπο, μέσα από μορφές καθημερινής επαγγελματικής εμπειρίας, όπως είναι η πλοήγηση στα ψηφιακά μέσα, η συζήτηση ή συνεργασία με συναδέλφους ή η έκθεση σε απαιτητικά και μη συνήθη εργασιακά καθήκοντα. Οι δραστηριότητες της άτυπης επαγγελματικής μάθησης ενθλιώνουν

τα τελευταία χρόνια και επισείουν το ενδιαφέρον των ερευνητών (Illeris, 2016α· Λιντζέρης, 2020α). Ωστόσο, μέσα στα όρια της παρούσας μελέτης θα ασχοληθούμε με τις δύο μορφές οργανωμένης επαγγελματικής μάθησης, την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, με έμφαση στη δεύτερη, που καταλαμβάνει τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα το μεγαλύτερο μέρος της οργανωμένης μάθησης των ενηλίκων.

Μείζονες ερευνητές (ενδεικτικά, Fuller, 2006· Illeris, 2016α· Jarvis, 2004α) έχουν επισημάνει ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται συνήθως η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει εργαλειακά χαρακτηριστικά, με την έννοια ότι υπηρετεί τις τρέχουσες ανάγκες των επιχειρήσεων αποσκοπώντας στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται άμεσα για την εκπλήρωση των εργασιακών καθηκόντων.

Η τάση αυτή επιτείνεται σε ό,τι αφορά ειδικότερα στην πρακτική άσκηση, λόγω της φύσης των διαδικασιών που συντελούνται στο πεδίο των επιχειρήσεων. Σκοπός των χώρων εργασίας είναι η στοχευμένη παραγωγή προϊόντων ή η παροχή υπηρεσιών, όχι η μάθηση. Εκ των πραγμάτων, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκτέλεση των εργασιών παρά σε μαθησιακές δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, η πρακτική άσκηση στους χώρους εργασίας είναι συνήθως ταχύρρυθμη, με βραχυπρόθεσμη στόχευση και συνδεδεμένη με τις «εδώ και τώρα» ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας (CEDEFOP, 2015α· Illeris, 2016α· Olssen, 2006).

Για αυτούς τους λόγους, συχνά η επαγγελματική κατάρτιση δεν προσλαμβάνει ολοκληρωμένο χαρακτήρα και σε αρκετές περιπτώσεις δεν επιτυγχάνει έναν βασικό στόχο που η ίδια η ΕΕ έχει θέσει (European Commission, 2016α, 2016β) δηλαδή την ανάπτυξη «οριζόντιων (ή εγκάρσιων) δεξιοτήτων»⁴, η οποία είναι απαραίτητη για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και, κατά προέκταση, για την ανάπτυξη της παραγωγικότητας. Οι εργαζόμενοι δεν αποκτούν τα εφόδια που θα τους επέτρεπαν να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, να μεταφέρουν γνώσεις σε άλλους εργασιακούς τομείς και, τελικά, να είναι περισσότερο αποδοτικοί. Για να γινόταν εφικτή η υλοποίηση αυτού του στόχου θα χρειαζόταν η επαγγελματική κατάρτιση να έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, να μην περιορίζεται στην παροχή γνώσης πολύ περιορισμένου βεληνεκού, αλλά να επιτρέπει πιο διευρυμένη κατανόηση της παραγωγικής διαδικασίας. Να προσφέρει επίγνωση του γιατί χρειάζεται να εκτελούνται οι συγκεκριμένες εργασιακές ενέργειες, γιατί είναι χρήσιμες

⁴ Οριζόντιες (ή εγκάρσιες) δεξιότητες είναι οι ικανότητες εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνολογίας για την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων σε κάθε τομέα της επαγγελματικής, κοινωνικής και προσωπικής ζωής. Στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως συμπεριλαμβάνονται στις οριζόντιες δεξιότητες οι: ομαδικότητα και συνεργατικότητα, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων, διαχείριση συγκρούσεων, οργανωτικότητα, συντονισμός έργων, κριτική σκέψη, διαχείριση συναισθημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών, διάθεση και επιδίωξη για μάθηση (Κόκκος & Παυλάκης, 2015· Λιντζέρης, 2020β· European Commission, 2016α).

κάτω από ορισμένες συνθήκες ενώ δεν ταιριάζουν σε διαφορετικές, πώς σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με άλλες εργασιακές δραστηριότητες προκειμένου να παράγεται παραγωγικό αποτέλεσμα. Δεύτερον, θα χρειαζόταν οι παρεχόμενες τεχνικές-επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες να συνδυάζονται με έναν κορμό θεωρητικών γνώσεων, καθώς και με την εκμάθηση των προδιαγραφών που διέπουν τις εκάστοτε εργασιακές πρακτικές. Μία τέτοια διευρυμένη γνωστική βάση θα επέτρεπε στο ανθρώπινο δυναμικό να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις ποικίλες και απρόβλεπτες μεταβολές καταστάσεων που προκύπτουν στην πράξη και να αναλαμβάνει διάφορα εργασιακά καθήκοντα ανάλογα με τις συνθήκες (Βεργίδης, 2011· Beckett & Hager, 2002· Illeris, 2016β). Ως προς αυτή την άποψη έχει διατυπωθεί σύμφωνη γνώμη σε ορισμένα κείμενα του CEDEFOP (2015β, 2016).

Τρίτον, η προσφερόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι σκόπιμο να διέπεται από ορισμένες εκπαιδευτικές προδιαγραφές, που αντλούνται από το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι καταρτιζόμενοι χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι, ως άτομα που έχουν ανάγκη να αναπτυχθούν επαγγελματικά και κοινωνικά, ενώ ταυτόχρονα επιθυμούν να συμμετέχουν στις διεργασίες που τους αφορούν. Συνεπώς, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες των συμμετεχόντων και να τους δίνει μερίδιο ευθύνης στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης και των εκπαιδευτικών μεθόδων (Fuller, 2006· Fuller & Unwin, 2003· Συμβουλευτική Επιτροπή για την Επαγγελματική Κατάρτιση, 2018). Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι, στο μέτρο που δεν τηρούνται αυτές οι προδιαγραφές, οι καταρτιζόμενοι δεν αναπτύσσουν ενδιαφέρον για τη μάθηση και συχνά διαμορφώνουν αρνητική στάση απέναντί της (Beckett & Hager, 2002· Ellström, 2001· Engeström, 1994· Illeris, 2016β). Αντίστροφα, όπως έχει επισημάνει ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ILO), οι εργαζόμενοι θεωρούν ελκυστικά τα προγράμματα κατάρτισης που είναι πλούσια σε μαθησιακές ευκαιρίες και τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες σε πολλά επίπεδα της ζωής:

Τα άτομα (πρέπει να) βοηθούνται να κατανοήσουν την αγορά εργασίας και να κάνουν περισσότερο ενημερωμένες επιλογές στα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της μισθωτής εργασίας [...] Επίσης να βοηθούνται να γίνονται καλύτεροι πολίτες και να συμβάλλουν στην κοινότητά τους και στην κοινωνία [...] Χρειάζεται να εξοπλιστεί το νέο εργατικό δυναμικό με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τα επαγγέλματα του μέλλοντος, καθώς και να επανεξοπλιστεί το υπάρχον εργατικό δυναμικό με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του μετασχηματιζόμενου κόσμου [...] (Σε αυτή την περίπτωση) οι εργαζόμενοι θα μπορούν να ανταποκρίνονται γρήγορα, μειώνοντας τον χρόνο που χρειάζεται προκειμένου να αντιληφθούν πώς ένα προϊόν σχεδιάζεται, κατασκευάζεται, διανέμεται και πωλείται. Θα μπορούν να μαθαίνουν πιο γρήγορα και

να δρουν πιο αποτελεσματικά, ώστε οι χώροι εργασίας να γίνονται περισσότερο καινοτόμοι και μέσα σε αυτούς οι εργαζόμενοι να προσφέρουν καινούριες ιδέες (Brewer/ILO, 2013, σσ. 10, 17).

Επιπλέον, ειδικά για την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία ότι κρίσιμη προϋπόθεση για την αποδοτικότητά της είναι ο τρόπος λειτουργίας του εργασιακού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Η ποιότητα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης επηρεάζεται σημαντικά από το κατά πόσο οι εταιρείες αντιλαμβάνονται τη σημασία της και τη θεωρούν σημαντικό στοιχείο της λειτουργίας τους, τείνουν δηλαδή να αποκτούν χαρακτηριστικά «οργανισμού που μαθαίνει»⁵. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης επηρεάζεται από την κουλτούρα, τις αξίες, και τους κανόνες λειτουργίας που υιοθετεί μία επιχείρηση ή ένας οργανισμός, καθώς και από τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν, όπως είναι το περιεχόμενο και η κατανομή των εργασιακών καθηκόντων, η μισθολογική πολιτική, οι ευκαιρίες που προσφέρονται στους εργαζόμενους για την αξιοποίηση των προσόντων τους και την επαγγελματική εξέλιξή τους, οι διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησής τους, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης κ.ά. (Ellström & Kock, 2009· Illeris, 2016β· Watkins & Cseh, 2009).

Συγκεφαλαιώνοντας, αποδοτική επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να θεωρηθεί εκείνη που συνδυάζει την πρόσληψη θεωρητικών γνώσεων με την πρακτική εφαρμογή, λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των καταρτιζόμενων, και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσιο που ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Υπό αυτή την έννοια, η διεγερμένη επαγγελματική κατάρτιση έχει βαθιές εκλεκτικές συγγένειες με το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και, σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς και πολλούς μελετητές, εντάσσεται σε αυτό ως ένας από τους τομείς του. Σε αυτά τα ζητήματα εστιάζει η επόμενη ενότητα.

⁵ «Οργανισμός που μαθαίνει» είναι εκείνος που έχει ενσωματωμένη στην κουλτούρα και στην πρακτική του την προσφορά σε όλους τους εργαζόμενους, μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο μαθησιακών ευκαιριών που τους υποβοηθούν να εξελίσσονται, να αναπτύσσουν νέες ιδέες, να μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους και να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Argyris & Schön, 1996· Marsick & Watkins, 2003· Senge, 1990).

1.3 Εκπαίδευση ενηλίκων

1.3.1 Προσδιορισμός του πεδίου

Η UNESCO (1976) διαμόρφωσε έναν εμβληματικό ορισμό αναφορικά με την εκπαίδευση στην ενήλικη φάση της ζωής, ο οποίος είναι από τους πιο περιεκτικούς που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (UNESCO, 1976, στο Rogers, 2002, σ. 56).

Με αυτό τον ορισμό προσδιορίζεται ένα πεδίο που αφορά αποκλειστικά στους ενήλικους και καλύπτει ποικίλες μορφές επαγγελματικής και μη επαγγελματικής (γενικής) εκπαίδευσης. Ως προς το τελευταίο ζήτημα, παραπλήσια θεώρηση περιέχεται σε ορισμό του ΟΟΣΑ (OECD, 1977): «Η “σφαίρα” (της εκπαίδευσης ενηλίκων) καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές ή μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (στο Rogers, 2002, σ. 56).

Ο βασικός λόγος που η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύχθηκε ως διακριτό πεδίο επιστημονικής μελέτης και εκπαιδευτικής πρακτικής είναι ότι εκείνοι στους οποίους απευθύνεται έχουν, λόγω της ηλικιακής τους υπόστασης, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αντιμετωπίζονται από την κοινωνία –και στις περισσότερες περιπτώσεις από τον εαυτό τους– ως άτομα που συμπεριφέρονται με ωριμότητα και δυνητικά μπορούν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να αυτοπροσδιορίζονται (Illeris, 2016β· Knowles, 1998· Rogers, 2002). Επιπλέον, διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών, από τις οποίες μπορούν να

αντλούν διδάγματα και οι οποίες για αυτό τον λόγο είναι ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διεργασιών. Ακόμα, έχουν δυναμικά την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και μάλιστα όχι μόνο επάνω σε προβληματικές ιδέες και καταστάσεις –αυτό μπορεί να αποτελεί έργο, ως έναν βαθμό, και μη ενηλίκων– αλλά και επάνω στις γενεσιουργές αιτίες των πραγμάτων (Brookfield, 2012· Κόκκος, 2017· Mezirow, 2007).

Με βάση την παραπάνω θεώρηση, το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ανέπτυξε ένα σύνολο αρχών, θεωρητικών προσεγγίσεων, αξιωματικών θέσεων και προτάσεων, που επιτρέπουν να γίνεται δυνατή η κατανόηση, η ερμηνεία, αλλά και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο Jarvis (2004β, σσ. 156-157) συνόψισε τις προδιαγραφές της διδασκαλίας των ενηλίκων ως εξής:

- Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι πρέπει να δομούν μαζί τη διεργασία της μάθησης προκειμένου αυτή να συνδέεται με την εμπειρία/πρόβλημα που δημιούργησε την ανάγκη για μάθηση.
- Σε πολλές μαθησιακές καταστάσεις η εκπαιδευτική μέθοδος πρέπει να είναι η σωκρατική ή η εμπυκωτική και όχι η κάθετη μεταβίβαση γνώσεων.
- Οι εκπαιδευτές πρέπει να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγή γνώσης.
- Το αντικείμενο της μάθησης πρέπει να είναι «εφαρμοσμένο» και όχι θεωρητικού τύπου. Η μάθηση πρέπει να εξατομικεύεται, όπου είναι εφικτό.
- Οι εκπαιδευτές πρέπει πάντα να έχουν συναισθηματική κατανόηση και ευαισθησία απέναντι στην ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευόμενων.
- Οι εκπαιδευτές πρέπει να ενισχύουν κάθε «σωστή» γνώση και κατανόηση προκειμένου να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να διατηρούν υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.
- Οι εκπαιδευτές πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους ενήλικους εκπαιδευόμενους για να αναστοχάζονται επάνω στις «λανθασμένες» γνώσεις τους και να τις «διορθώνουν» οι ίδιοι, όταν αυτό είναι εφικτό.
- Οι εκπαιδευτές πρέπει να δημιουργούν ένα κλίμα, στο οποίο κανένας ενήλικος να μην αισθάνεται απειλή ή αναστολή. Πρέπει να ενθαρρύνεται η συνεργασία αντί του ανταγωνισμού.
- Οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους ως «πηγή κάθε γνώσης», αλλά να προσπαθούν να δημιουργούν και να διευκολύνουν μία σχέση διδασκαλίας και μάθησης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες.

- Οι εκπαιδευτές πρέπει να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μάθησης και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν αποτελεσματική μάθηση.

Ο Mezirow (1991, σσ. 199-200) έχει προσθέσει ορισμένες ακόμα παραμέτρους:

- Οι εκπαιδευτές ενηλίκων βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διατυπώνουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να τις συσχετίζουν με το μαθησιακό αντικείμενο.
- Εφοδιάζουν τους εκπαιδευόμενους με κριτήρια και μεθόδους προκειμένου να εξετάζουν κριτικά τις καταστάσεις, καθώς και τις προσωπικές αντιλήψεις τους.
- Φροντίζουν ώστε να μειώνεται βαθμιαία η εξάρτηση των εκπαιδευόμενων από αυτούς.

Έχοντας ως υπόβαθρο αυτές τις προδιαγραφές, η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτήθηκε σε επιστημονικό πεδίο, το οποίο διαθέτει τα στοιχεία που απαιτούνται για να πραγματοποιείται αποδοτικά η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, ο σχεδιασμός του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διασύνδεσή τους τόσο με το οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι όσο και με τον στόχο της προσωπικής ολοκλήρωσης των εκπαιδευόμενων, η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, η διαμόρφωση συνθηκών συνεργατικής μάθησης, καθώς και η αναστοχαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

1.3.2 Η σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επαγγελματική κατάρτιση

Όπως φαίνεται στους προαναφερθέντες ορισμούς της UNESCO και του ΟΟΣΑ, η επαγγελματική κατάρτιση, συμπεριλαμβανόμενης της πρακτικής άσκησης αποτελεί έναν, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, από τους τομείς του ευρύτερου πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ένα παράδοξο. Πολλοί συγγραφείς που ασχολούνται με την επαγγελματική κατάρτιση δεν χρησιμοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων –βλ. ενδεικτικά στα περιοδικά *Journal of Vocational Education and Training*, *Training Magazine*, *Journal of Workplace Learning* και *European Journal of Vocational Training*.

Αυτό το φαινόμενο μπορεί να αποδοθεί σε δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι πολλοί συγγραφείς ασπάζονται την κυρίαρχη τάση της εργαλειακά προσανατολισμένης επαγγελματικής κατάρτισης, συνεπώς παραγνωρίζουν τις αξιωματικές θέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με τον προσανατολισμό που έλαβε ιστορικά το επιστημονικό πεδίο

της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στις δραστηριότητες με ανθρωποκεντρική και κοινωνικοκεντρική διάσταση, σε βάρος της ενασχόλησης με την απόκτηση τεχνικών-επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Προέκυψε λοιπόν το συνδηλούμενο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται με την εκπαίδευση που αφορά στη διεύρυνση των γενικών γνώσεων, στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού ή στις δημιουργικές τέχνες. Αποτέλεσμα είναι ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, στην αντίληψη των εκπαιδευτών και στην εκπαιδευτική πρακτική, συχνά η εκπαίδευση ενηλίκων και η επαγγελματική κατάρτιση παρουσιάζονται ως δύο ξεχωριστοί κόσμοι.

Παρόλα αυτά, βασικοί μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ασχοληθεί όχι μόνο με την ανθρωπιστική, κοινωνική ή πολιτική της διάσταση αλλά και με την κατάρτιση των ανέργων και εργαζομένων στη διευρυμένη της μορφή, όπως παρουσιάστηκε στην Ενότητα 1.2. Θα μπορούσε να αναφερθεί, για παράδειγμα, το έργο των Cranton, Ellström, Illeris, Jarvis, Marsick, Mezirow, Taylor, Watkins. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται σχετικές προσεγγίσεις που διατύπωσαν οι Βεργίδης, Γιώτη, Ζαρίφης, Καραλής, Κεδράκα, Κόκκος, Κουλαουζίδης, Λευθεριώτου, Παπαγεωργίου, Παυλή-Κορρέ, Σιμόπουλος, Ράικου κ.ά. Και αντίστροφα, μελετητές που έχουν ασχοληθεί κατά βάση με τη διευρυμένη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και με την οργανωσιακή μάθηση, έχουν ενσωματώσει στο έργο τους στοιχεία που αντλούν από το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως, ενδεικτικά, οι Argyris, Beckett, Engeström, Fuller, Hager, Kolb, Schön, και στην Ελλάδα οι Βαλκάνος, Γούλας, Ευστράτογλου, Καρατράσογλου, Κουτούζης, Λιντζέρης, Μπαμπανέλου, Παυλάκης, Τσιμπουκλή, Φραγκούλης, Φωτόπουλος κ.ά.

Προκύπτει, λοιπόν, η διαπίστωση ότι έχει διαμορφωθεί ένα σώμα συνθετικής γνώσης που γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στη στενή προσέγγιση της επαγγελματικής κατάρτισης και στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό το σώμα γνώσης μπορεί να χρησιμεύει ως υπόβαθρο για την ολοκληρωμένη προσέγγιση των οργανωμένων μορφών μάθησης στην ενήλικη φάση της ζωής, καθώς και για τη διαμόρφωση πολιτικών πρακτικών που τις προάγουν.

1.4 Καταληκτικά σχόλια

Από όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, μπορούν να αντληθούν ορισμένες διαπιστώσεις.

Η έννοια «διά βίου μάθηση» δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προσδιορίζει ικανοποιητικά το πεδίο της εκπαίδευσης, κατάρτισης και μάθησης των ενηλίκων, πρώτον γιατί αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες και δεύτερον γιατί δεν σηματοδοτεί την οργανωμένη διάσταση της μάθησης (εκπαίδευση). Επιπλέον, η έννοια «διά βίου μάθηση» είναι συνυφασμένη με πολιτικές που δίνουν υπέρμετρο βάρος στην οικονομική λειτουργία της μάθησης εις βάρος της ανθρωποκεντρικής και κοινωνικοκεντρικής διάστασης και ταυτόχρονα υπερτονίζουν την ατομική ευθύνη για μάθηση, παραμελώντας τη σημασία που έχει η συλλογική ευθύνη, η οποία εκφράζεται με τη δημόσια πολιτική. Η έννοια «εκπαίδευση ενηλίκων» θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στο ζητούμενο. Προσδιορίζει με ακρίβεια τον πληθυσμό-στόχο και αναφέρεται τόσο στην επαγγελματική όσο και στη γενική διάσταση της οργανωμένης μάθησης. Παρόλα αυτά, το συνδεδεμένο που έχει εγχαραχθεί, δικαιολογημένα ως έναν βαθμό, στη συλλογική συνείδηση, στην αντίληψη μεγάλης μερίδας μελετητών και στα κέντρα λήψης αποφάσεων είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων εστιάζει κυρίως στην παροχή γενικών γνώσεων (γενική εκπαίδευση ενηλίκων) και παραγνωρίζει τη σημασία της επαγγελματικής κατάρτισης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προτείνεται η χρήση της έννοιας «εκπαίδευση ενηλίκων» να συμπορεύεται με την έννοια «(επαγγελματική) κατάρτιση ενηλίκων». Η δε κατάρτιση, είναι σκόπιμο να γίνεται αντιληπτή και να εφαρμόζεται στη διευρυμένη μορφή της, η οποία αποβλέπει στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που αφενός είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας, και αφετέρου επιτρέπουν στους καταρτιζόμενους να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο συγκερασμός των εννοιών εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων/ΕΚΕ, που αποτυπώνεται και στον τίτλο της παρούσας μελέτης, σηματοδοτεί ένα πεδίο που προσφέρει στους ενήλικους γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να αναπτύσσονται τόσο ως συντελεστές της παραγωγής όσο και ως πολίτες που συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σεπτέμβριος 2021

Ο σχηματισμός του πεδίου (1982-2011)



2

2.1 Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διάγνωση της υφιστάμενης κατάστασης της ΕΚΕ στην Ελλάδα και η διαμόρφωση προτάσεων πολιτικής. Ωστόσο, μια στατική περιγραφή της κατάστασης των τελευταίων ετών δεν θα αρκούσε για να αποδοθεί η δυναμική των πραγμάτων, με άλλα λόγια το ειδικό βάρος καθενός από τα συστατικά στοιχεία του πεδίου, το βάθος των συσχετίσεών τους, το είδος και μέγεθος των δυσλειτουργιών που τα διέπουν, αλλά και ορισμένες εγγενείς δυνατότητές τους να αναπτυχθούν. Χρειάζεται, επομένως, τα στοιχεία που συναπαρτίζουν το πεδίο της ΕΚΕ να προσεγγιστούν συστημικά ως ένα σύνολο αποτελεσμάτων ιστορικής εξέλιξης, να αναζητηθούν οι αιτίες που τα δημιούργησαν και να προσδιοριστούν οι προϋποθέσεις μετασχηματισμού τους.

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο σχηματίστηκε και εξελίχθηκε ο θεσμός της ΕΚΕ στη διάρκεια τεσσάρων χρονικών περιόδων: 1) πριν από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ, 2) μεταξύ 1982 και 1988, 3) μεταξύ 1989 και 1996, και 4) μεταξύ 1997 και 2011. Η περίοδος 2012-2019, στην οποία αποκρυσταλλώθηκε η υφιστάμενη κατάσταση, καθώς και η ύστερη περίοδος θα εξεταστούν στα δύο επόμενα κεφάλαια.

2.2 Η περίοδος πριν από την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Στην Ελλάδα, μέχρι τη δεκαετία του 1980, οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων παρέμειναν εμβρυακές, σποραδικές, χωρίς κεντρικό σχεδιασμό. Η πρώτη απόπειρα επίσημης κρατικής παρέμβασης εκδηλώθηκε το 1929 με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για ενήλικους με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Στη δεκαετία του 1950, έγιναν ορισμένες νέες θεσμικές παρεμβάσεις. Το 1951 ιδρύθηκαν τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) και το 1953 το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), που πραγματοποιούσε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Έναν χρόνο αργότερα, το 1954, δημιουργήθηκε το Δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης υπό τον συντονισμό της «Υπηρεσίας Λαϊκής Επιμορφώσεως» του Υπουργείου Παιδείας. Το Δίκτυο είχε βασικό στόχο τον αλφαβητισμό, ωστόσο στην περίοδο της δικτατορίας λειτούργησε ως εκτεταμένος ιδεολογικός μηχανισμός του καθεστώτος (Βεργίδης, 2005).

Ο ελάχιστος βαθμός πραγματοποίησης συγκροτημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και η ανύπαρκτη δημόσια και επιστημονική συζήτηση γύρω από την ΕΚΕ θα μπορούσαν να αποδοθούν σε ορισμένους αλληλοσυμπληρωνόμενους παράγοντες: α) Το πολιτικό-ιδεολογικό κλίμα που επικράτησε για μεγάλες χρονικές περιόδους δεν ευνοούσε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των ενηλίκων. β) Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των επιχειρήσεων είχαν, όπως εξάλλου και σήμερα, οικογενειακό χαρακτήρα και χαμηλή ανταγωνιστικότητα δεν διαμόρφωνε ευνοϊκές συνθήκες για την πραγματοποίηση εκτεταμένης επαγγελματικής κατάρτισης. γ) Η ισχύτητα των κοινωνικών και μορφωτικών οργανώσεων ανέστειλε την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από την πλευρά της κοινωνίας των πολιτών. δ) Η δυσλειτουργία των αρμόδιων κρατικών φορέων (συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατικοποίηση, χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών) αποδυνάμωσε το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε διαδικασίες μάθησης.

Επιπρόσθετα, κρίσιμος παράγοντας ήταν ότι οι πολίτες δεν είχαν εμπεδωμένη κουλτούρα συνεχιζόμενης μάθησης. Αυτό οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο επέβαλλε, με εξαίρεση μικρές χρονικές περιόδους, έναν τρόπο σκέψης δογματικό και βασισμένο στην αποστήθιση, που εμπόδιζε την ενεργητική διερεύνηση των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών δεδομένων και μετέδιδε αξίες ανα-

χρονιστικές (Βρατσάλης, 2005· Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008· Φραγκουδάκη, 1979). Είναι ενδεικτική η σφοδρή κριτική που άσκησε το 1955 ο Αλέξανδρος Δελμούζος στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού, τα οποία παρέμειναν σχεδόν αμετάλλακτα μέχρι το τέλος της δεκαετίας 1970:

Είναι πραγματικά ανυπόφορο. Στις σελίδες τους ένα ζωντανό παιδί έχει ολότελα καθεί. Παντού ένας τόνος γλυκερός και επίμονη ηθικολογία, με άμεσο ηθικό δίδαγμα, με παιδάκια μαριονέτες, καθαρά, φρόνιμα, με καλούς τρόπους που αν κάνουν κάτι κακό το αναγνωρίζουν μόνα τους και βρίσκουν μάλιστα τον λόγο της κακής διαγωγής των [...] Συμπέρασμα: τα νέα αναγνωστικά δεν μπορούν ν' αντικρύσουν ούτε και μέτριες ακόμα μορφωτικές απαιτήσεις ενός νεοελληνικού δημοτικού σχολείου (Δελμούζος, 1955 στο Φραγκουδάκη, 1979, σ. 181)

Παρεμφερείς απόψεις εξέφρασε ο Μανόλης Ανδρόνικος στο βιβλίο *Παιδεία ή Υπνοπαιδεία;* (1975), όπου χαρακτήρισε τα σχολικά βιβλία αξιοθρήνητα. Με τη σειρά του, ο Ν. Μουζέλης (1978) επεσήμανε την κυριαρχία του φορμαλισμού στα ελληνικά σχολεία, που συνίσταται στην υπέρμετρη σημασία που δίνεται στον τύπο (λ.χ. γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες) σε βάρος του περιεχομένου της μαθησιακής διαδικασίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ήταν εξαιρετικά δύσκολο να αναπτύσσεται η διάθεση πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

2.3 Η ανάπτυξη της Λαϊκής Επιμόρφωσης (1982-1988)

Στην περίοδο αυτή, που η έναρξή της σηματοδοτείται από την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, συνεχίστηκαν οι δραστηριότητες των ΚΕΓΕ και του ΕΛΚΕΠΑ, καθώς και ορισμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που διοργάνωναν ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) και ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (ΕΟΜΜΕΧ). Όμως το βασικό γεγονός της περιόδου ήταν η σημαντική επέκταση και ο πλήρης μετασχηματισμός στόχων του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΛΕ).

2.3.1 Στόχοι, μέθοδοι και όργανα διοίκησης

Οι νέοι στόχοι εκφράστηκαν με τον Κανονισμό Λαϊκής Επιμόρφωσης του 1982 (ΚΥΑ 390.2/143/Γ5/354/1982) και οι βασικοί ήταν:

- α) Η προσφορά επαγγελματικής κατάρτισης, ιδίως προς τους άνεργους και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.
- β) Η επιμόρφωση σε θέματα κοινωνικού και πολιτιστικού περιεχομένου.
- γ) Η ανάπτυξη κοινωνικού διαλόγου για τα σημαντικά ζητήματα που αντιμετώπιζαν οι πολίτες προκειμένου να δημιουργούνται συνθήκες για τη συμμετοχή τους στα κοινά.

Ταυτόχρονα, στον Κανονισμό ΛΕ γινόταν φανερό ότι ο νέος θεσμός θεμελιωνόταν επάνω σε προτάγματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για παράδειγμα, στο άρθρο 2 αναφερόταν ότι η ΛΕ διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

Τη συλλογικότητα, ισότητα, αλληλεγγύη μεταξύ όλων εκείνων που συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης [...] Την αναγνώριση ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι φορείς ανεκτίμητης εμπειρίας που πρέπει να αξιοποιείται στην πορεία προς τη γνώση [...] Τη βεβαιότητα ότι η γνώση είναι προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή κάθε πολίτη στην οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ζωή.

Την υλοποίηση του έργου ανέλαβαν η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) που ιδρύθηκε το 1983, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), και τα Συμβούλια Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΣΛΕ). Οι ΝΕΛΕ ήταν επιτροπές του Νομαρχιακού Συμβουλίου και είχαν την ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων της ΛΕ σε επίπεδο Νομού. Το ΣΛΕ κάθε

Νομού αριθμούσε 5-7 άτομα και είχε ως αρμοδιότητα τη διαμόρφωση και εισήγηση προς τη ΝΕΛΕ του τοπικού προγράμματος ΛΕ, την επιμόρφωση των υπεύθυνων των Κέντρων Επιμόρφωσης και των επιμορφωτών, καθώς και τη διαμόρφωση διδακτικού υλικού.

2.3.2 Συμμετοχή, οικονομικοί πόροι, μορφές δραστηριοτήτων

Ο νέος θεσμός είχε ευρεία απήχηση στους πολίτες. Έως το 1988 δημιουργήθηκαν 350 Κέντρα Επιμόρφωσης και 1.337.964 άτομα παρακολούθησαν τα προγράμματα, με έτος αιχμής το 1984, όπου συμμετείχαν 210.000 (Καραλής, 2010, σ. 29). Η χρηματοδότηση εξασφαλιζόταν κυρίως από πόρους της ΕΕ. Στην περίοδο που εξετάζουμε, τουλάχιστον 55% των συνολικών κονδυλίων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση διοχετεύθηκαν στη ΛΕ (Πεσμαζόγλου, 1987, σ. 278).

Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τμήματα μάθησης που είχαν διάρκεια συνήθως άνω των 100 ωρών. Περίπου 70% ήταν κάτοικοι αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, κυρίως γυναίκες. Η μεγάλη πλειοψηφία, περίπου 80% του συνόλου, δεν είχε τελειώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Καραλής, 2010, σ. 28· Κόκκος, 1987, σσ. 7-9).

Τα κοινωνικά-μορφωτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθόριζαν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή του αντικειμένου των προγραμμάτων, που αφορούσε κυρίως οικοτεχνικές και παραδοσιακές βιοτεχνικές δραστηριότητες (λ.χ. ραπτική, πλέξιμο, είδη λαϊκής τέχνης κ.ά.) ή κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα (λ.χ. σχέσεις γονέων-παιδιών, γυναικείες σπουδές, θέατρο, ζωγραφική κ.ά.) (Κόκκος, 1987, σσ. 22-24· Πεσμαζόγλου, 1987, σσ. 276-277).

2.3.3 Μέρη για την ποιότητα

Οι αρχές και τα μεθοδολογικά προτάγματα του νέου θεσμού ήταν πρωτόγνωρα για την ελληνική πραγματικότητα και ειδικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάζονταν εντατικές ενέργειες για να εμπεδωθούν οι νέες ιδέες, πρώτιστα από τα στελέχη και τους επιμορφωτές, προκειμένου να διαφυλαχθεί η ποιότητα του εγχειρήματος. Για αυτό τον λόγο, η ΓΓΛΕ επιχείρησε με αλληπάλληλες εγκυκλίους να προσδιορίσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής λειτουργίας του θεσμού. Χαρακτηριστικοί τίτλοι των εγκυκλίων ήταν «Πλαίσιο για την ποιοτική αναβάθμιση της Λαϊκής Επιμόρφωσης», «Τρόπος οργάνωσης των σεμιναρίων επιμόρφωσης των επιμορφωτών», «Βασικές αρχές και διαδικασίες για τη διεύρυνση των τμημάτων επαγγελματικής κατάρτισης» (ΓΓΛΕ, 1985). Η επιμόρφωση των επιμορφωτών γινόταν με σεμινάρια που αναλάμβαναν τα μέλη ΣΛΕ σε κάθε Νομό, αφού πρώτα είχαν οι ίδιοι παρακολουθήσει 15ημερη επιμόρφωση. Η δε διεύρυνση ήταν μία εκπαιδευτική πρακτική η οποία επέτρεπε στους επιμορφωνόμενους που συμμετείχαν σε τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης να μην προσλαμβάνουν μόνο τεχνικές γνώσεις, αλλά να διευρύνουν τον προβληματισμό τους επάνω σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα.

Το έργο της επιμόρφωσης των μελών ΣΛΕ ανέλαβε το ιδρυμένο το 1982 Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, που ήταν επίσης υπεύθυνο για την παραγωγή διδακτικού υλικού, την έκδοση βιβλίων και του περιοδικού *Αυτομόρφωση*, καθώς και για την οργάνωση διεθνών συνεργασιών και συνεδρίων (Καραλής, 2010· Κόκκος, 2017).

2.3.4 Το διακύβευμα της κουλτούρας ΕΚΕ

Το έργο της ΛΕ δεν υλοποιήθηκε απρόσκοπτα. Υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες, που οφείλονταν πρώτιστα στην έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ στην ελληνική κοινωνία.⁶ Ο θεσμός της ΛΕ δημιουργήθηκε «από τα επάνω», με κρατική πρωτοβουλία, χωρίς η σημασία του να έχει εμπεδωθεί στην αντίληψη της κοινωνίας, γεγονός που τον καθιστούσε ευάλωτο –θα επανέλθουμε σε αυτό το ζήτημα στην Ενότητα 2.5.10.2. Επιπλέον, ο νέος θεσμός αντιμετώπισε προβλήματα που συναρτώνται με τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και πελατειακές πρακτικές της δημόσιας διοίκησης (Καραλής, 2010).

Παρόλα αυτά, η περίοδος 1982-1988 μπορεί να θεωρηθεί η πρώτη κατά την οποία πραγματοποιήθηκε στη χώρα συζήτηση και δράση γύρω από την επιστημολογία και τις πρακτικές της ΕΚΕ. Συνακόλουθα, δημιουργήθηκε ένα σώμα στελεχών που απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών διεργασιών που απευθύνονται σε ενήλικους. Στα οκτώ άγονα χρόνια που ακολούθησαν, τα στελέχη αυτά διασκορπίστηκαν σε διάφορους οργανισμούς, και καλλιέργησαν το έδαφος για τις περισσότερες δημιουργικές δραστηριότητες που άρχισαν να αναπτύσσονται λίγο πριν από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα.

⁶ Η κουλτούρα ΕΚΕ έχει δύο βασικές, αλληλεπιδρώσες διαστάσεις. Η πρώτη έγκειται στην έμπρακτη αναγνώριση ότι η εκπαίδευση που πραγματοποιείται στην ενήλικη φάση της ζωής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά τόσο στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η δεύτερη διάσταση έγκειται στην επίγνωση ότι υπάρχει ένας ενδεδειγμένος τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύονται οι ενήλικοι –αυτός που οι ειδικοί αποκαλούν μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων–, ο οποίος συναρτάται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ενηλικιότητας.

2.4 Αλλαγή προσανατολισμού και επιδείνωση της κατάστασης (1989-1996)

Από το 1988 η κατάσταση άλλαξε ριζικά. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μετέβαλε τις προτεραιότητές της, ιδίως από το 1989 που άρχισε το Α' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ). Παύουν πλέον να διατίθενται πόροι για την κοινωνική εκπαίδευση ή την παραδοσιακή κατάρτιση και χρηματοδοτούνται σύγχρονες μορφές επαγγελματικής κατάρτισης. Η ελληνική κυβερνητική πολιτική, αποσκοπώντας να επωφεληθεί των οικονομικών πόρων, ακολούθησε μηχανιστικά και με υπερβάλλοντα ζήλο τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και δεν διαπραγματεύτηκε προκειμένου οι τελευταίες να συσχετιστούν δημιουργικά με τις ανάγκες και τις δημιουργηθείσες το 1982-1987 συνθήκες του ελληνικού θεσμού της ΕΚΕ. Αποτέλεσμα ήταν ότι το σύστημα της ΛΕ συρρικνώθηκε και μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα τετραπλασιάστηκαν, χωρίς εθνικό σχεδιασμό και τεκμηρίωση επιλογών, τα προγράμματα κατάρτισης που υλοποιούνταν από ιδιωτικούς κυρίως φορείς (Κοκκος, 2008α, σ. 64). Οι κερδοσκοπικές εταιρείες κατάρτισης πολλαπλασιάστηκαν ραγδαία και ανήλθαν σε 3.500 (ΟΚΕ, 1998, σ. 2). Δεν τέθηκαν, δε, προαπαιτούμενα για την ίδρυση αυτών των εταιρειών, τα οποία να αφορούν στη στελέχωσή τους με ανθρώπινο δυναμικό, στην τεχνογνωσία και στις υποδομές τους προκειμένου να υλοποιούν με επάρκεια τα προγράμματα κατάρτισης. Απουσίαζε επίσης ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης του έργου τους από τις δημόσιες αρχές. Όλα αυτά οδήγησαν σε μία κατάσταση που χαρακτηριζόταν από σπατάλη πόρων, έλλειψη συντονισμού των ενεργειών και πολύ χαμηλή ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών (Βεργίδης, 2008· Λιντζέρης, 2013). Σύμφωνα με τον τότε γενικό διευθυντή του ΕΛΚΕΠΑ:

Η εμπειρία από το Α' ΚΠΣ δεν ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη. Πολλά χρήματα «καταναλώθηκαν» σε σεμινάρια που πραγματοποίησαν φορείς που ελάχιστη σχέση είχαν με την κατάρτιση, σε πληθυσμούς που ελάχιστη ανάγκη είχαν από προγράμματα κατάρτισης, με αποτελέσματα εντελώς αμφίβολα. Η όλη δραστηριότητα υποκλίθηκε στη λογική της απορροφητικότητας των κονδυλίων χωρίς την ανάλογη προσοχή για το αποτέλεσμα των δράσεων που έγιναν (Νικολάου, 1996, σσ. 2-3).

Με τα ίδια μελανά χρώματα περιέγραψε την κατάσταση ο π. Ειδικός Γραμματέας Διαχείρισης Τομεακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του ΕΚΤ Γ. Ιωαννίδης (2017, σ. 43):

Δίπλα σε αυτό τον αστερισμό εταιρειών έκανε την εμφάνισή του ένας νέος τύπος «επιχειρηματία», ο επονομαζόμενος από τους σχετικούς με τον κλάδο «βαλιτσάκις». Μεσάζοντες δηλαδή που αναλάμβαναν να παίξουν τον ρόλο του διοργανωτή προγραμμάτων κατάρτισης, μονοπρόσωποι «φορείς κατάρτισης» που –με ένα βαλιτσάκι με τις σχετικές αιτήσεις στο χέρι– αναζητούσαν επιχειρήσεις και άνεργους προκειμένου να τους εντάξουν σε προγράμματα των οποίων η δαπάνη πληρώθηκε, χωρίς όμως να είναι βέβαιο ότι πραγματοποιήθηκε.

Για τους λόγους αυτούς, υπήρξε σωρεία παρεμβάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με στόχο να εξυγιανθεί και να ρυθμιστεί το πεδίο. Αποτέλεσμα ήταν ότι το 1994 θεσπίστηκε η ίδρυση Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και επίσης ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ) με αρμοδιότητα την ανάπτυξη συστήματος πιστοποίησης των ΚΕΚ (ΥΑ 115372/1994).

Παρόλα αυτά, οι αθέμιτες καταστάσεις συνεχίστηκαν και η ενεργοποίηση του ΕΚΕΠΙΣ καθυστέρησε δύο χρόνια. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σταμάτησε τις πιστώσεις έως ότου θεσμοθετηθεί ο κεντρικός έλεγχος των ΚΕΚ και καθιερωθούν προδιαγραφές υλοποίησης των δράσεών τους.

Εν κατακλείδι, η περίοδος 1989-1996 χαρακτηρίστηκε από αρνητικά αποτελέσματα για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθήλωση της επιστημονικής - ερευνητικής δραστηριότητας για την ΕΚΕ και σαρωτική αποδυνάμωση του τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, το τέλος της περιόδου σηματοδοτήθηκε από την πρόθεση της κεντρικής διοίκησης για εξορθολογισμό του πεδίου.

2.5 Απόπειρες αναβάθμισης και δομικά προβλήματα (1997-2011)

2.5.1 Εισαγωγή

Λίγο πριν από το τέλος του 20^{ου} αιώνα, η ΕΚΕ ήταν βεβαρημένη με σοβαρές παθογένειες. Είχε πρωταρχικό προσανατολισμό την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων παραμελώντας την οργανική σύνδεσή της με τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, μεγάλο μέρος των φορέων της κεντρικής διοίκησης της ΕΚΕ και των φορέων υλοποίησης των προγραμμάτων δεν διέθεταν τεχνογνωσία και κουλτούρα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Επόμενο ήταν, υπό την πίεση μάλιστα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, να προκύψουν ενέργειες για τον εξορθολογισμό του πεδίου. Ωστόσο, οι προσπάθειες υπήρξαν ημιτελείς, εξαιτίας τόσο του αντιφατικού, συχνά, χαρακτήρα των μέτρων πολιτικής όσο και του γεγονότος ότι τα προβληματικά χαρακτηριστικά είχαν ήδη εγχαραχθεί στο πεδίο και ήταν δύσκολο να μετασχηματιστούν.

Η παρούσα ενότητα αναφέρεται στις απόπειρες αναβάθμισης που έγιναν, καθώς και στα δομικά προβλήματα που τις ανέστειλαν.

2.5.2 Ρυθμίσεις για τα ΚΕΚ

Το ΕΚΕΠΙΣ επανιδρύθηκε το 1997 (Ν. 2694/1997), οι αρμοδιότητές του επανακαθορίστηκαν (ΠΔ 67/1997), και στη συνέχεια πιστοποίησε 262 ΚΕΚ, εκ των οποίων 149 ήταν ιδιωτικά και τα υπόλοιπα ανήκαν στην τοπική αυτοδιοίκηση, σε πανεπιστήμια, φορείς του δημόσιου τομέα, κοινωνικούς εταίρους και επιμελητήρια. Ακολούθησαν αλλεπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις προκειμένου τα ΚΕΚ να ελεγχθούν και να αναβαθμιστούν.

Ένα σημαντικό βήμα έγινε με την ΥΑ 105127/2001, που έθεσε κριτήρια για την πιστοποίηση των ΚΕΚ, ανάμεσα στα οποία ήταν η υποχρέωσή τους να διαθέτουν σύστημα σχεδιασμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, συνεκτιμούνταν η εμπειρία τους στην εφαρμογή καινοτόμων μαθησιακών προσεγγίσεων και διακρατικών συνεργειών, η επιμόρφωση των στελεχών τους και η διασύνδεση με τους μηχανισμούς ανίχνευσης των αναγκών της αγοράς εργασίας. Ανάμεσα στα απαιτούμενα προσόντα των διευθυντών και των Διευθυντών Κατάρτισης των ΚΕΚ ήταν η 3ετής ή 4ετής

αντίστοιχα «εμπειρία στην κατάρτιση ενηλίκων» και συνεκτιμούνταν, σε ό,τι αφορά στους Διευθυντές Κατάρτισης και στους Εκπαιδευτικούς Υπευθύνους, η «ειδική εκπαίδευση (εκπαίδευση εκπαιδευτών)» -άρθρο 4.

Δύο χρόνια αργότερα, η ΚΥΑ 111384/2003 θέσπισε κριτήρια αξιολόγησης των ΚΕΚ, που αφορούσαν στην ποιότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων, καθώς και στην προώθηση των καταρτισθέντων στην αγορά εργασίας (άρθρο 6). Προσδιορίστηκε ότι η ανανέωση της πιστοποίησης των ΚΕΚ θα γινόταν σε ετήσια βάση υπό τον όρο ότι θα συγκέντρωναν βαθμό αξιολόγησης μεγαλύτερο ή ίσο του 60/100 (άρθρο 8).

Επιπλέον ο Ν. 3369/2005 προσδιόρισε ότι τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θα πρέπει να βασίζονται σε επαγγελματικά περιγράμματα, να είναι πιστοποιημένα και να υλοποιούνται από πιστοποιημένους εκπαιδευτές (άρθρα 5 και 6), καθώς και ότι η δυσμενής εξωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων από το ΕΚΕΠΙΣ είναι δυνατόν να οδηγήσει στη διακοπή της λειτουργίας τους (άρθρο 8).

Το σύνολο αυτών των ρυθμίσεων επέφερε ορισμένα αποτελέσματα. Η μέση βαθμολογία των ΚΕΚ, που το 2003 ήταν ελάχιστα επάνω από τη βάση (51,9/100), έφτασε το 2009 στο 67,7/100 (Ιωαννίδης, 2017, σ. 55).

2.5.3 Σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση

Ως προς αυτό το ζήτημα υπήρξε σημαντική νομοθετική παρέμβαση:

Το σύστημα ΕΣΣΕΕΚΑ

Ο Ν. 3191/2003, μετεξελίσσοντας ρυθμίσεις του Ν. 2009/1992, θέσπισε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Η ρύθμιση αποσκοπούσε στον συντονισμό του συνόλου των ενεργειών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και στη σύνδεσή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Διαμόρφωσε επίσης ενιαίους κανόνες για την αξιολόγηση και πιστοποίηση των φορέων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών, καθώς και των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω επαγγελματικής κατάρτισης ή εμπειρίας. Τέλος, προέβλεπε την αντιστοίχιση των αποκτώμενων μέσω της κατάρτισης επαγγελματικών προσόντων με επαγγελματικά δικαιώματα (άρθρα 3 και 9).

Όμως το ΕΣΣΕΕΚΑ ενεργοποιήθηκε με τρία χρόνια καθυστέρηση (2006), στη συνέχεια υπολειτούργησε έως το 2009 και ύστερα αδρανοποιήθηκε. Η ακύρωσή του μπορεί εύλογα να αποδοθεί στο ότι απουσίαζαν δύο βασικά

προσπαιτούμενα της λειτουργίας του: αφενός η συνεργατική βούληση των συναρμόδιων υπουργείων προκειμένου να προωθούνται οι αναγκαίες κοινές κανονιστικές πράξεις και οι εφαρμοστικοί κανονισμοί, αφετέρου η κουλτούρα και τεχνογνωσία της κεντρικής διοίκησης σε ό,τι αφορά στη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση.

2.5.4 Πιστοποίηση επαγγελματικών περιγραμμάτων και προγραμμάτων

Το ΕΚΕΠΙΣ (που το 2011, με την ΚΥΑ 119959/Η/2011, μετεξελίχθηκε σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού - ΕΟΠΠΕΠ) πιστοποίησε αρκετά μεγάλο αριθμό επαγγελματικών περιγραμμάτων. Από την άλλη όμως, η πιστοποίηση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αν και θεσμοθετήθηκε με τον Ν. 3369/2005 και ξανά με τον Ν. 3879/2010, δεν εφαρμόστηκε, γεγονός που θα πρέπει να αποδοθεί στις δομικές αδυναμίες και τη χαμηλή επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα της κεντρικής διοίκησης.

2.5.5 Ίδρυση οργανισμών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων

Μεταξύ 1997 και 2003, αναπτύχθηκαν αρκετοί οργανισμοί γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων:

- α) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), που παρέχουν σε ενήλικους απολυτήριο Γυμνασίου μετά από διετή φοίτηση στα αντικείμενα της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, της πληροφορικής, της κοινωνικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αισθητικής αγωγής. Προσφέρουν επίσης συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας.
- β) Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), με αποστολή την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.
- γ) Κέντρα Συνοδευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΚΕΣΣΥ) για ευπαθείς κοινωνικά ομάδες.
- δ) Σχολές Γονέων.

Το σύνολο των νέων φορέων, με την προσθήκη των προγραμμάτων για μετανάστες, κρατούμενους και τσιγγάνους που οργάνωνε η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων,⁷ συνέβαλαν ώστε να επανακάμψει η γενική εκπαίδευση ενηλίκων ως βασικό στοιχείο του συστήματος ΕΚΕ.

2.5.6 Επιμόρφωση των εκπαιδευτών

Ταυτόχρονα, στις αρχές της δεκαετίας 2000, η κεντρική διοίκηση αναγνώρισε πως οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν διέθεταν τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για την επαρκή άσκηση του έργου τους, δεδομένου ότι δεν είχαν επιμορφωθεί και πιστοποιηθεί σχετικά. Η ΥΑ 105128/2001 θέσπισε

⁷ Η ΓΓΛΕ μετονομάστηκε το 2001 σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων/ΓΓΕΕ (Ν. 2909/2001) και το 2008 σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης/ΓΓΔΒΜ (Ν. 3699/2008).

τη συγκρότηση Μητρώου Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και το 2002 το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων προέβη στην προκήρυξη εθνικού προγράμματος επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης αποβλέποντας στην πιστοποίηση εκείνων που θα το ολοκλήρωναν με επιτυχία. Το σκεπτικό της προκήρυξης περιέγραψε εύγλωττα την ανάγκη αναβάθμισης του σώματος των εκπαιδευτών:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών δεν διαθέτει επαρκή διδακτική εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων [...] Ο αριθμός ικανών και έμπειρων εκπαιδευτών του Μητρώου Εκπαιδευτών κρίνεται περιορισμένος σε σχέση με τις υπάρχουσες ανάγκες στην Ελλάδα [...] Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτές θα είναι ικανοί:

- να εφαρμόζουν σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους καταρτιζόμενους
- να συνεισφέρουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης και στην αξιολόγησή τους.

Μετά από διαγωνισμό, επιλέχθηκε η κοινοπραξία που ανέλαβε να σχεδιάσει το πρόγραμμα, να διαμορφώσει το διδακτικό υλικό και να επιμορφώσει 265 εκπαιδευτές εκπαιδευτών, οι οποίοι στη συνέχεια θα εκπαίδευαν περίπου 9.000 υποψήφιους προς πιστοποίηση εκπαιδευτές. Ο σχεδιασμός του προγράμματος, η πιστοποίησή του από το ΕΚΕΠΙΣ και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών ολοκληρώθηκαν το 2003. Ωστόσο, το σύστημα εκπαίδευσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών καθυστέρησε να ενεργοποιηθεί, λόγω αβελτηρίας των αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών. Μόλις τον Νοέμβριο του 2006, η ΚΥΑ 113613/2006 (παρ. 7.1, 8.2.1, 8.3 και 9.2) όρισε ότι προϋπόθεση για την πιστοποίηση των εκπαιδευτών -και τη συνακόλουθη ένταξή τους στο Μητρώο Πιστοποιημένων Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ- είναι η επιτυχής παρακολούθηση του πιστοποιημένου από το ΕΚΕΠΙΣ προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτών. Λίγο νωρίτερα, η ΚΥΑ 113172/2005 όρισε ότι από 1/1/2008 μόνο πιστοποιημένοι εκπαιδευτές θα μπορούσαν να διδάσκουν σε προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους. Τελικά, το εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών πραγματοποιήθηκε μεταξύ 2007-2009. Όπως εξηγείται στις επόμενες παραγράφους, τα αποτελέσματα υπήρξαν, παρά τις αντιξοότητες, ενθαρρυντικά.

Το εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 300 ωρών (75 ώρες εκπαίδευση διά ζώσης και 225 ώρες εξ αποστάσεως). Περιλάμβανε μελέτη διδακτικού υλικού 700 σελίδων, εκπόνηση τριών εργασιών και παρουσίαση δύο μικροδιδασκαλιών. Κάθε εκπαιδευόμενος/-η συμμετείχε σε ομάδα 20 ατόμων, η οποία συντονιζόταν από εκπαιδευτή εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών είχαν παρακολουθήσει πρώτα οι ίδιοι το πλήρες πρόγραμμα και έτσι γνώριζαν εκ του σύνεγγυς το σκεπτικό, τη μεθοδολογία και τις απαιτήσεις του. Το πρόγραμμα θεμελιώθηκε επάνω στις αρχές και μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τη μελέτη αξιολόγησης του προγράμματος (Κόκκος, 2008β), το πρόγραμμα προσέγγισε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους του, παρά το ότι παρενεβλήθησαν αρκετές γραφειοκρατικού τύπου παρεμβάσεις των δημόσιων υπηρεσιών (ό.π.). Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στην τεχνογνωσία που χρειάζεται να διαθέτει ένας/μία εκπαιδευτής ενηλίκων (γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεσματική χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών, ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, συντονισμός και υποκίνηση της εκπαιδευόμενης ομάδας), ο Πίνακας 1 δείχνει ότι, αν και στην έναρξη του προγράμματος οι συμμετέχοντες που διέθεταν επαρκές επίπεδο ήταν μόλις 7,6%, στη λήξη είχαν ανέλθει σε 53,1%, ενώ όσοι εξακολουθούσαν να έχουν μη επαρκές επίπεδο είχαν μειωθεί σε 7,8%.

Πίνακας 1. Τεχνογνωσία των εκπαιδευτών στην έναρξη και λήξη του προγράμματος της επιμόρφωσής τους

	Έναρξη (%)	Λήξη (%)
Πολύ επαρκές επίπεδο	7,6	53,1
Επαρκές επίπεδο	35,1	39,1
Μη επαρκές επίπεδο	57,3	7,8
Σύνολο	100	100

Πηγή: Κόκκος, 2008β, σ. 174.

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στον ρόλο τους ως εκπαιδευτών (διάθεση για εφαρμογή των αρχών και μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων, διάθεση για συνεχή αυτοανάπτυξη των ίδιων και των εκπαιδευόμενων τους και ανοικτότητα απέναντι σε καινούρια μαθησιακά αντικείμενα) διαπιστώθηκε ότι στη διάρκεια του προγράμματος συντελέστηκε σημαντική μετακίνηση από μία στάση μάλλον αρνητική, διστακτική ή αντιφάσκουσα προς μία στάση που ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του ρόλου (Κόκκος, 2008β, σσ. 162-166).

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε πολύ θετικά από τους συμμετέχοντες. Με βέλτιστη τιμή το 4, η μέση τιμή ικανοποίησης ήταν 3,7 και ειδικότερα για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών ήταν 3,9 και για το διδακτικό υλικό 3,7 (σ. 128). Τελικά, πιστοποιήθηκαν 8.500 εκπαιδευτές και ενεργοποιήθηκαν στο πεδίο της ΕΚΕ προσφέροντας αναβαθμισμένο έργο.

Παρόλα αυτά, δεν έγινε ξανά επιμόρφωση και πιστοποίηση υποψήφιων εκπαιδευτών με βάση το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Λίγα χρόνια αργότερα (2012) το πρόγραμμα καταργήθηκε και η διαδικασία επιμόρφωσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτών υποβαθμίστηκε σημαντικά (βλ. στην Ενότητα 3.5.3).

2.5.7 Σπουδές σε πανεπιστήμια

Μεταξύ 1997 και 2004, άρχισαν να λειτουργούν μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΚΕ στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Μακεδονίας και Πατρών, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα του ΕΑΠ απορροφά κάθε χρόνο 300 φοιτητές, πολλοί εκ των οποίων είναι ήδη εκπαιδευτές ενηλίκων ή στελέχη σε συναφείς φορείς, συνεπώς τροφοδοτούν με την εμπειρία τους τη διεργασία της εκπαίδευσής τους και, αμφίδρομα, διαχέουν στους οργανισμούς τους τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν στη διάρκεια των σπουδών τους.

2.5.8 Ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ανάπτυξη επιστημονικής δραστηριότητας γύρω από την ΕΚΕ. Εκδόθηκαν γύρω στα 30 βιβλία, δημοσιεύτηκαν πάνω από 250 άρθρα και πραγματοποιήθηκαν διεθνείς συνδιασκέψεις, με κορυφαία την Παγκόσμια Συνδιάσκεψη Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που έγινε στην Αθήνα το 2011. Επίσης, αναπτύχθηκαν αξιολογικά κέντρα έρευνας και εκπαίδευσης των κοινωνικών εταίρων και το 2004 ιδρύθηκε η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία απέκτησε 800 μέλη, εξέδωσε το περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων* και συνέβαλε ώστε η ελληνική κοινότητα της ΕΚΕ να έλθει σε επαφή με στοχαστές του διεθνούς χώρου. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες πανεπιστημιακές σπουδές και το εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών, ενδυναμώθηκε η επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου.

2.5.9 Ωρίμανση του θεσμικού πλαισίου

Προς το τέλος της περιόδου και συγκεκριμένα στα έτη 2010 και 2011, ορισμένοι φορείς της κεντρικής διοίκησης ανταποκρίθηκαν σε ικανό βαθμό στις εξελίξεις που συντελούνταν στην κοινωνία γύρω από την ΕΚΕ. Αυτό αποτυπώθηκε σε δύο νομοθετήματα (Ν. 3879/2010 και ΚΥΑ 1.5188/2011), καθώς και στο Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

2.5.9.1 Ο Νόμος 3879/2010

Πρόκειται για νόμο-πλαίσιο, που περιλαμβάνει τα ακόλουθα βασικά στοιχεία:

1. Προσδιορίζεται ως σκοπός της ΕΚΕ η συμβολή της τόσο στην οικονομική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (άρθρο 1).
2. Η επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύονται ως «ισότιμοι πυλώνες» του συστήματος ΕΚΕ (άρθρο 1, παρ. 3). Επιπλέον, θεσπίζονται δύο εθνικής εμβέλειας συλλογικά όργανα αντίστοιχα προς κάθε έναν πυλώνα:
 - α) Το Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση, με αρμοδιότητα την επανενεργοποίηση του ΕΣ-ΣΕΕΚΑ και τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.
 - β) Η Διάρκης Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με σκοπό τον συντονισμό και τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχετικών προγραμμάτων (άρθρο 5).
3. Θεσπίζονται κίνητρα για τη διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών στην ΕΚΕ (άρθρο 18).
4. Προκειμένου να ενισχυθεί η αποκέντρωση των δράσεων δίνεται η δυνατότητα στους Δήμους να καταρτίζουν, μέσω ΚΔΒΜ που ιδρύουν, προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία (συν)χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους (άρθρο 7).
5. Θεσπίζονται μέτρα για τη διασφάλιση της ποιότητας, όπως το σύστημα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και των στελεχών των φορέων που παρέχουν υπηρεσίες ΕΚΕ (άρθρο 19) και το σύστημα αξιολόγησης του πεδίου (άρθρο 4).

6. Καθιερώνεται η εκπόνηση ετήσιου Εθνικού Προγράμματος με στόχο τον ενιαίο προγραμματισμό των δράσεων που (συγ)χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους (άρθρο 15).
7. Επαναδιατυπώνεται η θέσπιση αναγνώρισης επαγγελματικών δικαιωμάτων, τα οποία αντιστοιχούν σε επαγγελματικά προσόντα που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης (άρθρα 3 και 4).
8. Η ΓΓΔΒΜ ορίζεται ως ο επιτελικός φορέας σχεδιασμού και διαχείρισης του συστήματος ΕΚΕ. Μεταξύ των διευρυμένων αρμοδιοτήτων της, κρίσιμης σημασίας είναι η «μέριμνα για την ενσωμάτωση των αρχών και των μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων» στα προγράμματα (άρθρο 6, παρ. 21γ) -προανάκρουσμα αυτής της ρύθμισης υπήρξε το ΠΔ 24/2010.

2.5.9.2 Η ΚΥΑ 1.5188/2011

Το νομοθέτημα αυτό θέσπισε το Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Αξιολόγησης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των (συγ)χρηματοδοτούμενων Ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΣΔΕΚ). Αν και η ρύθμιση έγινε καθυστερημένα, προς το τέλος της περιόδου εφαρμογής του ΕΣΠΑ 2007-2013, μπορεί ωστόσο να θεωρηθεί σημαντική λόγω των στόχων και των προδιαγραφών που έθεσε (άρθρο 1), όπως είναι: η αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής κατάρτισης, η εισαγωγή ενιαίων ποιοτικών στοιχείων στη μεθοδολογία με την οποία υλοποιούνται τα προγράμματα, η θέσπιση ποιοτικών κριτηρίων αξιολόγησης των προτάσεων υλοποίησης προγραμμάτων και η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων.

Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύτηκαν σε *προδιαγραφές κατάρτισης* (άρθρο 4). Διατυπώθηκε ρητά ότι τόσο η μεθοδολογία σχεδιασμού των προγραμμάτων όσο και η εκπαιδευτική μεθοδολογία θα πρέπει να ακολουθούν τις προδιαγραφές του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.5.9.3 Το Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (Π³)

Τον Ιούλιο 2011, δύο μήνες μετά τη θέσπιση του ΕΣΔΕΚ, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε ένα κείμενο 66 σελίδων με το σύμβολο Π³, το οποίο προσδιορίστηκε (σ. 6) ότι σημαίνει:

1. Ποιότητα στο πλαίσιο παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης (δομές, διδακτικό υλικό, προγράμματα, εκπαιδευτικοί).
2. Ποιότητα στις διαδικασίες (διδακτικές μέθοδοι και εφαρμογή).
3. Ποιότητα στα αποτελέσματα της μάθησης, δηλαδή στις γνώσεις, στις δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται στο τέλος μίας μαθησιακής διαδρομής.

Το Π³ έθεσε ένα πλαίσιο αρχών και προδιαγραφών και συνέστησε στους αρμόδιους φορείς να ευθυγραμμιστούν προς αυτό:

Το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων συνιστά στους φορείς διά βίου μάθησης να ακολουθήσουν τα επόμενα βήματα στον τομέα ευθύνης τους με εφαρμογή του πλαισίου Π3. [...] Οι φορείς διά βίου μάθησης καλούνται να υιοθετήσουν τις θεμελιώδεις αρχές ποιότητας της διά βίου μάθησης και να τις εξειδικεύσουν περαιτέρω, βάσει του ρόλου, των αρμοδιοτήτων και του πεδίου δραστηριοποίησής τους (σσ. 38-39).

Επιπλέον, το Π³ προσδιόρισε 15 κύριους και 47 πρόσθετους δείκτες με βάση τους οποίους μπορεί να αποτιμάται η ποιότητα των προγραμμάτων ΕΚΕ, και όρισε χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση των ενεργειών εφαρμογής.

Εν κατακλείδι, με βάση όσα προαναφέρθηκαν για τη σταδιακή ωρίμανση του θεσμικού πλαισίου, τις ενέργειες που απέβλεπαν στην αναβάθμιση και επέκταση των δράσεων ΕΚΕ, καθώς και την αναγνώριση, σε ορισμένα νομοθετήματα και στο εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών, της σημασίας της επιστημολογίας της ΕΚΕ, θα μπορούσε να αντληθεί το συμπέρασμα ότι στην περίοδο 1997-2011 το πεδίο είχε αρχίσει να ενσωματώνει ορισμένες ενδεδειγμένες προδιαγραφές. Ωστόσο, αυτή ήταν η μία όψη του νομίσματος. Η άλλη ήταν ότι οι παγιωμένες δυσλειτουργικές καταστάσεις, σε συνδυασμό με αντιφατικές πρακτικές και αδυναμίες της κεντρικής διοίκησης, δημιουργούσαν συνθήκες για την αναπαραγωγή ενός πλέγματος προβλημάτων, που η σταθερή παρουσία τους στην πορεία του χρόνου τα ανήγαγε σε δομικά. Σε αυτό το ζήτημα υπεισέρχεται η ενότητα που ακολουθεί.

2.5.10 Δομικά προβλήματα

2.5.10.1 Αναποτελεσματική διακυβέρνηση

Ένα πρώτο πρόβλημα αφορούσε στη διακυβέρνηση του συστήματος ΕΚΕ. Οι μελέτες που έχουν γίνει για αυτό το ζήτημα (Βεργίδης, 2005, 2008· Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2012· Λιντζέρης, 2013· Πρόκου, 2009, 2020· OECD, 2003) συμπίπτουν στη διαπίστωση ότι ο τρόπος διοίκησης του συστήματος χαρακτηρίστηκε από έλλειψη συντονισμού, παλινδρομούσα στρατηγική και θεσμική ασυνέχεια. Στον επιτελικό σχεδιασμό, στην εποπτεία και διαχείριση του πεδίου εμπλέκονταν τρία Υπουργεία (Παιδείας, Εργασίας, και Οικονομικών). Ταυτόχρονα, οι δράσεις υλοποιούνταν χωρίς συνεκτικό ιστό μεταξύ τους, από ευρύτατο και ετερόκλητο πλήθος ιδιωτικών φορέων, καθώς και δημόσιων οργανισμών, που εποπτεύονταν από δέκα τουλάχιστον υπουργεία.⁸

Η έλλειψη ενιαίας εθνικής πολιτικής και συντονισμού είχε ως συνέπεια να πραγματοποιούνται ασύνδετες και αλληλεπικαλυπτόμενες δραστηριότητες, οι οποίες συχνά υιοθετούσαν διαφορετικές προδιαγραφές και μεθόδους εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Ο δε κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων και ενεργειών επιτεινόταν από το ότι το θεσμικό πλαίσιο άλλαζε συχνά με νέες, αντικρουόμενες μεταξύ τους ρυθμίσεις, οι οποίες μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις καταστρατηγούσαν άλλες πρόσφατες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

- Ο Ν. 3879/2010 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως την 21/09/2010 φέρνοντας την υπογραφή 14 υπουργών. Προέβλεπε, μεταξύ άλλων, ότι το ΕΚΕΠΙΣ είχε την αρμοδιότητα για την πιστοποίηση όλων των δομών και των προγραμμάτων ΕΚΕ (άρθρο 10, παρ. 2α) και ότι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ, νυν ΕΟΠΠΕΠ)

⁸ Στους φορείς που υλοποιούσαν προγράμματα συγκαταλέγονταν, μεταξύ άλλων, οι εξής: ΚΕΚ, ΚΕΕ, ΣΔΕ, ΚΕΣΥΥ, ΟΑΕΔ, ΕΟΜΜΕΧ, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔΑ), Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σχολές Γονέων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διπλωματική Ακαδημία Υπουργείου Εξωτερικών, Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας, Ανώνυμη Εταιρεία Μονάδων Υγείας, Ινστιτούτο Κοινωνικής Προληπτικής Ιατρικής, Οργανισμός Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργιών, Κέντρο Μελετών Ασφαλείας, Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Γεωργικός Οργανισμός «Δήμητρα», Ινστιτούτο Γεωπονικών Επιστημών, δομές ΕΚΕ των ΑΕΙ, Περιφερειών και Δήμων, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης, Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕΘΕΑ), Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών (ΟΚΑΝΑ), κέντρα μελετών, εκπαίδευσης και κατάρτισης των κοινωνικών εταίρων - Ινστιτούτο Εργασίας και Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ αντίστοιχα), Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών, Βιοτεχνών, Εμπόρων Ελλάδος (ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ), Κοινωνικό Πολύκεντρο και Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της ΑΔΕΔΥ, Ινστιτούτο Βιομηχανικής και Επιχειρησιακής Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΙΒΕΠΕ) του ΣΕΒ, δομές κατάρτισης της ΕΣΣΕ και της ΕΣΗΕΑ, Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, επιμελητήρια, επαγγελματικές ενώσεις, εκδοτικοί οίκοι, θρησκευτικοί φορείς, πολιτιστικά κέντρα, μουσεία, σύλλογοι ασθενών, σύλλογοι ατόμων με αναπηρία, φορείς συμβουλευτικών υπηρεσιών, φορείς εκπαίδευσης ατόμων τρίτης ηλικίας, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων, μονάδες κατάρτισης επιχειρήσεων και τραπεζών, σχολές και φροντιστήρια που επιμορφώνουν στις γλώσσες, στην πληροφορική, στο management, στις τέχνες, παρέχουν προγράμματα ελεύθερου χρόνου, κ.ά. (Πηγές: ΓΓΔΒΜ, 2012· Ν.3879/2010· Πρόκου, 2020).

είχε την αρμοδιότητα για την πιστοποίηση των προσόντων που αποκτώνται μέσω της ΕΚΕ (άρθρο 11, παρ. 2δ). Ωστόσο, εννέα ημέρες μετά, η ΥΑ 19975/2010 όρισε ότι το ΕΚΔΔΑ μπορεί να πιστοποιεί τόσο τις δομές και τα προγράμματα επιμόρφωσης που απευθύνονται σε δημόσιους υπαλλήλους όσο και τα προσόντα των τελευταίων που αποκτώνται μέσω των προγραμμάτων (άρθρο 1, παρ. 2).

- Η ΚΥΑ 19959/Η/2011 προσδιόρισε ότι ο νεοσύστατος ΕΟΠΠΕΠ είναι ο αρμόδιος φορέας για την πιστοποίηση των φορέων, επαγγελματικών περιγραμμάτων και προγραμμάτων ΕΚΕ, καθώς και των προσόντων που αποκτώνται από αυτά (άρθρο 2, παρ. 2ζ). Δεκαπέντε ημέρες μετά, η ΚΥΑ 127176/Η/2011 παραχώρησε στο νεοσύστατο ΙΝΕΔΙΒΙΜ την αρμοδιότητα για «πιστοποίηση διαδικασιών (ΕΚΕ)» (άρθρο 2, παρ. 3η).

Ωστόσο, το πρόβλημα στη διακυβέρνηση του συστήματος δεν αφορούσε μόνο στις παλινωδίες και ανατροπές. Μία ακόμα παράμετρος ήταν η αδυναμία των φορέων διοίκησης να φέρουν εις πέρας ρυθμίσεις που ορίζονταν από τη νομοθεσία και είχαν, συχνά, μεγάλη σημασία για την αναβάθμιση του συστήματος. Για παράδειγμα:

- Το Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση και η Διαρκής Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν ενεργοποιήθηκαν.
- Το ΕΣΣΕΕΚΑ ακυρώθηκε στην πράξη.
- Δεν εφαρμόστηκε πλήρως η ρύθμιση της ΚΥΑ 113172/2005, που προέβλεπε ότι από 1/1/2008 η πιστοποιημένη από το ΕΚΕΠΙΣ εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί προϋπόθεση για να διδάσκουν σε (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους προγράμματα.
- Δεν υλοποιήθηκε η πιστοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Συμπερασματικά, η απουσία σταθερού θεσμικού πλαισίου σε συνδυασμό με την έλλειψη συντονισμού διαμόρφωναν κλίμα αβεβαιότητας και ρευστότητας που υπέσκαπε την ποιοτική αναβάθμιση του πεδίου και τη δυναμική των εμφανιζόμενων καλών πρακτικών.

2.5.10.2 Δυσκολία εδραίωσης κουλτούρας ΕΚΕ

Οι δυσλειτουργίες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα συνέβαλαν στην αναστολή της εδραίωσης της κουλτούρας ΕΚΕ τόσο στην κοινωνία, όσο και στους φορείς του συστήματος. Σε ό,τι αφορά στη στάση των πολιτών, έρευνα του CEDEFOP (2003) έδειξε ότι η Ελλάδα βρισκόταν στην προτελευταία θέση μεταξύ των χωρών της ΕΕ όσον αφορά στη θετική ανταπόκριση του ενήλικου πληθυσμού στην ερώτηση αν «η διά βίου εκπαίδευση είναι

σημαντική». Σε ό,τι αφορά στους φορείς, σε Έκθεση της ΓΓΔΒΜ (2012) αναφέρεται ότι: «διαπιστώθηκε σημαντικού βαθμού άγνοια ή ελλιπής ενημέρωση από μέρους των παρόχων σχετικά με τις αρχές και τις προδιαγραφές της ΔΒΜ και της εκπαίδευσης ενηλίκων» (σ. 78).

Βέβαια, όπως έχει προαναφερθεί (Ενότητα 2.3.4), η εμπέδωση κουλτούρας αποτελούσε δύσκολο εγχείρημα. Ένας βασικός λόγος ήταν ότι το σύστημα της ΕΚΕ στην Ελλάδα, αντίθετα με ό,τι συνέβη στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, στη Βόρειο Αμερική και στην Αυστραλία, δεν δημιουργήθηκε εκ των έδρων της κοινωνίας, μέσα από μακρά ιστορική εξέλιξη, ως ένας θεσμός που υπηρετεί την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Διαμορφώθηκε από το κράτος μέσα σε ελάχιστα χρόνια και γρήγορα εξελίχθηκε σε μηχανισμό απορρόφησης των κοινοτικών πόρων που συνέρρεαν, ιδίως από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 με το Α' ΚΠΣ. Συνεπώς, οι πολίτες δεν είχαν τις αναγκαίες παραστάσεις προκειμένου να αναγνωρίζουν την αξία της ΕΚΕ, ενώ οι φορείς τόσο της διοίκησης του πεδίου όσο και της παροχής προγραμμάτων δεν είχαν εγγενώς ενσωματωμένη παράδοση και τεχνογνωσία ΕΚΕ. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα Έκθεση της ΓΓΔΒΜ, οι φορείς του πεδίου «δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως πάροχο, αλλά συνήθως ως διεκπεραιωτή κάποιου χρηματοδοτούμενου προγράμματος» (σ. 78).

Υπήρχαν όμως και άλλοι κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που λειτουργούσαν ανασταλτικά. Η καχεξία της κοινωνίας των πολιτών και των συλλογικών οργανώσεων δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη δράσεων ΕΚΕ συνυφασμένων με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των πολιτών. Ο εξαιρετικά μεγάλος αριθμός πολύ μικρών και παραδοσιακού χαρακτήρα επιχειρήσεων δεν δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για την επιδίωξη συστηματικής κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού τους (CEDEFOP, 2014· IOBE, 2018· Παυλάκης, 2020). Ακόμα, οι χρόνιες αγκυλώσεις του υπερδιογκωμένου δημόσιου τομέα και του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Μουζέλης, 2003· Σοφianoπούλου κ.ά., 2019) εγκλώβιζαν τη διάθεση των πολιτών να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και, κατά προέκταση, να αναγνωρίζουν τη σημασία της ΕΚΕ και να αντλούν εφόδια από αυτήν.

Συμπερασματικά, το πεδίο ΕΚΕ στην Ελλάδα στην περίοδο 1997-2011 δεν είχε ιστορικό βάθος ούτε αποτελούσε μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική συνείδηση και στην κοινωνική πρακτική. Αυτό εξάλλου εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τις προαναφερθείσες παλινωδίες της κεντρικής διοίκησης. Και με τη σειρά τους, τα προβληματικά στοιχεία της ασκούμενης πολιτικής αποτελούσαν αιτία αναπαραγωγής, με μορφή φαύλου κύκλου, της δυσκολίας να γίνει η ΕΚΕ συστατικό στοιχείο της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Αυτή δε η κατάσταση επιδειωνόταν –και ταυτόχρονα εκδηλωνόταν– από το γεγονός ότι η Πολιτεία, αν και σε αρκετά νομοθετήματα προσδιόριζε, όπως είδαμε, ότι θα πρέπει να ακολουθούνται οι αρχές και μέθοδοι της ΕΚΕ,

εντούτοις, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις που αφορούσαν στα κριτήρια στελέχωσης του συστήματος ακολουθούσε αντίθετη πρακτική, κάτι που υποδήλωνε την έλλειψη εμπέδωσης της σχετικής κουλτούρας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα:

1. Σύμφωνα με την ΚΥΑ 113613/2006, μεταξύ των τίτλων σπουδών που απαιτούνταν από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν να εκπαιδεύουν όλους τους εκπαιδευτές του συστήματος ΕΚΕ, ήταν η κατοχή μεταπτυχιακού στις κοινωνικές ή φιλοσοφικές σπουδές (άρθρο 4, παρ. 4, 7).
2. Σύμφωνα με το ΠΔ 232/1998, με το οποίο ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), αν και μεταξύ των σκοπών του Κέντρου συμπεριλαμβανόταν η «εκπαίδευση και επιμόρφωση στελεχών του τομέα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού», καθώς και η «ανάπτυξη κριτηρίων και προτύπων μεθόδων αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού για εκπαίδευση και κατάρτιση» (άρθρο 1, παρ. ε και ζ), εντούτοις ανάμεσα στις 49 θέσεις επιστημονικού προσωπικού που προβλέφθηκαν καμία δεν αφορούσε στην ειδικότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (άρθρο 5).

Η στελέχωση, λοιπόν, του πεδίου με χρήση αμφισβητήσιμων κριτηρίων το αποστερούσε από τη δυνατότητα να ενεργοποιούνται σε θέσεις ευθύνης πρόσωπα που θα λειτουργούσαν με βάση το ενδεδειγμένο επιστημολογικό πλαίσιο.

2.5.10.3 Χαμηλή ποιότητα

Επακόλουθο των προαναφερθέντων στις δύο προηγούμενες ενότητες ήταν η χαμηλή ποιότητα του συστήματος ΕΚΕ. Σαφής ένδειξη ήταν ότι το Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ που εκπόνησε το Υπουργείο Παιδείας (2013) έθεσε ανάμεσα στις στρατηγικές προτεραιότητες για την περίοδο 2013-2015 τις ακόλουθες: «Καλλιέργεια κουλτούρας ΔΒΜ», «Επιμόρφωση των στελεχών του Δημοσίου για το περιεχόμενο της ΔΒΜ και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων», «Εξασφάλιση της ποιότητας των παρόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων και βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών του προσωπικού» (σσ. 28, 30).

Μία επιπλέον ένδειξη ήταν ότι τα ΚΕΚ, που αποτελούσαν τους βασικούς φορείς απορρόφησης κονδυλίων, αν και, όπως είδαμε, βελτιώθηκαν αρκετά στη διάρκεια της δεκαετίας 2000 λόγω της πίεσης που ασκήθηκε από τους ευρωπαϊκούς και κρατικούς θεσμούς, χρειαζόταν ωστόσο να καλύψουν αρκετό ακόμα έδαφος για να υπερβούν τον μέσο όρο 67,7/100 της βαθμολόγησης που έλαβαν το 2009.

Μία άλλη εκδήλωση της χαμηλής ποιότητας του συστήματος, με χαρακτηριστικά δομικού προβλήματος, ήταν η μικρή αποδοτικότητα της επαγγελματικής κατάρτισης ως προς την προώθηση των καταρτισθέντων στην απασχόληση. Οι σχετικές μελέτες που έγιναν σε εθνικό επίπεδο για την περίοδο 2003-2009 (ΕΚΕΠΙΣ, 2006, 2008, 2011· Γενική Γραμματεία Διαχείρισης Κοινοτικών και Άλλων Πόρων, 2007) έδειξαν ότι τα ποσοστά απορρόφησης κυμαίνονταν σταθερά μεταξύ 12%-16%, ενώ ταυτόχρονα τα ΚΕΚ βαθμολογούνταν με κάτω από τη βάση ως προς αυτό το ζήτημα (32,3/100 το 2003 και 49/100 το 2009 – Ιωαννίδης, 2017, σ. 55). Βέβαια, η χαμηλή απορρόφηση των καταρτισθέντων στην αγορά εργασίας δεν οφείλεται μόνο στην ποιότητα της κατάρτισής τους αλλά και σε άλλους παράγοντες, ο πιο σημαντικός από τους οποίους είναι ο βαθμός διαθεσιμότητας κενών θέσεων εργασίας. Όπως θα δούμε όμως στην Ενότητα 3.5.9, το ποσοστό απορρόφησης στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και της μείωσης της προσφοράς θέσεων εργασίας ήταν σχεδόν το ίδιο με εκείνο της περιόδου πριν από την κρίση, συνεπώς προκύπτουν ενδείξεις ότι η ποιότητα της κατάρτισης που λάμβαναν και συνεχίζουν να λαμβάνουν οι άνεργοι αποτελεί διαχρονικά μία από τις βασικές αιτίες της δυσκολίας ένταξής τους στην απασχόληση.

Τέλος, παρενέργεια της χαμηλής ποιότητας του συστήματος ήταν η μικρή συμμετοχή των ενήλικων πολιτών. Το 2005 έφτανε μόλις το 1,9% (25^η θέση στην ΕΕ) και το 2009 το 3,3% (23^η θέση) (Λιντζέρης, 2013, σ. 93). Σε ό,τι αφορά ειδικότερα στη συμμετοχή των εργαζομένων σε ενέργειες κατάρτισης, το ποσοστό δεν ξεπερνούσε το 8% το 1999 και το 14% το 2011, όταν ο μέσος κοινοτικός όρος ήταν αντίστοιχα 34% και 33% (CEDEFOP, 2003, σ. 10· European Commission, 2011, σ. 58). Αλλά ακόμα και σε αυτές τις περιορισμένες δράσεις ΕΚΕ, ελάχιστα συμμετείχαν τα άτομα που είχαν ίσως τη μεγαλύτερη ανάγκη. Συγκεκριμένα, το 2011, η αναλογία μεταξύ συμμετεχόντων με επαρκές και ανεπαρκές εισόδημα ήταν 1,84, και η αναλογία μεταξύ αποφοίτων τριτοβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 2,73 (Καραλής, 2017, σ. 63).

2.6 Καταληκτικά σχόλια

Στην περίοδο 1997-2011, έγιναν αρκετά βήματα προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του πεδίου. Ωστόσο, η διάχυτη έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ, η στρεβλή δόμηση του συστήματος στην προηγούμενη περίοδο και οι συχνές παλινωδίες της κρατικής πολιτικής δυσχέραναν σημαντικά το εγχείρημα. Στην αρχή της δεκαετίας 2010, φαινόταν ότι ορισμένες καλές πρακτικές που είχαν συντελεστεί στο θεσμικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και οι επιστημονικές δραστηριότητες που βρίσκονταν σε ανάπτυξη, συνυπήρχαν με παραδόσεις αντιμεταρρυθμιστικές και φορείς που αντιμετώπιζαν την ΕΚΕ με χρησιμοθηρικό και εργαλειακό τρόπο. Το πεδίο βρισκόταν λοιπόν σε μεταιχμιακή κατάσταση όπου, από τη μία, η επιστημολογική του συγκρότηση διευρυνόταν και αναγνωριζόταν, ως έναν βαθμό, από ορισμένους τομείς της κεντρικής διοίκησης, και, από την άλλη, μεγάλο μέρος της κοινωνίας και των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών δεν συμπορευόταν με αυτές τις εξελίξεις.

Προκύπτει λοιπόν η διαπίστωση ότι για να πραγματωνόταν η αναβάθμιση του πεδίου θα χρειαζόταν στα επόμενα χρόνια να ασκηθεί μία σθεναρή πολιτική, με ξεκάθαρη αντίληψη για τον ρόλο της ΕΚΕ στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, καθώς και βούληση να αξιοποιηθούν τα κατάλληλα επιστημολογικά θεμέλια, και οι φορείς και τα στελέχη που εργάζονταν με αυτό τον γνώμονα. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, το πεδίο θα ήταν δυνατόν να υπερβεί την έωλη κατάστασή του και να αναπτυχθεί. Όμως, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί, στην περίοδο 2012-2019 συνέβη ακριβώς το αντίθετο.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σεπτέμβριος 2021

Η διαμόρφωση της υφιστάμενης κατάστασης (2012-2019)



3

3.1 Εισαγωγή

Στην περίοδο που αρχίζει το 2012 και φτάνει μέχρι το τέλος του 2019, προέκυψε μεγάλος όγκος νομοθετικών ρυθμίσεων και εφαρμογών προγραμμάτων, που στο σύνολό τους συντέλεσαν ώστε να παγιωθούν τα σημερινά δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά του συστήματος ΕΚΕ.

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει την κατάσταση που δημιουργήθηκε και εστιάζει στα αίτια για τα οποία διογκώθηκαν τα δομικά προβλήματα που ανέκυψαν στα προηγούμενα χρόνια. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε βασίστηκε σε βιβλιογραφική επισκόπηση και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου, καθώς και στα δεδομένα της έρευνας με τη Δελφική μέθοδο (στο εξής Δελφική Έρευνα) η οποία συμπεριλήφθηκε στη μελέτη μας και αφορά στην αποτύπωση της γνώμης 48 εμπειρογνομόνων του πεδίου ΕΚΕ της χώρας (Παράρτημα 3).

Από την άλλη, παρουσιάζονται ορισμένες καλές πρακτικές που αναπτύχθηκαν αναφορικά με τα εξεταζόμενα ζητήματα. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι σχεδόν όλες αυτές οι πρακτικές δεν προήλθαν από συντονισμένες ενέργειες της κεντρικής διοίκησης αλλά μάλλον από μεμονωμένες πρωτοβουλίες ορισμένων κρατικών υπηρεσιών, φορέων της κοινωνίας των πολιτών, της τοπικής αυτοδιοίκησης, του επιχειρηματικού κόσμου, καθώς και εκπαιδευτών ενηλίκων, που στα προηγούμενα χρόνια είχαν αποκτήσει κουλτούρα και τεχνογνωσία ΕΚΕ και συνέχισαν, μετά το 2011, να παράγουν έργο παρά τις αντιξοότητες του πλαισίου αναφοράς.

3.2 Δυσλειτουργική διακυβέρνηση

3.2.1 Αχαρτογράφητο πεδίο

Μετά το 2011, συνέχισε να λειτουργεί σχεδόν αυτούσιο το ετερόκλητο πλήθος φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών, το οποίο περιγράφηκε στην Ενότητα 2.5.10.1. Στο μεταξύ, μία μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2018) παρουσίασε αποκαλυπτικά στοιχεία σχετικά με το ειδικό βάρος που έχουν οι διάφορες κατηγορίες παρόχων υπηρεσιών ΕΚΕ ως προς τη συμμετοχή των πολιτών στα προγράμματά τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων σε προγράμματα ΕΚΕ ανά κατηγορία παρόχων υπηρεσιών

Κατηγορίες παρόχων υπηρεσιών	%	ΕΕ 28 (%)	Διδακτικές ώρες (%)
Εμπορικοί οργανισμοί και επιμελητήρια	4,2	9,4	1,5
Επιχειρήσεις	17	35,4	11,2
Συλλογικοί εργοδοτικοί οργανισμοί	4,9	4,2	4,1
Φορείς παροχής τυπικής ΕΚΕ (ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΑΕΙ ως προς τις δράσεις παροχής ΕΚΕ)	13,1	7,6	18,8
Ιδιώτες	19,1	6	20,8
Φορείς παροχής μη τυπικής ΕΚΕ (ΚΔΒΜ, κολέγια, φορείς ΕΚΕ των υπουργείων, κ.ά.)	17,9	17,7	16,2
Μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί	6,9	6,7	4,9
Άλλοι	12	6,3	20,2

Πηγή: European Commission (2018), σσ. 8, 9, 11.

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τον Πίνακα 2 είναι ότι:

α) Η πρώτη κατά σειρά κατηγορία παρόχων ως προς την απορρόφηση συμμετεχόντων (19%) είναι οι ιδιώτες, οι οποίοι προσφέρουν ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούν, για παράδειγμα, στις ξένες γλώσσες, στην πληροφορική, και σε κάθε άλλου είδους επιμόρφωση επαγγελματιών, φοιτητών κ.ά.

β) Ακολουθούν, με 18%, οι φορείς που προσφέρουν μη τυπικές υπηρεσίες ΕΚΕ (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης/ΚΔΒΜ, πρώην ΚΕΚ, κολέγια, φορείς ΕΚΕ των διάφορων Υπουργείων).

γ) Οι επιχειρήσεις καταλαμβάνουν την τρίτη θέση με ποσοστό 17%.

δ) Ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων, συνολικά 19%, απορροφάται από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς και «άλλους», που το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναγνωρίζει ότι είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν λόγω της ποικιλομορφίας τους και των ασαφών κριτηρίων αναφορικά με το ποιοι φορείς εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι εντάσσονται τα ΚΔΒΜ των Δήμων που προσφέρουν γενική εκπαίδευση ενηλίκων, και θα μπορούσαν επίσης να συμπεριληφθούν, κατά τη γνώμη μας, οι διάφοροι κοινωνικοί και πολιτιστικοί οργανισμοί ΕΚΕ, τα «εργαστήρια», τα φροντιστήρια για ενήλικους κ.ά. Θα πρέπει, δε, να σημειωθεί ότι το ειδικό βάρος αυτής της κατηγορίας παρόχων εμφανίζεται ακόμα μεγαλύτερο σύμφωνα με το κριτήριο του αριθμού των διδακτικών ωρών παρακολούθησης (Πίνακας 2). Καταλαμβάνουν την πρώτη θέση (25% των ωρών του συνόλου των προγραμμάτων) και ακολουθούν οι ιδιώτες (21%), οι φορείς τυπικής ΕΚΕ (19%) και μη τυπικής ΕΚΕ (16%).

Τρεις βασικές διαπιστώσεις μπορούν να αντληθούν από τα παραπάνω:

1. Οι φορείς που στην αντίληψη της κοινωνίας, της νομοθετικής εξουσίας και των περισσότερων μελετών θεωρείται ότι αποτελούν τον κορμό των παρόχων ΕΚΕ (ΚΔΒΜ, ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΕΚΔΔΑ, καθώς και ΑΕΙ και κολέγια κατά το μέρος των δράσεών τους που αφορούν στην ΕΚΕ) απορροφούν μόλις 31% των συμμετεχόντων και παρέχουν 35% των διδακτικών ωρών.
2. Τα προγράμματα που πραγματοποιούνται από ιδιώτες, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς και «άλλους» απορροφούν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (38%) και παρέχουν σχεδόν τις μισές διδακτικές ώρες (46%). Ο αχαρτογράφητος αυτός τομέας, σε συνδυασμό με τον σχεδόν αδιερεύνητο βιβλιογραφικά τομέα των ποικιλόμορφων φορέων των διάφορων υπουργείων, δεν επιτρέπει τον σαφή προσδιορισμό της ταυτότητας του πεδίου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εμπειρογνώμων της Δελφικής Έρευνας, «Η μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το είδος και τα χαρακτηριστικά των φορέων παροχής διά βίου μάθησης δυσκολεύει την αναγνώρισή της».
3. Οι δράσεις κατάρτισης των επιχειρήσεων απορροφούν μόνο 17% των συμμετεχόντων –ενώ ο μέσος όρος στην ΕΕ είναι υπερδιπλάσιος– και παρέχουν 11% των διδακτικών ωρών.

Από τα παραπάνω δεδομένα απορρέουν δύο βασικές συνεπαγωγές.

Πρώτον, μια πολιτική που αποβλέπει στη συνολική ρύθμιση και αναβάθμιση του πεδίου θα πρέπει να δημιουργεί κίνητρα και δράσεις διαβούλευσης, ενημέρωσης και επιμόρφωσης προκειμένου οι φορείς του αχαρτογράφητου

χώρου, τουλάχιστον οι συλλογικοί, και ιδιαίτερα εκείνοι που υλοποιούν προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους, να υποκινούνται να λειτουργούν με όρους ΕΚΕ. Σε διαφορετική περίπτωση, και με δεδομένο ότι αρκετοί από αυτούς τους φορείς δεν διαθέτουν κουλτούρα ΕΚΕ, είναι αναμενόμενο ότι θα παρέχουν υπηρεσίες αμφισβητήσιμης αποδοτικότητας. Επιπλέον, θα συντελούν στην αναπαραγωγή της εννοιολογικής και επιστημολογικής σύγχυσης γύρω από την ΕΚΕ γιατί, αν και οι δράσεις τους εντάσσονται στο πεδίο της, οι ίδιοι είναι πιθανό ότι χρησιμοποιούν μεθόδους και πρακτικές που έχουν διαφορετική επιστημονική θεμελίωση.

Δεύτερον, θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια της υστέρησης των επιχειρήσεων ως προς την παροχή κατάρτισης και να διαμορφωθούν πολιτικές που αποβλέπουν στον μετασχηματισμό αυτής της τάσης –θα επανέλθουμε αναλυτικά στο προκείμενο θέμα στην Ενότητα 3.5.2.4 και στο κεφάλαιο των προτάσεων της παρούσας μελέτης.

3.2.2 Απουσία συντονισμού και σχεδιασμού – εργαλειακοί στόχοι

Στην περίοδο που εξετάζουμε, δεν υπήρξε θεσμικό όργανο αρμόδιο για τον συντονισμό του συστήματος ΕΚΕ. Το ΠΔ 114/2014 περί αρμοδιοτήτων της ΓΓΔΒΜ δεν επανέλαβε τη διάταξη του Ν. 3879/2010 που την καθιστούσε υπεύθυνη για αυτό το ζήτημα. Επίσης, μετά το 2015, έπαψε να καταρτίζεται το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. Αποτέλεσμα ήταν το πεδίο να αποστερηθεί βασικών προϋποθέσεων που θα μπορούσαν να του προσδώσουν συνοχή και προσανατολισμό. Σε αυτό συνέτεινε και η συχνή εναλλαγή πολιτικών υπευθύνων, η οποία συνήθως συνοδευόταν από αλλαγή πολιτικής κατεύθυνσης. Το CEDEFOP (2018α) επισήμανε σχετικά: «Αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά προκύπτουν ζητήματα συνέχειας της ακολουθούμενης πολιτικής δεδομένου ότι οι αλλαγές πολιτικής ηγεσίας στα υπουργεία συμβαδίζουν συχνά με την εγκατάλειψη των προηγούμενων σχεδίων δράσης» (σ. 12).

Σαφής αναφορά στην ακυβερνησία του πεδίου έγινε και με επίσημο τρόπο από το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας (2013), όπου γίνεται επισήμανση για «υφιστάμενο καθεστώς κατακερματισμού, αποσπασματικότητας, έλλειψη οριζόντιας επικοινωνίας και διαλόγου μεταξύ πολιτικής αρχής, διοίκησης, φορέων παροχής ΔΒΜ και κοινωνικών εταίρων», καθώς και για «κατάτμηση αρμοδιοτήτων “δίκην φεούδων”» (σ. 32). Για τον ίδιο λόγο, οι εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας θεωρούν την έλλειψη εθνικής στρατηγικής και συντονισμού ως το σοβαρότερο πρόβλημα του πεδίου, επάνω στο οποίο υπάρχει ανάγκη να διεξαχθεί δημόσιος διάλογος (Παράρτημα 3, Διαγράμματα 6 και 7).

Η έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού συνοδεύτηκε από την πλήρη επικράτηση της τάσης που ήταν ήδη ισχυρή στην προηγούμενη περίοδο: το πεδίο ΕΚΕ λειτούργησε με κυρίαρχο γνώμονα την απορρόφηση των

κοινοτικών κονδυλίων και τη διανομή τους, συχνά, με μη αξιοκρατικό τρόπο. Αυτό το μείγμα χρησιμοθηρικών πρακτικών και απουσίας σχεδιασμού επισημάνθηκε με έμφαση από τους διευθύνοντες των ερευνητικών κέντρων του ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, Π. Λιντζέρη και Χ. Γούλα (2017), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων στο πλαίσιο (συγ)χρηματοδοτούμενων από κοινοτικούς πόρους δράσεων λειτούργησε ως:

μέσο συντήρησης μίας νεοπαγούς βιομηχανίας κατάρτισης, ρουσφετολογικός μηχανισμός, τρόπος συλλογής ψήφων, μέσο τεχνητής μείωσης των ποσοστών ανεργίας, δίαυλος για τη διάδοση και την εδραίωση ευέλικτων μορφών απασχόλησης [...], ατμομηχανή απορρόφησης κοινοτικών πόρων, μηχανισμός αναπαραγωγής και ισχυροποίησης πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων σε τοπικό επίπεδο, μέσο αθέμιτων συναλλακτικών πρακτικών μεταξύ φορέων παροχής κατάρτισης και δικαιούχων (υποψηφίων προς κατάρτιση) και πολλά άλλα (σ. 15).

Παρεμφερείς απόψεις διατυπώθηκαν από εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας. Για παράδειγμα:

- «Υπάρχουν μεγάλα προβλήματα συντονισμού, επικράτηση μικροσυμφερόντων διαφόρων ομάδων πίεσης, σημαντική σπατάλη πόρων, λανθασμένη ή ελλιπτική στόχευση πολιτικών, σύγχυση αρμοδιοτήτων και ρόλων, έλλειψη εμπιστοσύνης εκ μέρους της κοινωνίας και ιδιαίτερες δυσκολίες δημιουργίας κουλτούρας μάθησης».
- «Η διά βίου μάθηση χρησιμοποιείται περισσότερο ως εργαλείο άσκησης πελατειακής πολιτικής και λιγότερο ως εργαλείο για την ανάπτυξη και την απασχόληση στη βάση συγκεκριμένης στρατηγικής και στόχων».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, επόμενο ήταν να διογκωθούν τα προβλήματα σε ό,τι αφορά τόσο στην ποιότητα και εφαρμογή του παραγόμενου νομοθετικού έργου όσο και στη συνολική λειτουργία του πεδίου, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

3.2.3 Πολυνομία και κακονομία

Η Πρόεδρος της Δημοκρατίας κ. Κατερίνα Σακελλαροπούλου σε κείμενό της για τη δικαιοσύνη στην Ελλάδα (2019), αναφερόμενη στις δομικές ατέλειες της ελληνικής νομοθεσίας, διατύπωσε τον ισχυρισμό ότι «δεν συνίστανται μόνο σε ασάφεια και αντιφατικότητα των διατάξεων, αλλά οφείλονται και στις συχνές νομοθετικές μεταβολές που παρατηρούνται, ιδίως στον τομέα του δημόσιου δικαίου» (σ. 67). Παραπλήσια άποψη συναντάται στο Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία (2020), που επισημαίνει ότι «η ελληνική δημόσια διοίκηση βαθμολογείται ιδιαίτερα χαμηλά ως προς την παραγωγή νόμων και ρυθμιστικών κανόνων

[...] Υπάρχουν επίσης σημαντικές επικαλύψεις και ενίοτε συγκρούσεις με προγενέστερους νόμους» (σ. 58).

Οι Σωτηρόπουλος και Χριστόπουλος (2017) ανέλυσαν τα φαινόμενα της πολυνομίας και κακονομίας, που θεωρούν ότι αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά της ελληνικής έννομης τάξης. Προσδιόρισαν την πολυνομία ως τη θέση σε ισχύ πολλών ρυθμίσεων, οι οποίες συχνά δεν είναι επιβεβλημένο να γίνουν αλλά νομοθετούνται «εκ του περισσού, προκειμένου να υπερακοντίσουν τη νομοθετική “προσφορά” των προηγούμενων που βρίσκονταν στην κυβέρνηση» (σ. 16), είτε για να ανταποκριθούν στις πιέσεις ομάδων συμφερόντων. Προσδιόρισαν δε την κακονομία, που συχνά σχετίζεται και αλληλοτροφοδοτείται με την πολυνομία, ως την ύπαρξη ασαφών, αντικρουόμενων και αλληλοαναιρούμενων νομοθετικών πράξεων, η οποία εκδηλώνεται με αλληπάλληλες αντικαταστάσεις, τροποποιήσεις ή συμπληρώσεις τους.

Επιπλέον, οι Σωτηρόπουλος και Χριστόπουλος ανέλυσαν τις επαχθείς συνέπειες της πολυνομίας και κακονομίας. Το δαιδαλώδες, απρόβλεπτο, ασταθές και αντιφατικό πλέγμα κανόνων δημιουργεί ανασφάλεια και πρόσθετο διοικητικό βάρος στις δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες δυσκολεύονται να παρακολουθούν και να εφαρμόζουν ορθά τη συνεχώς επαυξανόμενη νομοθετική παραγωγή. Ταυτόχρονα, διαβρώνεται η κοινωνική εμπιστοσύνη προς το θεσμικό πλαίσιο και τον τρόπο εφαρμογής του, διαχέεται η καχυποψία και δημιουργούνται κίνητρα για παράκαμψη των ρυθμιστικών κανόνων.

Στο πεδίο της ΕΚΕ, και ιδιαίτερα στην περίοδο 2012-2019, φαίνεται ότι αυτές οι εννοιολογήσεις της πολυνομίας και κακονομίας, καθώς και η επισήμανση των συνεπειών τους, βρήκαν την ενσάρκωσή τους. Είναι ενδεικτικό ότι οι εμπειρογνώμονες που συμμετείχαν στη Δελφική Έρευνα θεώρησαν το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο ως το δεύτερο πιο σημαντικό εμπόδιο για την ανάπτυξη της ΕΚΕ, αμέσως μετά την έλλειψη εθνικής στρατηγικής (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 6).

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα:

1^ο παράδειγμα

Η ΥΑ ΓΠ/20082/2012 θέσπισε νέο σύστημα πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλάζοντας εκ βάθρων το σύστημα που είχε διαμορφωθεί με την ΚΥΑ 113613/2006 (βλ. Ενότητα 2.5.6). Η ΥΑ ΓΠ/20082/2012 όρισε, μεταξύ άλλων, ότι πιστοποιούνται απευθείας ως εκπαιδευτές ενηλίκων οι διδάσκοντες, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θέματα σχετικά με τη διά βίου μάθηση, την εκπαίδευση ενηλίκων ή τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (άρθρο 3, παρ. 17α).

Έναν χρόνο μετά, ακολούθησε η ΥΑ 10472/2013, που περιέχει μία μόνο παράγραφο και έχει μοναδικό σκοπό την εξής συμπλήρωση: Στην κατηγορία

των ατόμων που πιστοποιούνται απευθείας προστέθηκαν οι υπάλληλοι της ΓΓΔΒΜ «με τουλάχιστον εικοσαετή εμπειρία στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων».

Ο Ν. 4264/2014 (άρθρο 47, παρ. 12) επικύρωσε την ΥΑ ΓΠ/20082/2012.

Δύο χρόνια μετά, ο Ν. 4386/2016 (άρθρο 67) τροποποίησε το άρθρο 47 παρ. 12 του Ν. 4264/2014 ως προς ένα και μόνο ζήτημα, το οποίο αφορά στο εξής καινοφανές. Στην κατηγορία των απευθείας πιστοποιούμενων προστέθηκαν οι κάτοχοι τίτλου προπτυχιακών σπουδών «στην εκπαίδευση ενηλίκων ή τη διά βίου μάθηση ή τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ή τη συνεχή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στα ανωτέρω εξακολουθούν να χρειάζεται να προσέλθουν σε διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας.

Τέλος, ο Ν.4386/2016, αντίθετα με την ΥΑ10472/2013, δεν συμπεριέλαβε τους υπαλλήλους της ΓΓΔΒΜ στους εξεχής απευθείας πιστοποιούμενους.

2^ο παράδειγμα

Ο Ν. 4186/2013 (άρθρο 26) θέσπισε Περιφερειακές Διευθύνσεις ΔΒΜ υπαγόμενες στη ΓΓΔΒΜ, με αρμοδιότητα την εξειδίκευση της πολιτικής της στον γεωγραφικό χώρο ευθύνης τους.

Δύομιση χρόνια αργότερα, ο Ν. 4386/11-5-2016 (άρθρο 42, παρ. 4) κατήργησε τις Περιφερειακές Διευθύνσεις.

Επτά μήνες αργότερα, ο Ν. 4445/19-12-2016 (άρθρο 83) περιείχε την ακόλουθη δυσερμήνευτη διάταξη (άρθρο 83):

Το τελευταίο εδάφιο του στοιχείου γ' της παρ. 15 του άρθρου 27 του Ν. 4186/2013, όπως ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής: «Η επιλογή των εκπαιδευτών γίνεται από τον εκάστοτε φορέα που ανήκει στο Δημόσιο ή στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, στον οποίο αναθέτει η ΓΓΔΒΜ την υλοποίηση των προγραμμάτων της.»

Το εδάφιο, δε, του άρθρου 27 του Ν. 4186/2013, το οποίο κατήργησε ο Ν. 4445/2016, αφορούσε στην επιλογή των εκπαιδευτών των περιφερειακών φορέων ΕΚΕ: «Η επιλογή των εκπαιδευτών (στις περιφέρειες) γίνεται από τριμελή επιτροπή αποτελούμενη από τον διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης ΔΒΜ, τον διευθυντή των οικείων ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ και ένα μέλος οριζόμενο από τη ΓΓΔΒΜ».

Για να γίνει κατανοητό το νόημα της διάταξης του Ν. 4445/2016, χρειάζεται να ακολουθηθεί η ροή των γεγονότων. Φαίνεται ότι συνέβησαν τα εξής: ο Ν. 4386/2016 που κατήργησε τις Περιφερειακές Διευθύνσεις αμέλησε να συμπεριλάβει, όπως αυτονόητα όφειλε, την προαναφερθείσα διάταξη του

Ν. 4445/2016. Έτσι, αν και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις καταργήθηκαν την 11-5-2016, οι εκπαιδευτές των περιφερειακών ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ που υπάγονταν στη ΓΓΔΒΜ έπρεπε να επιλέγονται σύμφωνα με τη μη καταργηθείσα ακόμα διάταξη του άρθρου 27 του Ν. 4186/2013, η οποία όμως ήταν ανεφάρμοστη γιατί όριζε ότι ένας από τους εκλέκτορες ήταν ο διευθυντής της οικείας Διεύθυνσης ΔΒΜ που πλέον δεν υπήρχε. Χρειάστηκε λοιπόν νέα ρυθμιστική παρέμβαση, με τον Ν. 4445/2016, προκειμένου να διευθετηθεί το ζήτημα.

Ωστόσο, υπήρξε ακόμα μία παρενέργεια. Όπως γίνεται φανερό από όσα αναφέρθηκαν, μεταξύ Μαΐου και Δεκεμβρίου 2016 δεν ήταν δυνατό να επιλέγονται και να διορίζονται εκπαιδευτές σε ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ σε περιφερειακό επίπεδο. Οι διορισμοί δεν μπορεί παρά να έγιναν τους πρώτους μήνες του 2017. Συνακόλουθα, στο μισό εκπαιδευτικό έτος 2016-2017, οι φορείς ΕΚΕ λειτούργησαν χωρίς να διαθέτουν τους απαραίτητους εκπαιδευτές.

3.2.4 Προβληματική λειτουργία της κεντρικής διοίκησης

Η προβληματική λειτουργία της διακυβέρνησης, απόρροια όσων αναφέρθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες, εκδηλώθηκε με ποικίλες μορφές, η λεπτομερής ανάλυση των οποίων υπερβαίνει τα όρια της παρούσας μελέτης. Θα περιοριστούμε στην κατάδειξη δύο παραδειγμάτων, που αφορούν α) στην ατελώς διαμορφωμένη, ασαφή και συνεχώς μεταβαλλόμενη απονομή αρμοδιοτήτων στον επιτελικό φορέα του συστήματος (ΓΓΔΒΜ). β) στον ατελέσφορο συγκεντρωτισμό του συστήματος.

3.2.4.1 Ρευστές αρμοδιότητες της ΓΓΔΒΜ

Με το ΠΔ 114/2014 (άρθρο 50), η ΓΓΔΒΜ συγχωνεύτηκε με τη ΓΓ Νέας Γενιάς και μετατράπηκε σε «Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης» του νέου φορέα (άρθρο 51). Επιπρόσθετα, η πρώην ΓΓ και μετέπειτα Διεύθυνση λειτούργησε στο διάστημα 2012-2019 έχοντας μόνο 30 άτομα ως μόνιμο προσωπικό, αν και ο Ν. 3879/2010 προέβλεπε ότι θα είχε 65 οργανικές θέσεις μόνιμου προσωπικού και 10 θέσεις ειδικού επιστημονικού προσωπικού (άρθρο 6, παρ. 4). Ωστόσο, σε αυτή την υποβαθμισμένη και υποστελεχωμένη νέα Διεύθυνση αποδόθηκε από το ΠΔ 114/2014 πληθώρα αρμοδιοτήτων, τις οποίες, όπως αποδείχθηκε στην πράξη, ήταν αδύνατο να διεκπεραιώσει. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες που δεν εφαρμόστηκαν, σύμφωνα με στοιχεία που μας παραχώρησαν στελέχη της ΓΓΔΒΜ, ξεχωρίζουν οι εξής:

1. Διαμόρφωση και εποπτεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου των προγραμμάτων όλων των μονάδων και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού (άρθρο 51, παρ. 3γ και 3ε).

2. Διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και του Οδηγού Σχεδιασμού Προγραμμάτων ΔΒΜ των Δήμων (άρθρο 51, παρ. 3ιδ).
3. Αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών από τα ΙΕΚ (άρθρο 51, παρ. 3ιβ).
4. Διερεύνηση των αναγκών κατάρτισης του συστήματος ΕΚΕ (άρθρο 51, παρ. 3ιε).

Με το ΠΔ 18/2018 επαναπροσδιορίστηκαν οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης. Η πρώτη και τρίτη από τις προαναφερθείσες δεν συγκαταλέχθηκαν στον σχετικό κατάλογο, γεγονός που δείχνει ότι αρχικά είχαν διατυπωθεί πρόχειρα και είχαν μείνει ανενεργές. Αλλά και οι υπόλοιπες δύο αρμοδιότητες που επαναδιατυπώθηκαν δεν βρήκαν πεδίο εφαρμογής μέχρι σήμερα.

Έξι μήνες μετά, με τον Ν. 4559/2018, οι Γενικές Γραμματείες ΔΒΜ και Νέας Γενιάς επανασυγκροτήθηκαν ως αυτοτελείς θεσμικές οντότητες.

3.2.4.2 Ατελέσφορος συγκεντρωτισμός

Παρότι η κεντρική διοίκηση αδυνατούσε να διεκπεραιώνει τα έργα που αναλάμβανε, το σύστημα ΕΚΕ εξακολούθησε να λειτουργεί με «κρατικιστικό» μοντέλο διακυβέρνησης (Πρόκου, 2009, 2020). Ελάχιστα αξιοποιήθηκε η συμβολή και τεχνογνωσία των κοινωνικών εταίρων, η συμμετοχή των οποίων στη διακυβέρνηση, αν και θεσμικά προβλεπόμενη, περιοριζόταν στην «άσκηση τυπικών συμβατικών ρόλων» (Φωτόπουλος, 2013, σ. 170). Επιπλέον, λίγες δυνατότητες παραχωρήθηκαν στα χαμηλότερα επίπεδα εξουσίας (Περιφέρειες, Δήμοι) προκειμένου να αποφασίζουν για τα ζητήματα που τους αφορούν και να πραγματοποιούν αυτοδύναμα δράσεις ΕΚΕ (Παυλάκης, 2020)⁹.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η σχέση που διαμορφώθηκε ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και στα ΚΔΒΜ των Δήμων. Καταρχάς, ο Ν. 3879/2010 περιείχε στοιχεία ενίσχυσης των αρμοδιοτήτων των Δήμων (Ενότητα 2.5.9.1). Όμως, τα ΚΔΒΜ των Δήμων άρχισαν να λειτουργούν με καθυστέρηση δύο ετών, λόγω αδράνειας των αρμόδιων κεντρικών

⁹ Το παράδειγμα της Σουηδίας μπορεί να αποτελέσει μέτρο σύγκρισης αναφορικά με την παραχώρηση αρμοδιοτήτων στους Δήμους. Στη δεκαετία 2000 εφαρμόστηκε ένα εκτεταμένο πενταετές πρόγραμμα αντιμετώπισης της ανεργίας, προϋπολογισμού 2,5 δισ. ευρώ. Το πρόγραμμα προσέφερε σε άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης την ευκαιρία να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις επερχόμενες προκλήσεις της αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο του προγράμματος ενισχύθηκαν σημαντικά οι αρμοδιότητες των Δήμων σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, στη δημιουργία ατομικού σχεδίου δράσης για κάθε εκπαιδευόμενο, στην επιλογή κατάλληλων παρόχων κατάρτισης, στην ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα τη ριζική μείωση της ανεργίας και τη μεγάλη αύξηση του ενδιαφέροντος των πολιτών για την ΕΚΕ (Albrecht, VandenBerg, & Vroman, 2005).

υπηρεσιών. Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον των πολιτών υπήρξε μεγάλο και μέχρι τα μέσα του 2015 συμμετείχαν 221.483 άτομα (Παυλάκης, 2020, σ. 13). Έκτοτε όμως τα ΚΔΒΜ των Δήμων εγκαταλείφθηκαν από την κεντρική διοίκηση, απενεργοποιήθηκαν, και μόλις στα τέλη του 2019 σημειώθηκαν ορισμένες ενέργειες για την επαναδραστηριοποίησή τους. Επιπλέον, δεν υλοποιήθηκε η υποστήριξη και επιμόρφωση των αρμόδιων στελεχών των Δήμων, αν και αυτό αποτελούσε δέσμευση του Ν. 3879/2010 (άρθρο 6, παρ. 1ιζ). Τέλος, η πολιτεία δεν έχει ακόμα υποστηρίξει ούτε αναδείξει την πρωτοβουλία που ανέλαβαν εννέα Δήμοι, πρωτοστατούσης της Λάρισας, να ενταχθούν στο δίκτυο των «Πόλεων που Μαθαίνουν»¹⁰, το οποίο λειτουργεί υπό την αιγίδα της UNESCO (βλ. τις εκπαιδευτικές δράσεις του Δήμου Λάρισας στο Παράρτημα 1, παράδειγμα 1).

Ωστόσο, στη διετία 2012-2013 υπήρξε μία καλή σχετική πρακτική, προερχόμενη από την κεντρική διοίκηση. Με πρωτοβουλία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ πραγματοποιήθηκε το έργο «Κέντρα Διά Βίου Μάθησης», που περιλάμβανε τη στελέχωση των ΚΔΒΜ των Δήμων με ειδικούς που θα αναλάμβαναν να σχεδιάζουν και να οργανώνουν τις δράσεις, την επιμόρφωση 4.200 εκπαιδευτών, και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (βλ. στο Παράρτημα 1, παράδειγμα 2). Στη συνέχεια όμως ελάχιστα αξιοποιήθηκαν οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτές και το σχετικό υλικό, λόγω του ότι η κεντρική διοίκηση έπαυσε να υποστηρίζει τα προγράμματα ΕΚΕ των Δήμων.

Τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν ότι, στο μέτρο που αμβλυνθεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος ΕΚΕ και ταυτόχρονα υποστηρίχθούν οι Δήμοι στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων, είναι δυνατόν να προκύπτουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τόσο στην ποιότητα των προγραμμάτων όσο και στη συμμετοχή των πολιτών.

¹⁰ Ο θεσμός μίας «Πόλης που Μαθαίνει» έγκειται στη συνέργεια των εκπαιδευτικών φορέων της πόλης προκειμένου να αναπτύσσονται μορφωτικές δράσεις σε ευρύ φάσμα κοινωνικών, πολιτιστικών και επαγγελματικών ζητημάτων, οι οποίες απευθύνονται σε όλους τους πολίτες, με έμφαση σε εκείνους που έχουν στερηθεί μορφωτικών προνομίων.

3.3 Αναποτελεσματική χρηματοδότηση

Ένα ακόμα πρόβλημα του πεδίου ΕΚΕ αφορούσε στο ύψος και στον τρόπο της χρηματοδότησής του, καθώς και στην αξιοποίηση των πόρων. Σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission 2019α, σσ.87-90), οι δημόσιες δαπάνες για την ΕΚΕ μειώθηκαν μεταξύ 2010-2016 και ήταν ανεπαρκείς για την ανάπτυξη του συστήματος. Σχεδόν όλες αυτές οι δαπάνες αποτελούσαν την υποχρεωτική εθνική συμμετοχή σε προγράμματα που, στο μεγαλύτερο μέρος τους, χρηματοδοτούνταν από ευρωπαϊκούς πόρους. Επόμενο ήταν να συνεχίζεται η έντονη εξάρτηση από τις σχετικές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις οι οποίες, όπως επισημαίνουν πολλοί εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας, έθεται συχνά προτεραιότητες που δεν αντιστοιχούσαν στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του ελληνικού συστήματος. Το πρόβλημα μάλιστα επιτεινόταν από το ότι η ελληνική πλευρά δεν ήταν σε θέση, ή δεν επεδίωκε, να αξιοποιήσει ορισμένες όψεις της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ΕΚΕ, οι οποίες είχαν δυναμικό χαρακτήρα (λ.χ. αποκέντρωση των ενεργειών, στοχευμένες και ποιοτικές δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης, δράσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων). Αντίθετα, η ελληνική Πολιτεία επέλεξε οι χρηματοδοτικοί πόροι να διοχετεύονται περισσότερο σε παθητικές πολιτικές απασχόλησης (επιδότησεις) παρά στη συμμετοχή στην κατάρτιση. Το 2016, η Ελλάδα βρισκόταν στην 21^η θέση στην ΕΕ ως προς το ποσοστό του ΑΕΠ που διετίθετο για την κατάρτιση (CEDEFOP, 2020γ, σ. 77) και, αντίστροφα, στην 5^η θέση ως προς την ένταση χρήσης παθητικών πολιτικών απασχόλησης έναντι των ενεργητικών, όπως είναι η κατάρτιση ή η υποστήριξη της τοποθέτησης σε θέσεις εργασίας (σ. 75).

Η υποχρηματοδότηση της κατάρτισης εκδηλωνόταν και από την πλευρά των επιχειρήσεων. Η Ελλάδα ήταν το 2015 τελευταία στην Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με το ποσοστό των επιχειρήσεων που παρέχουν κατάρτιση (21,7% έναντι 72,6% του ευρωπαϊκού μέσου όρου και 75% ή 69,5% αντίστοιχα για κράτη-μέλη όπως η Πορτογαλία και η Κύπρος –CEDEFOP, 2020β, σ. 38) και είχε την 20^η θέση αναφορικά με τη δαπάνη των επιχειρήσεων για κατάρτιση επί του συνολικού κόστους εργασίας (σ. 61).

Η στάση αυτή των επιχειρήσεων μπορεί να αποδοθεί αφενός στην έλλειψη κουλτούρας κατάρτισης μεγάλου μέρους τους, και αφετέρου στο εξαιρετικά μικρό μέγεθος της συντριπτικής τους πλειοψηφίας –θα επανέλθουμε σε

αυτά τα ζητήματα στην Ενότητα 3.5.2.4. Επιπλέον, η ελλιπής χρηματοδότηση της κατάρτισης από την πλευρά των επιχειρήσεων σχετίζεται με τις γραφειοκρατικές πρακτικές και ελλείψεις που διέπουν τη λειτουργία του Λογαριασμού για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ). Συγκεκριμένα, οι επιχειρήσεις που απασχολούν μισθωτούς υποχρεούνται κάθε χρόνο, ως μέρος των εργοδοτικών εισφορών, να καταβάλουν στον ΛΑΕΚ 0,24% των μικτών αποδοχών, ποσό το οποίο λαμβάνουν πίσω κατά 70% εφόσον πραγματοποιήσουν δαπάνες κατάρτισης ίσες ή μεγαλύτερες. Όμως, στην πράξη, η επιστροφή του ποσού καθυστερεί υπερβολικά, έως και 4-5 χρόνια, ή σε ορισμένες περιπτώσεις ματαιώνεται. Επιπλέον, η υποβολή πρότασης στον ΛΑΕΚ και η αποπληρωμή απαιτούν δαιδαλώδεις και χρονοβόρες διαδικασίες, γεγονός που υποδηλώθηκε και από ποιοτικά στοιχεία της Δελφικής Έρευνας. Για αυτό, προφανώς, τα 4/10 των επιχειρήσεων αποφεύγουν να εμπλέκονται στις σχετικές διαδικασίες (ΣΕΒ, 2019α, σ. 7), με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται ακόμα περισσότερο η χρηματοδότηση δράσεων κατάρτισης.

Τα παραπάνω προβλήματα της χρηματοδότησης, σε συνδυασμό με την έλλειψη προσφοράς ποιοτικών και στοχευμένων προγραμμάτων ΕΚΕ, είχαν ως συνέπεια ότι σημαντικός αριθμός ενηλίκων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν χρήσιμα για αυτούς προγράμματα υποχρεώνονται να καταφεύγουν με δική τους πρωτοβουλία και δαπάνη σε φορείς παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΕ (European Commission, 2018, σ. 11), στα μισά περίπου προγράμματα ΕΚΕ που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα οι εκπαιδευόμενοι καταβάλλουν οι ίδιοι το κόστος συμμετοχής (44,6% έναντι 19,4% του μέσου όρου στην ΕΕ), ποσοστό που, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019 α, σ. 87), είναι το μεγαλύτερο στην ΕΕ.

3.4 Έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ

Στις Ενότητες 2.3.4 και 2.5.10.2 αναφέρθηκαν οι λόγοι για τους οποίους η κουλτούρα ΕΚΕ δεν είχε εδραιωθεί στην κοινωνία ούτε στους φορείς του πεδίου μέχρι τις αρχές της δεκαετίας 2010. Στα χρόνια που ακολούθησαν η κατάσταση δεν άλλαξε. Κατά εκτίμηση του ΟΟΣΑ (OECD, 2019β), η Ελλάδα κατατάσσεται στο τελευταίο 1/5 των χωρών-μελών του Οργανισμού αναφορικά με το ζήτημα της ύπαρξης ισχυρής κουλτούρας εκπαίδευσης ενηλίκων (σ.1). Στην επόμενη Ενότητα 3.4.1, παρουσιάζονται πρόσθετα δεδομένα για την περίοδο 2012-2019, που αναφέρονται στη στάση απόσχισης της κεντρικής διοίκησης από την επιστημολογία της ΕΚΕ. Σε ό,τι αφορά, δε, στους φορείς παροχής ΕΚΕ, στην Ενότητα 3.5.2 θα παρουσιαστούν στοιχεία που δείχνουν ότι η έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ πολλών εξ αυτών συναρτάται με το έλλειμμα σχετικής τεχνογνωσίας και, τελικά, με τη χαμηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

3.4.1 Η στάση της κεντρικής διοίκησης

Στα νομοθετήματα της περιόδου 2012-2019¹¹ εκλείπουν αναφορές, όπως αυτές που είχαν παρατηρηθεί στη νομοθετική ύλη της προηγούμενης περιόδου, σχετικά με τη σκοπιμότητα λειτουργίας του συστήματος ΕΚΕ σύμφωνα με αρχές και μεθόδους της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Αυτή η επιστημολογική αποσυγκρότηση του συστήματος εκδηλώθηκε σε τρία επίπεδα: α) Στα απαιτούμενα κριτήρια για την τοποθέτηση υπευθύνων σε διευθυντικές θέσεις β) στα απαιτούμενα προσόντα για την πρόσληψη εκπαιδευτών ενηλίκων γ) στα προαπαιτούμενα για την αδειοδότηση των ΚΔΒΜ/πρώην ΚΕΚ –σε αυτό το ζήτημα θα αναφερθούμε στην Ενότητα 3.5.2.1.

3.4.1.1 Κριτήρια στελέχωσης

Τα νομοθετήματα της περιόδου 2012-2019 δεν έθεσαν ως προϋπόθεση για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων τη γνώση και εμπειρία στην ΕΚΕ, αλλά προσδιόρισαν προσόντα τα οποία μπορούσαν να διαθέτουν υποψήφιοι με ποικίλες άλλες επιστημολογικές καταβολές. Για παράδειγμα:

¹¹ Τα βασικά νομοθετήματα ήταν τα εξής: ΥΑ ΓΠ/20082/2012, Ν. 4093/2012, Ν. 4115/2013, Ν. 4186/2013, Ν. 4264/2014, ΠΔ 114/2014, Ν. 4283/2014, Ν. 4386/2016, ΠΔ 18/2018, Ν. 4547/2018, Ν. 4559/2018 - βλ. σύντομες περιγραφές του περιεχομένου των νομοθετικών ρυθμίσεων στο Παράρτημα 2.

1. Το άρθρο 27, παρ. 3 του Ν. 4186/2013, αναφερόμενο στα χαρακτηριστικά των διευθυντών ΚΔΒΜ και ΙΕΚ, όρισε ότι είναι «εκπαιδευτικοί της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία και σημαντικά διοικητικά και επιστημονικά προσόντα στη μη τυπική εκπαίδευση, και γνωρίζουν πολύ καλά τις αναπτυξιακές δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες εργασίας της περιοχής τους».
2. Η ίδια λογική, και μάλιστα με απάλειψη της αναφοράς στα προσόντα που σχετίζονται με τη μη τυπική εκπαίδευση και τη γνώση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων και αναγκών της αγοράς εργασίας, χαρακτήριζε και την ΥΑ 5953/2014 (άρθρο 7, παρ. 2α) αναφορικά με τα προαπαιτούμενα για την πλήρωση θέσεων διευθυντών και υποδιευθυντών ΣΔΕ: «Υποψήφιοι είναι εκπαιδευτικοί της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία».

3.4.1.2 Κριτήρια πρόσληψης εκπαιδευτών

Η απαξίωση του επιστημονικού πεδίου της ΕΚΕ ως γνωστικού υπόβαθρου επάνω στο οποίο θα ήταν σκόπιμο να οικοδομούνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των προγραμμάτων εκδηλώθηκε και στο ζήτημα των κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιούνταν οι προσλήψεις εκπαιδευτών ενηλίκων στους φορείς του συστήματος. Για παράδειγμα:

Στον Ν. 4186/2013, στο άρθρο 27, παρ. 15β, από τη μία, αναγνωριζόταν ότι βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας του έργου που προσφέρουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι «η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων». Από την άλλη, στις προκηρύξεις που γίνονταν για την πρόσληψη εκπαιδευτών σε ΣΔΕ, ΚΔΒΜ Δήμων και ΙΕΚ, υπήρχε σχεδόν πλήρης εξομοίωση της μοριοδότησης των προσόντων που αποκτώνται μέσω σπουδών και διδακτικής εμπειρίας στην ΕΚΕ με τα προσόντα που αποκτώνται μέσω σπουδών και διδακτικής ενασχόλησης που αφορούν στο σχολικό σύστημα (ΥΑ Κ1/45312/2019, ΥΑ Κ1/49927/2018 και ΥΑ Κ1/122450/2018 αντίστοιχα).

3.5 Επιδεινούμενη ποιότητα

3.5.1 Γενική επισκόπηση

Είδαμε στις Ενότητες 3.2-3.4, ότι στην περίοδο 2012-2019 το πεδίο ΕΚΕ λειτουργούσε χωρίς συνοχή, σχεδιασμό, επιστημονική θεμελίωση, συναφή κουλτούρα και στοχευμένη χρηματοδότηση. Είχαν λοιπόν δημιουργηθεί οι όροι για την επιδείνωση της ποιότητας του συστήματος. Σαφή ένδειξη αποτελούν οι γνώμες των εμπειρογνομόνων της Δελφικής Έρευνας. Σχεδόν όλοι (31/33) αναφέρουν τη διασφάλιση της ποιότητας ως βασική προτεραιότητα πολιτικής στο πεδίο ΕΚΕ (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 5). Ενδεικτικά:

- «Κυριαρχεί ελλιπής ευαισθητοποίηση των αρμοδίων σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών δράσεων».
- «Οργανώνουν πλέον εκπαιδευτικά προγράμματα πολλοί φορείς οι οποίοι δεν έχουν τις τυπικές και ουσιαστικές προϋποθέσεις για την ποιότητα αυτού που προσφέρουν».
- «Απουσιάζει ο κρατικός έλεγχος των εκπαιδευτικών δράσεων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται θύλακες πλουτισμού σε βάρος της εκπαίδευσης ενηλίκων».

Ακόμα μία ένδειξη συναντάται στα πορίσματα του *Σχεδίου Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία (2020)*. Ανάμεσα στις προτεραιότητες των αναπτυξιακών δράσεων συγκαταλέγεται η «Ριζική αναβάθμιση του συστήματος κατάρτισης για άνεργους και για εργαζόμενους» (σ. 14). Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων κατάρτισης αναφέρεται ότι «φαίνεται να μην είναι αποτελεσματικό [...] Τα προγράμματα δεν ελκύουν ούτε τους εργοδότες ούτε τους εργαζόμενους» (σ. 151).

Οι παραπάνω γνώμες των ειδικών συμπίπτουν με τις απόψεις των πολιτών. Έρευνα του CEDEFOP (2020δ, σ. 48) έδειξε ότι οι Έλληνες πολίτες θεωρούν την ποιότητα του συστήματος ΕΚΕ πολύ χαμηλή (μόλις 5% δηλώνουν ικανοποιημένοι), γεγονός που κατατάσσει τη χώρα στην προτελευταία θέση στον σχετικό κατάλογο των κρατών-μελών της ΕΕ.

Τέλος, αποκαλυπτικά για την επιδείνωση της κατάστασης στην εξεταζόμενη περίοδο είναι τα ευρήματα της διαχρονικής έρευνας του Καραλή (2021), που προσέγγισε το ζήτημα από τη σκοπιά της διάθεσης των πολιτών να συμμετάσχουν στην ΕΚΕ. Από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια του 2011 και 2016 προέκυπτε ότι το χαμηλό επίπεδο ποιότητας και οργάνωσης των προγραμμάτων αποτελούσε ολοένα πιο σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους (47,4% και 59% αντίστοιχα), ενώ το 2019 το ποσοστό είχε φτάσει στο 65,5% (σ. 29).

Στις ενότητες που ακολουθούν, θα εξεταστούν αναλυτικά οι παράγοντες που συντέλεσαν στην πτώση της ποιότητας σε όλες τις συνιστώσες της λειτουργίας του συστήματος. Θα γίνει ωστόσο αναφορά και σε ορισμένες καλές πρακτικές, που πραγματοποιήθηκαν από μεμονωμένους οργανισμούς.

3.5.2 Φορείς παροχής ΕΚΕ

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τους λόγους για τους οποίους οι βασικοί πάροχοι ΕΚΕ (ΚΔΒΜ, ΣΔΕ, ΙΕΚ, δομές ΑΕΙ που υλοποιούν προγράμματα ΕΚΕ, ενδοεπιχειρησιακές δομές κατάρτισης) δεν ανέπτυξαν επαρκώς κουλτούρα και τεχνογνωσία ΕΚΕ, γεγονός που είχε επίπτωση στην ποιότητα των δράσεών τους.

3.5.2.1 Κέντρα Διά Βίου Μάθησης

Στις αρχές του 2012 λειτουργούσαν 274 πιστοποιημένα ΚΕΚ (Ιωαννίδης, 2017, σ. 47). Όπως είδαμε στην Ενότητα 2.5.2, η αδειοδότηση και πιστοποίησή τους γινόταν με προϋπόθεση ότι διαθέτουν τεχνογνωσία ΕΚΕ. Ταυτόχρονα, οι δράσεις των ΚΕΚ αξιολογούνταν και η πιστοποίησή τους ανανεωνόταν εφόσον συγκέντρωναν βαθμό αξιολόγησης μεγαλύτερο ή ίσο του 60/100.

Αυτές οι ρυθμίσεις καταργήθηκαν το 2012-2013 και αντικαταστάθηκαν με άλλες που βρίσκονται σε εντελώς διαφορετική κατεύθυνση:

- Σύμφωνα με τον Ν. 4093/2012 (παρ. Θ4), καταργήθηκε η διαδικασία αξιολόγησης των ΚΔΒΜ. Επίσης, η αδειοδότησή τους γινόταν πλέον με μοναδικό κριτήριο την ύπαρξη ορισμένων κτηριολογικών προϋποθέσεων (παρ. Θ3), με αποτέλεσμα ο αριθμός τους να εκτιναχθεί σε 1.500. Με άλλα λόγια, καταργήθηκε ο έλεγχος των ΚΔΒΜ και άρθηκαν όλες οι ισχύουσες μέχρι τότε εκπαιδευτικές προδιαγραφές της λειτουργίας τους, που αφορούσαν τόσο στη στελέκωσή τους όσο και στη χρήση συστημάτων διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων, καθώς και σύνδεσης των προγραμμάτων με την προώθηση των καταρτισθέντων στην απασχόληση.
- Ο Ν. 4152/2013 (παρ. Θ1) ήταν επίσης χαριστικός προς τα ΚΔΒΜ επιτρέποντας τη συστέγασή τους με ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και με φροντιστήρια και κέντρα ξένων γλωσσών.

- Αργότερα, ο Ν. 4547/2018 (άρθρα 88, παρ. 1 και 89, παρ. 1) επανέλαβε σχεδόν αυτούσιο το σύστημα αδειοδότησης των ΚΔΒΜ του Ν. 4093/2012 και το επισφράγισε.

Σύμφωνα με γνωμοδοτήσεις του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2018, 2020), οι παραπάνω κανονιστικές πράξεις της κεντρικής διοίκησης αποτέλεσαν «απορρύθμιση του ρυθμισμένου μέρους του συστήματος» (2020, σ. 18) και τα ΚΔΒΜ αντιμετωπίστηκαν ως εμπορικές επιχειρήσεις, που λειτουργούν χωρίς υποχρέωση τήρησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών προδιαγραφών, «αλλά με μόνο ουσιαστικό κριτήριο το υλικό κέλυφος των κτηριακών δομών» (2018, σ. 14). Παραπλήσιες διαπιστώσεις προκύπτουν από τα ποιοτικά στοιχεία της Δελφικής Έρευνας. Σχεδόν όλοι οι εμπειρογνώμονες θεωρούν ότι οι αναφερθείσες ρυθμίσεις συντέλεσαν καταλυτικά ώστε τα ΚΔΒΜ να αποσχιστούν από την κουλτούρα και τεχνογνωσία ΕΚΕ, με συνέπεια να διαρρηχτούν οι ασφαλιστικές δικλείδες που αφορούν στην ποιότητα των δράσεών τους. Ενδεικτικά:

- «Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο επιτρέπει την εισαγωγή οποιουδήποτε “παρόχου” στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και επιτρέπει τη μονοσήμαντη λογική της αναζήτησης κέρδους εργαλειοποιώντας και απαξιώνοντας το πεδίο».
- «Έχει γίνει σταδιακή υποβάθμιση του επιπέδου των παρόχων κατάρτισης (ΚΕΚ/ΚΔΒΜ), που έχουν πλέον καταλήξει να είναι διοικητικοί μηχανισμοί διαχείρισης χρηματικών πόρων (π.χ. επιταγές κατάρτισης) χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ποιότητά της. Ειδικότερα, σημαντικό πρόβλημα αποτελεί ότι οι περισσότεροι πάροχοι κατάρτισης δεν διαθέτουν επιστημονικό δυναμικό σχεδιασμού και διαμορφωτικής αξιολόγησης προγραμμάτων».

3.5.2.2 ΙΕΚ και ΣΔΕ

Είδαμε στις Ενότητες 3.4.1.1 και 3.4.1.2, ότι οι διαδικασίες επιλογής των διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτών των ΙΕΚ και ΣΔΕ δεν συνέβαλαν ώστε να εισαχθεί στους φορείς αυτούς η κουλτούρα και τεχνογνωσία της ΕΚΕ. Μπορεί λοιπόν εύλογα να υποθεθεί ότι διακυβευόταν η ποιότητα της λειτουργίας τους.

Παρόλα αυτά, ειδικά για τα ΣΔΕ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι θέσεις διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτών καλύπτονταν συχνά από κατόχους της επιστημολογίας ΕΚΕ. Αυτό συνέβαινε γιατί τα συγκεκριμένα στελέχη προκρίνονταν στις διαδικασίες επιλογής λαμβάνοντας μόρια για άλλα προσόντα τους, τα οποία επίσης διέθεταν και ήταν συμβατά με τις απαιτήσεις της εκάστοτε προκήρυξης. Μέσα στο πλαίσιο, δε, των ΣΔΕ, συναντούσαν ένα δημιουργικό κλίμα, που είχε διαμορφωθεί ήδη από τη δεκαετία του 2000 και εξακολουθούσε να διατηρεί μέρος της ακμαιότητάς

του. Η δυναμική αυτή οφειλόταν στο ότι στα χρόνια της διαμόρφωσης των ΣΔΕ (2000-2003) σκοπός και πρακτική της αρμόδιας Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων ήταν να ενισχυθεί ο καινοτόμος χαρακτήρας του νέου θεσμού και η λειτουργία του σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2005· Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Ενδεικτικά, στο έντυπο της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία νέα ευκαιρία* (χ.χ., σ. 8) υπήρχε η επισήμανση:

Η διδακτική εμπειρία στα ΣΔΕ στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζει σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Τους εθίζουν σε βιωματικές δημιουργικές ενέργειες και σε ερευνητικό πειραματισμό, στο πλαίσιο των οποίων η παρατήρηση, η μελέτη των δεδομένων, η διαμόρφωση υποθέσεων για τη λύση προβλημάτων, η συζήτηση, ο αναστοχασμός, η κριτική εργασία σε ομάδες οδηγούν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε αυτοκατανόηση, σε συνεχή αξιολόγηση και σε επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ (ΥΑ 2373/2003 και ΥΑ 260/2008), οι υπηρετούντες σε αυτά έχουν σε ικανό βαθμό τη δυνατότητα να διαμορφώνουν αυτοδύναμα και ευέλικτα το διδακτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική μεθοδολογία λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των σπουδαστών (Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Μέσα στο πλαίσιο αυτής της αποκεντρωμένης λειτουργίας, αρκετοί διευθυντές και εκπαιδευτές των ΣΔΕ ανέλαβαν πρωτοβουλίες, αποσκοπώντας στη βιωματική μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ταυτόχρονα, ανέπτυσαν οι ίδιοι τη διάθεση να συνεχίζουν να μαθαίνουν και συμμετείχαν επανειλημμένα σε επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώθηκαν από τα Πανεπιστήμια Κρήτης και Πατρών, την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη σύμπραξη της ΓΓΔΒΜ με το ΕΚΔΔΑ (βλ. στο Παράρτημα 1, παράδειγμα 3).

Για αυτούς τους λόγους, αναπτύχθηκαν στα ΣΔΕ αρκετές δημιουργικές πρακτικές, γεγονός που αποτυπώθηκε σε δημοσιεύματα στο περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων*¹² καθώς και σε διπλωματικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές που εκπονήθηκαν σε πανεπιστήμια (Ραφαλοπούλου & Αναγνού, 2020). Στο Παράρτημα 1, παράδειγμα 4, παρουσιάζονται στοιχεία από το έργο των ΣΔΕ που λειτουργούν μέσα σε φυλακές.

¹² Ενδεικτικά: Αθανασίου & Δακοπούλου (2019)· Ανάγνου & Βεργίδης (2014)· Αρχοντίδου, Μπάνος, Πατουκιάς, & Σαρακινίδου (2008)· Ευστράτογλου & Νικολοπούλου (2008)· Καγιαβή (2009)· Κοτσαγιώτου, Βασάλα, & Μάγος (2018)· Μάνθου (2016)· Τουλούμης & Μάγος (2017).

3.5.2.3 ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ

Τα ελληνικά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα άρχισαν να παρέχουν προγράμματα ΕΚΕ μέσω των ΚΕΚ που δημιούργησαν στα τέλη της δεκαετίας 1990, τα οποία μετεξελίχθηκαν σε Σχολές Διά Βίου Μάθησης (Ν. 4009/2011) και πρόσφατα σε Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ-Ν. 4485/2017).

Εκείνο που διαπιστώνει κάποιος που διερευνά κατά πόσο τα ΑΕΙ, και ειδικότερα τα ΚΕΔΙΒΙΜ που αποτελούν οργανικό τμήμα τους, έχουν ενσωματωμένη κουλτούρα και τεχνογνωσία ΕΚΕ, είναι ότι κυριαρχεί η εξής αντίληψη: οι διδάσκοντες στα ΑΕΙ, λόγω του ότι κατέχουν σημαντική επιστημονική γνώση, θεωρούνται αυτομάτως και κάτοχοι διδακτικής ικανότητας, και ειδικότερα της ικανότητας να διδάσκουν σε προγράμματα ΕΚΕ. Αυτή η αντίληψη αποτυπώθηκε με σαφήνεια στην ΚΥΑ 113613/2006 (άρθρα 7, παρ. 7.7 και 8, παρ. 8.2.3), που όρισε ότι οι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πιστοποιούνται απευθείας ως εκπαιδευτές ενηλίκων, χωρίς να υπόκεινται στην υποχρέωση να επιμορφωθούν σχετικά, η οποία ίσχυε για όλους τους άλλους υποψήφιους προς πιστοποίηση που δεν έχουν ειδικές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων ή στη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Συγκεκριμένα, προβλεπόταν ότι:

Εξαιρούνται από την υποχρέωση παρακολούθησης πιστοποιημένου από το ΕΚΕΠΙΣ προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών:

- Μέλη ΔΕΠ που ανήκουν στη βαθμίδα του επίκουρου και άνω.
- Μέλη ΔΕΠ που ανήκουν στη βαθμίδα του λέκτορα και διαθέτουν τριετή εμπειρία στην εκπαίδευση.
- Εκπαιδευτικοί ΑΤΕΙ των βαθμίδων Καθηγητή, Αναπληρωτή Καθηγητή και Επίκουρου Καθηγητή, που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.
(ΚΥΑ 113613/2006, άρθρο 7, παρ. 7.7)

Ανάλογη ευνοϊκή μεταχείριση επιφυλάχθηκε για τους διδάσκοντες στα ΑΕΙ από την ΥΑ ΓΠ/20082/2012 και τον Ν. 4264/2014, που επαναρρύθμισαν το σύστημα πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Ωστόσο, η προαναφερθείσα αντίληψη δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκώς τεκμηριωμένη, δεδομένου ότι τα κριτήρια για την πρόσληψη και βαθμολογική εξέλιξη των μελών ΔΕΠ αφορούν αποκλειστικά στο γνωστικό πεδίο (έρευνα, δημοσιεύσεις, επιστημονικό επαγγελματικό έργο) και όχι στη διδακτική διάσταση, και μάλιστα στη διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ας προστεθεί, ότι στην Ελλάδα δεν λειτουργεί σύστημα επιμόρφωσης των νεοπροσλαμβανόμενων μελών ΔΕΠ επάνω στη διδακτική μεθοδολογία, αντίθετα με ό,τι ισχύει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο ότι η αξιολόγηση των ΚΕΚ των ΑΕΙ/ΤΕΙ, που έγινε από το ΕΚΕΠΙΣ το 2001-2003, έδειξε ότι είχαν τη χαμηλότερη επίδοση από όλες τις άλλες κατηγορίες ΚΕΚ σε ό,τι αφορά στην προώθηση των καταρτισθέντων στην απασχόληση: βαθμολογήθηκαν μόλις με 7,1/100, ενώ ο μέσος όρος για το σύνολο των ΚΕΚ ήταν 32,2/100 (Ευστράτογλου, 2007, σ. 25· Ιωαννίδης, 2017, σ. 55). Το δεδομένο αυτό δείχνει τη δυσκολία που είχαν οι βραχίονες κατάρτισης των ΑΕΙ να ανταποκριθούν στον ρόλο τους.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, εγείρεται το ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο τα ΚΕΔΙΒΙΜ μπορούν να αναπτύσσουν προγράμματα ΕΚΕ που σχετίζονται αποτελεσματικά με τις απαιτήσεις του παραγωγικού ιστού και της κοινωνικής συγκυρίας. Ωστόσο, παρότι τα ΚΕΔΙΒΙΜ/πρώην ΚΕΚ των ΑΕΙ λειτουργούν πάνω από 20 χρόνια και οι δράσεις τους πολλαπλασιάζονται, απουσιάζουν μελέτες και δημοσιεύσεις σχετικά με την αποδοτικότητα του έργου τους, με εξαίρεση την προαναφερθείσα αξιολόγηση των αρχών της δεκαετίας 2000. Για αυτό τον λόγο, επιλέξαμε να προσεγγίσουμε το έργο των ΚΕΔΙΒΙΜ με έμμεσο τρόπο. Πρώτα εξετάσαμε αν τα μέλη ΔΕΠ που τα διευθύνουν έχουν ως γνωστικό αντικείμενο την ΕΚΕ. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η διαπίστωση δεν ήταν καταφατική. Ύστερα, εξετάσαμε κατά πόσο τα ΑΕΙ της χώρας, ως πλαίσιο λειτουργίας των ΚΕΔΙΒΙΜ, ενσωματώνουν τις προδιαγραφές λειτουργίας της ΕΚΕ, ζήτημα το οποίο πραγματεύονται οι επόμενες παράγραφοι.

Όπως έχει προαναφερθεί (Ενότητα 1.3) οι προδιαγραφές λειτουργίας της ΕΚΕ συνίστανται αφενός στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας και, αφετέρου, στη χρήση βιωματικών, συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων.

Σε ό,τι αφορά στο πρώτο ζήτημα, η Έκθεση για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα (OECD, 2003) είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «τα πανεπιστήμια δεν θέτουν ως στόχο τους να προετοιμάσουν τους φοιτητές τους για την απασχόληση» (σ. 15) και ότι «χρειάζεται να θεσπιστούν μηχανισμοί που θα διασυνδέουν τα ΤΕΙ, τα πανεπιστήμια και τα επαγγέλματα» (σ. 11). Αργότερα, επόμενη Έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2009) υπογράμμισε ότι απαιτείται συνολική αναβάθμιση της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να βελτιωθούν οι προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων. Μια πρόσφατη, δε, μελέτη (CEDEFOP, 2020ε, σ. 12) εστίασε εκ νέου στο ότι η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση επικρίνεται για το ότι δεν εφοδιάζει τους απόφοιτους με τις σύγχρονες δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Στην ίδια κατεύθυνση, μελέτη του IOBE (2018) επισήμανε ότι τα τελευταία χρόνια επιτάχθηκε η έλλειψη σύνδεσης των ΑΕΙ με τις ανάγκες της οικονομίας.

Λίγα χρόνια νωρίτερα, έρευνα των ETAM και INE-ΓΣΕΒΕΕ (2015) σε 1.602 Έλληνες εργοδότες είχε καταλήξει σε παρεμφερή συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες των εργαζομένων που είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα οι περισσότερες από τις οριζόντιες δεξιότητές τους, που οι εργοδότες θεωρούν κρίσιμες για την ανάπτυξη της παραγωγικότητας, υπολείπονταν σε σχέση με τις ανάγκες των επιχειρήσεων πάνω από 30/100 της μονάδας ή βρισκόνταν πολύ κοντά σε αυτό το μέγεθος, γεγονός που θεωρήθηκε από τους ερευνητές ως σημαντική υστέρηση (Πίνακας 3). Αυτό το πόρισμα αποτελούσε μία ακόμα ένδειξη ότι η διδασκαλία στα ΑΕΙ απέχει από το να εμπεριέχει ένα από τα εγγενή στοιχεία της ΕΚΕ, που έγκειται στον εφοδιασμό των εκπαιδευόμενων με τις δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται στον σύγχρονο κόσμο της εργασίας.

Πίνακας 3. Ανεπάρκεια σε δεξιότητες των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων	-0,44
Οργανωτικές ικανότητες	-0,39
Ευελιξία και προσαρμοστικότητα	-0,38
Ικανότητα να μαθαίνουν νέα πράγματα	-0,37
Επικοινωνιακές ικανότητες	-0,3
Ανάληψη πρωτοβουλίας	-0,29
Ικανότητα εργασίας σε ομάδα	-0,27

Πηγή: ETAM & ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ (2015, σ. 147).

Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ζήτημα, δηλαδή στη διδακτική μεθοδολογία, η αναφερθείσα Έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2003) είχε επισημάνει ότι «χρειάζονται μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας της διδασκόμενης ύλης, ώστε να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα και πρωτοβουλία» (σ. 9), και ότι «χρειάζεται να ενθαρρυνθούν οι καθηγητές να συμμετέχουν στην αποτελεσματική διοργάνωση της διδασκαλίας και της ομαδικής εργασίας» (σ. 10). Πιο πρόσφατη έρευνα των Ρωτίδη και Καραλή (Rotidi & Karalis, 2014), που διεξήχθη σε δείγμα 114 μελών διδακτικών προσωπικού δεκαπέντε τμημάτων εννέα πανεπιστημίων, διαπίστωσε ότι επικρατούν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Παρά το γεγονός ότι ανιχνεύονται ορισμένες εναλλακτικές πρακτικές, το προβάδισμα ανήκει στην πρακτική της κάθετης μεταβίβασης της γνώσης. Μάλιστα, σε σύγκριση με δείγμα αποτελούμενο από ακαδημαϊκούς άλλων χωρών, προκύπτει ότι στην Ελλάδα σημειώνεται το υψηλότερο, και στατιστικά σημαντικό ποσοστό αναφορικά με την παραπάνω πρακτική.

Για αυτούς τους λόγους, έχει εγερθεί, μέσα στο ίδιο το πλαίσιο της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας, αντίλογος στην κυρίαρχη διδακτική πρακτική των ΑΕΙ και, κατά προέκταση, των ΚΕΔΙΒΙΜ.

Απόρροια ήταν η δημιουργία του δικτύου «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική» το 2017 (βλ. στο Παράρτημα 1, παράδειγμα 5), καθώς και η δημιουργία Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και στα Πανεπιστήμια Αιγαίου και Πατρών. Η λογική που διέπει το δίκτυο και τα ΓΡΑΔΙΜ θεμελιώνεται σε μία εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία, η οποία αντλεί στοιχεία από την επιστημολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων (λ.χ. Καραλής, 2020· Κεδράκα, 2020· Ραϊκού, in press). Το δίκτυο αριθμεί προς το παρόν μερικές εκατοντάδες μέλη. Ωστόσο, στο μέτρο που υποστηρικθεί από όσους υιοθετούν τις ιδέες του, θα ήταν δυνατόν να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της διδακτικής μεθοδολογίας της ανώτατης εκπαίδευσης, και συνακόλουθα των ΚΕΔΙΒΙΜ.

3.5.2.4 Συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης των επιχειρήσεων

Μια σειρά από μελέτες της περιόδου που εξετάζουμε οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι περισσότερες από τις ελληνικές επιχειρήσεις δεν είχαν εμπνεδωμένη κουλτούρα ΕΚΕ.

Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2018) για την ΕΚΕ στην Ελλάδα επισήμανε ότι «φαίνεται πως η εργοδοσία δεν έχει συνειδητοποιήσει τα δυνητικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την παροχή ευκαιριών μη τυπικής μάθησης στους εργαζόμενους τους» (σ. 9) και ότι κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης «οι εργοδότες διατήρησαν την αρνητική στάση τους ως προς την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εργαζομένων τους (μέσω της κατάρτισης) καθώς το υψηλό ποσοστό ανεργίας (23,6% το 2016) τους έδινε τη δυνατότητα μιας σχετικά “βολικής” ανανέωσης των ανθρώπινων πόρων τους» (σ. 6). Είναι εύλογο να θεωρηθεί ότι αυτή η διαπίστωση σχετίζεται σε ικανό βαθμό με τον μικρό αριθμό προγραμμάτων κατάρτισης που οργανώνονται για τους εργαζόμενους των επιχειρήσεων (Ενότητα 3.2.1).

Τρία χρόνια νωρίτερα, έρευνα των ETAM & IME-ΓΣΕΒΕΕ (2015) σε μεγάλο δείγμα ελληνικών επιχειρήσεων εντόπισε ότι μόνο 29,1% προέβαιναν σε ενέργειες κατάρτισης για την εξασφάλιση επάρκειας στις απαιτούμενες δεξιότητες των εργαζομένων (σ. 166). Παρεμφερή δεδομένα προέκυψαν από έρευνα του ΣΕΒ (2019α) σε επιχειρήσεις με τουλάχιστον 30 εργαζόμενους. Ανάμεσα σε όσες αντιμετώπιζαν ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό τους μόνο οι μισές παρείχαν προγράμματα κατάρτισης (σ. 6).

Ωστόσο, η ελλιπής παροχή κατάρτισης αφορά κυρίως σε επιχειρήσεις με μικρό ή μεσαίο μέγεθος,¹³ οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν προγράμματα σε μεγάλη έκταση. Σύμφωνα με την έρευνα του

¹³ Το 2018, 97,4% των ελληνικών επιχειρήσεων απασχολούσαν λιγότερο από 10 άτομα. Στο σύνολο των εργαζομένων, απασχολούσαν το 62% (Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία, σ. 228).

ΣΕΒ (2019α), μόνο 44,3% των επιχειρήσεων με λιγότερους από 50 εργαζόμενους παρέχουν κατάρτιση. Αντίστροφα, οι περισσότερες των άνω των 150 εργαζομένων επιχειρήσεις έχουν δημιουργήσει συστήματα κατάρτισης και 89,9% από αυτές παρέχουν προγράμματα (ό.π.).

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί μία δυναμική εξέλιξη που είχε διαπιστωθεί ερευνητικά ήδη πριν από μία πενταετία: το 2015, ένας αριθμός επιχειρήσεων είχε εισάγει τεχνολογικές καινοτομίες τις οποίες υποστήριζε με κατάλληλη κατάρτιση, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να έχει αναρριχηθεί αντίστοιχα στη 13^η θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (CEDEFOP, 2020β, σ. 69).

Τελικά, πρόσφατα, στο πλαίσιο των ραγδαίων εξελίξεων που σχετίζονται με τον ψηφιακό μετασχηματισμό, φαίνεται ότι οι επιχειρήσεις στρέφονται περισσότερο προς την κατάρτιση. Σύμφωνα με έρευνα του ΣΕΒ (2020α), 84% των επιχειρήσεων με περισσότερους από 30 εργαζόμενους προκρίνουν την επανακατάρτιση των εργαζομένων ως το βασικό εργαλείο αντιμετώπισης των αλλαγών στις δεξιότητες που επιφέρει η αυτοματοποίηση (σ. 1).

Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται ότι έχει γενικά εδραιωθεί η κουλτούρα κατάρτισης στο πεδίο των ελληνικών επιχειρήσεων. Χαρακτηριστικές γνώμες εμπειρογνομών της Δελφικής Έρευνας είναι ότι «οι επιχειρήσεις αναζητούν εκπαίδευση για τα στελέχη τους χωρίς να έχουν τη διάθεση να επενδύσουν χρόνο, χρήματα και άλλους πόρους για την υλοποίησή της», και ότι «υπάρχει έλλειψη κουλτούρας από διευθύνοντες επιχειρήσεων ως προς την προώθηση ενεργειών κατάρτισης και ένταξής τους στον στρατηγικό σχεδιασμό της επιχείρησης». Ο ίδιος ο ΣΕΒ (2019β) επισημαίνει ότι «απαιτείται ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε προγράμματα διά βίου μάθησης καθώς σήμερα είναι εξαιρετικά περιορισμένη» (σ. 19) και ότι η επαγγελματική κατάρτιση χρειάζεται να «εντάσσεται ουσιαστικά στη στρατηγική ανάπτυξης της επιχείρησης» (σ.20). Σύμφωνα, δε, με άλλη έρευνα του ΣΕΒ (2020β), η ανάπτυξη κατάρτισης δεν συμπεριλαμβάνεται στις 40 προτάσεις των επιχειρήσεων για τη βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος.

Η διαπιστωμένη λοιπόν έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ πολλών ελληνικών επιχειρήσεων οδηγεί στην υπόθεση ότι, κατά προέκταση, δεν έχουν επαρκώς ενσωματώσει την τεχνογνωσία ΕΚΕ στον τρόπο λειτουργίας τους. Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα της υπόθεσης εξετάσαμε κατά πόσο έχει εισαχθεί και αξιοποιείται στις δομές κατάρτισης των επιχειρήσεων η σχετική τεχνογνωσία. Από τα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει ότι αυτό δεν συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό.

Μία διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των υπεύθυνων διαχείρισης/κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού δείχνει ότι λίγοι έχουν σπουδές και εμπειρία στην ΕΚΕ, αλλά διαθέτουν γνωστικό

υπόβαθρο και προϋπηρεσία στο management, στο marketing, στην επικοινωνία, στις δημόσιες σχέσεις κ.ά.¹⁴ Η δε επισκόπηση των σπουδών στο management, στην οποία προβήκαμε, έδειξε ότι μικρή σχέση έχουν με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και αξιολόγηση δράσεων κατάρτισης.¹⁵

Μία εναλλακτική πρακτική, που θα μπορούσε δυνητικά να οδηγήσει στη χρήση τεχνογνωσίας κατάρτισης είναι η ανάθεση των προγραμμάτων σε εξωτερικούς φορείς. Ωστόσο, η αποδοτικότητα του outsourcing εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο οι υπεύθυνοι διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αξιοποιούν τους κατάλληλους παρόχους. Είναι πιθανό η εμπειρία και η επιχειρησιακή ικανότητα των υπευθύνων να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ωστόσο, δημιουργούνται ερωτηματικά για την έκταση της επίτευξης του εγχειρήματος, λόγω της προαναφερθείσας μάλλον περιορισμένης τεχνογνωσίας.

Είναι ενδεικτική η επισήμανση μελέτης των Hay Group, ΟΜΑΣ και ΕΕΔΕ (2014, σ. 11):

Η επικείμενη χάνει πολύτιμο χρόνο και οικονομικούς πόρους επενδύοντας σε ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα χαμηλής προστιθέμενης αξίας, με την απόδοση των εργαζομένων να μην έχει την προσδοκώμενη βελτίωση. Οι εργαζόμενοι δεν αποκτούν τις γνώσεις που απαιτούνται για την επιτυχημένη εκτέλεση των καθηκόντων τους.

14 Είναι ενδεικτικά τα ευρήματα έρευνας της Παπαστεφανάκη (2009), έστω και αν πραγματοποιήθηκε μία δεκαετία νωρίτερα. Η έρευνα αφορούσε στο προσωπικό του τομέα εκπαίδευσης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού 18 τραπεζών που δραστηριοποιούνταν στην Ελλάδα. Συμμετείχαν 71 άτομα, που ήταν αρμόδιοι για τον σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης, τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και την καθοδήγηση των εκπαιδευτών. Κανείς δεν είχε προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων/επαγγελματική κατάρτιση, αλλά είχαν θτεύσει σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, λχ. οικονομικά, διοίκηση επιχειρήσεων, φιλοσοφία, διαφήμιση, διεθνείς σχέσεις, πληροφορική, δημόσιες σχέσεις κ.ά. Επίσης, το ποσοστό εκείνων που είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την ΕΚΕ δεν υπερέβαινε το 60%.

15 Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης έγινε έρευνα σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών (ΜΠΣ) στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και στην Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων έξι (6) Ελληνικών Πανεπιστημίων (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Πανεπιστήμιο Πειραιά). Η επισκόπηση έδειξε ότι τα περισσότερα από αυτά τα Προγράμματα είτε δεν προσφέρουν μαθήματα που να αφορούν στην εκπαίδευση/κατάρτιση προσωπικού, είτε το θέμα εντάσσεται ως υποκατηγορία ενός ευρύτερου μαθήματος, π.χ. Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, και προσεγγίζεται ακροθιγώς. Μόνο δύο ΜΠΣ περιέχουν ένα αυτοτελές μάθημα με τίτλο «Εκπαίδευση και Ανάπτυξη Προσωπικού». Η έρευνα σε αντίστοιχα προγράμματα σπουδών σε διεθνές περιβάλλον έδειξε μία παραπλήσια εικόνα. Σύμφωνα με την κατάταξη των Financial Times (<http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-ranking-2020>) για τα καλύτερα Business Schools το 2020 στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ, τα υποχρεωτικά μαθήματα σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων αφορούν σε θέματα όπως χρηματοοικονομικά, στρατηγική, marketing, επιχειρηματικότητα κλπ., ενώ απουσιάζουν ή προσεγγίζονται ακροθιγώς ζητήματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανάπτυξης προσωπικού.

Αυτή η επισήμανση συμπίπτει με τις απόψεις εμπειρογνομώνων της Δελφικής Έρευνας:

- «Οι επιχειρηματίες ή άλλοι σημαντικοί ρόλοι που εμπλέκονται στις αποφάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι για να μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά και να αξιολογήσουν προγράμματα που είναι σχεδιασμένα με κατάλληλες προδιαγραφές έναντι προγραμμάτων που έχουν διαφημιστεί και συνδέονται με πρόσωπα παρά με σωστή μεθοδολογία».
- «Πολλά προγράμματα κατάρτισης παρότι ισχυρίζονται ότι πληρούν τις προδιαγραφές του κατάλληλου σχεδιασμού δεν τις αξιοποιούν ουσιαστικά. Ως διακοσμητικό στοιχείο αναφέρονται η βιωματική μάθηση και οι συνεργατικές εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά φαίνονται ασύνδετες στην πράξη και δεν υπάρχει νήμα που να συνδέει όλα τα στοιχεία του προγράμματος».

Η κρισιμότητα της κατάστασης έχει διαπιστωθεί από τον ΣΕΒ, ο οποίος έχει διατυπώσει προτάσεις (ΣΕΒ, 2019β) που αφορούν στην ανάγκη αναβάθμισης των συστημάτων κατάρτισης των επιχειρήσεων. Για παράδειγμα:

Σε ένα περιβάλλον ταχείας απαξίωσης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των προγραμμάτων επανακατάρτισης (reskilling) και αναβάθμισης των δεξιοτήτων (upskilling) [...] Τα συστήματα και οι δομές διοίκησης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων είναι απαραίτητο να αναβαθμιστούν ώστε να ανταποκρίνονται στη νέα πραγματικότητα. Οι επιχειρήσεις πρέπει να υιοθετήσουν δυναμικά εργαλεία για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού τους. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να διευρυνθεί η χρήση μεθόδων επαγγελματικής κατάρτισης (σσ. 19, 20).

Συμπερασματικά, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με τη στρατηγική που ακολουθεί κάθε επιχείρηση, καθώς και με την πρωτοβουλία, αυτομόρφωση ή επιμόρφωση των υπεύθυνων διαχείρισης/κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ορισμένες επιχειρήσεις – κυρίως μεγάλες – κατορθώνουν να αναπτύξουν αποδοτικά εσωτερικά συστήματα κατάρτισης (Κόκκος & Παυλάκης, 2015· Παϊδούση, 2019– βλ. επίσης στο Παράρτημα 1 τα ενδεικτικά παραδείγματα 6, 9, 11). Παρεμφερείς διαπιστώσεις προκύπτουν και από ποιοτικά στοιχεία της Δελφικής Έρευνας. Στο μέτρο λοιπόν που περισσότερες επιχειρήσεις αποφασίζουν να υιοθετούν κουλτούρα και τεχνογνωσία ΕΚΕ, πιθανολογείται ότι θα μπορούν να ενεργοποιούν τις μορφές ποιοτικής κατάρτισης που χρειάζονται για την ανάπτυξή τους.

3.5.3 Εκπαιδευτές και αξιολογητές

Έχουμε δει ότι στην περίοδο 2012-2019 επήλθε ραγδαία επιδείνωση της ποιότητας του συστήματος ΕΚΕ. Εύλογα θα μπορούσε να υποθεθεί ότι ένα βασικό αίτιο ήταν η υφή του διδακτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές αποτελούν την «αιχμή του δόρατος» της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή κατάρτισης και είναι δυνατόν, ανάλογα με τον βαθμό επάρκειας της διδακτικής πρακτικής τους, είτε να επουλώνουν τις αδυναμίες του σχεδιασμού και της οργάνωσης των προγραμμάτων, είτε, αντίστροφα, να συντελούν ώστε οι αδυναμίες να γίνονται εμφανείς ή να μεγεθύνονται.

Είδαμε όμως, επίσης, (Ενότητα 2.5.6) ότι στη δεκαετία του 2000 οι εκπαιδευτές ενηλίκων είχαν επιμορφωθεί συστηματικά στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτών. Προκύπτουν λοιπόν ενδείξεις ότι επακολούθησαν διεργασίες που είχαν ως συνέπεια ότι όσοι πιστοποιήθηκαν στη δεκαετία του 2010, που, σημειωτέο, ήταν υπερδιπλάσιοι των πρωτύτερα πιστοποιημένων (Μαρινάκη & Γαλατά, 2021), δεν εφοδιάστηκαν για την άσκηση του έργου τους, και ταυτόχρονα οι παλαιότεροι δεν είχαν ευκαιρίες για να εξελιχθούν. Οι ενδείξεις αυτές ισχυροποιούνται από τις γνώμες των εμπειρογνομόνων της Δελφικής Έρευνας, σύμφωνα με τους οποίους η στάθμη του έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα του πεδίου ΕΚΕ (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 6). Ταυτόχρονα, θεωρούν την εκπαίδευση εκπαιδευτών ως μία από τις προτεραιότητες πολιτικής (Διάγραμμα 9) και μία από τις πιο αναγκαίες υποστηρικτικές δράσεις (Διάγραμμα 12).

Στις παραγράφους που ακολουθούν εξετάζονται οι διεργασίες που επηρέασαν την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων στη δεκαετία του 2010.

Καταρχάς, οι κρατικές υπηρεσίες έπαψαν να διοργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης υποψηφίων προς πιστοποίηση εκπαιδευτών.¹⁶ Η δε ΥΑ 20082/2012 όρισε ότι η πιστοποίηση γίνεται πλέον μέσω εξετάσεων, που διοργανώνει ο ΕΟΠΠΕΠ, η επιτυχία στις οποίες εξαρτάται από το αν οι υποψήφιοι λάβουν τουλάχιστον τη «βάση» (10/20) σε γραπτή δοκιμασία επάνω στην ύλη τράπεζας θεμάτων και επίσης λάβουν τουλάχιστον Β σε κλίμακα Α-Γ για την παρουσίαση μικροδιδασκαλίας 20' ενώπιον δύο αξιολογητών.

Η τράπεζα θεμάτων παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα:

- α) Δεν περιέχει ερωτήσεις κρίσεως.
- β) Περιέχει ελάχιστες μελέτες περίπτωσης.

¹⁶ Εξαίρεση αποτελεί το πιλοτικό πρόγραμμα της ΓΓΔΒΜ (2019-2020) σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτών με χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Παράρτημα 1, παράδειγμα 7).

γ) Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτήσεων συνοδεύεται από απαντήσεις, τις οποίες οι υποψήφιοι πρέπει να αποστηθίσουν για να τις αποδώσουν.

δ) Δεδομένου ότι το σώμα των ερωτήσεων-απαντήσεων συντάχθηκε από 30 άτομα χωρίς συντονισμό μεταξύ τους, έχει έλλειψη συνοχής, αντιφάσεις και επικαλύψεις.

ε) Κάποια θέματα μεγάλης σημασίας, όπως η ηλεκτρονική μάθηση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η πρακτική άσκηση είναι ελάχιστα αναπτυγμένα.

στ) Το περιεχόμενο πολλών απαντήσεων είναι παρωχημένο.

Επιπλέον, η διαδικασία της γραπτής εξέτασης και της αξιολόγησης μικροδιδασκαλίας είναι υποβαθμισμένη, λόγω προβλημάτων που αφορούν στους αξιολογητές. Όπως, έχουμε δει (Ενότητα 1.1.3.1), τα κριτήρια επιλογής των αξιολογητών δεν σχετίζονται με την τεχνογνωσία στην ΕΚΕ. Ο δε αριθμός των αξιολογητών εκτινάχθηκε από 150 περίπου που ήταν στις αρχές της δεκαετίας του 2010 σε 500 το 2018, χωρίς να επιμορφωθούν οι νεοεισαχθέντες στο μητρώο. Αποτέλεσμα είναι ότι οι εξετάσεις πιστοποίησης δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστες, γεγονός που, κατά προέκταση, υποσκάπτει το κύρος των πιστοποιούμενων εκπαιδευτών.

Προβλήματα υπάρχουν και αναφορικά με το ποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτές πιστοποιούνται απευθείας, καθώς και ποιοι αποκτούν το δικαίωμα να προσέρχονται στις εξετάσεις πιστοποίησης. Συγκεκριμένα:

α. Στην Ενότητα 3.2.3, είδαμε ότι πιστοποιούνται απευθείας οι απόφοιτοι ενός προπτυχιακού προγράμματος ΕΚΕ, ενώ οι απόφοιτοι σχετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων υποχρεούνται να προσέλθουν στις εξετάσεις.

β. Στις εξετάσεις πιστοποίησης έχουν δικαίωμα να προσέρχονται δύο κατηγορίες υποψηφίων: α) όσοι «έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών φορέων που ανήκουν στο Δημόσιο και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, διάρκειας τουλάχιστον 100 ωρών, και β) όσοι έχουν διδακτική πείρα τουλάχιστον 150 ωρών σε ενήλικους» (ΥΑ ΓΠ/20082 παρ. 17β, δδ και εε).

Και οι δύο ρυθμίσεις είναι προβληματικές. Η πρώτη προσδιορίζει ότι πάροχοι εκπαίδευσης εκπαιδευτών είναι αποκλειστικά φορείς του Δημοσίου, παραγνωρίζοντας το αξιόλογο έργο εκπαίδευσης εκπαιδευτών που πραγματοποιείται από τους κοινωνικούς εταίρους και ορισμένους φορείς υψηλής τεχνογνωσίας του ιδιωτικού τομέα. Επιπλέον, ακόμα και αυτή η ελλιπής ρύθμιση καταστρατηγείται, γιατί διάφοροι φορείς του ευρύτερου δημόσιου τομέα, λ.χ. επιμελητήρια, συμπράττουν με ΚΔΒΜ και τους αναθέτουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Επιπλέον, αρκετά ομοειδή προγράμματα που γίνονται στο πλαίσιο των ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ οργανώνονται από μέλη ΔΕΠ που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα διαφορετικά από την ΕΚΕ.

Σε ό,τι αφορά στη δεύτερη ρύθμιση (διδακτική εμπειρία σε ενήλικους), γίνεται δεκτή και προσμετράται η εμπειρία που αποκτάται σε κάθε είδους φροντιστήρια, κέντρα ξένων γλωσσών, κ.ο.κ.

Πρέπει επίσης να γίνει αναφορά στην ύπαρξη πολλαπλών μητρώων εκπαιδευτών, που λειτουργούν παράλληλα με εκείνο του ΕΟΠΠΕΠ και δημιουργήθηκαν σταδιακά από διάφορους φορείς (ΓΓΔΒΜ, ΕΚΔΔΑ, ΟΑΕΔ, Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, κ.ά.). Καθένα μητρώο έχει τις δικές του ιδιαίτερες προϋποθέσεις εγγραφής και ο φορέας που το τηρεί αντλεί τους εκπαιδευτές που χρειάζεται μόνο από αυτό, ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευτές έχουν πιστοποιηθεί ή όχι από την εθνική αρχή πιστοποίησης (ΕΟΠΠΕΠ, παλαιότερα ΕΚΕΠΙΣ). Τα μητρώα αυτά βρήκαν έδαφος να αναπτυχθούν γιατί, όπως έχει αναφερθεί (Ενότητα 2.5.10.1), δεν εφαρμόστηκε πλήρως η νομοθετική πρόβλεψη ότι μόνο οι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ/ΕΟΠΠΕΠ και ενταγμένοι στο μητρώο του εκπαιδευτές θα μπορούσαν να διδάσκουν σε προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η τήρηση πολλαπλών μητρώων έχει το πλεονέκτημα ότι προσδίδει ευελιξία στο σύστημα, γιατί ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες κάθε κλάδου ΕΚΕ. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι συχνά δεν διασφαλίζεται η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτών, δεδομένου ότι: α) στα περισσότερα μητρώα δεν προβλέπεται το συγκεκριμένο προαπαιτούμενο προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτές να ενταχθούν σε αυτά· β) οι φορείς που τηρούν μητρώα δεν προσφέρουν επιμόρφωση στους εκπαιδευτές τους ή τους παρέχουν σεμινάρια που είναι συνήθως ταχύρρυθμα.

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω ρυθμίσεων και πρακτικών είναι η αναστολή της διεργασίας επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Όπως έχουν δείξει μελετητές του ζητήματος της επαγγελματοποίησης (Houle, 2003· Jarvis, 2004β· Ευστράτογλου, 2005), επαγγελματική ιδιότητα μπορεί να θεωρηθεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων υπό δύο βασικές προϋποθέσεις: α) Οι ασκούντες τις συγκεκριμένες δραστηριότητες διαθέτουν ένα ειδικό σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων, που αποκτάται με συστηματική εκπαίδευση και τους καθιστά ικανούς να εκτελούν με επάρκεια τα καθήκοντά τους. β) Η κοινωνία αναγνωρίζει ότι αυτές οι δραστηριότητες συγκροτούν ένα διακριτό επαγγελματικό πεδίο, το οποίο υπηρετείται από άτομα που διαθέτουν τα σχετικά προσόντα. Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, έχει επισημανθεί ένα ακόμα δηλωτικό στοιχείο, που αφορά στο κατά πόσο διαθέτουν κουλτούρα συνεχούς μάθησης/αυτοανάπτυξης (Elsdom, 2003· Houle, 2003· Mezirow, 2007). Ο Houle (στο Jarvis & Griffin, 2003, σ. 329) έγραψε χαρακτηριστικά:

Όπως ο δικηγόρος κατεξοχήν δεν μπορεί να είναι υπεράνω του νόμου, όπως ο γιατρός κατεξοχήν πρέπει να ακολουθεί τους υγειονομικούς κανόνες και ο κληρικός να ζει σύμφωνα με τους κανόνες

της πίστης του, έτσι και ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μαθαίνει συνεχώς. Περισσότερο από ό,τι οι άλλοι άνθρωποι, πρέπει να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί μία συνεχιζόμενη δραστηριότητα αυτομόρφωσης. Αν δεν το κάνει, οι συνέπειες είναι σοβαρές. Περιορίζει την ανάπτυξή του, ψευτίζει, οι ενέργειές του γίνονται μηχανιστικές και ασυγκρότητες και αδυνατεί να κατανοεί τις ανταμοιβές αλλά και τις δυσκολίες που ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική διεργασία. Η επαγγελματική του επιμόρφωση πρέπει να ενσταλάζει μέσα του την επίγνωση της ανάγκης για μάθηση και να τον βοηθά να κατανοεί πώς να δραστηριοποιείται για αυτό τον σκοπό.

Όπως είδαμε όμως, η πρώτη και δεύτερη από τις παραπάνω προϋποθέσεις καταστρατηγήθηκαν από τις ρυθμίσεις της κεντρικής διοίκησης, που οδήγησαν στην αποσυγκρότηση και χειροτέρευση της διαδικασίας πιστοποίησης των εκπαιδευτών. Αποτέλεσμα είναι ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων πάσχει από υπέρμετρα «ελαστικότητα υποκατάστασης» (Oliver & Turton, 1982, σ. 196) και αναλαμβάνεται συχνά από άτομα που δεν έχουν επίγνωση των απαιτήσεων του έργου που αναλαμβάνουν. Η δε διάθεση αυτοανάπτυξης των εκπαιδευτών υποσκάφηκε, εξαιτίας της έλλειψης διαδικασιών συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους και της περιρρέουσας υποβάθμισης του πεδίου ΕΚΕ.

3.5.4 Μатаίωση της πιστοποίησης προγραμμάτων

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της περιόδου 2012-2019 είναι ότι παρέμειναν ανενεργές σημαντικές νομοθετικές ρυθμίσεις, που είχαν θεσπιστεί με τον Ν. 3879/2010. Μία από αυτές αφορούσε στην πιστοποίηση των προγραμμάτων ΕΚΕ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι εάν είχε υλοποιηθεί η σχετική πιστοποίηση, θα συνέβαλε όχι μόνο στη συνολική αναβάθμιση του συστήματος, αλλά και στη ρύθμιση των προβλημάτων που εμφανίστηκαν στη δεκαετία του 2010 αναφορικά με την επέκταση της εφαρμογής του συστήματος των επιταγών κατάρτισης (training vouchers). Σύμφωνα με αυτό το σύστημα, οι ενδιαφερόμενοι για να καταρτιστούν λαμβάνουν μία επιταγή κατάρτισης την οποία ανταλλάσσουν με τις σχετικές υπηρεσίες που παρέχει κάποιος πιστοποιημένος φορέας που επιλέγουν οι ίδιοι. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα στο μέτρο που οι φορείς κατάρτισης παρείχαν πιστοποιημένα προγράμματα υψηλού επιπέδου και ταυτόχρονα υπήρχαν ρυθμίσεις για την αποφυγή αθέμιτου ανταγωνισμού. Με δεδομένη όμως την απουσία αυτών των προαπαιτούμενων, το σύστημα επιταγών κατάρτισης οδήγησε στην περαιτέρω υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης κατάρτισης, καθώς και σε ανεξέλεγκτο ανταγωνισμό μεταξύ των ΚΔΒΜ για την προσέλκυση εκπαιδευόμενων, παράμετρος που δημιουργεί συνθήκες αδιαφανούς συναλλαγής.

3.5.5 Ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η Ελλάδα αντιμετωπίζει οξύ πρόβλημα ελλείμματος δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Δεξιοτήτων (ESI), ο

ο οποίος αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο το ανθρώπινο δυναμικό μίας χώρας διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη της οικονομίας, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση στην ΕΕ με επίδοση 23/100 (CEDEFOP, 2019α, σ. 24). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις ψηφιακές δεξιότητες, βρίσκεται στην 23^η θέση σύμφωνα με τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) (ΣΕΒ, 2020α, σ. 16).

Λίγα χρόνια πρωτίτερα, το 2015, η διεθνής έρευνα PIAAC (Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αποτίμηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων) του ΟΟΣΑ (OECD, 2019γ) παρουσίασε δεδομένα για την Ελλάδα σχετικά με τις δεξιότητες του πληθυσμού 16-65 ετών (σ. 23):

α. Η χώρα είχε την 27^η θέση μεταξύ 32 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ σε ό,τι αφορά στη δεξιότητα του *γραμματισμού* (κατανόηση, αξιολόγηση και χρήση της πληροφορίας που περιέχεται σε γραπτά κείμενα, emails, οδηγίες κλπ., καθώς και ικανότητα γραπτής έκφρασης). Μόνο 5% του ενήλικου πληθυσμού διέθεταν τη δεξιότητα επαρκώς.

β. Είχε την 27^η θέση στη δεξιότητα του *αριθμητισμού* (ικανότητα ερμηνείας και χρήσης μαθηματικών πληροφοριών που σχετίζονται με ευρύ φάσμα καταστάσεων του οικονομικού και κοινωνικού πεδίου) και 5,6% των ενηλίκων τη διέθεταν επαρκώς.

γ. Είχε την 30^η θέση στη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων σε *εμπλουτισμένα τεχνολογικά περιβάλλοντα* (χρήση email, internet και γενικά της ψηφιακής τεχνολογίας και επικοινωνίας με στόχο την απόκτηση, αξιολόγηση και επεξεργασία πληροφοριών χρήσιμων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της επαγγελματικής, κοινωνικής και προσωπικής σφαίρας της ζωής). Μόλις 2,5% των ενηλίκων διέθεταν τη δεξιότητα επαρκώς.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και οι ίδιοι οι πολίτες έχουν επίγνωση των ελλείψεών τους σε επαγγελματικές δεξιότητες. Έρευνα του CEDEFOP (2020δ) έδειξε ότι 47% αναγνωρίζουν ότι τους λείπουν οι δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματός τους, ποσοστό που είναι το υψηλότερο στην ΕΕ (σ. 31).

Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα επέστησαν την προσοχή στις κοινωνικές επιπτώσεις που έχει η έλλειψη των βασικών δεξιοτήτων. Η αναφερθείσα μελέτη του ΟΟΣΑ (OECD, 2019γ) επισήμανε ότι στην Ελλάδα τα άτομα που στερούνται αυτών των δεξιοτήτων αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα υγείας, εμπιστεύονται τους άλλους λιγότερο, και μετέχουν λιγότερο στα κοινά και σε εθελοντικές δραστηριότητες. Μελέτη των Nedelkoska & Quintini (2018) έδειξε ότι σχεδόν τα 6/10 των θέσεων εργασίας στην Ελλάδα κινδυνεύουν να υποκατασταθούν στα επόμενα χρόνια λόγω της αυτοματοποίησης, κάτι που αναμένεται να πλήξει πρώτιστα το τμήμα του εργατικού δυναμικού που είναι λιγότερο εξοπλισμένο με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προσαρμογή στις επερχόμενες μεταβολές. Αυτός ο κίνδυνος επισημαίνεται και σε μελέτη των Λαπατσιώρα, Μηλιού και Μιχαηλίδη (2020).

Επιπλέον, το έλλειμμα δεξιοτήτων προκαλεί σημαντικά και αυξανόμενα προβλήματα στις επιχειρήσεις. Σύμφωνα με εκτίμηση του CEDEFOP (2020γ, σ. 43), στη μετά την οικονομική κρίση εποχή 47% των ελληνικών επιχειρήσεων θεωρούν ότι η έλλειψη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μείζον εμπόδιο στον επενδυτικό τους σχεδιασμό. Παρεμφερή συμπεράσματα προκύπτουν από προσεγγίσεις του ΣΕΒ. Σύμφωνα με έρευνα της MRB για τον ΣΕΒ σε 622 μικρές, μεσαίες και μεγάλες επιχειρήσεις, ενώ το 2018 η έλλειψη δεξιοτήτων είχε επισημανθεί από 10,9% των επιχειρήσεων ως σημαντικό (10^ο κατά σειρά) εμπόδιο στην ανάπτυξή τους, το 2020 το ποσοστό ανήλθε σε 38,3% και θεωρήθηκε από τις επιχειρήσεις όλων των μεγεθών ως 2^ο κατά σειρά εμπόδιο (ΣΕΒ, 2020β, σ. 5). Ειδικότερα, άλλη έρευνα του ΣΕΒ (2019β) σε 841 επιχειρήσεις που απασχολούν περισσότερα από 30 άτομα έδειξε τις ελλείψεις δεξιοτήτων των διαφόρων κατηγοριών επαγγελματιών (Πίνακας 4). Η έλλειψη σε τεχνικές-επαγγελματικές δεξιότητες είχε την πρώτη θέση σε όλες τις κατηγορίες. Επιπλέον, δινόταν έμφαση στην έλλειψη ψηφιακών και οριζόντιων δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στη χρήση εφαρμογών πληροφορικής, στην επίλυση προβλημάτων και στην εργασία σε ομάδα.

Πίνακας 4. Ελλείψεις δεξιοτήτων ανά κατηγορία επαγγελματιών (% απαντήσεων)

Δεξιότητες	Επαγγέλματα υψηλών προσόντων	Επαγγέλματα μεσαίων προσόντων	Επαγγέλματα χαμηλών προσόντων
Τεχνικές-επαγγελματικές	29%	20%	22%
Χρήση εφαρμογών πληροφορικής		17%	21%
Επίλυση προβλημάτων		15%	17%
Εργασία σε ομάδα		10%	12%
Οργάνωση και διοίκηση έργων	16%		
Ανάληψη πρωτοβουλιών	12%		
Λοιπές δεξιότητες	43%	38%	27%

Πηγή: ΣΕΒ, 2019β, σ.12.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θα προσεγγίσουμε ορισμένους βασικούς παράγοντες, που σχετίζονται με το αντικείμενο της παρούσας μελέτης και επιδρούν στον βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων του ενήλικου πληθυσμού:¹⁷

α) τον μηχανισμό διάγνωσης των δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, β) τον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής, γ) την προσφορά προγραμμάτων ΕΚΕ που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

¹⁷ Δεν πρέπει ωστόσο να παραληφθεί η επισήμανση ότι σημαντικό μερίδιο της ευθύνης για την υστέρηση των δεξιοτήτων φέρει το επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (CEDEFOP, 2019α).

Σε ό,τι αφορά στη *διάγνωση των δεξιοτήτων*, θετικό βήμα έγινε το 2016 με την ίδρυση του Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών Αγοράς Εργασίας υπό την αιγίδα του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού/ΕΙΕΑΔ (Ν. 4386/2016, άρθρο 85). Ο Μηχανισμός άρχισε να αναπτύσσει αξιολογικό έργο αναφορικά με την προσφορά και ζήτηση επαγγελματιών σε εθνικό, περιφερειακό και τομεακό επίπεδο (ΕΙΕΑΔ, 2016), και στη συνέχεια επεξέτεινε τη δράση του διερευνώντας την προσφορά και ζήτηση δεξιοτήτων (ΕΙΕΑΔ, 2021· ΕΟΠΠΕΠ, 2021· Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Εργασίας, 2017). Ωστόσο, το έργο του ΕΙΕΑΔ χρειάζεται να ενισχυθεί και να αποτελέσει τη βάση για τον εθνικό προγραμματισμό της ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Σε ό,τι αφορά στο σύστημα *επαγγελματικής συμβουλευτικής*, παρατηρήθηκε υπολειτουργία στην περίοδο 2012-2019 (βλ. αναλυτικά παρακάτω, στην Ενότητα 3.5.8).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην *προσφορά προγραμμάτων ΕΚΕ*, το μεγαλύτερο μέρος όσων εντάχθηκαν το 2014-2019 στο βασικό χρηματοδοτικό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΠΑΝΑΔ) δεν ενσωμάτωσαν τον στόχο της ανάπτυξης δεξιοτήτων πέρα από τις τεχνικές-επαγγελματικές. Τέσσερα μόνο προγράμματα έδωσαν ρητά έμφαση στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, και άλλα τέσσερα, χαμηλού προϋπολογισμού (συνολικά 1,98% των κονδυλίων του ΕΠΑΝΑΔ για την επαγγελματική κατάρτιση και μαθητεία ενηλίκων το 2014-2019), είχαν ρητό στόχο την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων. Σημειώνεται ωστόσο, ότι ορισμένα προγράμματα με εξειδικευμένο αντικείμενο (λ.χ. πωλήσεις) περιέχουν και την ανάπτυξη ορισμένων οριζόντιων δεξιοτήτων (λ.χ. επικοινωνία, διαπραγμάτευση), αλλά αυτό γίνεται συνήθως χωρίς σαφές σχέδιο συνάρθρωσης των αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, στην περίοδο 2012-2019, οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ήταν λίγες, αποσπασματικές και συνήθως ατελέσφορες.¹⁸

Παρόλα αυτά, ας μη διαφύγει της προσοχής ό,τι υπήρξαν μεμονωμένες αξιολογες δράσεις. Θα μπορούσαν να αναφερθούν το πιλοτικό πρόγραμμα

¹⁸ Είναι εύλογη η σύγκριση με τις πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων άλλων ευρωπαϊκών κρατών. Ενδεικτικά: α) Στη Νορβηγία, συστατικά στοιχεία της στρατηγικής δεξιοτήτων είναι η διάγνωση των σχετικών αναγκών, η λειτουργία εκτεταμένου δικτύου κέντρων επαγγελματικής συμβουλευτικής, η βελτίωση των μεθοδολογικών εργαλείων που αποβλέπουν στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων, καθώς και η παροχή στοχευμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μετανάστες και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Λαλιώτη, 2019). β) Στην Πορτογαλία, λειτουργούν περιφερειακά κέντρα εξειδικευμένα στη διάγνωση, αναγνώριση και πιστοποίηση δεξιοτήτων, καθώς και στην προσφορά ευέλικτων ευκαιριών μάθησης. Έμφαση δίνεται στην υποστήριξη ανέργων και ατόμων με χαμηλά προσόντα. Σημαντικό ρόλο στις δράσεις έχουν οι τοπικές αρχές και οι εκπρόσωποι της εργοδοσίας, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ο ιστότοπος www.qualifica.gov.pt (European Commission, 2019β). γ) Στη Λετονία, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων μέσα από στοχευμένα προγράμματα που απευθύνονται σε εργαζόμενους μικρών επιχειρήσεων και ελεύθερους επαγγελματίες (OECD, 2019δ).

BASIC που υλοποιήθηκε από τον ΟΑΕΔ και αφορούσε στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ενηλίκων με χαμηλά προσόντα (Παράρτημα 1, παράδειγμα 8), ορισμένα προγράμματα που αναπτύχθηκαν από επιχειρήσεις (Παράρτημα 1, ενδεικτικό παράδειγμα 9), από εκπαιδευτικές δομές κοινωνικών εταιριών (Παράρτημα 1, ενδεικτικό παράδειγμα 10), από ΣΔΕ, και άλλους επιμορφωτικούς οργανισμούς και κέντρα απεξάρτησης. Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η μελέτη του Λιντζέρη (2020β) για τις δεξιότητες, η οποία συμπεριλαμβάνει τη διαμόρφωση εργαλείου διερεύνησης και αποτίμησης των αναγκαίων δεξιοτήτων σε επίπεδο επαγγέλματος.

Η τεχνογνωσία και εμπειρία που αποκτήθηκαν από τις αναφερθείσες δράσεις αποτελούν παρακαταθήκη, η οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο ανασυγκρότησης του πεδίου ΕΚΕ.

3.5.6 Προβληματική πρακτική άσκηση

Στην Ελλάδα, η πρακτική άσκηση που συντελείται σε χώρους εργασίας προσλαμβάνει δύο βασικές μορφές.

Η πρώτη μορφή αφορά στους σπουδαστές των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ) του ΟΑΕΔ, των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και των ΙΕΚ, και έγκειται στην απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας μέσα σε οργανισμούς και επιχειρήσεις, η οποία αποτελεί συμπληρωματικό σκέλος της εκπαίδευσης που πραγματοποιείται στις εκπαιδευτικές δομές. Η δεύτερη μορφή αφορά στην πρακτική άσκηση μέσα σε χώρους εργασίας, στην οποία συμμετέχουν είτε εργαζόμενοι σε επιχειρήσεις είτε άνεργοι που ασκούνται μέσα σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Η παρούσα ενότητα εστιάζει στις μορφές πρακτικής άσκησης που απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεπώς δεν αναφέρεται στις ΕΠΑΣ και στα ΕΠΑΛ.

Η πρακτική άσκηση των σπουδαστών ΙΕΚ

Οι σπουδαστές των ΙΕΚ, μετά από τέσσερα (4) εξάμηνα φοίτησης στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, συνεχίζουν με ένα ακόμα εξάμηνο μαθητείας, που περιλαμβάνει πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις ή δημόσιους οργανισμούς (4 ημέρες/εβδομάδα) και μαθήματα μέσα στην εκπαιδευτική δομή (1 ημέρα/εβδομάδα). Η πρακτική άσκηση είναι δυνατόν να πραγματοποιείται και τμηματικά, μετά την ολοκλήρωση των δύο πρώτων εξαμήνων φοίτησης, γιατί για ορισμένες ειδικότητες, λ.χ. τουρισμού, η εποχική λειτουργία των επιχειρήσεων δεν επιτρέπει την πραγματοποίησή της επί ένα συνεχές εξάμηνο.

Ο τρόπος διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης των σπουδαστών ΙΕΚ ρυθμίστηκε με καθυστέρηση, τέσσερα χρόνια μετά τη θέσπισή της, από το Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας (ΚΥΑ 26385/2017), το οποίο, σύμφωνα με δύο μελέτες του CEDEFOP (2018α, 2019β) παρουσιάζει προβλήματα:

1. Η διακυβέρνηση του συστήματος της πρακτικής άσκησης έχει σοβαρές δυσλειτουργίες: έλλειψη συντονισμού, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των αρμόδιων δημόσιων φορέων, μικρή εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων, ασαφείς αρμοδιότητες, έλλειψη συνοχής των ενεργειών. Η μελέτη του CEDEFOP (2018β) διαπιστώνει ότι «δεν είναι σαφές αν οι αρμόδιοι φορείς (Υπουργείο Παιδείας, ΟΑΕΔ, ΓΓΔΒΜ) θα εργαστούν ενεργητικά για τον συντονισμό των ενεργειών τους ή καθένας θα ακολουθήσει τον δικό του δρόμο» (σ. 75) και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «τα ζητήματα διακυβέρνησης είναι ανάμεσα στις πιο πιεστικές προκλήσεις του νέου συστήματος μαθητείας» (σ. 83). Ας σημειωθεί, δε, ότι ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων αποτυπώθηκε έντονα στο επιχειρησιακό πρόγραμμα ΕΠΑΝΑΔ όπου, το 2016-2017, τα έργα που αφορούσαν στην ανάπτυξη της μαθητείας ανατέθηκαν σε έξι διαφορετικούς φορείς.¹⁹

2. Το Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας έχει πολλά ασαφή σημεία.

3. Οι επιχειρήσεις και τα επιμελητήρια έχουν ελάχιστη ενημέρωση σχετικά με τις προδιαγραφές, τις διαδικασίες και τους αρμόδιους φορείς.

4. Οι υπάρχουσες υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι ανεπαρκείς. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται (CEDEFOP, 2018β, σ. 55):

Οι αποφάσεις των μαθητευόμενων για το κατά πόσο θα παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε χώρο εργασίας εξαρτάται περισσότερο από την ύπαρξη ευκαιρίας να αρχίσουν άμεσα κάποια αμβιβόμενη μορφή εκπαίδευσης, καθώς και από το αν υπάρχουν εκπαιδευτικές μονάδες κοντά στον τόπο κατοικίας τους, παρά από την ολοκληρωμένη πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες δυνατότητες.

5. Οι ειδικότητες των σπουδαστών ΙΕΚ και ΕΠΑΛ αλληλεπικαλύπτονται, πλεονάζουν ή ελλείπουν σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές.

6. Το μεγαλύτερο μέρος των δράσεων πρακτικής άσκησης (66%) γίνεται σε δημόσιους φορείς, όπου ελάχιστοι μαθητευόμενοι είναι δυνατόν να προσληφθούν μετά το πέρας της.

7. Τα προγράμματα μάθησης στους χώρους εργασίας είναι ανεπαρκώς αναπτυγμένα.

8. Δεν έχουν προσδιοριστεί τα προσόντα που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές στους χώρους εργασίας προκειμένου να ασκούν με επάρκεια τα

¹⁹ Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ του Υπουργείου Παιδείας, Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Οικονομίας, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΟΑΕΔ, Ίδρυμα Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας.

καθήκοντά τους, και σπάνια πραγματοποιείται επιμόρφωσή τους επάνω στην παιδαγωγική διάσταση του έργου τους.

9. Τα κίνητρα που απευθύνονται στους εργοδότες προκειμένου να προσφέρουν θέσεις πρακτικής άσκησης είναι ανεπαρκή αλλά και ανελαστικά, δεδομένου ότι δεν λαμβάνουν υπόψη το μέγεθος, τον κλάδο και τη γεωγραφική περιοχή των εργοδοτών.

10. Υπολειπόμενη αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης.

Οι περισσότερες από τις παραπάνω διαπιστώσεις συμπίπτουν με τα πορίσματα δύο ακόμα ερευνών (Λαλιώτη, Καραντινός, & Χρυσάκης, 2018· Λαλιώτη, 2019), οι οποίες, μάλιστα, έδωσαν έμφαση στην έλλειψη παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών στους χώρους εργασίας, δεδομένου ότι τον ρόλο αυτό αναλαμβάνουν κατά κανόνα προϊστάμενοι τμημάτων ή, ακόμα, στην περίπτωση των μικρομεσαίων επιχειρήσεων, οι ίδιοι οι επιχειρηματίες.

Από την άλλη, πρόσφατη μελέτη του ΣΕΒ (2021) επισήμανε ότι η έλλειψη ενημέρωσης των επιχειρήσεων για το σύστημα της πρακτικής άσκησης τις εμποδίζει να έχουν ουσιαστικό ρόλο στις διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των σχετικών προγραμμάτων. Ακόμα, ερευνητικό κείμενο του Λιντζέρη (2020α) εστίασε στη δυσκολία των μικρών επιχειρήσεων να εμπλακούν σε δράσεις πρακτικής άσκησης εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξής τους από την κεντρική διοίκηση. Επισήμανε, δε, ότι ο μικρός αριθμός των μεγάλων επιχειρήσεων της χώρας συνεπάγεται ότι δεν μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες για πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας.

Η πρακτική άσκηση εργαζομένων και ανέργων

Σε ό,τι αφορά στη μορφή της πρακτικής άσκησης που απευθύνεται σε εργαζόμενους και άνεργους, δεν υπάρχουν γενικευμένα ερευνητικά δεδομένα. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες κανονιστικές πράξεις της κεντρικής διοίκησης αποτυπώθηκαν οι κατευθύνσεις που δόθηκαν, στη δεκαετία 2010, αναφορικά με τις προδιαγραφές της πρακτικής άσκησης που πραγματοποιείται στις επιχειρήσεις. Συγκεκριμένα, η ΚΥΑ 1.5188/2011 και η Εγκύκλιος 109046/16-10-2018 του Υπουργείου Οικονομίας και Ανάπτυξης προσδιόρισαν τις κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, μέρος των οποίων περιλαμβάνει πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας. Η συγκριτική προσέγγιση βασικών στοιχείων των δύο αυτών κειμένων (Πίνακας 5) προσφέρεται για την εξαγωγή διαπιστώσεων.

Πίνακας 5. Βασικές προδιαγραφές για την υλοποίηση πρακτικής άσκησης

ΚΥΑ 1.5188/2011	Κανονιστική Εγκύκλιος 109046/2018
<p>1. «Κατά την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης θα πρέπει να λαμβάνεται ειδική μέριμνα από τον φορέα κατάρτισης ώστε να διασφαλίζεται η κατάλληλη μεθοδολογία πρακτικής άσκησης για τους στόχους των συγκεκριμένων προγραμμάτων κατάρτισης και η συνάφειά της με το θεωρητικό μέρος του προγράμματος, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους καταρτιζόμενους να γνωρίσουν ουσιαστικά την πρακτική πλευρά του επαγγελματικού αντικείμενου στο οποίο καταρτίζονται» (άρθρο 4, παρ. 4.1.3).</p>	<p>1. Δεν υπάρχει αντίστοιχη αναφορά.</p>
<p>2. «Η πρακτική άσκηση στις επιχειρήσεις θα πρέπει να σχεδιάζεται από κοινού με τον υπεύθυνο της επιχείρησης και να έχει συγκεκριμένο στόχο, ώστε να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και η σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας» (άρθρο 4, παρ. 4.1.3).</p>	<p>2. Δεν υπάρχει αντίστοιχη αναφορά.</p>
<p>3. «Ένα πρόγραμμα κατάρτισης αξιολογείται ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο υλοποίησης αυτού, τη διαδικαστική προώθηση των καταρτιζόμενων στην αγορά εργασίας, τη σωστή χρήση των εκπαιδευτικών μεθόδων και εποπτικών μέσων και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού [...] Ακόμα λαμβάνεται υπόψη η ανάδειξη καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να διαδοθούν και να χρησιμοποιηθούν ως στόχοι ή μέσα πολιτικής [...] Όλες οι προαναφερόμενες παράμετροι θα περιλαμβάνονται στη συνεχή αξιολόγηση των φορέων υλοποίησης των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης» (άρθρο 9).</p>	<p>3. «Η Διαχειριστική Αρχή οφείλει να επικαιροποιήσει, σε εύθετο χρόνο, το πλάνο αξιολόγησης του ΕΠ, ώστε να συμπεριλάβει σε αυτό αντιπροσωπευτικό δείγμα των δράσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης» (σ. 22).</p>

Συνάγεται, ότι η ρύθμιση του 2011 αποτελούσε ένα αρκετά ευρύ πλαίσιο αναφοράς, το οποίο περιλάμβανε τη μεθοδολογία υλοποίησης της πρακτικής άσκησης, τη μέριμνα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων, την εμπλοκή των επιχειρήσεων στον σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης και στη σύνδεσή της με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, άξονες αξιολόγησης των δράσεων, καθώς και προσμέτρηση της αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης στη συνολική αποτίμηση του έργου των φορέων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Η ρύθμιση του 2018 δεν συμπεριέλαβε τις περισσότερες από αυτές τις προδιαγραφές και αναφέρθηκε με πολύ ελλιπτικό τρόπο σε ορισμένες άλλες. Αυτή η εκπορευόμενη από την κεντρική διοίκηση εκπαιδευτική πολιτική ευνοούσε την τάση για πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης με περιορισμένη εμβέλεια, η οποία λίγο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Ωστόσο, παρά την κυριαρχία αυτής της τάσης, δεν έπαψαν να πραγματοποιούνται ολοκληρωμένες, αν και μεμονωμένες, δράσεις πρακτικής άσκησης. Στο Παράρτημα 1 παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο από αυτές (παραδείγματα 11 και 12).

3.5.7 Ανεπίκαιρα επαγγελματικά περιγράμματα

Το επαγγελματικό περίγραμμα αποτελεί την ανάλυση των κύριων και επιμέρους λειτουργιών που συνθέτουν το αντικείμενο εργασίας ενός επαγγέλματος, καθώς και τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκησή του. Η σημασία των επαγγελματικών περιγραμμάτων για την ΕΚΕ έγκειται στο ότι αποτελούν βάση για τη διαμόρφωση αντίστοιχων πλαισίων προγραμμάτων, τα οποία περιέχουν τις προδιαγραφές του σχεδιασμού προγραμμάτων κατάρτισης αναφορικά με διάφορα επαγγέλματα (περιεχόμενο, γνώσεις και δεξιότητες που θα αναπτυχθούν, χρονική βαρύτητα των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων, επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτική μεθοδολογία). Μέχρι το 2020 είχαν διαμορφωθεί 210 επαγγελματικά περιγράμματα. Όμως δεν επικαιροποιήθηκαν σύμφωνα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες των επαγγελμάτων, ενώ αρκετά δεν ήταν συμβατά με τις ανάγκες του επιχειρηματικού κόσμου και η μεθοδολογία της ανάπτυξής τους δεν είχε τις επιθυμητές ποιοτικές διαστάσεις (INE-ΓΣΕΕ, 2018· Λαλιώτη, 2018· CEDEFOP, 2018β).

3.5.8 Ανεπαρκής επαγγελματική συμβουλευτική

Η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί σημαντική συμπληρωματική-υποστηρικτική δράση των προγραμμάτων ΕΚΕ. Στο μέτρο που πραγματοποιείται με πληρότητα είναι δυνατόν να ενδυναμώνει τους ωφελούμενους προκειμένου να διερευνούν τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, να πληροφορούνται και να αξιολογούν τις δυνατότητες επαγγελματικής ένταξης/εξέλιξης, και τις ευκαιρίες μάθησης, έτσι ώστε να ενισχύουν τις προϋποθέσεις για την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Μέχρι το 2020, η Επαγγελματική Συμβουλευτική που απευθύνεται σε ενήλικους λάμβανε χώρα κυρίως στο πλαίσιο των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ. Επιπλέον, συναφείς υπηρεσίες παρείχαν τα νεοσυσταθέντα Κέντρα Κοινότητας των Δήμων, τα ΣΔΕ, που είχαν συμβούλους σταδιοδρομίας ως εξωτερικούς συνεργάτες, ορισμένοι κοινωνικοί εταίροι και αρκετοί ιδιωτικοί φορείς. Τέλος, ορισμένα ΚΔΒΜ αξιοποιούσαν επαγγελματικούς συμβούλους στο μέτρο που τα προκηρυσσόμενα προγράμματα κατάρτισης συμπεριλάμβαναν αυτή τη διάσταση.

Σε ό,τι αφορά στις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΚΠΑ, παρουσιάστηκαν στοιχεία στην Ενότητα 3.5.6 που δείχνουν ότι δεν είναι επαρκείς. Αυτό επιβεβαιώνεται από δύο ερευνητικές προσεγγίσεις που αφορούν άνεργους καταρτιζόμενους. Έρευνα της Παϊδούση (2019) έδειξε ότι οι υπηρεσίες του ΟΑΕΔ ως πηγή εύρεσης εργασίας αναφέρθηκαν μόλις από 2,6% των ερωτηθέντων (σ. 62). Παραπλήσια δεδομένα προέκυψαν από μία ακόμα έρευνα της Παϊδούση (2018): ο ΟΑΕΔ αναφέρθηκε ως πηγή εύρεσης εργασίας μόνο

από τις γυναίκες ερωτώμενες (6,1%) και καθόλου από τους άνδρες (σ. 83). Παρεμφερείς διαπιστώσεις διατυπώθηκαν από εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας: η επαγγελματική συμβουλευτική που παρέχουν τα ΚΠΑ παραμένει ανολοκλήρωτη. Από τη μία, είναι θετικό ότι στα ΚΠΑ εφαρμόζεται η διαγνωστική μεθοδολογία Profiling.²⁰ Από την άλλη όμως, η παρεχόμενη επαγγελματική συμβουλευτική συνήθως δεν επεκτείνεται σε λειτουργική παρέμβαση σχετικά με την προώθηση των ανέργων σε δράσεις κατάρτισης ή/και σε κενές θέσεις εργασίας –θα επανέλθουμε σε αυτό το ζήτημα στην Ενότητα 3.5.9.

Σε ό,τι αφορά στην παροχή συμβουλευτικής στο πλαίσιο προγραμμάτων κατάρτισης, μελέτη της Γλαρούδη (2018) ανέδειξε τα εξής βασικά προβλήματα:

1. Ο χρόνος που διατίθεται για την επαγγελματική συμβουλευτική δεν επαρκεί.
2. Σύμφωνα με τις προκλήσεις των προγραμμάτων κατάρτισης, οι σύμβουλοι που ενεργοποιούνται αντλούνται καταρχάς από το νεοσυσταθέν (2018) Μητρώο Στελεχών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ. Ωστόσο, δεδομένου ότι δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η συγκρότηση του Μητρώου, το οποίο προς το παρόν αριθμεί μόνο 180 εγγεγραμμένους, ως σύμβουλοι είναι δυνατό να ενεργοποιούνται και άλλοι που, σε αρκετές περιπτώσεις, έχουν έμμεση μόνο σχέση με την επαγγελματική συμβουλευτική. Σύμφωνα με τη Γλαρούδη (2018) πρόκειται για «ένα ετερόκλητο, χωρίς δεσμούς, ανομοιογενές σύνολο από επαγγελματίες με διαφορετική κουλτούρα, εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία συχνά περισσότερο συναφή παρά εστιασμένη στην επαγγελματική συμβουλευτική» (σ. 212).
3. Η παροχή συμβουλευτικής δυσχεραίνεται από προβλήματα που σχετίζονται με τη γραφειοκρατία, καθώς και με τις ανεπάρκειες του σχεδιασμού και γενικότερα της οργάνωσης των προγραμμάτων κατάρτισης.

Σε αυτά τα προβλήματα θα πρέπει να προστεθεί ότι, όπως επισημαίνει το CEDEFOP (2018α, σσ. 15-16), η συμβουλευτική που παρέχεται δεν αξιολογείται.

Από την άλλη, δεν έλειψαν στην περίοδο 2012-2019 ορισμένες καλές πρακτικές που, αν αξιοποιηθούν, ενισχυθούν και γενικευτούν, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του θεσμού. Ενδεικτικά αναφέρονται:

²⁰ Η μεθοδολογία Profiling έγκειται στο ότι μέσω διαγνωστικού ερωτηματολογίου, και με τη βοήθεια εργασιακού συμβούλου, οι άνεργοι βοηθούνται να προσδιορίσουν το κατάλληλο για αυτούς επάγγελμα, και προσδιορίζονται οι μορφές υποστήριξης που χρειάζεται να τους προσφερθούν. Ύστερα διαμορφώνεται Ατομικό Σχέδιο Δράσης για κάθε ωφελούμενο (σε ποιες θέσεις εργασίας είναι δυνατό να τοποθετηθεί, τι είδους κατάρτιση χρειάζεται ενδεχομένως να λάβει).

1. Η διαδικτυακή πύλη υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ (e-stadiodromia.eopppep.gr).
2. Η σύμπραξη ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ και ΕΟΠΠΕΠ, η οποία ανέπτυξε μεθοδολογία και υποστηρικτικό υλικό για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας νέων που δεν βρίσκονται στην εκπαίδευση ούτε στην εργασία και διεξήγαγε δύο σεμινάρια για 400 συμβούλους το 2016.
3. Το σύστημα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού που έχει αναπτύξει το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και το εφαρμόζει στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του.
4. Το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης («Πιλοτικό Ελευσίνας») του ΟΑΕΔ –βλ. στην Ενότητα 3.5.9.

3.5.9 Ασύμπτωτη σχέση κατάρτισης-απασχόλησης

Μια σειρά ερευνητικών προσεγγίσεων (λ.χ. Ιωαννίδης, 2017· ΣΕΒ, 2020γ· Φωτόπουλος, 2013) έχουν επισημάνει ότι στην περίοδο 2012-2019 εξακολούθησε να ισχύει η ελλιπής σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, που είχε διαπιστωθεί στην προγενέστερη περίοδο. Οι εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας θεώρησαν ότι αυτό το πρόβλημα αποτελεί ένα από τα τρία στα οποία χρειάζεται κατά προτεραιότητα να εστιάσει η πολιτική και ο δημόσιος διάλογος για την ΕΚΕ (Παράρτημα 3, Διαγράμματα 7 και 9).

Η ασύμπτωτη σχέση κατάρτισης-απασχόλησης εκδηλώνεται με τρεις τρόπους: α) χαμηλή απορρόφηση στην αγορά εργασίας των ανέργων που ολοκλήρωσαν προγράμματα κατάρτισης, β) περιορισμένη χρήση στους χώρους εργασίας των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης, γ) έλλειψη επικύρωσης και αναγνώρισης στην αγορά εργασίας των επαγγελματικών προσόντων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης.

Α. Σε ό,τι αφορά στη χαμηλή απορρόφηση των καταρτισθέντων ανέργων στην αγορά εργασίας, η έρευνα του Φωτόπουλου (2013) έδειξε ότι μόλις 22,3% και 30,4% εκείνων που παρακολούθησαν αντίστοιχο πρόγραμμα συνεχιζόμενης ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης εντάχθηκαν στην απασχόληση έξι μήνες μετά την ολοκλήρωσή του (σσ. 61, 81). Πρόκειται για ένδειξη ότι η παρεχόμενη κατάρτιση δεν ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Θα μπορούσε, δε, να προστεθεί ακόμα μία, η οποία προκύπτει από έρευνα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2018) σε άνεργους και εργαζόμενους 25-64 ετών που είχαν συμμετάσχει τον τελευταίο χρόνο σε προγράμματα ΕΚΕ. Στην ερώτηση που αφορούσε στα αποτελέσματα του προγράμματος που παρακολούθησαν, 29,4% συμφώνησαν με τη διατύπωση «Δεν με βοήθησε σε τίποτα ακόμα» (σ. 4).

Ωστόσο, το πρόβλημα της μη απορρόφησης των καταρτισθέντων ανέργων σε θέσεις απασχόλησης δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην ατελή κατάρτιση –είναι περισσότερο σύνθετο. Μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι η χαμηλή ζήτηση εργασίας, η ελλιπής εκπαίδευση που έλαβαν τα άτομα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ή η πολιτική του management στο πλαίσιο των επιχειρήσεων (CEDEFOP 2014, 2019α· McGuinness, Rouliakas, & Redmond, 2017). Επίσης, μπορεί να οφείλεται στις ανεπάρκειες της διαδικασίας που αφορά στην προώθηση των ανέργων στην κατάρτιση και ύστερα στην απασχόληση.

Ως προς το τελευταίο ζήτημα, έχει ήδη γίνει μνεία στις Ενότητες 3.5.5 και 3.5.8 στο ότι το σύστημα διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας βρίσκεται ακόμα υπό διαμόρφωση,²¹ καθώς και ότι η λειτουργία της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι ανεπαρκής. Στις παραγράφους που ακολουθούν θα επιχειρηθεί μια πιο αναλυτική διερεύνηση αυτών των ζητημάτων. Μέσα από την αντιπαραβολή της συνήθως ακολουθούμενης διαδικασίας κατάρτισης/προώθησης των ανέργων στην απασχόληση με την εντελή διαδικασία που ακολουθήθηκε σε πιλοτικό πρόγραμμα του ΟΑΕΔ στην Ελευσίνα, αποσκοπείται να διαπιστωθούν εναργέστερα τόσο τα αίτια της υφιστάμενης προβληματικής κατάστασης όσο και οι δυνατότητες αντιμετώπισής της στο μέτρο που εφαρμόζεται μια ολοκληρωμένη παρέμβαση.

Η συνήθως ακολουθούμενη πρακτική έγκειται στα εξής:

Στάδιο 1: Ο δικαιούχος φορέας²² του προγράμματος κατάρτισης προσδιορίζει το προφίλ των καταρτιζόμενων/ωφελομένων. Αυτό γίνεται συνήθως «στα τυφλά», δηλαδή χωρίς να έχει πραγματοποιηθεί διάγνωση αναγκών της αγοράς εργασίας ή χωρίς η ενδεχόμενη διάγνωση να έχει ληφθεί υπόψη και να έχει συσχετιστεί με τα χαρακτηριστικά των ωφελομένων.

Στάδιο 2: Οι ενδιαφερόμενοι άνεργοι υποβάλουν αίτηση συμμετοχής στο πρόγραμμα κατάρτισης. Ο δικαιούχος φορέας επιλέγει τους ωφελομένους και τους δίνει voucher ώστε να επιλέξουν φορέα κατάρτισης ή τους παραπέμπει στους φορείς κατάρτισης που έχουν προσδιοριστεί με την προκήρυξη του έργου. Η βασική ατέλεια του συστήματος σε αυτό το στάδιο είναι ότι τα ΚΠΑ του ΟΑΕΔ συνήθως δεν εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής των ωφελομένων. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι οι προκηρύξεις των προγραμμάτων κατάρτισης συχνά δεν προβλέπουν σχετική παρέμβαση των ΚΠΑ, είτε/και επιβάλλουν ταχύρρυθμες διαδικασίες επιλογής καταρτιζόμενων που δεν ευνοούν τη διαδικασία παρέμβασης των ΚΠΑ, είτε/και τα

²¹ Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι, εκτός από το εν εξελίξει μελετητικό έργο του ΕΙΕΑΔ σε σχέση με τις ανάγκες σε επαγγέλματα και δεξιότητες (Ενότητα 3.5.5), το ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ έχει επίσης αναλάβει πρωτοβουλία για την ανάπτυξη μηχανισμού συστηματικής πρόγνωσης και παρακολούθησης των αλλαγών αναφορικά με τις δεξιότητες μιας σειράς επαγγελματιών (βλ. στο Παράρτημα 1, παράδειγμα 15).

²² Δικαιούχος ονομάζεται ο φορέας που έχει την αρμοδιότητα για τη διαμόρφωση των προδιαγραφών υλοποίησης ενός προγράμματος κατάρτισης, την επιλογή των καταρτιζόμενων και τον προσδιορισμό των φορέων υλοποίησης της κατάρτισης.

ΚΠΑ υπολειπουργούν. Το αποτέλεσμα είναι ότι παραμένουν αναξιοποίητα τα Ατομικά Σχέδια Δράσης των ανέργων (Ενότητα 3.5.8) και αυτοί οδηγούνται σε προγράμματα κατάρτισης που πιθανότατα δεν σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τις επιθυμίες τους ούτε, όπως προαναφέρθηκε, με τα χαρακτηριστικά των κενών θέσεων εργασίας.

Στάδιο 3: Οι ωφελούμενοι παρακολουθούν ένα πρόγραμμα κατάρτισης το οποίο συχνά είναι αμφιλεγόμενης ποιότητας, γεγονός που οφείλεται τόσο στους προαναφερθέντες λόγους όσο και στο έλλειμμα τεχνογνωσίας ΕΚΕ που χαρακτηρίζει πολλούς φορείς κατάρτισης (Ενότητα 3.5.2.1).

Στάδιο 4: Η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων (όταν υπάρχει) συνήθως περιορίζεται στην εξέταση των θεωρητικών γνώσεων που αποκτήθηκαν και όχι στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με το επάγγελμα.

Στάδιο 5: Οι καταρτισθέντες θα πρέπει να προωθηθούν στην απασχόληση, όμως δεν υποβοηθούνται όσο χρειάζεται, εξαιτίας της ανεπάρκειας των μηχανισμών επαγγελματικής συμβουλευτικής και της μη στοχευμένης κατάρτισης που έλαβαν.

Το πιλοτικό πρόγραμμα του ΟΑΕΔ στην Ελευσίνα αντιμετώπισε αυτές τις παθογένειες και ανέδειξε έναν λειτουργικό τρόπο σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση.

«Πιλοτικό Ελευσίνας»: Ολοκληρωμένο πρόγραμμα ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης

Σε συνέχεια σύστασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάγκη αναβάθμισης των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης, το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης και ο ΟΑΕΔ συνεργάστηκαν με την Παγκόσμια Τράπεζα και την Υπηρεσία Στήριξης Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων (SRSS) της ΕΕ. Δεδομένου του κινδύνου αποκλεισμού των ανέργων ηλικίας 45-65 ετών από την αγορά εργασίας, το σχήμα προχώρησε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή –σε πιλοτικό επίπεδο– παρέμβασης στην Ελευσίνα. Η Ελευσίνα επιλέχθηκε με κριτήριο την υψηλή ανεργία στις ομάδες πληθυσμού των συγκεκριμένων ηλικιών, καθώς και την ύπαρξη ευκαιριών ανάπτυξής της, δεδομένου του πυκνού δικτύου επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται στην περιοχή. Έλαβαν μέρος 917 ωφελούμενοι.

Τα στάδια που ακολούθησε το πρόγραμμα είχαν ως εξής:

Στάδιο 1: Αντίθετα με τη συνήθη πρακτική, η εκκίνηση της δράσης δεν έγινε με την ανακοίνωση ενός προγράμματος κατάρτισης, αλλά

με τη διάγνωση των ελλείψεων των επιχειρήσεων της περιοχής σε ανθρώπινο δυναμικό και συγκεκριμένα σε ειδικότητες και δεξιότητες. Η διάγνωση αυτή βασίστηκε στην αξιοποίηση στοιχείων που διαθέτει το ΕΙΕΑΔ. Ειδικά για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων αξιοποιήθηκαν επιπλέον δεδομένα από την Ευρωπαϊκή ταξινόμηση ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations), τα οποία εμπλουτίστηκαν και αναπροσαρμόστηκαν μέσα από πρωτογενή έρευνα των αναγκών των επιχειρήσεων του Θριάσειου Πεδίου.

Στη συνέχεια, προσδιορίστηκαν 10 επαγγελματικές ειδικότητες για τις οποίες εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από τις επιχειρήσεις και, κατ' επέκταση, υπήρχαν κενές θέσεις εργασίας (λ.χ. υπάλληλοι γραφείου, πωλητές λιανικού εμπορίου, πωλητές χονδρικού εμπορίου, αποθηκάριοι, σερβιτόροι, οδηγοί βαρέων φορτηγών, κλπ.).

Στάδιο 2: Μέσω της μεθοδολογίας Profiling: α) κάθε ωφελούμενος υποστηρίχθηκε να επιλέξει την κατάλληλη για αυτόν ειδικότητα ανάμεσα στις 10 που είχαν εντοπιστεί, β) διαπιστώθηκε η εξατομικευμένη παρέμβαση που χρειάζεται ώστε κάθε άνεργος να μπορέσει να ασκήσει τη συγκεκριμένη ειδικότητα. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της διάγνωσης, οι ωφελούμενοι κατατάχθηκαν σε 4 κατηγορίες (διαδικασία segmentation): 1^η κατηγορία: Τοποθέτηση σε επιδοτούμενη θέση εργασίας για όσους είχαν τα σχετικά προαπαιτούμενα. 2^η κατηγορία: Τοποθέτηση σε θέση εργασίας, χρηματοδοτούμενη από τον ΟΑΕΔ, για την απόκτηση της αναγκαίας επαγγελματικής εμπειρίας. Εάν διαπιστωνόταν ότι ο ωφελούμενος χρειάζεται κατάρτιση, εξεταζόταν, μέσω του Skills Assessment Tool του ΟΑΕΔ, ποιες δεξιότητες του λείπουν και συνακόλουθα τι είδους κατάρτιση θα έπρεπε να προσλάβει. Καταρχάς, εάν χρειαζόταν να αναβαθμίσει τις βασικές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά, ψηφιακές δεξιότητες, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως είναι η επικοινωνία, η ομαδικότητα κ.ά.), παρακολουθούσε ειδικό πρόγραμμα 120 ωρών οργανωμένο από τον ΟΑΕΔ (συμμετείχαν 151 ωφελούμενοι). Στη συνέχεια, όλοι οι ωφελούμενοι που είχε κριθεί ότι χρειαζόνταν να αναβαθμίσουν/αποκτήσουν τεχνικές δεξιότητες, κατατάχθηκαν στην 3^η και 4^η κατηγορία (840 άτομα). Οι ενταγμένοι στην 4^η κατηγορία κλήθηκαν να παρακολουθήσουν ένα πλήρες αρθρωτό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης διάρκειας 7 μηνών, ενώ οι ενταγμένοι στην 3^η κατηγορία παρακολούθησαν μόνο τις συγκεκριμένες ενότητες της θεωρητικής κατάρτισης που είχαν ανάγκη βάσει της διάγνωσης του Skills Assessment Tool, και συμμετείχαν στην 5μηνη πρακτική άσκηση. Με αυτό τον τρόπο, η κατάρτιση πραγματοποιήθηκε εξατομικευμένα, χωρίς περιττή καταπόνηση των συμμετεχόντων και με αποφυγή σπατάλης πόρων.

Προκειμένου τα ΚΔΒΜ να διευκολυνθούν στην προώθηση των καταρτιζόμενων σε θέσεις πρακτικής άσκησης, δημιουργήθηκε από τον ΟΑΕΔ ειδικό μητρώο, στο οποίο εγγράφηκαν οι επιχειρήσεις δηλώνοντας τις θέσεις πρακτικής άσκησης που διέθεταν.

Στάδιο 3: Τα προγράμματα κατάρτισης σχεδιάστηκαν από τον ΟΑΕΔ και υλοποιήθηκαν από ΚΔΒΜ που διέθεταν τις κατάλληλες εργαστηριακές υποδομές.

Στάδιο 4: Πιστοποιήθηκαν οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, σε συνεργασία του ΟΑΕΔ με εγγεγραμμένους σε αντίστοιχο μητρώο πιστοποιητές.

Στάδιο 5: Πραγματοποιήθηκε προώθηση των καταρτισθέντων στην απασχόληση.

Τέλος, είναι αξιοσημείωτη η «ανοικτή» διάσταση του προγράμματος της Ελευσίνας. Το πρόγραμμα έμεινε ανοικτό για έναν χρόνο και, στο μέτρο που τα δεδομένα στην αγορά εργασίας ή τα προσόντα που διαθέτει κάθε ωφελούμενος μεταβάλλονταν, γινόταν επανενεργοποίηση των διαδικασιών profiling και segmentation ώστε να επέλθει αναπροσαρμογή της συσχέτισης ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των ωφελούμενων, στην κατάρτιση που τους προτείνεται, και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα της Ελευσίνας προσφέρει ένα μοντέλο διασύνδεσης ανάμεσα στην κατάρτιση και την απασχόληση, αντιμετωπίζοντας χρόνιες αδυναμίες του συστήματος, όπως είναι η ανεπαρκής διάγνωση των ελλείψεων των επιχειρήσεων σε δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, η μη αξιοποίηση των Ατομικών Σχεδίων Δράσης των ανέργων, η μη στοχευμένη και εξατομικευμένη παροχή κατάρτισης, και η δυσκολία των ΚΔΒΜ να εντοπίσουν τις κατάλληλες επιχειρήσεις για τη διεξαγωγή πρακτικής άσκησης. Επιπλέον, το πρόγραμμα δείχνει τη σημασία της κατάρτισης επάνω στις βασικές και στις οριζόντιες δεξιότητες, με την έννοια ότι αν δεν διασφαλίζεται πρώτα η αναβάθμισή τους μέσω της κατάρτισης, τότε η παροχή εξειδικευμένων τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων γίνεται αναποτελεσματική, δεδομένου ότι οι ωφελούμενοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επαγγελματιών.

Β. Σε ό,τι αφορά στη χρήση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης, η έρευνα του Φωτόπουλου (2013) έδειξε ότι μόλις 26,8% και 31,8% όσων παρακολούθησαν αντίστοιχα πρόγραμμα συνεχιζόμενης ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και βρήκαν εργασία μετά την ολοκλήρωσή τους θεωρούν ότι το αντικείμενο της εργασίας τους έχει συνάφεια με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν (σσ. 63, 83). Πρόκειται για ένδειξη ότι η κατάρτιση που πραγματοποιείται σε επιχειρήσεις

ή σε ΚΔΒΜ και άλλους φορείς λίγο συμβάλλει στο να αντιστοιχούνται οι αποκτώμενες γνώσεις και δεξιότητες με τις απαιτήσεις του περιεχομένου των σχετικών θέσεων εργασίας. Η ένδειξη αυτή ισχυροποιείται από εύρημα της έρευνας της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2018), ότι μεταξύ των εργαζόμενων καταρτισθέντων λιγότεροι από τους μισούς (46,6%) συμφώνησαν με τη διατύπωση «Το πρόγραμμα βοήθησε να αποδίδω καλύτερα στη δουλειά μου» (σ. 5).

Και πάλι όμως πρέπει να επισημανθεί ότι το ζήτημα της αντιστοίχισης των γνώσεων και δεξιοτήτων με τις τεχνικές απαιτήσεις των επαγγελματιών επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες πέραν της κατάρτισης, όπως είναι η πολιτική της εργοδοσίας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, το εργασιακό κλίμα και η ποιότητα των συνθηκών εργασίας (CEDEFOP, 2015β, 2019α· ILO, 2017).

Γ. Τέλος, ένα ακόμα βασικό αίτιο της προβληματικής σχέσης ανάμεσα στην κατάρτιση και την απασχόληση είναι η *έλλειψη ολοκληρωμένου συστήματος αναγνώρισης και επικύρωσης των επαγγελματικών προσόντων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης*, το οποίο να εκκινεί από τη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας και να καταλήγει, μέσα από την πραγματοποίηση πιστοποιημένων προγραμμάτων κατάρτισης βασισμένων σε επαγγελματικά περιγράμματα, στην πιστοποίηση των απαιτούμενων προσόντων, στην ενσωμάτωσή τους στα διάφορα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και στην απονομή σχετικών επαγγελματικών δικαιωμάτων. Μέχρι το 2020, το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων ενσωμάτωνε μόνο τα προσόντα που αποκτιόνταν στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

Συμπερασματικά, η, με έμφαση διαπιστωμένη στην Ελλάδα, ελλειμματική σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική κατάρτιση και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας σχετίζεται, σύμφωνα με τις διαθέσιμες ενδείξεις, με τη χαμηλή ποιότητα της πρώτης. Δεδομένου όμως ότι πρόκειται για πολυπαραγοντικό ζήτημα, η ολοκληρωμένη προσέγγισή του οφείλει να λαμβάνει υπόψη και τις άλλες διαστάσεις που αναφέρθηκαν. Μια τέτοια προσέγγιση υπερβαίνει τα όρια της παρούσας μελέτης· θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο προσεχών ερευνητικών έργων.

3.5.10 Συρρίκνωση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων

Ο βαθμός ανάπτυξης προγραμμάτων της κοινωνικοκεντρικής και ανθρωποκεντρικής γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σηματοδοτεί το κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη και εφαρμόζονται στην πράξη οι στόχοι της ανάπτυξης ενεργού πολιτεότητας (ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων να αντιμετωπίζουν κριτικά και με αίσθημα ευθύνης τα κοινωνικά δρώμενα, να συμμετέχουν στις διεργασίες διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων που τους αφορούν, και να είναι παρόντες σε συλλογικές δράσεις που αποσκοπούν στο κοινωνικό όφελος), της προσωπικής ολοκλήρωσης (ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων ώστε

να αποκτούν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, και να διαχειρίζονται αυτοδύναμα τις υποθέσεις της ζωής τους), και της κοινωνικής συνοχής (υποστήριξη της δημιουργικής ένταξης των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων). Στην περίοδο 2012-2019, σημειώθηκε συρρίκνωση του προκείμενου τομέα: Σταμάτησε η λειτουργία των Σχολών Γονέων και των Κέντρων Συνοδευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών και υπολειτούργησαν τα ΣΔΕ και τα ΚΔΒΜ των Δήμων. Είναι ενδεικτικό, ότι στην περίοδο 2014-2019, διατέθηκαν από τους πόρους του ΕΠΑΝΑΔ μόλις 1,8% για τα ΣΔΕ, 1,7% για τα ΚΔΒΜ των Δήμων, και 0,6% για προγράμματα ΕΚΕ που αφορούν κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πέραν των ανέργων. Δεν αποτελεί λοιπόν παράδοξο το ότι οι εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας έθεσαν την εκπαίδευση και κατάρτιση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων ως 3^η κατά σειρά στρατηγική προτεραιότητα της ΕΚΕ στην Ελλάδα και ως 2^ο σε προτεραιότητα ζήτημα στο οποίο χρειάζεται να διεξαχθεί δημόσιος διάλογος (Παράρτημα 3, Διαγράμματα 14 και 7 αντίστοιχα).

Από την άλλη, πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετοί οργανισμοί (ΜΚΟ, εθελοντικές οργανώσεις, πολιτιστικοί και μορφωτικοί φορείς, δομές ΕΚΕ των κοινωνικών εταίρων, οργανισμοί ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής, σύλλογοι ασθενών και ατόμων με αναπηρία, φορείς απεξάρτησης πρώην χρηστών, φορείς εκπαίδευσης ατόμων τρίτης ηλικίας, κ.ά.) ανέπτυξαν αξιόλογες δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων –αν και περιορισμένης έκτασης λόγω ανεπαρκών οικονομικών πόρων– είτε αυτοχρηματοδοτούμενοι, είτε αξιοποιώντας πόρους της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης, των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ERASMUS, AMIF, BASIC κ.ά.), του ΕΣΠΑ ή, σπάνια, αμιγώς εθνικούς πόρους. Δύο καλές πρακτικές αυτού του φάσματος δραστηριοτήτων παρουσιάζονται, ενδεικτικά, στο Παράρτημα 1 (Εκπαιδευτικές Δράσεις της Ακαδημίας Εθελοντισμού – παράδειγμα 13, και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» – παράδειγμα 14).

3.5.11 Χαμηλή συμμετοχή

Οι εμπειρογνώμονες που συμμετείχαν στη Δελφική Έρευνα θεώρησαν τη χαμηλή και άνιση συμμετοχή στα προγράμματα ΕΚΕ ως το 4^ο και 5^ο σε προτεραιότητα ζήτημα για το οποίο χρειάζεται να διεξαχθεί δημόσιος διάλογος (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 7) και υπέδειξαν ως 2^η σε προτεραιότητα υποστηρικτική δράση τη δημιουργία ψηφιακής πύλης ενημέρωσης για τις δράσεις ΕΚΕ (Διάγραμμα 12). Αυτές οι τοποθετήσεις σηματοδοτούν τα κύρια προβλήματα της συμμετοχής, τα οποία αναδεικνύονται και από τα παρακάτω δεδομένα.

Η συμμετοχή των πολιτών στην ΕΚΕ παρέμεινε σε πολύ χαμηλό επίπεδο στην περίοδο 2012-2019. Το 2018, η χώρα βρισκόταν στην 24^η θέση στην ΕΕ και το ποσοστό δεν ξεπερνούσε το 4,5%, ενώ ο μέσος όρος ήταν 12,1%, και σε κράτη με σημαντική παράδοση στο πεδίο, όπως η Δανία, η

Σουηδία, η Φινλανδία, το ποσοστό υπερέβαινε το 30% (Eurostat, 2019). Ειδικότερα, αναφορικά με τη συμμετοχή εργαζομένων σε προγράμματα κατάρτισης, η Ελλάδα είχε την τελευταία θέση το 2016 (18,5% έναντι 40,8% του ευρωπαϊκού μέσου όρου – CEDEFOP, 2020β, σ. 32). Σύμφωνα, δε, με στοιχεία του ΟΟΣΑ (OECD, 2019α), η Ελλάδα κατατάσσεται τελευταία μεταξύ 33 χωρών ως προς το ποσοστό των καταρτιζόμενων που δηλώνουν ότι έλαβαν χρηματοδότηση από τον εργοδότη τους για τουλάχιστον μία μαθησιακή δραστηριότητα.

Μια ακόμα προβληματική διάσταση αφορά στην εξαιρετικά μειωμένη συμμετοχή των ατόμων που έχουν ίσως τη μεγαλύτερη ανάγκη πρόσβασης στην ΕΚΕ. Το 2018, η Ελλάδα βρισκόταν, μαζί με τη Βουλγαρία και την Κροατία, στις τελευταίες θέσεις της ΕΕ αναφορικά με τη συμμετοχή ατόμων 25-64 ετών με χαμηλά προσόντα (0,8% έναντι 4,3% του ευρωπαϊκού μέσου όρου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τη Σουηδία, τη Φινλανδία και τη Δανία ήταν 20,7%, 15,6% και 14,9% - CEDEFOP, 2020β, σ. 48). Ως προς τη συμμετοχή ανέργων, η Ελλάδα είχε την 24^η θέση με 3,9% έναντι 10,7% του ευρωπαϊκού μέσου όρου και 45,5%, 28,5% και 24,7% αντίστοιχα για τις Σουηδία, Δανία, Φινλανδία (σ. 50). Σύμφωνα, δε, με στοιχεία της έρευνας του Καραλή (2021), μεταξύ 2013 και 2019 διευρύνθηκε το χάσμα αναφορικά με τους δείκτες συμμετοχής ανάμεσα σε άτομα με επαρκές/ ανεπαρκές εισόδημα και ανάμεσα σε άνεργους/εργαζόμενους (Πίνακας 6), με αποτέλεσμα η ΕΚΕ να λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας των υφιστάμενων ανισοτήτων.

Πίνακας 6. Ανισότητες συμμετοχής στην ΕΚΕ

	2013	2019
Εισόδημα (επαρκές/ανεπαρκές)	1,5 :1	1,63 :1
Δημόσιοι υπάλληλοι/άνεργοι	4,9 :1	5,34 :1
Μισθωτοί ιδιωτικού τομέα/άνεργοι	3,16 :1	4,06 :1
Αυτοαπασχολούμενοι/άνεργοι	2,74 :1	3,42 :1

Πηγή: Καραλής (2021), σ. 37.

Η διαμόρφωση της περιγραφείσας κατάστασης μπορεί εύλογα να αποδοθεί στους πολλαπλούς αποτρεπτικούς παράγοντες της συμμετοχής, οι οποίοι έχουν ήδη επισημανθεί στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης: 1) έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ, 2) απουσία μέριμνας της Πολιτείας για τη συμμετοχή

ατόμων με χαμηλά προσόντα ή/και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων,²³ 3) υποχρηματοδότηση της ΕΚΕ από την πλευρά της κεντρικής διοίκησης και των επιχειρήσεων, 4) δυσλειτουργία του ΛΑΕΚ, 5) χαμηλή ποιότητα προγραμμάτων, 6) απουσία κινήτρων συμμετοχής,²⁴ 7) υπολειτουργία της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Σε αυτό τον κατάλογο θα πρέπει να προστεθούν δύο ακόμα παράμετροι. Η πρώτη αφορά στην ελλιπή πληροφόρηση του ενήλικου πληθυσμού σχετικά με τις ευκαιρίες κατάρτισης. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ (OECD, 2019α), η Ελλάδα κατατάσσεται τελευταία μεταξύ 35 χωρών ως προς το ποσοστό των πολιτών που έλαβαν σχετική πληροφόρηση. Η δεύτερη παράμετρος αφορά στη δυσκολία των μικρών επιχειρήσεων να προβούν σε δράσεις κατάρτισης. Η χώρα έχει την τελευταία θέση στην ΕΕ αναφορικά με τη συμμετοχή στην κατάρτιση των απασχολούμενων σε επιχειρήσεις αυτού του μεγέθους (CEDEFOP, 2020β, σ. 41). Το πρόβλημα, δε, επιτείνεται λόγω του ότι τα τελευταία χρόνια η Πολιτεία δεν προέβη σε καμία ενέργεια αναφορικά με την κατάρτιση των αυτοαπασχολούμενων, στους οποίους ανήκουν τα 2/3 των μικρών επιχειρήσεων (Λιντζέρης, 2018).

Έχει όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προσεγγιστεί η στάση των ίδιων των πολιτών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην ΕΚΕ. Δύο έρευνες (CEDEFOP, 2020δ· Καραλής, 2021) προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία.

Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι έχει μετασχηματιστεί σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική αντίληψη για την ΕΚΕ. Έχουμε δει (Ενότητα 2.5.10.2), ότι το 2003 η χώρα βρισκόταν στην προτελευταία θέση στην ΕΕ αναφορικά με το κατά πόσο ο ενήλικος πληθυσμός θεωρεί την ΕΚΕ σημαντική. Σήμερα, η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Σύμφωνα με την έρευνα του CEDEFOP (2020δ, σ. 21), 98% των Ελλήνων πολιτών θεωρούν ότι η ΕΚΕ έχει σημαντική αξία, πράγμα που κατατάσσει τη χώρα στην 2^η θέση στην ΕΕ. Παρεμφερή είναι τα πορίσματα της διαχρονικής έρευνας του Καραλή (2021) για την περίοδο 2011-2019: Σε ευρεία πλειοψηφία οι Έλληνες πολίτες θεωρούν ως άξια λόγω τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (85,1% το 2011, 88% το 2019).

²³ Το παράδειγμα της Αυστρίας δίνει ένα μέτρο σύγκρισης. Από το 2012 λειτουργεί σε εκτεταμένη κλίμακα το εθνικό πρόγραμμα «Πρωτοβουλία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», που απευθύνεται σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, κυρίως σε μετανάστες, και αποσκοπεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Το πρόγραμμα είναι διαμορφωμένο με βάση τις εξής αρχές: α) Τα ενδιαφέροντα, οι γνώσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων αποτελούν σημεία εκκίνησης της μάθησης. β) Η μαθησιακή διεργασία βασίζεται στον ισότιμο διάλογο. γ) Ο αντιρατσισμός, η ευαισθητοποίηση στην ενεργή πολιτειότητα και η ενδυνάμωση της αυτοδυναμίας των συμμετεχόντων αποτελούν εγκάρσιες διαστάσεις όλων των μαθησιακών αντικειμένων. (Πηγή: <https://epale.eceuropa.eu/en/blog/sustainable-adult-education-relation-immigration-and-asylum>).

²⁴ Το παράδειγμα της Γαλλίας παρουσιάζει ενδιαφέρον. Το 2015, θεσπίστηκε ο Ατομικός Λογαριασμός Κατάρτισης (CPF), που μπορεί να αξιοποιείται από όλους τους εργαζόμενους, αυτοαπασχολούμενους και αναζητούντες εργασία για όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Ο Ατομικός Λογαριασμός χρηματοδοτείται από δημόσιους και εργοδοτικούς πόρους και από τους ίδιους τους κατόχους του. Αξιοποιώντας τους πόρους, οι ενδιαφερόμενοι έχουν πρόσβαση σε προγράμματα κατάρτισης, που οδηγούν σε αναγνωρισμένα πιστοποιητικά. Σε έναν ενεργό πληθυσμό 25 εκατομμυρίων, 4 εκατομμύρια Ατομικοί Λογαριασμοί έχουν ενεργοποιηθεί. (Πηγή: <https://www.moncompteformation.gouv.fr>).

Αυτή η αύξηση του ενδιαφέροντος για την ΕΚΕ θα μπορούσε να αποδοθεί σε διάφορους λόγους. Πρώτον, η ανεργία και η εργασιακή ανασφάλεια που διογκώθηκαν μετά το 2009, σε συνδυασμό με το ότι το ανθρώπινο δυναμικό αναγνωρίζει πλέον την ανάγκη να αναπτύξει τις δεξιότητές του για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Ενότητα 3.5.5), συνεπάγονται την ευαισθητοποίηση απέναντι στην αναγκαιότητα της ΕΚΕ. Δεύτερον, οι κλυδωνισμοί στην προσωπική σφαίρα της ζωής, απόρροια της παρατεταμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, καθώς και η αποδυνάμωση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών (οικογένεια, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις) δημιουργούν την ανάγκη για ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης, γεγονός που επίσης σχετίζεται με την απόκτηση μορφωτικών εφοδίων. Τρίτον, η τεράστια δημοσιότητα που έχει λάβει διεθνώς η συζήτηση γύρω από τη διά βίου μάθηση πιθανότατα διεγείρει το ενδιαφέρον των πολιτών. Ακόμα, ορισμένες καλές πρακτικές ΕΚΕ που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, καθώς και η συναφής δημιουργική δράση ορισμένων φορέων, ίσως συνέβαλαν στη διάχυση θετικής αντίληψης για τις εγγενείς δυνατότητες του πεδίου.

Ας εξετάσουμε τώρα ειδικότερα τις απαντήσεις των πολιτών για τους βασικούς τομείς στους οποίους θεωρούν ότι η ΕΚΕ προσφέρει. Σύμφωνα με την έρευνα του CEDEFOP (2020δ) αυτοί είναι:

- Η προσωπική ανάπτυξη (96% των απαντήσεων, 2^η θέση της χώρας στην ΕΕ- σ. 40).
- Η επαγγελματική πρόοδος (92%, 3^η θέση στην ΕΕ- σ. 34).

Παρεμφερή είναι τα πορίσματα του Καραλή (Πίνακας 7), σύμφωνα με τα οποία οι πολίτες αναφέρουν ανάμεσα στους πρώτους λόγους συμμετοχής στην ΕΚΕ τόσο την προσωπική ανάπτυξη («Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα», «Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης») όσο και την επαγγελματική πρόοδο («Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/ή στην εργασία μου», «Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα»).

Πίνακας 7. Οι δέκα πιο σημαντικοί λόγοι συμμετοχής (%)

Λόγοι	2011	2013	2016	2019
1. Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα	90%	89,9%	92,4%	92,3%
2. Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/-ή στην εργασία μου	86,4%	88,9%	90,5%	89,8%
3. Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή	85,1%	85,5%	89%	88%
4. Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	79,2%	81,1%	84,1%	81,6%
5. Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	76,3%	79,3%	75,4%	76,5%
6. Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης	57,7%	66,6%	68,9%	71,4%
7. Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	71,8%	77,3%	74,6%	67,9%
8. Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο	56,1%	54,4%	62,5%	56,6%
9. Για να αποκτήσω το πιστοποιητικό/βεβαίωση συμμετοχής	58%	62,4%	61,9%	55%
10. Για να βρω μια καλύτερη εργασία	63,9%	64,7%	62,1%	54,9%

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, μπορεί να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι η ελληνική κοινωνία έχει αποκτήσει κουλτούρα ΕΚΕ;

Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που επιβάλλουν η απάντηση να είναι επιφυλακτική. Καταρχάς, η έλλειψη κουλτούρας και τεχνογνωσίας ΕΚΕ από τους περισσότερους φορείς του συστήματος και, ευρύτερα, η δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν ευνοούν την ανάπτυξη της διάθεσης των πολιτών απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Έπειτα, υπάρχει ευρεία αναντιστοιχία ανάμεσα στην πάνδημη απόφαση για τη χρησιμότητα της ΕΚΕ και στην επιθυμία παρακολούθησης προγραμμάτων, έστω και αν, όπως έχει αναφερθεί και όπως θα δούμε αναλυτικά στις επόμενες παραγράφους, τα εμπόδια στη συμμετοχή είναι σημαντικά. Σχετική έρευνα του ΣΕΒ (2020β, σ. 13) έδειξε ότι 50% των πολιτών δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ΕΚΕ. Ακόμα, είναι δύσκολο να διαχωριστεί κατά πόσο οι δηλώσεις για τη χρησιμότητα της ΕΚΕ οφείλονται σε αυθεντική διάθεση για απόκτηση μορφωτικών εφοδίων ή σχετίζονται με την ευρέως διαδεδομένη στην Ελλάδα επιδότηση της συμμετοχής σε σχετικά προγράμματα. Ο Πίνακας 7 δείχνει ότι, σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας 2010, τα 3/4 των ερωτηθέντων απαντούν ότι βασικός λόγος για τη συμμετοχή στην ΕΚΕ είναι η αύξηση των οικονομικών απολαβών, που είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με την προσδοκία επιδότησης. Αυτή η παράμετρος επισημαίνεται από αρκετούς εμπειρογνώμονες της Δελφικής Έρευνας. Για παράδειγμα:

- «Η νοοτροπία του κοινού συνδέει τη διά βίου μάθηση με τη λήψη επιδομάτων και όχι με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη».
- «Τα προγράμματα είναι χρηματοδοτούμενα με αποτέλεσμα να καταργούν την ίδια τη βούληση προσέλευσης στη μάθηση και να μετατρέπονται σε εργαλεία επιδοματικής πολιτικής».

Αλλά και αυτό το ζήτημα είναι δεκτικό συζήτησης. Σύμφωνα με τον Καραλή (2021), υπάρχουν χρησιμοθηρικές διαστάσεις στην παρακολούθηση προγραμμάτων ΕΚΕ, όμως αφενός οφείλονται στην οικονομική ένδεια των ενδιαφερόμενων, αφετέρου δεν είναι ιδιαίτερα έντονες και συνυπάρχουν με τις άλλες δημιουργικές διαθέσεις που αποτυπώνονται στον Πίνακα 7.

Όσον αφορά στο κίνητρο των οικονομικών απολαβών για τους άνεργους, προκύπτει ότι δεν εντοπίζεται στην έκταση εκείνη που θα επέτρεπε την ταύτιση της παρακολούθησης προγραμμάτων με την επιδότηση -όπως σε έναν μεγάλο βαθμό είναι η κοινή αντίληψη. Πράγματι, όπως είδαμε κατά την ανάλυση των κινήτρων για τους άνεργους, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε υψηλό βαθμό, κάτι που άλλωστε είναι αναμενόμενο με βάση τη δεινή οικονομική θέση της συγκεκριμένης ομάδας, όχι όμως σε τέτοια ένταση που να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τους άνεργους δεν υπάρχουν άλλα, και μάλιστα σημαντικά κίνητρα. (σ. 40)

Ποιοι είναι όμως, σύμφωνα με την άποψη των Ελλήνων πολιτών, οι λόγοι της μη συμμετοχής τους στην ΕΚΕ, παρά τη γενικευμένη δήλωσή τους για την αξία της; Αν και οι ανιχνευτικές ερωτήσεις των δύο ανωτέρω ερευνών έχουν κάπως διαφορετική διατύπωση, επιτρέπουν εντούτοις την άντληση συμπερασμάτων.

Πίνακας 8. Κύριοι λόγοι για τη μη συμμετοχή σε προγράμματα ΕΚΕ (%)

Εμπόδια στη συμμετοχή, 2019 (Καραλής 2021)		Παράγοντες που θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή, 2019 (CEDEFOP, 2020δ)	
Κόστος συμμετοχής	80,2%	Οικονομικά κίνητρα	81%
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	65,5%	Καλύτερη ποιότητα	78%
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω	61,1%	Περισσότερο ευέλικτος χρόνος πραγματοποίησης	72%
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται	57,2%	Περισσότερη ενημέρωση και συμβουλευτική	79%
Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	55%	Περισσότερη υποστήριξη στις κοινωνικές και οικογενειακές υποχρεώσεις	75%

Πηγή: α) Καραλής, 2021, σ. 29. β) CEDEFOP, 2020δ, σσ. 66-69, 72.

Από τα δεδομένα του Πίνακα 8 συνάγεται ότι οι βασικοί συνειδητοί και ρητοί λόγοι που αναστέλλουν τη συμμετοχή των πολιτών στην ΕΚΕ είναι ότι συχνά αναγκάζονται να καταβάλουν το κόστος συμμετοχής, η χαμηλή ποιότητα των προγραμμάτων, η ελλιπής πληροφόρηση, και η απουσία ρυθμίσεων που θα διευκόλυναν την εναρμόνιση της παρακολούθησης προγραμμάτων με τις προσωπικές υποχρεώσεις.

Σύμφωνα λοιπόν με όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε να διατυπωθεί η καταληκτική υπόθεση ότι, στο μέτρο που προσφέρονται στους ενήλικους ποιοτικά και χωρίς οικονομική επιβάρυνση προγράμματα, σε συνδυασμό με κατάλληλη πληροφόρηση, συμβουλευτική, και διευκολύνσεις παρακολούθησης, είναι πιθανό ότι θα ανταποκρίνονται σε ικανό βαθμό, πράγμα που βαθμιαία θα συνέβαλε στην ανάπτυξη της κουλτούρας ΕΚΕ στην ελληνική κοινωνία.

3.5.12 Απουσία αξιολόγησης

Μία ακόμα πρόβλεψη του Ν. 3879/2010 που δεν εφαρμόστηκε αφορά στην αξιολόγηση του πεδίου ΕΚΕ. Συγκεκριμένα, έμειναν ανενεργές διατάξεις που αφορούν στην αξιολόγηση τόσο των φορέων όσο και συνολικά του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης (άρθρα 4, παρ. 1δ και 19, παρ. 1). Μόνο μικρές σε έκταση μελέτες αξιολόγησης για επιμέρους ζητήματα, κυρίως τεχνικού-οικονομικού χαρακτήρα, διεξάγονται από το Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων.

3.6 Καταληκτικά σχόλια

Στην περίοδο 2012-2019, το πεδίο της ΕΚΕ αποψιλώθηκε από τα στοιχεία και τις διεργασίες που θα ήταν δυνατό να συμβάλλουν στην ποιοτική και αποδοτική λειτουργία του. Η προβληματική διακυβέρνηση, η υποχρηματοδότηση, το γενικευμένο έλλειμμα κουλτούρας και τεχνογνωσίας ΕΚΕ, η απαξίωση του επιστημολογικού υπόβαθρου, η ανεξέλεγκτη λειτουργία των φορέων παροχής υπηρεσιών, η αποδιοργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών, η υπολειτουργία της επαγγελματικής συμβουλευτικής και της πρακτικής άσκησης σε χώρους εργασίας, η περιθωριοποίηση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, η εξακολουθούμενη αποσύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η απουσία ουσιαστών κινήτρων εμπλοκής στην ΕΚΕ, καθώς και η έλλειψη αξιολόγησης του συστήματος, επέφεραν κατακόρυφη πτώση της ποιότητας των δράσεων και χαμηλή συμμετοχή των πολιτών.

Παρόλα αυτά, ένα μέρος των φορέων και των εκπαιδευτών, που είχαν συγκροτηθεί επιστημολογικά και αναπτυχθεί στα προηγούμενα χρόνια, συνέτειναν ώστε να δημιουργούνται ορισμένες καλές πρακτικές και, πιθανόν, μέρος των πολιτών να διαμορφώνει θετική διάθεση απέναντι στην ΕΚΕ παρά τις δυσλειτουργίες της.

Αλλά η κυρίαρχη ροπή των πραγμάτων ήταν τέτοια, που το πεδίο διέτρεχε κίνδυνο να υποστεί μη αναστρέψιμη καθίζηση, αν δεν άλλαζε η αντίληψη και πρακτική της κεντρικής διοίκησης. Με εκκίνηση το 2020, έχουν παρατηρηθεί σημεία ανασυγκρότησης, αν και είναι πρόωρο για να εξαχθούν συμπεράσματα. Σε αυτές τις πρόσφατες εξελίξεις εστιάζει το κεφάλαιο που ακολουθεί.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σεπτέμβριος 2021

Σημεία ανασυγκρότησης (2020-σήμερα)



4.1 Εισαγωγή

Από το 2020, μετά το τέλος της «μνημονιακής» εποχής και την έλευση της πανδημίας, το πεδίο της ΕΚΕ βρίσκεται απέναντι σε προκλήσεις καίριας σημασίας.

Πρώτον, χρειάζεται μια εκ βάθρων ολιστική ανασυγκρότηση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παθογένειες που συσσωρεύτηκαν τα προηγούμενα χρόνια.

Δεύτερον, καλείται να συμβάλει στην επανεκκίνηση της εθνικής οικονομίας και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων, των νέων, και των άλλων ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Αυτή η ανάγκη αποτυπώνεται με έμφαση στις διαπιστώσεις των εμπειρογνομώνων της Δελφικής Έρευνας: Θεώρησαν ως τρεις πρώτες κατά σειρά προτεραιότητες του ελληνικού πεδίου ΕΚΕ: α) την αντιμετώπιση της ανεργίας, β) την επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων, γ) την άμβλυση της περιθωριοποίησης των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 14).

Τρίτον, το πεδίο ΕΚΕ χρειάζεται να διαχειριστεί την ανατροπή των εκπαιδευτικών όρων της λειτουργίας του, που συντελέστηκε εξαιτίας της ανάδειξης της ηλεκτρονικής μάθησης σε κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη Δελφική Έρευνα, η νέα αυτή συνθήκη εμπεριέχει ευκαιρίες αλλά και κινδύνους. Από τη μία, αποτελεί εναλλακτική λύση στην παρούσα φάση, και επίσης διευκολύνει τη συμμετοχή ενηλίκων από απομακρυσμένες περιοχές ή με κινητικά προβλήματα (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 10). Από την άλλη, διαφαίνεται ο κίνδυνος της περαιτέρω υποβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης/κατάρτισης εξαιτίας της συρρίκνωσης της επικοινωνίας διδασκόντων-διδασκομένων, της δυσκολίας εφαρμογής συμμετοχικών τεχνικών, της αδυναμίας χρήσης ΤΠΕ από αρκετούς ενήλικους, καθώς και της μη εξοικείωσης ικανού μέρους των εκπαιδευτών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Παράρτημα 3, Διάγραμμα 11).

Ως προς το τελευταίο ζήτημα, πυκνώνουν στη βιβλιογραφία οι τοποθετήσεις ειδικών στην εκπαίδευση από απόσταση (Λιοναράκης, κ.ά., 2020· Bates, 2020· Hodges et al., 2020), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα προγράμματα

τηλεκπαίδευσης και τηλεκατάρτισης που πολλαπλασιάστηκαν το τελευταίο διάστημα δεν μπορούν να θεωρηθούν ουσιαστικής εκπαίδευσης από απόσταση αλλά «διδασκαλία εκτάκτου ανάγκης» (Hodges et al., 2020, σ. 6) για τον λόγο ότι οργανώνονται συνήθως από μη ειδικούς, συνεπώς δεν υλοποιούνται με κατάλληλες προδιαγραφές. Ο Bates (2020, σ. 3) προσθέτει ότι δεν είναι όλοι οι διδάσκοντες και οι ειδικοί στις ΤΠΕ εξ ορισμού αρμόδιοι για την εκπαίδευση από απόσταση και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι λιγότερα από το 1/5 των πανεπιστημίων του Ηνωμένου Βασιλείου είναι σε θέση να προσφέρουν υψηλής ποιότητας διαδικτυακά μαθήματα. Στην ίδια κατεύθυνση, εμπειρογνώμων της Δελφικής Έρευνας επισημαίνει: «Υπάρχει έλλειψη δεξιοτήτων χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους). Κυριαρχεί η λανθασμένη αντίληψη ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές απαιτήσεις και μέθοδοι».

Η ένταση των παραπάνω προκλήσεων φαίνεται να έγινε αντιληπτή από την κεντρική διοίκηση του συστήματος ΕΚΕ. Με την ΥΑ 57777/15-06-2020, συγκροτήθηκε διυπουργική ομάδα συντονισμού για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με έργο την επεξεργασία οδηγιών, εγκυκλίων ή υπουργικών αποφάσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές και τις διαδικασίες παρακολούθησης των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε Εγκύκλιος (αριθ. πρωτ. 79732/27-07-2020), υπογεγραμμένη από τους Γενικούς Γραμματείς των Υπουργείων Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και Δημοσίων Επενδύσεων ΕΣΠΑ, η οποία έθεσε πλαίσιο ποιοτικών προδιαγραφών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Το κείμενο αυτό υποκαθιστά την ατελή Εγκύκλιο 109046/2018 και επαναλαμβάνει, επαναδιατυπώνει και εμπλουτίζει τις προδιαγραφές της εντελέστερης ΚΥΑ 1.5188/2011 (βλ. στις Ενότητες 2.5.9.2 και 3.5.6).

Επιπλέον, συγκροτήθηκε Επιτροπή Εμπειρογνομώνων (Απόφαση Κ1/123509-05-10-2020 του Γενικού Γραμματέα ΕΕΚΔΒΜ) προκειμένου να διαμορφώσει προτάσεις που αφορούν στη διασφάλιση της ποιότητας του έργου που συντελείται από τους εκπαιδευτές, τους αξιολογητές και τα στελέχη σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων ΕΚΕ.

Ασφαλώς όμως η βασική νέα ρυθμιστική πράξη είναι ο Νόμος 4763/2020 με τίτλο «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης», ο οποίος αποσκοπεί στο: α) να ρυθμίσει ζητήματα που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση που συντελείται στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος, β) να τη διασυνδέσει με την επαγγελματική κατάρτιση που απευθύνεται σε ενήλικους και γ) να επαναρυθμίσει το πεδίο της ΕΚΕ. Σύμφωνα με την οριοθέτηση της παρούσας μελέτης θα ασχοληθούμε με το τελευταίο σκέλος του νέου Νόμου.

Στο μικρό χρονικό διάστημα που επακολούθησε από την ψήφιση του Νόμου μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης (Ιούλιος 2021) έχουν συντελεστεί λίγες διοικητικές ενέργειες σε εφαρμογή των ρυθμίσεών του, επομένως δεν μπορεί ακόμα να γίνει αποτίμηση των επιπτώσεών τους στο πεδίο ΕΚΕ. Ωστόσο, με βάση τις διατάξεις του, καθώς και τα άλλα προαναφερθέντα πρόσφατα νομοθετήματα και ορισμένες ρυθμιστικές πράξεις, μπορεί να εξαχθεί μια αρκετά σαφής εικόνα των προθέσεων και επιλογών της κεντρικής διοίκησης στη σημερινή συγκυρία. Η εικόνα, δε, γίνεται εναργέστερη αν ληφθεί υπόψη ποιες προγενέστερες νομοθετικές διατάξεις κατήργησε ο Ν. 4763/2020 και ποιες διατηρεί σε ισχύ. Από τη μία, κατήργησε και αντικατέστησε τις ρυθμίσεις των Νόμων 2525/1997, 3879/2010, 4186/2013, 4521/2018, 4547/2018, που αφορούν: α) στους βασικούς παρόχους ΕΚΕ (ΚΔΒΜ, ΙΕΚ, ΣΔΕ), και στον επιτελικό φορέα διοίκησης (ΓΓΔΒΜ, που με τον Ν. 4763/2020 μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας – ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν), β) στα συλλογικά όργανα (Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση, Διαρκής Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων), και γ) στις διατάξεις για το εθνικό πλαίσιο προσόντων, τα επαγγελματικά δικαιώματα που σχετίζονται με την κατάρτιση, καθώς και την πρακτική άσκηση στους χώρους εργασίας. Από την άλλη, ο Ν. 4763/2020 διατήρησε σε ισχύ όλες σχεδόν τις –κρίσιμης σημασίας– διατάξεις του Ν. 3879/2010, στις οποίες έχει γίνει αναφορά στην Ενότητα 2.5.9.1.

Ωστόσο, οι νέες κατευθύνσεις της κεντρικής διοίκησης για την ΕΚΕ δεν αποτυπώνονται μόνο στο νομοθετικό πλαίσιο, αλλά και στις χρηματοδοτικές προτεραιότητες. Οι βασικές πηγές χρηματοδότησης της ΕΚΕ για τα επόμενα χρόνια είναι το ΕΣΠΑ 2021-2027, το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων 2021-2025, και το *Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (Ελλάδα 2.0)* (ΕΣΑΑ), που καλύπτει την περίοδο 2021-2026. Οι πόροι που θα διατεθούν για την ΕΚΕ από τις δύο πρώτες πηγές δεν έχουν οριστικοποιηθεί. Όμως δημοσιεύτηκε αναλυτική περιγραφή των δράσεων του ΕΣΑΑ (2021), αρκετές από τις οποίες αφορούν στην ΕΚΕ. Στις Ενότητες λοιπόν 4.2-4.4 που ακολουθούν, θα εξεταστούν οι κατευθύνσεις της ΕΚΕ που αποτυπώνονται στην αναφερθείσα σύνθετη νομοθετική ύλη και συμπληρωματικά, στην Ενότητα 4.5, θα παρουσιαστούν οι δράσεις που θα χρηματοδοτηθούν από το ΕΣΑΑ.

4.2 Διακυβέρνηση

4.2.1 Συντονισμός

Στον Ν. 4763/2020 περιέχονται αρκετές διατάξεις που αποσκοπούν στον συντονισμό του πεδίου ΕΚΕ, και η ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν ορίζεται αρμόδια τόσο για αυτό τον σκοπό όσο και για τη διαμόρφωση στρατηγικής (άρθρο 4).

Επιπλέον, θεσπίζονται νέα συλλογικά όργανα:

1. Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΣΕΕΚ), με αποστολή την υποβολή εισηγήσεων για τον σχεδιασμό της εθνικής πολιτικής ΕΚΕ (άρθρο 5). Το ΚΣΕΕΚ υποστηρίζεται από Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή και υποβάλει ανά τριετία στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση.
2. Κλαδικά Συμβούλια Δεξιοτήτων (άρθρο 5, παρ. 4).
3. Περιφερειακά Συμβούλια Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (άρθρο 6).

Ωστόσο, η εμβέλεια των παραπάνω ρυθμίσεων έχει περιορισμούς. Πρώτον, στο ΚΣΕΕΚ δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι φορέων που παρέχουν γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Δεύτερον, δεν συμμετέχουν εκπρόσωποι των ΚΕΔΙΒΙΜ, ούτε ορισμένων Υπουργείων (λ.χ. Δικαιοσύνης, Εξωτερικών, Πολιτισμού), που πραγματοποιούν για το προσωπικό τους δράσεις ΕΚΕ νευραλγικής σημασίας.²⁵

4.2.2 Στρατηγικοί στόχοι

Ο Ν. 4763/2020 (άρθρο 1, παρ. 3), θέτει ως βασικούς στόχους του συστήματος την αποτελεσματική λειτουργία της επαγγελματικής κατάρτισης προκειμένου να ενισχύεται η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και η απασχολησιμότητα, καθώς και τη συμβολή της ΕΚΕ στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Αν συνυπολογιστεί, δε, η αναφορά του άρθρου 1 του Ν. 3879/2010, η οποία παραμένει σε ισχύ, σχετικά με την επιδίωξη διαμόρφωσης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, προκύπτει ένα μείγμα στόχων οικονομικών, κοινωνικοκεντρικών και ανθρωποκεντρικών.

Παρόλα αυτά, η ανάλυση περιεχομένου του νομοθετήματος οδηγεί στη διαπίστωση ότι βασικός σκοπός είναι η διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, ενώ οι αναφορές στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων έχουν περιορισμένη εμβέλεια –βλ. αναλυτικά στην Ενότητα 4.4.9.

4.2.3 Αποκέντρωση

Ο Ν. 4763/2010 διατηρεί σε ισχύ τις διατάξεις του Ν. 3879/2010 που αναφέρονται στις αρμοδιότητες ΕΚΕ των Δήμων (Ενότητες 2.5.9.1 και 3.2.4.2). Επιπλέον, προβλέπει ότι η ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν υποστηρίζει τους Δήμους για τη δημιουργία ΚΔΒΜ και την αποτελεσματική εφαρμογή των προτύπων και μέσων προώθησης της ΕΚΕ (άρθρο 84, παρ. 3γ και δ).

²⁵ Για παράδειγμα, σύμφωνα με το Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία (2020), η εκπαίδευση των απασχολούμενων στον τομέα του πολιτισμού «αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας» και «πρέπει να αποτελέσει σημαντική προτεραιότητα για την πολιτεία» (σ. 223). Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη εντατικοποίησης της επιμόρφωσης που παρέχεται από τη Σχολή Δικαστικών Λειτουργών, και η επέκτασή της σε προγράμματα ανάδειξης ψηφιακών και διοικητικών δεξιοτήτων (σ. 66).

4.3 Κουλτούρα ΕΚΕ

Σε αρκετά σημεία της παρούσας μελέτης έχει διατυπωθεί η άποψη ότι μία ισχυρή ένδειξη για να διαγνωστεί εάν ένα σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης χαρακτηρίζεται από κουλτούρα ΕΚΕ είναι κατά πόσο η κεντρική διοίκηση αναγνωρίζει την επιστημολογία της ΕΚΕ ως το ενδεδειγμένο υπόβαθρο λειτουργίας του συστήματος, πράγμα το οποίο αποτυπώνεται: α) στα κριτήρια στελέχωσής του με ανθρώπινο δυναμικό, β) στις προϋποθέσεις αδειοδότησης των φορέων παροχής υπηρεσιών, και γ) σε διατυπώσεις του νομοθετικού πλαισίου που αφορούν στη μεθοδολογία υλοποίησης των προγραμμάτων.

Ός προς τα κριτήρια στελέχωσης, ο Ν. 4763/2020 επανορθώνει σε αρκετά σημεία την απαξίωση του επιστημονικού πεδίου της ΕΚΕ, η οποία είχε αποτυπωθεί στο πλαίσιο της νομοθεσίας της περιόδου 2012-2019. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές ότι: α) Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΣΔΕ απαιτείται να έχουν γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων (άρθρο 70, παρ. 1 και 4). β) Οι Διευθυντές Κατάρτισης και οι Εκπαιδευτικοί Υπεύθυνοι των ΚΔΒΜ απαιτείται να διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός μάλιστα που συνιστά προϋπόθεση για την αδειοδότηση των ΚΔΒΜ (άρθρο 53, παρ. 4α και β), όπως ίσχυε αναλογικά και στη δεκαετία του 2010.

Ωστόσο, η αναφορά στα προσόντα των στελεχών του πεδίου αποδυναμώνεται, εξαιτίας της συμπερίληψης εναλλακτικών ή γενικώς διατυπωμένων προσόντων για την κάλυψη των σχετικών θέσεων. Συγκεκριμένα, για να γίνει κάποιος Διευθυντής Κατάρτισης ή Εκπαιδευτικός Υπεύθυνος σε ΚΔΒΜ μπορεί να αρκέσει «η επταετής σχετική επαγγελματική εμπειρία» (άρθρο 53, παρ. 4). Το ίδιο ισχύει και για τους υποψήφιους Διευθυντές δημόσιων ΙΕΚ: αρκεί να διαθέτουν οποιοδήποτε πτυχίο ΑΕΙ και «εμπειρία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση» (άρθρο 31, παρ. 1β). Ακόμα, για την κάλυψη θέσεων Διευθυντών και Υποδιευθυντών ΣΔΕ απαιτούνται «γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων» χωρίς να γίνεται αναφορά σε ειδικές σπουδές ή επιμόρφωση (άρθρο 70, παρ. 1).

Ο Ν. 4763/2020 ρυθμίζει με παραπλήσιο τρόπο και το ζήτημα των προσόντων των εκπαιδευτών του συστήματος ΕΚΕ. Από τη μία, σε ό,τι αφορά στους

εκπαιδευτές των ΣΔΕ, περιέχει την πολύ θετική διάταξη ότι «η επάρκεια και η διαρκής ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων των εκπαιδευτών, όπως και η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (άρθρο 71, παρ. 1γ). Ωστόσο, δεν συναντάται αντίστοιχη πρόβλεψη αναφορικά με τους εκπαιδευτές των ΚΔΒΜ και των ΙΕΚ. Μάλιστα, στο σύστημα μοριοδότησης που αφορά στην ανάθεση διδακτικού έργου σε ΙΕΚ, η εκπαίδευση, επιμόρφωση, διδακτική και επαγγελματική εμπειρία που σχετίζονται με την τεχνογνωσία στην ΕΚΕ προσδίδουν στους υποψήφιους μόνο 5 μόρια, το μέγιστο, σε σύνολο 100 (ΥΑ Κ1/104717/2020).

Επιπλέον, έλλειψη του Ν.4763/2020 ως προς τα προσόντα των επιτελικών στελεχών είναι ότι ο Πρόεδρος της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής προσδιορίζεται ότι είναι απλώς Καθηγητής ΑΕΙ (άρθρο 7, παρ. 2), χωρίς ειδική αναφορά στα επιστημονικά πεδία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης/εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία σχετίζονται ευθέως με τις αρμοδιότητες της Επιτροπής.

Από την άλλη, σε ό,τι αφορά στη *μεθοδολογία υλοποίησης των προγραμμάτων*, θεωρείται σημαντικό ότι η Εγκύκλιος 79732/2020 επαναφέρει στο προσκήνιο τη σημασία του να υιοθετείται και να εφαρμόζεται η τεχνογνωσία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διευρυμένης επαγγελματικής κατάρτισης. Για παράδειγμα, περιέχεται η διατύπωση των παρακάτω προδιαγραφών:

Η μεθοδολογία (υλοποίησης προγραμμάτων) που θα επιλεγεί θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, ορισμένες από τις οποίες είναι οι εξής:

- Ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη.
- Η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των καταρτιζόμενων.
- Η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης.
- Οι αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευτών-καταρτιζόμενων.
- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν, δεν είναι τόσο η εισήγηση, όσο κυρίως εκείνες που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή των καταρτιζόμενων, όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι μικρές πρακτικές εργασίες, το παίξιμο ρόλων, ο διάλογος, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις, η προσομοίωση, η συζήτηση σε μικρές ομάδες (σσ. 18-19).

Συμπερασματικά, στα νομοθετικά και διοικητικά κείμενα της πρόσφατης περιόδου περιέχονται διατάξεις που αναγνωρίζουν ως πλαίσιο αναφοράς την επιστημολογία της ΕΚΕ. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες ρυθμίσεις, που στερούν από τις πρώτες μέρος της δυναμικής τους.

4.4 Επιδίωξη ποιότητας

4.4.1 Φορείς παροχής ΕΚΕ

Ο Ν. 4763/2020 περιέχει πολλές διατάξεις που αφορούν στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου που παρέχουν τα ΚΔΒΜ, τα ΙΕΚ και τα ΣΔΕ. Ωστόσο, όπως εξηγείται στη συνέχεια, δεν υπεισέρχεται στον ίδιο βαθμό στο ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν οι άλλοι φορείς του συστήματος ΕΚΕ.

4.4.1.1 ΚΔΒΜ

Είναι έκδηλη η σπουδή της κεντρικής διοίκησης για την αναβάθμιση των ΚΔΒΜ. Η Εγκύκλιος 79732/2020 προσδιόρισε ότι πρέπει να διαθέτουν κατ' ελάχιστον στελεχιακό δυναμικό: Διευθυντή Κατάρτισης και Εκπαιδευτικό Υπεύθυνο, οι οποίοι κατά βάση είναι κάτοχοι τεκνογνωσίας ΕΚΕ (βλ. στην Ενότητα 4.3), Υπεύθυνο Συμβουλευτικής και, ειδικά για την υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Υπεύθυνο διαχείρισης Ολοκληρωμένου Συστήματος Τηλεκατάρτισης. Θα πρέπει επίσης να διαθέτουν υποδομές ψηφιακής τεχνολογίας. Οι ίδιες προδιαγραφές επαναλήφθηκαν λίγους μήνες αργότερα στο άρθρο 53 του Ν. 4763/2020, αλλά το γεγονός ότι η κεντρική διοίκηση δεν περίμενε την ψήφισή του για να τις ενεργοποιήσει υποδηλώνει την αντίληψή της για τον επείγοντα χαρακτήρα της θέσπισης κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας των ΚΔΒΜ.

4.4.1.2 ΙΕΚ

1. Ο Ν. 4763/2020 περιέχει διατάξεις που αποβλέπουν στην αναβάθμιση των ΙΕΚ, όπως είναι η ίδρυση Πειραματικών και Θεματικών ΙΕΚ και η δυνατότητα των αποφοίτων να συνεχίζουν σπουδές, μέσω κατατακτήριων εξετάσεων, σε τμήματα ΑΕΙ συναφούς ειδικότητας.
2. Ανατέθηκε στους κοινωνικούς εταίρους το έργο της αναμόρφωσης των οδηγών σπουδών των ΙΕΚ, καθώς και της αναβάθμισης της πρακτικής άσκησης των σπουδαστών.

4.4.1.3 ΣΔΕ

1. Όπως είδαμε (Ενότητα 4.3), ο Ν. 4763 δίνει τη δυνατότητα οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΣΔΕ να διαθέτουν τεχνογνωσία ΕΚΕ.
2. Τοποθετείται σε κάθε ΣΔΕ σύμβουλος ψυχολόγος (άρθρο 71, παρ. 4).
3. Δημιουργήθηκε Μητρώο Εκπαιδευτών ΣΔΕ από το οποίο αντλούνται υποψήφιοι εκπαιδευτές (Ν. 4713/2020, άρθρο 19), πράγμα που επιτρέπει να αποφεύγονται οι ετήσιες χρονοβόρες διαδικασίες προκηρύξεων, οι οποίες συνεπάγονταν ότι οι νεοπροσλαμβανόμενοι αναλάμβαναν υπηρεσία με μεγάλη καθυστέρηση.

4.4.1.4 Άλλοι πάροχοι

Αντίθετα με τις λεπτομερείς ρυθμίσεις για τα ΚΔΒΜ, τα ΙΕΚ και τα ΣΔΕ, ο Ν. 4763/2020 δεν αναφέρεται το ίδιο διεξοδικά στο πώς θα αναβαθμιστεί η λειτουργία των άλλων φορέων του συστήματος ΕΚΕ, οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους, συνεπώς η Πολιτεία έχει λόγο επί των υπηρεσιών που παρέχουν. Συγκεκριμένα, οι αρμοδιότητες της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν δεν εκτείνονται στη διαμόρφωση ορισμένων βασικών δεσμευτικών προδιαγραφών και κανόνων, που να διασφαλίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν τόσο τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ όσο και πολυάριθμοι δημόσιοι φορείς ΕΚΕ. Σε αυτό συντείνει και το ότι οι προδιαγραφές της Εγκυκλίου 79732/2020 δεν αφορούν στα προγράμματα που απευθύνονται σε δημόσιους υπαλλήλους. Επίσης, δεν είναι σαφές το κατά πόσο αυτές οι προδιαγραφές αφορούν και στα ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα. Προκύπτει λοιπόν η διαπίστωση ότι οι περιορισμοί της δυνατότητας παρέμβασης της ΓΓ δημιουργούν προϋποθέσεις ώστε ο τρόπος υλοποίησης των προγραμμάτων από διάφορους φορείς να ακολουθεί μεθοδολογικές προδιαγραφές και κατευθύνσεις «πολλαπλών διαδρομών και ταχυτήτων».

4.4.2 Εκπαιδευτές, αξιολογητές, στελέχη

Ο Ν. 4763/2020 δίνει στη ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν την αρμοδιότητα για τη ρύθμιση των θεμάτων που αφορούν στην επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτών όσο και των στελεχών ολόκληρου του πεδίου ΕΚΕ (άρθρο 84, παρ. 4γ). Επίσης, το διατηρηθέν σε ισχύ άρθρο 19 του Ν. 3879/2010 προβλέπει: α) τη συγκρότηση συστήματος συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και των στελεχών ΕΚΕ, β) την υλοποίηση πιστοποιημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Τέλος, το άρθρο 54 παρ. 2 επαναφέρει μία ρύθμιση της οποίας η υλοποίηση εκκρεμεί από τη δεκαετία του 2000, ότι δηλαδή στα (συγ)χρηματοδοτούμενα προγράμματα που παρέχονται από ΚΔΒΜ απασχολούνται αποκλειστικά εκπαιδευτές ενηλίκων εγγεγραμμένοι

στο Μητρώο πιστοποιημένων Εκπαιδευτών του ΕΟΠΠΕΠ (βλ. Ενότητα 2.5.10.1). Όμως η διατύπωση του Ν. 4763/2020 δεν επεκτείνεται στους πέραν των ΚΔΒΜ φορείς, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιούν εκπαιδευτές μη πιστοποιημένους από την εθνική αρχή πιστοποίησης.

4.4.3 Πιστοποίηση προγραμμάτων

1. Ο Ν. 4763/2020 ρυθμίζει το εκκρεμές, ήδη από την ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ (1994), ζήτημα της πιστοποίησης των (συγ)χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχουν τα ΚΔΒΜ (άρθρο 57). Εφοδιάζει, δε, τον ΕΟΠΠΕΠ με Ειδική Επιτροπή Πιστοποίησης.

2. Ανατέθηκε στους κοινωνικούς εταίρους, μέσω ΕΣΠΑ, η ανάπτυξη μεθοδολογιών και κριτηρίων για τη διαδικασία πιστοποίησης των (συγ)χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων κατάρτισης.

4.4.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Ο Ν. 4763/2020, εμπλουτίζοντας τον Ν. 3879/2010, υποδηλώνει σε πολλά σημεία πρόθεση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, με στόχο να αντιμετωπιστεί το οξύ έλλειμμα του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας.

4.4.5 Πρακτική άσκηση

Σε ό,τι αφορά στην πρακτική άσκηση ανέργων και εργαζομένων, με βάση την Εγκύκλιο 79732/2020:

1. Προσδιορίζονται τα καθήκοντα του Υπεύθυνου Πρακτικής Άσκησης, ο οποίος είναι ο οριζόμενος από την επιχείρηση εργαζόμενός της που έχει την ευθύνη των ασκούμενων.
2. Ορίζεται από τον πάροχο κατάρτισης Επόπτης Πρακτικής Άσκησης, ο οποίος εποπτεύει την ορθή υλοποίησή της, και καθοδηγεί και υποστηρίζει τους καταρτιζόμενους πριν και κατά τη διάρκειά της.

Αυτές οι ρυθμίσεις, στο μέτρο που εφαρμοστούν κατάλληλα, είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης. Από την άλλη, παραμένει σε εκκρεμότητα η αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων, όπως: η θέσπιση ποιοτικών προδιαγραφών διεξαγωγής και αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης, η επιμόρφωση των εποπτών και των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτών, καθώς και η θέσπιση κινήτρων για τις επιχειρήσεις προκειμένου να εμπλακούν περισσότερο στον θεσμό της πρακτικής άσκησης.

Επίσης, το γεγονός ότι τα μέτρα για την αναβάθμιση της πρακτικής άσκησης των σπουδαστών ΙΕΚ δεν αφορούν, σύμφωνα με τον Ν.4763/2020, στα –πολλά– ΙΕΚ αρμοδιότητας υπουργείων πέραν του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων φέρνει και πάλι στο προσκήνιο το ότι οι νέες ρυθμίσεις δεν επεκτείνονται σε ολόκληρο το φάσμα των φορέων και δράσεων του πεδίου.

4.4.6 Επαγγελματικά περιγράμματα

Στο ζήτημα αυτό παρατηρείται εξέλιξη. Ο Ν. 4763/2020 (άρθρο 57, παρ. 2) συνδέει την πιστοποίηση των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης με την ύπαρξη αντίστοιχων επαγγελματικών προγραμμάτων. Στο πεδίο της πράξης, με ενεργό ρόλο των κοινωνικών εταίρων επικαιροποιούνται τα υπάρχοντα περιγράμματα και δημιουργούνται νέα, μεταξύ των οποίων το κρίσιμο για την ποιότητα του συστήματος ΕΚΕ επαγγελματικό περίγραμμα των στελεχών σχεδιασμού και οργάνωσης προγραμμάτων κατάρτισης. Επίσης, η σύμπραξη ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ ολοκλήρωσε το 2021 μελέτη που αφορά στις προδιαγραφές εκπόνησης επαγγελματικών περιγραμμάτων και πλαισίων προγραμμάτων ΕΚΕ.

4.4.7 Επαγγελματική συμβουλευτική

Και σε αυτό το πεδίο σημειώνεται εξέλιξη, πέρα από τη σχετική στελέχωση των ΙΕΚ και ΚΔΒΜ στην οποία έγινε ήδη αναφορά:

1. Σε κάθε δημόσιο ΙΕΚ, αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, δημιουργείται Γραφείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Σταδιοδρομίας/ΓΕΑΣ (Ν. 4763/2020, άρθρο 32, παρ. 2γ) και στα ΣΔΕ τοποθετείται σύμβουλος σταδιοδρομίας (άρθρο 71, παρ. 3).
2. Η Εγκύκλιος 79732/2020 κάνει μνεία στην εξ αποστάσεως συμβουλευτική. Στο μέτρο που συμπεριλαμβάνεται σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, θα πρέπει να παρέχεται ως Ολοκληρωμένο Σύστημα Συμβουλευτικής Υποστήριξης (σ. 25).

Ωστόσο, παραμένει σε εκκρεμότητα η αντιμετώπιση του ότι σε αρκετές περιπτώσεις η επαγγελματική συμβουλευτική παρέχεται από στελέχη που διαθέτουν αμφιλεγόμενα προσόντα (Ενότητα 3.5.8).

4.4.8 Συσχέτιση κατάρτισης-απασχόλησης

1. Επανακαθορίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της άτυπης μάθησης κατατάσσονται στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Ν. 4763/2020, Κεφάλαιο Η').

2. Προβλέπεται (άρθρα 42, παρ. 4 και 86, παρ. 3γ) ότι είναι δυνατόν να ενσωματώνονται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, στα επίπεδα 3 και 5, τα προσόντα που αποκτώνται μέσω της άτυπης επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και να συνδέονται με επαγγελματικά δικαιώματα. Ωστόσο παραμένει ανοικτό το ζήτημα της ανάλογης ρύθμισης των προσόντων του επιπέδου 4.

4.4.9 Γενική εκπαίδευση ενηλίκων

Σε ό,τι αφορά στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, περιέχεται μεν, στην παρ. στ του άρθρου 1 του Ν. 4763/2020, αναφορά στην «αναβάθμιση και ενίσχυσή της», όμως η παράγραφος διευκρινίζει ότι η αναβάθμιση αφορά στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων «που παρέχεται από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης». Με άλλα λόγια, δεν επεκτείνεται στις μορφωτικές υπηρεσίες που παρέχουν άλλοι εκπαιδευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, συνεπώς περιορίζεται η εμβέλειά της. Σε αυτό εξάλλου συντελεί και η κατάργηση της Διαρκούς Διάσκεψης Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που είχε θεσπιστεί με τον Ν. 3879/2010.

4.4.10 Εκπαίδευση από απόσταση

Η Εγκύκλιος 79732/2020 θέτει προδιαγραφές που αφορούν στον ποιοτικό τρόπο υλοποίησης της τηλεκατάρτισης. Επιπλέον, για την υλοποίηση προγραμμάτων τηλεκατάρτισης ή μικτής (blended) κατάρτισης, ορίζεται υπεύθυνος διαχείρισης του Ολοκληρωμένου Συστήματος Τηλεκατάρτισης (σ. 8). Ωστόσο, χρειάζεται να προσδιοριστούν τα προσόντα των υπεύθυνων τηλεκατάρτισης. Η Εγκύκλιος περιορίζεται στην αναφορά ότι θα πρέπει να διαθέτουν «κατάλληλο επαγγελματικό προφίλ» (σ. 8).

4.4.11 Συμμετοχή

Στην Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 4763/2020 τίθεται ο φιλόδοξος στόχος να αυξηθεί η συμμετοχή των ενηλίκων στην ΕΚΕ από το 3,9% το 2020 σε 6% το 2024 (σ.8). Εντούτοις, δεν περιλαμβάνονται στον Νόμο διατάξεις που αφορούν: α) στη διαμόρφωση κινήτρων και στη μείωση της επίδρασης των εμποδίων που αναστέλλουν τη συμμετοχή των ανέργων, των εργαζομένων και των ευπαθών κοινωνικά ομάδων σε δράσεις ΕΚΕ, β) στη διαμόρφωση κινήτρων προκειμένου οι επιχειρήσεις να προσφέρουν επαρκείς ευκαιρίες κατάρτισης στο ανθρώπινο δυναμικό τους και περισσότερες ποιοτικές θέσεις πρακτικής άσκησης σε ανέργους εκπαιδευόμενους.

Παρόλα αυτά, το ζήτημα της συμμετοχής καλύπτεται ως έναν βαθμό από τις διατηρούμενες σε ισχύ διατάξεις του Ν. 3879/2010 (άρθρο 18) που προβλέπουν ότι: α) χορηγούνται ειδικές εκπαιδευτικές άδειες για συμμετοχή σε προγράμματα ΕΚΕ, β) καθιερώνονται, στο πλαίσιο συλλογικών συμβάσεων, ατομικοί λογαριασμοί μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων, καθώς

και ατομικοί εκπαιδευτικοί λογαριασμοί με συμμετοχή των εργοδοτών, των εργαζομένων και του κράτους.

4.4.12 Αξιολόγηση

Το πρόσφατα διαμορφωμένο θεσμικό πλαίσιο της ΕΚΕ παρουσιάζει δύο διαστάσεις σχετικά με την αξιολόγηση.

Από τη μία, αν και στον Ν. 4763/2020 περιέχονται αναφορές που αφορούν στην αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών στα ΣΔΕ, στα δημόσια ΚΔΒΜ και στα ΙΕΚ που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (άρθρα 32, παρ. 3, και 84, παρ. 3στ), δεν συναντάται διάταξη που να αναφέρεται στην αξιολόγηση των άλλων φορέων του συστήματος ΕΚΕ.

Από την άλλη, παρέμειναν σε ισχύ ορισμένες διατάξεις του Ν. 3879/2020, που η ενεργοποίησή τους θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά:

1. Στο άρθρο 4 αυτού του Νόμου, στις αρχές οργάνωσης του συστήματος ΕΚΕ συγκαταλέγεται «η αξιολόγηση των φορέων και των λειτουργιών του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης, καθώς και των αποτελεσμάτων των λειτουργιών αυτών και των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων» (παρ. 1δ).
2. Στο άρθρο 19, προβλέπεται ότι συγκροτείται «σύστημα συνεχιζόμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτών και των στελεχών της μη τυπικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, καθώς και σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητας του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης» (παρ. 1).
3. Επιπλέον, στο άρθρο 18 (παρ. 1ε), συνδέεται η χρηματοδότηση των φορέων που υλοποιούν προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους.

Συμπερασματικά, υπάρχει ένα πλέγμα νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με την αξιολόγηση του συστήματος. Το διακύβευμα έγκειται στο ποιες θα ενεργοποιηθούν, ποια έκταση, ένταση και εστίαση θα προσλάβει η εφαρμογή τους και ποιες θα είναι οι επιπτώσεις της διαδικασίας αξιολόγησης.

4.5 Δράσεις ΕΚΕ του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας

Το ΕΣΑΑ περιλαμβάνει, ανάμεσα στις δράσεις του, ορισμένες αδρά χρηματοδοτούμενες, οι οποίες αφορούν στην ΕΚΕ:

1. «Νέα στρατηγική για τη διά βίου μάθηση και το εθνικό σύστημα αναβάθμισης δεξιοτήτων» (1,04 δισ. ευρώ). Η δράση προβλέπει: α) αναθεώρηση και εκσυγχρονισμό του συστήματος ανάπτυξης δεξιοτήτων του ενεργού πληθυσμού, β) σύνδεση της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, γ) συστηματική και διαρκή αξιολόγηση των φορέων παροχής επαγγελματικής κατάρτισης, με τρόπο που «συνδέει την αμοιβή τους και την αμοιβή των καταρτιζόμενων με πιστοποιημένα από τρίτους (φορείς) απόκτηση δεξιοτήτων» (σ. 179). Η τελευταία διατύπωση σχετικά με την αξιολόγηση αφορά κατά βάση στα ΚΔΒΜ.
2. «Εκσυγχρονισμός του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης του ΟΑΕΔ και του ΛΑΕΚ» (131 εκατ. ευρώ). Η δράση περιλαμβάνει: α) αναβάθμιση του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων, με έμφαση στην απόκτηση βασικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, και β) εκσυγχρονισμό του ΛΑΕΚ.
3. «Ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων του δικαστικού προσωπικού» (32 εκατ. ευρώ).
4. «Αναβάθμιση δεξιοτήτων στον τομέα του τουρισμού» (46 εκατ. ευρώ).
5. «Αναβάθμιση δεξιοτήτων εργαζόμενων πολιτιστικού τομέα» (5 εκατ. ευρώ).
6. «Εκσυγχρονισμός και επαναπροσδιορισμός ρόλου των ΚΠΑ του ΟΑΕΔ» με έμφαση στην επαγγελματική συμβουλευτική (41 εκατ. ευρώ).

Επιπλέον, προβλέπονται ενέργειες για τον μετασχηματισμό των δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων και την αναβάθμιση των ΙΕΚ, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο ευρύτερων σχετικών δράσεων προϋπολογισμού 212 εκατ. ευρώ.

Συμπερασματικά, και μόνο από το ΕΣΑΑ προβλέπεται να διοχετευτεί προς την ΕΚΕ ποσό ύψους περίπου 1,5 δισ. ευρώ, το οποίο πλησιάζει τα 2 δισ. που

διέθεσε το 2014-2020 το ΕΠΑΝΑΔ, το οποίο ήταν η βασική χρηματοδοτική πηγή της. Το μέγεθος λοιπόν και η οικονομική βαρύτητα των χρηματοδοτούμενων από το ΕΣΑΑ δράσεων αναμένεται να επηρεάσουν σε ικανό βαθμό τον όλο προσανατολισμό του συστήματος ΕΚΕ προς στόχους που αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και πρώτιστα των ψηφιακών, στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση και στην αξιολόγηση των ΚΔΒΜ.

Ωστόσο, το ΕΣΑΑ από τη φύση του έχει οικονομοκεντρικό προσανατολισμό. Για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των μελλοντικών κατευθύνσεων της ΕΚΕ θα πρέπει να συνυπολογιστούν οι επιλογές που υποδηλώνονται από τις χρηματοδοτικές ροές του ΕΣΠΑ και του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων, οι οποίες βρίσκονται προς το παρόν υπό διαμόρφωση.

4.6 Καταληκτικά σχόλια

Στο πεδίο ΕΚΕ, που εισήλθε στη δεκαετία 2020 σημαντικά ενισχυμένο από τους έκτακτους πόρους του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας, παρατηρούνται τάσεις ανασυγκρότησης. Οι πρώτες ενδείξεις οδηγούν σε ορισμένες διαπιστώσεις, οι οποίες όμως έχουν προσωρινό χαρακτήρα λόγω του ότι οι νέες νομοθετικές και διοικητικές ρυθμίσεις έχουν λίγο δοκιμαστεί στην πράξη και δεν έχουν ακόμα εκδιπλωθεί όλα τα χρηματοδοτικά προγράμματα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει πρόθεση της κεντρικής διοίκησης να ενισχυθούν οι προϋποθέσεις για τον συντονισμό του πεδίου, να συνδεθεί η επαγγελματική κατάρτιση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, να βελτιωθούν οι υπηρεσίες που παρέχουν τα ΚΔΒΜ, τα ΙΕΚ και τα ΣΔΕ, να αξιολογείται η απόδοση των ΚΔΒΜ, να πραγματοποιείται επιμόρφωση των επιμορφωτών και των στελεχών του πεδίου, να αναβαθμιστούν οι δεξιότητες, ιδίως οι ψηφιακές, που αποκτώνται μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα ΕΚΕ, να επιταχυνθούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης επαγγελματικών περιγραμμάτων και πιστοποίησης των προγραμμάτων, να ενισχυθεί η ποιότητα της πραγματοποιούμενης πρακτικής άσκησης και της εκπαίδευσης από απόσταση, να ενδυναμωθεί ο θεσμός της επαγγελματικής συμβουλευτικής και να ρυθμιστούν τα επαγγελματικά δικαιώματα που σχετίζονται με προσόντα που αποκτώνται με συμμετοχή σε προγράμματα άτυπης επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης.

Λιγότερο ισχυρή, πάντως υπαρκτή, πρόθεση διαφαίνεται στον Ν. 4763/2020 αναφορικά με την ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και την αναγνώριση της κουλτούρας ΕΚΕ.

Για ορισμένα άλλα ζητήματα ο Ν. 4763/2020 δεν περιέχει ρυθμίσεις, αλλά διατηρεί σε ισχύ σχετικές διατάξεις του Ν. 3879/2010: αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δράσεων, ενίσχυση της συμμετοχής στην ΕΚΕ, αξιολόγηση του συνολικού συστήματος.

Από την άλλη, παραμένουν ανοικτά δύο κρίσιμα ζητήματα: α) η δέσμευση όλων των φορέων του πεδίου ΕΚΕ στην τήρηση ποιοτικών προδιαγραφών αναφορικά με την υλοποίηση προγραμμάτων που (συγ)χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους, και β) η θέσπιση κινήτρων προς τις επιχειρήσεις

προκειμένου να εντατικοποιήσουν την εμπλοκή τους στην επαγγελματική κατάρτιση και πρακτική άσκηση.

Συμπερασματικά, αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις, καθώς και διοικητικές πράξεις που συντελέστηκαν από τις αρχές του 2020 συμβάλλουν στην κατεύθυνση της ανασυγκρότησης του πεδίου, ορισμένες άλλες χρειάζονται διεύρυνση, αποσαφήνιση ή τροποποίηση, ενώ κάποια κρίσιμα εκκρεμή ζητήματα είναι σκόπιμο να αντιμετωπιστούν. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας είναι αξιοποιήσιμες ορισμένες παρακαταθήκες, όπως εύστοχες νομοθετικές πράξεις και καλές εκπαιδευτικές πρακτικές που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν, η επιστημολογική θεώρηση της ΕΚΕ που έχει αναπτυχθεί, καθώς και η συσσωρευμένη τεχνογνωσία ορισμένων επιστημονικών οργανισμών, στελεχών και εκπαιδευτών.

Στο επόμενο, τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται προτάσεις που αποβλέπουν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του πεδίου.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σεπτέμβριος 2021

Προτάσεις παρεμβάσεων



Οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο παρόν κεφάλαιο αφορούν παρεμβάσεις οι οποίες είναι σκόπιμο να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της ανασυγκρότησης και αναβάθμισης του συστήματος ΕΚΕ της χώρας. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις απορρέουν από όσα έχουν αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια και κατατάσσονται σε βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες. Επιπλέον, προτείνονται μακροπρόθεσμοι στόχοι.

5.1 Βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις

5.1.1 Διακυβέρνηση

5.1.1.1 Συντονισμός

1. Χρειάζεται να διασφαλιστεί η συστηματική λειτουργία του νέου συντονιστικού συλλογικού οργάνου (ΚΣΕΕΚ) και της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής που το υποστηρίζει, δεδομένου ότι η πρότερη εμπειρία από τη λειτουργία συλλογικών οργάνων ΕΚΕ (ΕΣΣΕΕΚΑ, Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση, Διαρκής Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων) δεν είναι θετική.
2. Καταγράφονται όλοι οι φορείς που εντάσσονται στο πεδίο ΕΚΕ (νομικό καθεστώς, είδος και έκταση δραστηριοτήτων, στελέχωση) προκειμένου να καταλογογραφηθεί το Εθνικό Δίκτυο της ΕΚΕ και να διαμορφώσουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι μία κοινή αντίληψη για το εύρος, τα χαρακτηριστικά, τις διαστάσεις και τα διακυβεύματά της.
3. Θεσπίζεται συλλογικό όργανο με τίτλο *Κεντρικό Συμβούλιο Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΣΥΓΕΕ)* σε αντικατάσταση της καταργηθείσας Διαρκούς Διάσκεψης Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το ΚΕΣΥΓΕΕ έχει αρμοδιότητα την υποβολή εισηγήσεων για τον συντονισμό και τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των δράσεων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και για την αύξηση της συμμετοχής σε αυτήν. Προεδρεύει ο ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν και μέλη είναι εκπρόσωποι των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δικαιοσύνης, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Πολιτισμού Υγείας, Ψηφιακής Διακυβέρνησης, καθώς και εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των κοινωνικών εταίρων, και εκπαιδευτικών και επιστημονικών φορέων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ΚΕΣΥΓΕΕ υποστηρίζεται από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή, η οποία για αυτό τον λόγο διευρύνεται με τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν και δύο (2) εμπειρογνώμονες σε θέματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

5.1.1.2 Στρατηγικοί στόχοι

Καταρτίζεται μετά από ευρεία δημόσια διαβούλευση, συνεργασία αρμόδιων υπηρεσιών και ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, το πρώτο, προβλεπόμενο από τον Ν. 4763/2020, Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση. Το Στρατηγικό Σχέδιο αφορά στην τριετία 2022-2024 και εξειδικεύεται σε ετήσια επιχειρησιακά σχέδια. Προτείνεται η επιδίωξη του Σχεδίου να έχει ολιστικό χαρακτήρα, και να αφορά στη συμβολή της ΕΚΕ τόσο στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή όσο και στην προσωπική ολοκλήρωση των συμμετεχόντων και στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτικότητας. Το Σχέδιο περιλαμβάνει στόχους, στρατηγικές προτεραιότητες, άξονες δράσης, ακολουθητέες πολιτικές και συνέργειες των αρμόδιων φορέων, προτάσεις θεσμικών ρυθμίσεων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η υλοποίησή του, το Σχέδιο περιέχει επίσης πρόβλεψη υποστηρικτικών μελετών και εμπειρογνωμοσυιών, κοστολόγηση των ενεργειών και προσδιορισμό των πηγών χρηματοδότησης.

5.1.1.3 Συνεκτικότητα της νομοθετικής ύλης

Δεδομένου ότι υπάρχει πληθώρα διασκορπισμένων νομοθετικών διατάξεων προτείνεται να διαμορφωθεί ένα κατατοπιστικό κείμενο, το οποίο να προσδιορίζει σε αδρές γραμμές τον τρόπο με τον οποίο αλληλοσυμπληρώνονται οι βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις για την ΕΚΕ και συνδιαμορφώνουν ένα συνεκτικό όλο. Το έργο της σύνταξης του κειμένου αναλαμβάνει επιτροπή εμπειρογνομόνων στην οποία μετέχουν υπηρεσιακοί παράγοντες, εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων, νομικοί επιστήμονες και ειδικοί στην ΕΚΕ. Το κείμενο λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του Στρατηγικού Σχεδίου.

5.1.1.4 Αποκέντρωση

1. Προτείνεται οι Δήμοι να ενημερωθούν εις βάθος, με κοινή πρωτοβουλία της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν και της UNESCO, για το πρόγραμμα της UNESCO «Πόλεις που Μαθαίνουν» (Ενότητα 3.2.4.2), προκειμένου να υποκινηθούν να συμμετάσχουν σε αυτό.
2. Διαχέονται στους Δήμους οι σχετικές καλές πρακτικές που έχουν συντελεστεί στην Ελλάδα και διεθνώς.

5.1.2 Χρηματοδότηση

1. Γίνεται διαπραγμάτευση με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου οι διοχετευόμενοι πόροι να αντιστοιχούνται περισσότερο με τις ανάγκες του εθνικού συστήματος ΕΚΕ.

2. Εντάσσονται άμεσα στο ΕΣΠΑ (2021-2027) οι νέες δράσεις που σχετίζονται με τις εθνικές προτεραιότητες.
3. Αυξάνονται, στο μέτρο του δυνατού, οι εθνικές πηγές χρηματοδότησης μέσω του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων και κατευθύνονται κυρίως προς δράσεις νευραλγικής σημασίας που δεν καλύπτονται από ευρωπαϊκούς πόρους.
4. Υποστηρίζονται οι φορείς ΕΚΕ προκειμένου να εντείνουν τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία έχουν αρκετά ευέλικτο χαρακτήρα δεδομένου ότι συνδιαμορφώνονται από τους εταίρους (λ.χ. ERASMUS, EASI, TaskforSkills, κ.ά.).
5. Θεσπίζονται οικονομικά κίνητρα προς τις επιχειρήσεις προκειμένου να επενδύουν περισσότερο σε δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού τους.
6. Υλοποιείται η άρση των αγκυλώσεων της λειτουργίας του ΛΑΕΚ (Ενότητα 3.3), όπως εξάλλου προβλέπεται και στο Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας.

5.1.3 Κουλτούρα ΕΚΕ

1. Στο πλαίσιο του δημόσιου διαλόγου σχετικά με τη διαμόρφωση του Στρατηγικού Σχεδίου, τίθενται για συζήτηση η έννοια και η ταυτότητα της ΕΚΕ, τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά προαπαιτούμενα για την αποτελεσματική λειτουργία της (συμπεριλαμβανόμενης της εκπαίδευσης από απόσταση), καθώς και η σημασία της για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ζωής καθενός πολίτη ξεχωριστά. Έναυσμα του διαλόγου είναι περιεκτικό κείμενο θέσεων διαμορφωμένο από επιτροπή εμπειρογνομώνων, η οποία ορίζεται από τη ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν.
2. Στις επικείμενες εξουσιοδοτικές διατάξεις σχετικά με τα κριτήρια στελέχωσης του συστήματος γίνονται οι εξής παρεμβάσεις:
 - 2α. Για τους Διευθυντές των ΙΕΚ: Η διατύπωση του άρθρου 31 παρ. 1β του Ν. 4763/2020 «(να διαθέτει) εμπειρία στην επαγγελματική εκπαίδευση ή κατάρτιση» εξειδικεύεται ως εξής: «(να διαθέτει) εμπειρία στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους της επαγγελματικής κατάρτισης ή/και της εκπαίδευσης ενηλίκων».
 - 2β. Για τους Διευθυντές των ΣΔΕ: Η διατύπωση του άρθρου 70 παρ. 1 του Ν. 4763/2020 «(να διαθέτει) γνώσεις και εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων» εξειδικεύεται ως εξής: «(να διαθέτει) γνώσεις και εμπειρία

στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων».

2γ. Στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Κατάρτισης και των Εκπαιδευτικών Υπευθύνων των ΚΔΒΜ δίνεται έμφαση στο κριτήριο της κατοχής τίτλων σπουδών και εμπειρίας στην ΕΚΕ.

3. Για τους υποψήφιους εκπαιδευτές των ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ Δήμων, προτείνεται στο σύστημα μοριοδότησης των σχετικών προκηρύξεων να δίνεται ικανή βαρύτητα στα μόρια που σχετίζονται με την εκπαιδευτική, επιμορφωτική, διδακτική και επαγγελματική εμπειρία στην ΕΚΕ, προκειμένου να αναδεικνύεται η σημασία αυτών των προσόντων για τη διασφάλιση της διδακτικής επάρκειας των υποψηφίων.

5.1.4 Επιδίωξη ποιότητας

5.1.4.1 Φορείς παροχής ΕΚΕ

1. Θεσμοθετείται Ενιαίο Σύστημα Προδιαγραφών Ποιοτικής Υλοποίησης ΕΚΕ (ΕΣΠΠΥΕΚΕ), που αφορά στις θεμελιώδεις προδιαγραφές για τη διασφάλιση της ποιότητας όλων των (συγ)χρηματοδοτούμενων από εθνικούς πόρους προγραμμάτων που παρέχονται από τους φορείς του πεδίου ΕΚΕ. Με αυτό τον τρόπο, η μέριμνα για την ποιότητα παύει να αφορά μέρος μόνο του συστήματος ΕΚΕ.

2. Η ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν προβαίνει σε διαβούλευση με τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ, η οποία κορυφώνεται με ένα Συνέδριο, σχετικά με την αξιοποίηση των αρχών και μεθόδων της ΕΚΕ από τα ΚΕΔΙΒΙΜ. Για αυτό τον σκοπό, αξιοποιούνται καλές πρακτικές που έχουν συντελεστεί με πρωτοβουλία του δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

5.1.4.2 Εκπαιδευτές, στελέχη, αξιολογητές²⁶

1. Δημιουργείται και προσφέρεται από το κράτος πιστοποιημένο πρόγραμμα επιμόρφωσης των υποψηφίων προς ένταξη στο Μητρώο του ΕΟΠΠΕΠ Εκπαιδευτών Ενηλίκων, βασισμένο στο επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο μέρη:

- Το 1^ο μέρος έχει θέματα την ηλεκτρονική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

²⁶ Τα θέματα αυτής της ενότητας έχουν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας στην Επιτροπή Εμπειρογνομόνων, που συγκροτήθηκε με την Απόφαση Κ1/123509/2020 του ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν προκειμένου να διατυπώσει προτάσεις για την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού του συστήματος ΕΚΕ. Στην Επιτροπή συμμετείχαν δύο από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας της παρούσας μελέτης, ο Δ. Βεργίδης και ο υπογράφων ως συντονιστής. Ωστόσο η διατύπωση των προτάσεων που περιλαμβάνονται εδώ φέρει την αποκλειστική ευθύνη του γράφοντος.

- Το 2^ο μέρος αφορά στις σύγχρονες τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της ΕΚΕ, στον σχεδιασμό, στις διδακτικές μεθόδους και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου, καθώς και στη μεθοδολογία συντονισμού και υποκίνησης της εκπαιδευόμενης ομάδας.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτές αξιολογούνται με βάση 1) εργασίες που εκπονούν, τις οποίες αξιολογεί ο εκπαιδευτής τους, 2) μικροδιδασκαλία, που αξιολογείται από δύο αξιολογητές του Μητρώου του ΕΟΠΠΕΠ. Πιστοποιούνται όσοι αξιολογούνται θετικά.

Πιστοποιούνται απευθείας, χωρίς να απαιτείται να παρακολουθήσουν το ανωτέρω πρόγραμμα, οι διδάσκοντες σε ΑΕΙ εκπαίδευση ενηλίκων/συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση/διά βίου μάθηση.

Οι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων/συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση/διά βίου μάθηση πιστοποιούνται εφόσον: 1) σχεδιάσουν μικροδιδασκαλία και την παρουσιάσουν επιτυχώς ενώπιον δύο αξιολογητών, 2) το πρόγραμμα των σπουδών τους περιλαμβάνει ικανό αριθμό μαθημάτων που σχετίζονται με την ΕΚΕ, την ηλεκτρονική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

2. Καταργείται η προβληματική διαδικασία πιστοποίησης των εκπαιδευτών μέσω της εξεταστικής δοκιμασίας που βασιζόταν στην τράπεζα θεμάτων.
3. Προκειμένου οι ήδη πιστοποιημένοι και εγγεγραμμένοι στο Μητρώο του ΕΟΠΠΕΠ εκπαιδευτές να αναπτύξουν περαιτέρω τη διδακτική τους ικανότητα, καθώς και να μπορούν με επάρκεια να διδάσκουν σε προγράμματα τηλεεκπαίδευσης/τηλεκατάρτισης, τους προτείνεται από τον ΕΟΠΠΕΠ να παρακολουθήσουν εθελοντικά το πρώτο μέρος του αναφερθέντος προγράμματος, το οποίο προσφέρεται από το κράτος. Κίνητρα για τη συμμετοχή τους είναι ότι: 1) Θα έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύουν σε (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους προγράμματα που πραγματοποιούνται με μορφή ηλεκτρονικής μάθησης, 2) Θα αποκτούν μόρια για πρόσληψη σε ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ Δήμων, κ.ά.
4. Οι άλλοι εκπαιδευτές, που είναι ενταγμένοι σε διαφορετικά Μητρώα, παρακολουθούν επίσης εθελοντικά το πρώτο μέρος του αναφερθέντος προγράμματος, η ολοκλήρωση του οποίου αποτελεί προϋπόθεση για να διδάσκουν σε (συγ)χρηματοδοτούμενα προγράμματα που πραγματοποιούνται με μορφή ηλεκτρονικής μάθησης και τους προσδίδει μόρια για προσλήψεις σε ΣΔΕ, ΙΕΚ, ΚΔΒΜ Δήμων, κ.ά.
5. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών, πριν εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτές, παρακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα που πρόκειται να παρακολουθήσουν οι τελευταίοι. Αυτή η μέθοδος εφαρμογής βασίζεται στο πολλαπλασιαστικό μοντέλο (cascade model), το οποίο συνιστά ενδεδειγμένη επιλογή όταν ο τελικός αριθμός των επωφελούμενων είναι μεγάλος και ο αριθμός των

εξειδικευμένων εκπαιδευτών της αρχικής φάσης είναι μικρός. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα και συνοχή των ενεργειών του προγράμματος. Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών παρακολουθούν έναν επιπλέον σπόνδυλο που αφορά στα ειδικά καθήκοντά τους.

6. Οι αξιολογητές των υποψήφιων προς πιστοποίηση εκπαιδευτών, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν έχουν επιμορφωθεί και οι υπόλοιποι έχουν επιμορφωθεί εδώ και αρκετά χρόνια και πάντως όχι επάνω στην ηλεκτρονική μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, παρακολουθούν επίσης το ανωτέρω πρόγραμμα, με προσθήκη σπονδύλου που αφορά στα ειδικά καθήκοντά τους.
7. Τα στελέχη σχεδιασμού και υλοποίησης (συγ)χρηματοδοτούμενων από εθνικούς πόρους προγραμμάτων ΕΚΕ παρακολουθούν εθελοντικά πιστοποιημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα που προσφέρεται από το κράτος και περιλαμβάνει θέματα όπως: βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, ηγεσία και εκπαίδευση, διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, σχεδιασμός προγραμμάτων ΕΚΕ, εφαρμογή και παρακολούθηση προγραμμάτων, σχεδιασμός περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση προγραμμάτων. Η επιτυχής παρακολούθηση του προγράμματος οδηγεί σε πιστοποίηση των συμμετεχόντων.
8. Διαμορφώνεται σύστημα αναγνώρισης (ισοτιμίας) της εκπαιδευτικής επάρκειας και αντίστοιχης πιστοποίησης α) των εκπαιδευτών ενηλίκων, β) των στελεχών σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, που έχουν ολοκληρώσει σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης σε χώρες του εξωτερικού.

5.1.4.3 Πιστοποίηση προγραμμάτων

Είδαμε (Ενότητα 4.4.3), ότι έχει δρομολογηθεί η πιστοποίηση των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται από τα ΚΔΒΜ. Έχει ωστόσο διατυπωθεί η άποψη (INE-ΓΣΕΕ, 2018· INE-ΓΣΕΕ & ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2020) ότι το έργο της πιστοποίησης καθενός προγράμματος ξεχωριστά είναι τεράστιο και εξαιρετικά δύσκολο να υλοποιηθεί με τη δέουσα ταχύτητα. Συνεπώς, στο μέτρο που προκύψουν στην πράξη ανυπέβλητες δυσχέρειες, εναλλακτική λύση είναι η πιστοποίηση *πλαισίων προγραμμάτων* ανά επάγγελμα ή ενότητα συγγενικών επαγγελμάτων.

5.1.4.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων

1. Αξιοποιούνται και γενικεύονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό καλές σχετικές πρακτικές, όπως, ενδεικτικά, τα προγράμματα BASIC και «Πιλοτικό Ελευσίνας», του ΟΑΕΔ, καθώς και το πρόγραμμα για την ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων νέων ανέργων του INE-ΓΣΕΕ (βλ. αντίστοιχα στην Ενότητα 3.6 και τα παραδείγματα 8 και 10 στο Παράρτημα 1).

2. Διαχέονται καλές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί σε δομές ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης όπως, ενδεικτικά, το project ανάπτυξης οριζόντιων ικανοτήτων στον όμιλο ΤΙΤΑΝ, το πρόγραμμα μαθητείας «Μηχανικοί στην Πράξη» της ΜΥΤΙΛΗΝΑΙΟΣ Α.Ε., το πρόγραμμα διττής εκπαίδευσης-κατάρτισης ζυθοποιού/βυνοποιού της Ελληνικής Ζυθοποιίας Αταλάντης ΑΕ (παραδείγματα 9, 11 και 12 στο Παράρτημα 1).
3. Πολλαπλασιάζονται τα προγράμματα που ενσωματώνουν στους στόχους τους όχι μόνο την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων, αλλά και των οριζόντιων, που σύμφωνα με πλήθος σχετικών μελετών (Ενότητα 1.2) είναι κρίσιμης σημασίας τόσο για τη βελτίωση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων όσο και για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων.

5.1.4.5 Πρακτική άσκηση

1. Αναμορφώνεται και βελτιώνεται το Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας με θέσπιση προδιαγραφών για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προγραμμάτων και κατάλληλων συνθηκών μαθητείας. Το Πλαίσιο Ποιότητας συγκροτείται με βάση τις αρχές της διευρυμένης επαγγελματικής κατάρτισης (Ενότητα 1.3).
2. Προσφέρεται από το κράτος πιστοποιημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται τόσο στους επόπτες πρακτικής άσκησης που ορίζονται από τους φορείς κατάρτισης όσο και στους εκπαιδευτές στους χώρους εργασίας. Το περιεχόμενο του προγράμματος έχει κοινό κορμό, καθώς και ξεχωριστούς σπόνδουλους για τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτών. Οι διδάσκοντες στο πρόγραμμα είναι εκπαιδευτές ενηλίκων πιστοποιημένοι και εξειδικευμένοι σε ζητήματα πρακτικής άσκησης. Η επιτυχής παρακολούθηση του προγράμματος οδηγεί στην πιστοποίηση των συμμετεχόντων και στην ένταξή τους σε Μητρώο Εκπαιδευτών Πρακτικής Άσκησης του ΕΟΠΠΕΠ.
3. Θεσπίζονται κίνητρα για τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στον θεσμό της πρακτικής άσκησης. Τα κίνητρα είναι οικονομικά (λ.χ. φοροαπαλλαγές, μείωση της οικονομικής συνεισφοράς των επιχειρήσεων για την αποζημίωση και ασφαλιστική κάλυψη των ασκούμενων) και μη οικονομικά (λ.χ. δυνατότητα των επιχειρήσεων να έχουν λόγο στην επιλογή των ασκούμενων, εύστοχη συσχέτιση του περιεχομένου της πρακτικής άσκησης με τις ανάγκες των επιχειρήσεων, επέκταση του χρόνου της πρακτικής άσκησης ώστε οι ασκούμενοι να αξιοποιούνται περισσότερο στο πλαίσιο των επιχειρήσεων). Στη διαμόρφωση των κινήτρων λαμβάνεται υπόψη το μέγεθος, ο κλάδος και η γεωγραφική περιοχή των επιχειρήσεων. Ιδιαίτερη μέριμνα δίνεται στην ενίσχυση της συμμετοχής των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων στον θεσμό της πρακτικής άσκησης.

4. Δημιουργείται από τον ΕΟΠΠΕΠ ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης της πρακτικής άσκησης, το οποίο περιέχει άξονες που αφορούν στον βαθμό αποδοτικότητας της συνεργασίας των αρμόδιων φορέων, στον βαθμό ενημέρωσης των επιχειρήσεων σχετικά με τις προδιαγραφές της πρακτικής άσκησης, καθώς και στον βαθμό εμπλοκής των επιχειρήσεων υποδοχής στον σχεδιασμό της άσκησης, στην ανταπόκριση της άσκησης στις ανάγκες των ασκούμενων και των επιχειρήσεων, στη λειτουργία της επαγγελματικής συμβουλευτικής προς τους ασκούμενους, στη συσχέτιση του περιεχομένου της πρακτικής άσκησης τόσο με τη θεωρητική κατάρτιση των ασκούμενων όσο και με το σχετικό επαγγελματικό περίγραμμα, στη διαδικασία επιλογής των ασκούμενων, στα προσόντα και στον ρόλο των εκπαιδευτών στους χώρους εργασίας, στις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μεθόδους, στη λειτουργία του εργασιακού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η άσκηση, στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και των αποτελεσμάτων της προώθησης των ασκούμενων στην απασχόληση.

5.1.4.6 Επαγγελματική συμβουλευτική

1. Ολοκληρώνεται η συγκρότηση του Μητρώου Στελεχών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που τηρεί ο ΕΟΠΠΕΠ.
2. Επανεργοποιούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία απηύθυνε μέχρι το 2018 σε στελέχη επαγγελματικής συμβουλευτικής που υπηρετούν σε διάφορους φορείς και δεν διαθέτουν τα προσόντα που απαιτούνται για να εγγραφούν στο σχετικό Μητρώο. Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι στοχευμένο και προσδιορίζεται μετά από μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών κάθε ειδικής ομάδας συμμετεχόντων. Η παρακολούθηση των προγραμμάτων προσδίδει στους συμμετέχοντες μόρια για εγγραφή στο Μητρώο.
3. Γίνεται περαιτέρω αξιοποίηση από τα στελέχη επαγγελματικής συμβουλευτικής της διαδικτυακής πύλης του ΕΟΠΠΕΠ για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, η οποία περιλαμβάνει μελέτες, οδηγούς και ψυχομετρικά εργαλεία.
4. Τοποθετούνται μόνιμα στελέχη επαγγελματικής συμβουλευτικής στα ΙΕΚ και στα ΣΔΕ, με δυνατότητα μετάταξης στελεχών που διαθέτουν τα σχετικά προσόντα και υπηρετούν σε δημόσιους οργανισμούς.
5. Πυκνώνουν οι συνεργασίες και συνέργειες ανάμεσα στα Κέντρα Κοινότητας των Δήμων και στα ΚΠΑ του ΟΑΕΔ.

5.1.4.7 Συσχέτιση κατάρτισης-απασχόλησης

1. Αναπτύσσεται περαιτέρω το σύστημα διάγνωσης των αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες, το οποίο συντονίζεται από το ΕΙΕΑΔ, με έμφαση στο δεύτερο σκέλος. Τα πορίσματα αυτού του συστήματος αξιοποιούνται περαιτέρω από τους φορείς διακυβέρνησης, τους παρόχους υπηρεσιών ΕΚΕ και τους φορείς παροχής επαγγελματικής συμβουλευτικής.
2. Συντονίζονται οι δράσεις των δημόσιων φορέων (ΕΙΕΑΔ, ΕΟΠΠΕΠ, ΟΑΕΔ, ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν), καθώς και των κοινωνικών εταίρων, οι οποίοι διερευνούν ζητήματα σύζευξης της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
3. Εκπονείται μελέτη σχετικά με τις προϋποθέσεις και προδιαγραφές της αξιοποίησης και ανάπτυξης στους χώρους εργασίας των προσόντων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης. Διαχέονται τα αποτελέσματα της μελέτης, με ενεργητική εμπλοκή των αρμόδιων κοινωνικών εταίρων, στις δομές κατάρτισης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων.
4. Διαχέονται καλές πρακτικές σύζευξης της κατάρτισης με την απασχόληση και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, όπως, ενδεικτικά, είναι τα παραδείγματα 6, 8-10 και 15 του Παραρτήματος 1 σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων μετά από μελέτη των αναγκών του επιχειρηματικού κόσμου.
5. Διαμορφώνεται σύστημα απόκτησης επαγγελματικών δικαιωμάτων μέσω της συμμετοχής σε άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση, τα οποία αντιστοιχούν στο επίπεδο 4 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, συμπληρωματικά προς τη ρύθμιση του Ν. 4763/2020 που αφορά στο 3^ο και 5^ο επίπεδο.
6. Αναπτύσσεται, με αξιοποίηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας, σύστημα αναγνώρισης, πιστοποίησης και σύνδεσης με επαγγελματικά δικαιώματα των προσόντων που αποκτώνται μέσω της άτυπης μάθησης.

5.1.4.8 Εκπαίδευση από απόσταση

1. Συγκροτείται επιτροπή εμπειρογνομόνων προκειμένου να διατυπώσει προτάσεις για: α) τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές της τηλεκατάρτισης/τηλεκατάρτισης, β) τη σχέση ανάμεσα στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση και στη μεθοδολογία ΕΚΕ, γ) τα προσόντα που απαιτείται να διαθέτουν τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι υπεύθυνοι σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων τηλεκατάρτισης/τηλεκατάρτισης.
2. Διαχέονται τα πορίσματα στους φορείς του συστήματος ΕΚΕ.

3. Ευαισθητοποιούνται, με πρωτοβουλία της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν, οι φορείς ΕΚΕ σχετικά με τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτών και στελεχών τους στα αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα που αναφέρθηκαν στην Ενότητα 5.1.4.2.

5.1.4.9 Γενική εκπαίδευση ενηλίκων

Στο παρόν κεφάλαιο, στις ενότητες για τον συντονισμό και τους στρατηγικούς στόχους του συστήματος ΕΚΕ, παρουσιάστηκαν ήδη προτάσεις για την αναβάθμιση και ενίσχυση του τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Συμπληρωματικά, προτείνεται:

1. Υλοποίηση περισσότερων στοχευμένων προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση και υποστήριξη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, στην προσωπική ανάπτυξη,²⁷ καθώς και ενδυνάμωση της στάσης ενεργού πολιτεότητας.²⁸ Η πύκνωση αυτών των προγραμμάτων όχι μόνο είναι απαραίτητη για την κοινωνική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της δημοκρατίας, αλλά ανταποκρίνεται και στη στάση των πολιτών απέναντι στην ΕΚΕ. Αξίζει να γίνει υπενθύμιση στη δυναμική που ενυπάρχει στο γεγονός ότι 92% των πολιτών, όταν τους ζητήθηκε το 2019 να αναφέρουν τους πιο σημαντικούς λόγους συμμετοχής τους στην ΕΚΕ, απάντησαν «Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» και 71% απάντησαν «Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης» (Ενότητα 3.5.11).
2. Διάχυση καλών πρακτικών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ΚΔΒΜ Δήμων ή ΣΔΕ (ενδεικτικά παραδείγματα 1, 3 και 4 στο Παράρτημα 1) ή στο πλαίσιο άλλων φορέων (ενδεικτικά παραδείγματα 13 και 14 στο Παράρτημα 1, τα οποία αφορούν αντίστοιχα στην εκπαίδευση εθελοντών και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη χρήση της τέχνης).
3. Καθιέρωση του θεσμού της ετήσιας βράβευσης καλών πρακτικών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

²⁷ Για παράδειγμα, προγράμματα με θέμα την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη κριτικής, καινοτομίου και δημιουργικής σκέψης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ικανότητα συνεργασίας σε ομάδα, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη λειτουργική χρήση των ΜΜΕ, την εκπαίδευση στην τρίτη ηλικία, την κατανόηση του ελληνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού, την ανάπτυξη αυτοέκφρασης και πολιτιστικής έκφρασης, κ.ά.

²⁸ Για παράδειγμα, ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων που προάγουν τον εθελοντισμό, τη διασφάλιση των αρχών της δημοκρατίας, τη στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας, αλληλεγγύης και συνοχής, την ευαισθητοποίηση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος, την κατανόηση των υποχρεώσεων και δικαιωμάτων του πολίτη, την ενίσχυση της συμμετοχής των νέων στα κοινά, τη μεθοδολογία συμμετοχής σε δημόσιες διαβουλεύσεις και σε διεργασίες λήψης αποφάσεων, κ.ά.

5.1.4.10 Συμμετοχή

1. Διεξάγονται, με πρωτοβουλία της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν και συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, υποκινητικές διαβουλεύσεις και συμβουλευτική υποστήριξη προς τις επιχειρήσεις προκειμένου να αναπτύσσουν ποιοτικές δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού τους.
2. Γίνεται γενίκευση από τους Δήμους του θεσμού των Ανοικτών Σχολείων (μονάδες επιμόρφωσης ενηλίκων, που λειτουργούν τα απογεύματα στις γειτονιές), με ταυτόχρονη διάχυση των καλών πρακτικών.

5.1.4.11 Αξιολόγηση

1. Κωδικοποιούνται οι διάσπαρτες νομοθετικές διατάξεις που αφορούν στην αξιολόγηση του συστήματος (Ενότητα 4.4.12), με στόχο να προσδιοριστεί ένα συνεκτικό νομοθετικό πλαίσιο.
2. Υλοποιείται μια ολιστική μελέτη αξιολόγησης, με στόχο τον προσδιορισμό των στοιχείων του συστήματος που χρειάζεται να βελτιωθούν ή να μετασχηματιστούν, καθώς και εκείνων που είναι σκόπιμο να διατηρηθούν ή να ενισχυθούν. Η μελέτη Αξιολόγησης, βασισμένη σε διεθνώς αναγνωρισμένες προδιαγραφές, περιλαμβάνει δύο μέρη:

Πρώτο μέρος: Αξιολογείται το έργο όλων των φορέων παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ, οι οποίοι υλοποιούν (συγ)χρηματοδοτούμενα από δημόσιους πόρους προγράμματα. Η προσέγγιση περιλαμβάνει τα ακόλουθα αντικείμενα, καθένα από τα οποία χρειάζεται να εξειδικευτεί σε άξονες αξιολόγησης, καθώς και σε ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες, που αποτελούν τις παραμέτρους με βάση τις οποίες θα αξιολογηθεί καθένας από τους άξονες:

- Ενσωμάτωση των αρχών και της τεχνογνωσίας ΕΚΕ στον σχεδιασμό και την οργάνωση των προγραμμάτων.
- Ανταπόκριση των προγραμμάτων στις ανάγκες των συμμετεχόντων.
- Συσχέτιση του περιεχομένου των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, συμπεριλαμβανόμενης της πρακτικής άσκησης, με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε επαγγέλματα και δεξιότητες.
- Συσχέτιση του περιεχομένου των προγραμμάτων τόσο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και της επαγγελματικής κατάρτισης με την άμβλυση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.

- Διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων.
- Αξιοποίηση των επαγγελματικών περιγραμμάτων.
- Διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτών.
- Αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων.
- Προδιαγραφές σχεδιασμού και υλοποίησης της ηλεκτρονικής μάθησης.
- Επιχειρησιακή επάρκεια του στελεχιακού δυναμικού.
- Ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.
- Ποιότητα και επάρκεια των υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού.
- Αξιοποίηση της επαγγελματικής συμβουλευτικής.
- Διαφάνεια και αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των οικονομικών πόρων.
- Επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Πιστοποίηση των προσόντων που αποκτήθηκαν.
- Διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης.
- Αξιοποίηση διεθνούς εμπειρίας και καλών πρακτικών.

Δεύτερο μέρος: Αξιολογούνται οι βασικές συνιστώσες του συστήματος ΕΚΕ (διακυβέρνηση, νομοθετικό πλαίσιο, ανθρώπινο δυναμικό και σύστημα επιμόρφωσής του, επαγγελματικά περιγράμματα, διαδικασία πιστοποίησης προγραμμάτων, φορέων, καθώς και προσόντων που αποκτώνται μέσω της συμμετοχής στην ΕΚΕ, σύνδεση των προσόντων με επαγγελματικά δικαιώματα, επαγγελματική συμβουλευτική, πρακτική άσκηση, χρήση των οικονομικών πόρων).

Η μελέτη αξιολόγησης διεξάγεται από τον ΕΟΠΠΕΠ, που αξιοποιεί για αυτό τον σκοπό επιτελική επιτροπή διεθνώς αναγνωρισμένων, ανεξάρτητων εμπειρογνομώνων, καθώς και επίλεκτα μέλη του μητρώου αξιολογητών, που πρώτα έχουν επιμορφωθεί ειδικά για την υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου.

3. Διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των φορέων παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ συσχετίζονται με τη δυνατότητα

των τελευταίων να συμμετέχουν σε προκηρυσσόμενα και (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους προγράμματα, και, ακόμα, με το ενδεχόμενο άρσης της πιστοποίησής τους. Ταυτόχρονα, γίνεται επεξεργασία συστήματος επιβράβευσης των φορέων που αξιολογούνται ιδιαίτερα θετικά. Επιπλέον, εξετάζεται, σε συνεργασία με εξειδικευμένους διεθνείς φορείς, η δυνατότητα εφαρμογής του συστήματος «Χρηματοδότηση Βάσει Αποτελεσμάτων» (Results-based-Financing), το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο σε διεθνές επίπεδο και εμφανίζει ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Το σύστημα έγκειται στο ότι η πληρωμή για την εκτέλεση ενός έργου, λ.χ. προγράμματος κατάρτισης, εξαρτάται από την αξιολόγηση -από ανεξάρτητο οργανισμό- του βαθμού επίτευξης των προσυμφωνημένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, λ.χ. της ανάπτυξης δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων (Μακαντάση & Βαλεντής, 2021).

Επισημαίνεται ωστόσο ότι η αξιολόγηση των φορέων και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης δεν πρέπει να σχετίζεται κατά βάση με τον βαθμό προώθησης των καταρτισθέντων ανέργων στην απασχόληση. Η προώθηση στην απασχόληση συναρτάται κυρίως με την ύπαρξη κενών θέσεων εργασίας και την πολιτική προσλήψεων που ακολουθούν οι επιχειρήσεις, ζητήματα που δεν εμπίπτουν στο πεδίο ευθύνης των φορέων κατάρτισης. Συνεπώς η αξιολόγηση των φορέων και προγραμμάτων είναι σκόπιμο να συνδέεται κυρίως με το κατά πόσο παρέχουν στους καταρτιζόμενους ουσιαστικές γνώσεις, δεξιότητες και συμβουλευτική υποστήριξη που τους καθιστούν ικανούς να διεκδικούν θέσεις απασχόλησης συμβατές με τα προσόντα και τις ανάγκες τους, καθώς και με τις ανάγκες της οικονομίας. Θα πρέπει επίσης η αξιολόγηση να συνδέεται με το κατά πόσο οι φορείς αξιοποιούν την κατάλληλη τεχνογνωσία και μεθοδολογία, πράγμα που αναμένεται να τους υποκινήσει στην αναβάθμιση του συνολικού τρόπου λειτουργίας τους.

5.1.4.12 Διασφάλιση της εφαρμογής

Οι νέοι στόχοι που έθεσε ο Ν. 4763/2020, καθώς και οι προτάσεις που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο, είναι εξαιρετικά δύσκολο να υλοποιηθούν μόνο με τις δυνάμεις του ανθρώπινου δυναμικού των βασικών φορέων διοίκησης του συστήματος ΕΚΕ, της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν και του ΕΟΠΠΕΠ. Συνεπώς, προτείνεται η εντατική χρήση του outsourcing, κατά το πρότυπο της αξιοποίησης εξωτερικών συνεργατών από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων για την επιτάχυνση της απονομής των συντάξεων. Προτείνεται επίσης η πλήρης αξιοποίηση των δομών ΕΚΕ των κοινωνικών εταίρων, καθώς και αξιόπιστων ερευνητικών κέντρων, πανεπιστημιακών δομών και επιστημονικών οργανισμών που εξειδικεύονται σε ζητήματα ΕΚΕ.

5.2 Μεσοπρόθεσμες παρεμβάσεις

Με ορίζοντα το τέλος του 2024, συνεχίζονται, επεκτείνονται, εμπλουτίζονται και εδραιώνονται οι αναφερθείσες βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις. Επιπλέον, προτείνονται οι ακόλουθες μεσοπρόθεσμες παρεμβάσεις, η διαμόρφωση των οποίων λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα των βραχυπρόθεσμων.

5.2.1 Διακυβέρνηση

1. Ευρεία δημοσιοποίηση, συνοδευόμενη από δημόσιο διάλογο, του Στρατηγικού Σχεδίου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση.
2. Πύκνωση της συνεργασίας και των συνεργειών μεταξύ των τριών κατά βάση αρμόδιων για την ΕΚΕ υπουργείων (Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Ανάπτυξης και Επενδύσεων).
3. Συνδιάσκεψη, με συμμετοχή όλων των Δήμων, με θέμα την ανάπτυξη τοπικών προγραμμάτων ΕΚΕ.
4. Ενίσχυση των ΚΔΒΜ των Δήμων με συμβουλευτικές υπηρεσίες, επιμόρφωση των στελεχών, και πόρους προερχόμενους από τον κρατικό προϋπολογισμό και το πρόγραμμα δημόσιων επενδύσεων. Για τον σκοπό αυτό συνάπτονται προγραμματικές συμβάσεις μεταξύ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και των Δήμων.

5.2.2 Χρηματοδότηση

Εφαρμόζεται πιλοτικά το σύστημα «Χρηματοδότηση Βάσει Αποτελεσμάτων» (Ενότητα 5.1.4.11).

5.2.3 Κουλτούρα ΕΚΕ

1. Συνέχιση του δημόσιου διαλόγου με στόχο τη διάχυση της κουλτούρας ΕΚΕ στους φορείς του συστήματος και στην κοινωνία.

2. Διαβούλευση μεταξύ των επιχειρήσεων, της ΓΓΕΕΚΔΒΜ & Ν, του ΟΑΕΔ και των κοινωνικών εταίρων, με στόχο οι επιχειρήσεις να υποστηριχθούν στην εδραίωση κουλτούρας κατάρτισης.

5.2.4 Επιδίωξη ποιότητας

1. Ίδρυση μονοετούς Σχολής Στελεχών με 30 εισακτέους ετησίως, με στόχο να καταρτίζει ανθρώπινο δυναμικό που να αξιοποιείται σε επιτελικές θέσεις ευθύνης σε όλο το φάσμα των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ. Κριτήριο για την εισαγωγή στη Σχολή είναι συνδυασμός σπουδών ή επιμόρφωσης στην ΕΚΕ και σχετική επαγγελματική εμπειρία.
2. Διαμόρφωση, μετά από πρόταση επιτροπής εμπειρογνομόνων, συστήματος συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών και στελεχών ΕΚΕ, και σύνδεση αυτού του συστήματος με τη διαδικασία πιστοποίησής τους.
3. Διαμόρφωση εθνικού προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων και διασύνδεσή του με τον στρατηγικό σχεδιασμό της ΕΚΕ.
4. Στο πλαίσιο καθενός προγράμματος ΕΚΕ συναρθρώνεται η ανάπτυξη των τεχνικών-επαγγελματικών, οριζόντιων και ψηφιακών δεξιοτήτων. Η διαμόρφωση του κατάλληλου μείγματος για κάθε πρόγραμμα συναρτάται αφενός με το ιδιαίτερο αντικείμενό του και αφετέρου με την εθνική στρατηγική ανάπτυξης δεξιοτήτων. Επιπλέον εντατικοποιείται η υλοποίηση αυτοτελών προγραμμάτων ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων.
5. Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των επιχειρήσεων και των επιμελητηρίων σχετικά με τη σκοπιμότητα και τους όρους πραγματοποίησης της πρακτικής άσκησης.
6. Διαμόρφωση ανά περιοχή, με συνεργασία ΟΑΕΔ και επιχειρήσεων, μπρώου όπου καταγράφονται οι δυνατότητες για πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης.
7. Συμπερίληψη υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής σε όλα τα προγράμματα ΕΚΕ, με ταυτόχρονη αύξηση του χρόνου που διατίθεται για τη συμβουλευτική που αφορά σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.
8. Στοχευμένα μέτρα για την αύξηση της συμμετοχής στην ΕΚΕ, ιδίως των ανέργων, των ενήλικων με χαμηλά προσόντα, των άλλων ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και των ατόμων τρίτης ηλικίας. Στην κινητοποίηση για την αύξηση της συμμετοχής συμβάλλουν μορφωτικοί φορείς, εθελοντικές οργανώσεις, οι κοινωνικοί εταίροι και η τοπική αυτοδιοίκηση. Η ενημέρωση των ενδιαφερόμενων γίνεται μέσω Μαζικών Μέσων Ενημέρωσης, διαδικτύου, εφημερίδων, κοινωνικών δικτύων και ηλεκτρονικού

- ταχυδρομείου. Επιπλέον, ενεργοποιείται ένα εστιακό σημείο ενημέρωσης, που προσφέρει παραμετρική αναζήτηση των προγραμμάτων σύμφωνα με την περιοχή, την ομάδα-στόχο ή το αντικείμενο.
9. Ενεργοποίηση κινήτρων συμμετοχής στην ΕΚΕ: α) εκπαιδευτικές άδειες, β) καθιέρωση, στο πλαίσιο συλλογικών συμβάσεων, ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών με συμμετοχή των εργοδοτών, των εργαζομένων και του κράτους, γ) καθιέρωση, στο πλαίσιο συλλογικών συμβάσεων, ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων, δ) διευκολύνσεις για την εναρμόνιση της παρακολούθησης των προγραμμάτων με τις οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις. Ωστόσο, προϋπόθεση για την αποδοτική λειτουργία των ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών είναι η ενεργοποίηση της πιστοποίησης των προγραμμάτων ΕΚΕ. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται ότι τα προγράμματα που θα επιλέγουν οι ενδιαφερόμενοι διαθέτουν τα απαραίτητα εχέγγυα.
10. Διαμόρφωση ειδικού πλαισίου υποστήριξης των μικρών επιχειρήσεων και των αυτοαπασχολούμενων για συμμετοχή σε δράσεις κατάρτισης και πρακτικής άσκησης. Οι κοινωνικοί εταίροι και οι αρμόδιες επαγγελματικές ενώσεις έχουν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση «κοινοπρακτικών» προγραμμάτων κατάρτισης στα οποία συμμετέχουν εργαζόμενοι μικρών επιχειρήσεων ή/και αυτοαπασχολούμενοι του ίδιου επαγγελματικού κλάδου ή της ίδιας ειδικότητας. Επιπλέον, είναι σκόπιμο να εξετάζεται αφενός η δυνατότητα της σύναψης συνεργασιών των μικρών επιχειρήσεων με εξειδικευμένους φορείς κατάρτισης (outsourcing) και αφετέρου η δυνατότητα αξιοποίησης από τις μικρές επιχειρήσεις της σχετικής τεχνογνωσίας κατάρτισης που διαθέτουν ορισμένες μεγαλύτερες.
11. Διεξαγωγή ειδικής έρευνας για την αποτύπωση της κατάρτισης σε επιχειρήσεις κάτω των 10 ατόμων, δεδομένου ότι το ζήτημα αυτό δεν καλύπτεται από τις μελέτες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής ούτε από την Continuing Vocational Training Survey που αναφέρεται και στην Ελλάδα.
12. Εντατικότερη ενεργοποίηση εγκάρσιων δράσεων που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του συστήματος, όπως είναι τα πιλοτικά προγράμματα σε καινοτόμους τομείς, ιδιαίτερα σε αυτούς που ενσωματώνουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, η αξιοποίηση διεθνών και εθνικών καλών πρακτικών (που αφορούν, για παράδειγμα, στον συντονισμό των ενεργειών ΕΚΕ, στη σύνδεση της κατάρτισης με την απασχόληση, στη χρήση της ΕΚΕ για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και της προσωπικής ολοκλήρωσης, στην πιστοποίηση των προγραμμάτων, στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού), η παραγωγή πρότυπου διδακτικού υλικού, η ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων, καθώς και η περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ευρωπαϊκών προγραμμάτων στα οποία υπάρχει ελληνική συμμετοχή.

13. Ολοκλήρωση της μελέτης αξιολόγησης (Ενότητα 5.1.4.11) και πραγματοποίηση δημόσιου διαλόγου γύρω από τα πορίσματά της.
14. Διαμόρφωση συστήματος συνεχιζόμενης αξιολόγησης του πεδίου ΕΚΕ.
15. Αξιοποίηση της κοινωνικά αναγνωρισμένης εμπειρίας και αποδεδειγμένης τεχνογνωσίας που διαθέτουν ορισμένοι επιστημονικοί φορείς εξειδικευμένοι σε ζητήματα ΕΚΕ.

5.3 Μακροπρόθεσμοι στόχοι

1. Επιδιώκεται ευρεία πολιτική και κοινωνική συναίνεση σχετικά με την εθνική στρατηγική της ΕΚΕ και ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δράσεων.
2. Το ανά τριετία εκπονούμενο Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση γίνεται συστατικό στοιχείο της εθνικής οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής. Σε όλα τα κυβερνητικά σχέδια δράσης υπάρχει εμφανής διάσταση ΕΚΕ.
3. Η κουλτούρα, επιστημολογία και τεχνογνωσία της ΕΚΕ εδραιώνονται στο πεδίο.
4. Ενισχύεται η διασύνδεση του πεδίου ΕΚΕ με το σχολικό σύστημα με στόχο την ομαλή και υποκινούμενη μετάβαση από το ένα σύστημα στο άλλο. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η ανάπτυξη των οριζόντιων και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών, και η ευαισθητοποίησή τους για την αξία, τις αρχές και πρακτικές της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
5. Γενικεύεται η εφαρμογή του συστήματος «Χρηματοδότηση Βάσει Αποτελεσμάτων» στο μέτρο που η πιλοτική εφαρμογή του αποβεί θετική και διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αξιολογικών διαδικασιών.
6. Η διευρυμένη επαγγελματική κατάρτιση γίνεται οργανικό στοιχείο του συστήματος της ΕΚΕ και ειδικά της λειτουργίας των επιχειρήσεων.
7. Η γενική εκπαίδευση ενηλίκων ανάγεται σε ισότιμο πυλώνα του συστήματος και αλληλοσυμπληρώνεται με τη διευρυμένη επαγγελματική κατάρτιση.
8. Η συμμετοχή των πολιτών στα προγράμματα ΕΚΕ συναρτάται με τη βελτίωση της ποιότητάς της, καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικής κουλτούρας ΕΚΕ. Η συμμετοχή πλησιάζει τον μέσο ευρωπαϊκό όρο.
9. Επιδιώκεται η εξωστρέφεια του συστήματος με στόχο την προσέλκυση ξένων επενδύσεων, λ.χ. στους τομείς επιμόρφωσης εκπαιδευτών και στελεχών, των μεθόδων ανάπτυξης δεξιοτήτων, της επαγγελματικής συμβουλευτικής, της ευαισθητοποίησης των Δήμων για ανάπτυξη δράσεων ΕΚΕ, κ.ά.
10. Επεκτείνονται οι διεθνείς συνεργασίες επάνω στην έρευνα και τις καινοτόμους δράσεις.

Επίλογος

Ο θεσμός της ΕΚΕ στην Ελλάδα, αντίθετα με ό,τι συνέβη σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, είναι σχετικά νέος. Ουσιαστικά εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980 και διαμορφώθηκε «από τα επάνω» με κρατική πρωτοβουλία και όχι ως οργανικό αποτέλεσμα μακροχρόνιων διεργασιών στην κοινωνία των πολιτών. Συνέπεια είναι ότι ο θεσμός δεν έχει ριζώσει στη συλλογική συνείδηση, ούτε στην αντίληψη του πολιτικού συστήματος, ως συστατικό στοιχείο για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Μια ακόμα συνέπεια είναι ότι δεν έχει εμποδωθεί στην κοινωνία, ούτε στους φορείς διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ, η θεώρηση ότι προκειμένου ο θεσμός να λειτουργεί αποτελεσματικά θα πρέπει να υιοθετούνται και να εφαρμόζονται οι αρχές και οι μέθοδοι της επιστήμης της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν, και πώς όσα μαθαίνουν σχετίζονται λειτουργικά με το οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Αποτέλεσμα της έλλειψης κουλτούρας ΕΚΕ είναι ότι το πεδίο πάσχει από υπερβολική «ελαστικότητα υποκατάστασης» των στελεχών και των εκπαιδευτών που έχουν εξειδίκευση στην ΕΚΕ από άλλα άτομα, που έχουν διαφορετικές επιστημολογικές καταβολές. Επιπλέον, το πεδίο πάσχει από το ότι διαχρονικά, με εξαίρεση μικρές χρονικές περιόδους, οι φορείς παροχής υπηρεσιών αδειοδοτήθηκαν και πιστοποιήθηκαν χωρίς να απαιτείται να διαθέτουν κατάλληλη τεχνογνωσία και στελέχωση. Ταυτόχρονα, διαμορφώθηκε ένα αχαρτογράφητο πλήθος φορέων ΕΚΕ, που μάλιστα αρκετοί παρέχουν προγράμματα (συγ)χρηματοδοτούμενα από εθνικούς πόρους, χωρίς να έχει σημειωθεί παρέμβαση της Πολιτείας με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας των δραστηριοτήτων τους.

Σε αυτά τα προβλήματα θα πρέπει να προστεθεί ότι το σύστημα ΕΚΕ στην Ελλάδα χαρακτηρίστηκε διαχρονικά, όπως και άλλοι τομείς, από παθογένειες της κεντρικής διοίκησης (έλλειψη στρατηγικής και συντονισμού, θεσμική ασυνέχεια, πολυνομία και κακονομία, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, αβελτηρία, συγκεντρωτισμός, πελατειακές πρακτικές). Επιπλέον, το σύστημα είναι υπερβολικά εξαρτημένο από την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση και τη συνακόλουθη στρατηγική, με αποτέλεσμα να δίνει υπέρμετρα βαρύτητα στην παροχή τεχνικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων εις

βάρους μιας λειτουργικής εναρμόνισής τους με γνώσεις και δεξιότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της στάσης της ενεργού πολιτειότητας.

Για αυτούς τους λόγους, οι συνιστώσες του ελληνικού συστήματος ΕΚΕ χαρακτηρίζονται κατά βάση από ελλιπή λειτουργία και χαμηλή ποιότητα: φορείς διοίκησης και εκπαίδευσης/κατάρτισης που, στις περισσότερες των περιπτώσεων, παρέχουν ανεπαρκείς υπηρεσίες, εκπαιδευτές και στελέχη σχεδιασμού προγραμμάτων που στην πλειοψηφία τους δεν έχουν επιμορφωθεί, αναποτελεσματική λειτουργία της πρακτικής άσκησης και της επαγγελματικής συμβουλευτικής, απουσία πιστοποιημένων προγραμμάτων, ασύμπτωτη σχέση της παρεχόμενης κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, λίγες δράσεις ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, περιθωριοποίηση της ανθρωποκεντρικού και κοινωνικοκεντρικού χαρακτήρα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, πολύ χαμηλή συμμετοχή των πολιτών στην ΕΚΕ και ιδιαίτερα εκείνων που έχουν χαμηλά προσόντα και ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, απουσία αξιολόγησης του συστήματος, κατασπατάληση πόρων.

Παρόλα αυτά, υπήρξαν κάποιες χρονικές περίοδοι όπου ορισμένοι τομείς της κεντρικής διοίκησης προέβησαν σε νομοθετικές ρυθμίσεις και διοικητικές πράξεις αποβλέποντας στην αναβάθμιση του συστήματος. Σημαντικά παραδείγματα ήταν η θέσπιση του Ν. 3879/2010, του οποίου όμως οι περισσότερες διατάξεις παρέμειναν ανενεργές, και το εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών (2007-2009), το οποίο όμως δεν επαναλήφθηκε. Ακόμα, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες, αλλά μεμονωμένες, καλές πρακτικές, και έχει αναπτυχθεί τεχνογνωσία ΕΚΕ από ορισμένους φορείς, η οποία μένει αναξιοποίητη.

Αυτή την κατάσταση επιχειρεί να αντιμετωπίσει ο νέος Νόμος 4763/2020, μαζί με ορισμένες συναφείς νομοθετικές και διοικητικές πράξεις. Αν και είναι νωρίς για να εξαχθούν συμπεράσματα, η ανάλυση της πρόσφατης νομοθετικής ύλης, και η συσχέτισή της με σημαντικές διατάξεις του Ν. 3879/2010 τις οποίες ο Ν. 4763/2020 διατηρεί σε ισχύ, καθώς και ο προσανατολισμός σημαντικών πόρων του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας προς την ΕΚΕ, οδηγούν στη διαπίστωση ότι εκδηλώνεται πρόθεση της κεντρικής διοίκησης για ανασυγκρότηση του συστήματος. Έμφαση δίνεται στον συντονισμό του πεδίου, στην αναβάθμιση και ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης, στη συσχέτισή της με τις ανάγκες της οικονομίας, καθώς και στον έλεγχο της ποιότητας του έργου των ΚΔΒΜ. Επίσης, εκδηλώνεται πρόθεση για την επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της ΕΚΕ, και διαφαίνεται, ως έναν βαθμό, η αναγνώριση της κουλτούρας ΕΚΕ και η ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ωστόσο παραμένουν ανοικτά τέσσερα νευραλγικής σημασίας, αλληλοσχετιζόμενα ζητήματα.

Το πρώτο ζήτημα έγκειται στο πώς θα προωθηθεί η εμπέδωση της κουλτούρας και τεχνογνωσίας ΕΚΕ σε όλο το σύστημα και, κατά προέκταση, η αύξηση της συμμετοχής των πολιτών σε αυτό με επίγνωση των ωφελειών που μπορεί να τους αποφέρει.

Το δεύτερο αφορά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διασφαλιστεί η ποιότητα της λειτουργίας όλων των φορέων και προγραμμάτων του συστήματος –ο Ν. 4763/2020 ρυθμίζει ένα μόνο μέρος.

Το τρίτο ζήτημα έγκειται στο κατά πόσο το σύστημα θα καταστεί δυνατό να προσφέρει με εξισορροπημένο τρόπο γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται τόσο με την οικονομική ανάπτυξη όσο και με την κοινωνική συνοχή, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, και την ανάπτυξη της προσωπικότητας και πολιτειακής ικανότητας των συμμετεχόντων.

Το τέταρτο ζήτημα αφορά στο πώς θα καταστεί επιχειρησιακά εφικτή η πραγμάτωση των νέων ρυθμίσεων, εξασφαλίζοντας την αναγκαία επιστημονική και οργανωτική υποστήριξη και την ενεργητική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων.

Από την έκβαση αυτών των ζητημάτων θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, αν η επιδιωκόμενη και από πολλά χρόνια αναμενόμενη μεταρρύθμιση μπορεί να αποβεί μακράς πνοής.

Για τον σκοπό αυτό, η παρούσα μελέτη διατύπωσε σειρά προτάσεων, οι πλέον βασικές από τις οποίες συνοψίζονται στα εξής:

- Διαμόρφωση του τριετούς Στρατηγικού Σχεδίου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση, που προβλέπει ο Ν. 4763/2020, κατά τρόπο που να περιλαμβάνει στόχους, προτεραιότητες, άξονες δράσης, ακολουθητέες πολιτικές και συνέργειες αρμόδιων φορέων, προτάσεις θεσμικών ρυθμίσεων, πρόβλεψη υποστηρικτικών μελετών, κοστολόγηση των ενεργειών και προσδιορισμό των πηγών χρηματοδότησης.
- Στο πλαίσιο εκτεταμένου δημόσιου διαλόγου γύρω από τη διαμόρφωση του Στρατηγικού Σχεδίου, τίθενται για συζήτηση η έννοια και η ταυτότητα της ΕΚΕ, τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά προαπαιτούμενα για την αποδοτική λειτουργία της, καθώς και η σημασία της για την οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και προσωπική ανάπτυξη.
- Διαπραγμάτευση με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου οι διοχετευόμενοι πόροι να αντιστοιχούνται περισσότερο στις ανάγκες του εθνικού συστήματος ΕΚΕ.
- Πιλοτική εφαρμογή του συστήματος «Χρηματοδότηση Βάσει Αποτελεσμάτων» και στη συνέχεια γενίκευση της εφαρμογής του στο μέτρο που συτρέχουν οι προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ποιοτικής λειτουργίας του.

- Αποκέντρωση των δράσεων μέσα από την υποστήριξη των ΚΔΒΜ των Δήμων, του θεσμού των Ανοικτών Σχολείων και του θεσμού της UNESCO «Πόλεις που Μαθαίνουν».
- Καταλογογράφηση των φορέων που εντάσσονται στο πεδίο της ΕΚΕ.
- Θεσμοθέτηση Ενιαίου Συστήματος Ποιοτικών Προδιαγραφών Υλοποίησης ΕΚΕ, που αφορά στα θεμελιώδη προαπαιτούμενα για τη διασφάλιση της ποιότητας όλων των προγραμμάτων που (συγ)χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους.
- Διαδικασίες επιλογής διευθυντικών στελεχών σύμφωνα με κριτήρια που σχετίζονται με την κατοχή τεχνογνωσίας ΕΚΕ.
- Εκτεταμένες δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, των εκπαιδευτών των εκπαιδευτών, των αξιολογητών, των στελεχών, των υπεύθυνων επαγγελματικής συμβουλευτικής και των υπεύθυνων πρακτικής άσκησης.
- Ίδρυση μονοετούς Σχολής Στελεχών ΕΚΕ.
- Περαιτέρω ανάπτυξη και αξιοποίηση του συστήματος διάγνωσης των αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες.
- Διαμόρφωση εθνικού σχεδίου ανάπτυξης δεξιοτήτων και σύνδεσή του με τον στρατηγικό σχεδιασμό της ΕΚΕ.
- Ενσωμάτωση στο επίπεδο 4 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων των προσόντων που αποκτώνται μέσω της άτυπης επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και σύνδεσή τους με επαγγελματικά δικαιώματα.
- Ανάπτυξη, στο πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, μείγματος δεξιοτήτων που συνδυάζει τις τεχνικές-επαγγελματικές δεξιότητες με τις οριζόντιες και ψηφιακές. Επιπλέον, εντατικοποίηση της υλοποίησης αυτοτελών προγραμμάτων ανάπτυξης οριζόντιων και ψηφιακών δεξιοτήτων.
- Διαμόρφωση προδιαγραφών για την εκπαίδευση από απόσταση.
- Θέσπιση Κεντρικού Συμβουλίου Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ενεργοποίηση ρυθμίσεων και κινήτρων για τη συμμετοχή των πολιτών στην ΕΚΕ.
- Θέσπιση κινήτρων και υποκινητικές διαβουλεύσεις προκειμένου οι επιχειρήσεις να αναπτύσσουν περισσότερες και ποιοτικές δράσεις σε ό,τι αφορά τόσο στην κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού τους όσο και σε δράσεις πρακτικής άσκησης.

- Υλοποίηση ολιστικής Μελέτης Αξιολόγησης του συστήματος.
- Εκτεταμένη χρήση του outsourcing και πλήρης αξιοποίηση ερευνητικών κέντρων, πανεπιστημιακών δομών και επιστημονικών οργανισμών, με στόχο την υποστήριξη της υλοποίησης των παραπάνω ενεργειών.

Η διατύπωση αυτών των προτάσεων φιλοδοξεί να συμβάλλει στον δημόσιο διάλογο για την αναβάθμιση του θεσμού της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, καθώς και στον επιστημονικό προβληματισμό των στελεχών των αρμόδιων φορέων, των μελετητών και των εκπαιδευτών.

Βιβλιογραφία και ηλεκτρονικές πηγές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Ε., & Δακοπούλου, Α. (2019). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και κίνητρα για περαιτέρω εκπαίδευση: Η οπτική των εκπαιδευόμενων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 44, 14-23.

Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εκπαιδευτική πολιτική: Έρευνα με βάση τις απόψεις διευθυντών ΣΔΕ και στελεχών του φορέα υλοποίησης του προγράμματος. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 32, 3-18.

Ανδρόνικος, Μ. (1975). *Παιδεία ή υπνοπαιδεία*; Αθήνα: Ίκαρος.

Αρχοντίδου, Δ., Μπάνος, Β., Πατουχέας, Δ.Π., & Σαρακινίδου, Σ. (2008). Οι στρατηγικές δράσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και η συμβολή των διευθυντών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 19-23.

Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου (Επιμ.), *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνικοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 35-47). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Βρατσάλης, Κ. (2005). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2012). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ.

Γενική Γραμματεία Διαχείρισης Κοινοτικών και Άλλων Πόρων (2007). *Αποτίμηση παρεμβάσεων Ε.Π. Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση, 2000-2006*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης.

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (χ.κ.) *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία νέα ευκαιρία*. Αθήνα: ΓΓΕΕ και ΙΔΕΚΕ.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (1985). *Κείμενα για τη Λαϊκή Επιμόρφωση*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Γλαρούδη, Α. (2018). Η επαγγελματική συμβουλευτική ως υποστηρικτική δράση στο πλαίσιο προγραμμάτων κατάρτισης. Στο *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα: Ετήσια Έκθεση 2018* (σσ. 201-215). Αθήνα: ΕΙΕΑΔ.

Δημαράς, Α., & Βασιλού-Παπαγεωργίου Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (Ελλάδα 2.0) (2021). Διαθέσιμο στο <http://www.minfin.gr/documents/20182/15898696/8-4-2021>. Ανακτήθηκε την 30/05/2021.

ΕΙΕΑΔ (2016). *Επιτελική Σύνοψη Αποτελεσμάτων Μηχανισμού Διάγνωσης*. Αθήνα: ΕΙΕΑΔ και Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

ΕΙΕΑΔ (2021). *Επιτελική σύνοψη των εκροών του μηχανισμού διάγνωσης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.eiead.gr/category/vivliothiki-amp-amp-tekmiriosi/ereynes-meletes/>. Ανακτήθηκε την 24/04/2021. ΕΚΕΠΙΣ (2006). *Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ): Δεύτερη φάση εφαρμογής, 2003-2005*. Τελική Αναφορά. ΕΚΕΠΙΣ.

ΕΚΕΠΙΣ (2008). *Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ): Τρίτη φάση εφαρμογής, 2005-2007*. Τελική Αναφορά. ΕΚΕΠΙΣ.

ΕΚΕΠΙΣ (2011). *Σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ): Τέταρτη φάση εφαρμογής, 2007-2009*. Τελική Αναφορά. ΕΚΕΠΙΣ.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2018). *Έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων: Έτος 2016*. Διαθέσιμο στο: <https://www.statistics.gr/el/home>. Ανακτήθηκε την 20/07/2020.

ΕΟΠΠΕΠ (2021). *Παρακολούθηση της πορείας των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην αγορά εργασίας* (υπό έκδοση).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες: SEC (2000)1832.

ΕΤΑΜ & ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ (2015). *Γενική Έρευνα Εργοδοτών 2015*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ & ΕΤΑΜ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση- Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Επίσημων Δημοσιεύσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ν° 162.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013). *Κανονισμός αριθ. 1304/2013 για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 20/12/2013*.

Ευστράτογλου, Α. (2005). Η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 5*, 22-28.

Ευστράτογλου, Α. (2007). Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και αξιολόγηση: Η περίπτωση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 11*, 21-29.

Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2008). Προσφορά και ζήτηση εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 13*, 3-10.

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2018). *Ενδυνάμωση του ρόλου και της ποιότητας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης: Εστιάζοντας στο δίπολο πιστοποίηση προγραμμάτων vs πιστοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Κείμενο Παρέμβασης 1 (Συντάκτες Χ. Γούλας, Κ. Μαρκίδης, & Δ. Μπαμπανέλου). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2020). *Διά Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία*. Κείμενο Παρέμβασης 5 (Συντάκτες Χ. Γούλας & Θ. Καραλής). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

ΙΝΕ-ΓΣΕΕ&ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2020). *Θέσεις-απόψεις του ΙΝΕ & ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ για το Σχέδιο Νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης»*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ & ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

ΙΟΒΕ (2018). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα: Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

Ιωαννίδης, Γ. (2017). Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μία κριτική επισκόπηση. Στο Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία* (σσ. 39-65). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καγιαβή, Μ. (2009). Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS: Ένα σεμινάριο βασισμένο στις θεωρίες και τεχνικές των Mezirow, Freire και Perkins. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 17, 3-10.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές* (σσ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2017). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσωση στη Συνύπαρξη. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, 19-27. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>. Ανακτήθηκε την 15/11/2020.

Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Κεδράκα, Κ. (2020). Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ολοκληρώθηκε το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: *Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (Εισαγωγικό Σημείωμα). Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, 8-20. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>. Ανακτήθηκε την 15/11/2020.

Κόκκος, Α. (1987). *Μελέτη για τη Σύσταση Σχολής Στελεχών Λαϊκής Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (αδημοσίευτο κείμενο).

Κόκκος, Α. (2008β). *Εκπαιδεύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας δυσλειτουργικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α., & Παυλάκης, Μ. (2015). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (BusinessSkills)*. Αθήνα: ΣΕΒ (αδημοσίευτη μελέτη).

Κοτσαγιώτου, Α., Βασάλα, Π., & Μάγος, Κ. (2018). Η διδασκαλία μέσα από την τέχνη: Η περίπτωση στο Ε.Α.Κ.Κ.Ν. Κασσαβέτειας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 42, 41-50.

Κουλαουζίδης, Γ., & Κουτρούκης, Θ. (2011). Η απεριόριστη μάθηση των περιορισμένων πόρων: Το διακύβευμα της διά βίου μάθησης στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 71-86). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κυρίτσος, Δ. (2011). Η Διά Βίου Μάθηση ως κοινωνική αναγκαιότητα. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 49-59). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Λαλιώτη, Β. (2018). Το σύστημα μαθητείας στην Ελλάδα της κρίσης: Η οπτική των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 43, 12-21.

Λαλιώτη, Β. (2019). *Στρατηγικές δεξιοτήτων: Αναζητώντας τις βασικές αρχές και τα δομικά χαρακτηριστικά τους*. Αθήνα: ΕΙΕΑΔ.

Λαλιώτη, Β., Καραντινός, Δ., & Χρυσάκης, Μ. (2018). Διερευνώντας όψεις του συστήματος μαθητείας στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 41, 22-31.

Λαπατσιώρας, Σ., Μηλιός, Γ., & Μιχαηλίδης, Π. (2020). *Οι επιπτώσεις της ψηφιοποίησης στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Πιστοποίηση Προσόντων*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2018). *Επισημάνσεις και προτάσεις του ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ σχετικά με τις ανάγκες κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2020α). *Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασισμένης στην εργασία μάθησης*. Ερευνητικά Κείμενα. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2020β). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μία συνθετική τυπολογία δεξιοτήτων για την εργασία*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λιντζέρης, Π., & Γούλας, Χ. (2017). Εισαγωγή. Στο Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Διά Βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία* (σσ. 9-23). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Editorial στο περιοδικό *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16 (1), 4-8.

Μακαντάση, Φ., & Βαλεντής, Η. (2021). Η «χρηματοδότηση βάσει αποτελεσμάτων» ως εργαλείο κοινωνικής πολιτικής. Διαθέσιμο στο: <https://www.dianeosis.org/2021/02/i-xrimatodotisi-vasei-apotelesmatwn/>. Ανακτήθηκε την 14/07/2021.

Μάνθου, Χ. (2016). Σύνδεση, αποσύνδεση και ανασύνδεση με την εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί και προοπτικές των αποφοίτων του ΣΔΕ Ιωαννίνων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 37, 7-24.

Μαρινάκη, Ζ., & Γαλατά, Π.-Β. (2021). Η πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 49, 84-104.

Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις υπανάπτυξης*. Αθήνα: Εξάντας.

Μουζέλης, Ν. (2003). Γιατί αποτυγχάνουν οι μεταρρυθμίσεις; *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 26/09/2003.

Νικολάου, Γ. (1996). Τοπίο στην ομίχλη του Β' Κ.Π.Σ. *Επιθεώρηση Παραγωγικότητας*, 1(30), 2-3.

ΟΚΕ (1998). *Γνώμη Πρωτοβουλίας για την Επαγγελματική Κατάρτιση*. Αθήνα, 18 Ιουνίου.

ΟΟΣΑ (2003). Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στο <http://www.edra.gr/Service/Reasearch/0000-00-00-ΟΟΣΑ.htm>. Ανακτήθηκε την 01/10/2009.

Παϊδούση, Χ. (2018). Απόψεις για την επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Ταμείου Προσαρμογής στην Παγκοσμιοποίηση: Η περίπτωση του «Σούπερ Μάρκετ Λάρισα ΑΕΒΕΕ». Στο *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα: Ετήσια Έκθεση 2018* (σσ. 173-199). Αθήνα: ΕΙΕΑΔ.

Παϊδούση, Χ. (2019). *Επαγγελματική συμβουλευτική και επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο προγράμματος του ευρωπαϊκού ταμείου προσαρμογής στην παγκοσμιοποίηση*, EGF/2017/003/GR-ATTICARETAIL. Αθήνα: ΕΙΕΑΔ.

Παπασταμάτης, Α., & Γκιώση, Σ. (2011). Η διά βίου μάθηση στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 61-70). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παπαστεφανάκη, Σ. (2009). Το προσωπικό της εκπαίδευσης στις επιχειρήσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 16, 11-20.

Παυλάκης, Μ. (2020). *Κέντρα Διά Βίου Μάθησης στους Δήμους: Χαμένο στοίχημα ή νέα ευκαιρία*; Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: 1948-1985*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Διόνικος.

Σακελλαροπούλου, Κ. (2019). Εισαγωγή: Το Σύνταγμα, η Δικαιοσύνη και ο Δικαστής. Στο Κ. Σακελλαροπούλου, Μ. Πικραμένος, Ι. Συμεωνίδης, Β. Ανδρουλάκης, Θ. Νικολαΐδου, Λ. Τσόγκας, & Π. Αλικάκος, *Η Δικαιοσύνη στην Ελλάδα* (σσ. 65-76). Αθήνα: διαΝΕΟσις.

ΣΕΒ (2019α). *Special Report: Εκπαίδευση εργαζομένων για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων: Μονόδρομος στην εποχή της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/SR%20Endoerixeiirisiaki_version%2028.pdf. Ανακτήθηκε την 10/12/2019.

ΣΕΒ (2019β). *Special Report: Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και τη σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52248/SpecialReport_paideia_dexiotites_V_03072019_F.pdf. Ανακτήθηκε την 12/12/2019.

ΣΕΒ (2020α). *Special Report: Επανακατάρτιση και αναβάθμιση δεξιοτήτων ανθρώπινου δυναμικού: Οι προκλήσεις για την ενίσχυση των εργαζομένων και την ανάπτυξη των επιχειρήσεων*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/53314/2020-10-12_SR_Reskilling_FINAL.pdf. Ανακτήθηκε την 25/10/2020.

ΣΕΒ (2020β). *Special Report: «Σφυγμός του επιχειρείν 2020»: Προσδοκίες στις επιχειρήσεις από την ψηφιακή ορμή, τις μεταρρυθμίσεις και τους αναπτυξιακούς πόρους αλλά και αβεβαιότητα λόγω κορωνοϊού*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52496/2SR_Business%20Pulse%202019_v13.pdf. Ανακτήθηκε την 12/12/2020/.

ΣΕΒ (2020γ). *Special Report: Μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για νέους*. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/53155/SR_EEK_Draft_final_new.pdf. Ανακτήθηκε την 15/07/2020.

ΣΕΒ (2021). *Special Report: Πρακτική άσκηση φοιτητών: Γέφυρα με την αγορά εργασίας για νέους, ικανά μελλοντικά στελέχη για τις επιχειρήσεις*. Διαθέσιμο στο: https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2021/04/2021-04-27_SR_internships.pdf. Ανακτήθηκε την: 07/06/2021.

Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., & Πίτσια, Β. (2019). *Μία ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.

Συμβουλευτική Επιτροπή για την Επαγγελματική Κατάρτιση (2018). *Γνωμοδότηση σχετικά με το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2020*. [Μετάφραση: Α. Αγγελάκης & Π. Λιντζέρης]. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12/05/2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ2009»)* (2009/C199).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011). *Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων* (2011C 372/01).

Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία: Τελική Έκθεση (14/11/2020). Διαθέσιμο στο https://www.kathimerini.gr/wp-content/uploads/2020/11/growth_plan_2020-11-23_1021.pdf. Ανακτήθηκε την 16/11/2020.

Σωτηρόπουλος, Δ., & Χριστόπουλος, Λ. (2017). *Πολυνομία και κακονομία στην Ελλάδα: Ένα σχέδιο για ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο κράτος*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.

Τουλούμη, Α., & Μάγος, Κ. (2017). Εκπαίδευση στη φυλακή, κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στους χώρους εγκλεισμού: Διερεύνηση αντιλήψεων κρατούμενων στις γυναικείες φυλακές του Ελαιώνα Θηβών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 52-61. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2002). *Αναλυτικό τεύχος προκήρυξης για την επιλογή αναδόχου για την εκπόνηση του έργου με τίτλο «Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Διδακτικού Υλικού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών»*.

Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Εργασίας (2017). *Δράσεις του ΕΙΕΑΔ στο πλαίσιο Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών της Αγοράς Εργασίας*. Διαθέσιμο στο: https://www.nchr.gr/images/pdf/aiithsies_ektheseis/Ekthesi%20ΥρErg%202017.pdf. Ανακτήθηκε την 16/02/2021.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, 2013-2015*. Γενική Γραμματεία ΔΒΜ.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

CEDEFOP (2014). *Αναντιστοιχία δεξιοτήτων: Τα φαινόμενα απατούν*. Ενημερωτικό Σημείωμα. DOI: 10-2801/56793.

CEDEFOP (2015a). *Ενθαρρύνοντας την εκπαίδευση ενηλίκων*. Ενημερωτικό Σημείωμα. DOI: 10.2801/676463.

CEDEFOP (2020a). *Προγράμματα μαθητείας για ενήλικους*. Ενημερωτικό Σημείωμα. DOI: 10.2801/2581121.

Griffin, C. (2007). Η διά βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.

Hay Group, ΟΜΑΣ, ΕΕΔΕ (2014). *Μελέτη, ανάδειξη και προώθηση πρακτικών προνοητικής διαχείρισης των αλλαγών και αναβάθμισης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού σε επιχειρήσεις επιλεγμένων κλάδων της οικονομίας*. Μη δημοσιευμένη μελέτη.

Illeris, K. (2016a). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ILO (2018). *Πολιτικές και συστήματα δεξιοτήτων για ένα μελλοντικό εργατικό δυναμικό*. Διαθέσιμο στο https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/06/%CE%9B%CE%99%CE%9D%CE%A4%CE%96%CE%95%CE%A1%CE%97%CE%A3_%CE%9C%CE%95%CE%A4%CE%91%CE%A6%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%97_ILO-SKILLS_FEBr-2018.pdf Ανακτήθηκε την 11/04/2020.

Jarvis, P. (2004α). Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη διά βίου εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1, 4-11.

Jarvis, P. (2004β). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Albrecht, J., VandenBerg, G.J., & Vroman, S. (2005). *The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels*. IZA Discussion Paper, No 1503. Διαθέσιμο στο <http://ftp.iza.org/dp1503.pdf>. Ανακτήθηκε 12/01/2021.

Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II-Theory, Method, Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Bates, T. (2020). *Crashing into online learning: A report from five continents – and some conclusions*. Διαθέσιμο στο <https://www.tonybates.ca/2020/04/26/crashing-into-online-learning-a-report-from-five-continents-and-some-conclusions/>. Ανακτήθηκε την 04/08/2020.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Illinois. Διαθέσιμο στο SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496221>. Ανακτήθηκε την 17/11/2016.

Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.

Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. Στο K. Illeris (Επιμ.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (σσ. 243-259). London and New York: Routledge.

Brewer, L. (2013). *Enhancing the employability of disadvantaged youth: What? Why? And How? Guide to core work skills*. Geneva: ILO.

Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Fransisco: Jossey-Bass.

CEDEFOP (2003). *Lifelong Learning: Citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

CEDEFOP (2015β). *Skill shortages and gaps in European enterprises*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2016). *Greece: Mismatch priority occupations*. Διαθέσιμο στο https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/greece-mismatch-priority-occupations. Ανακτήθηκε την 03/10/2020.

CEDEFOP (2017). *Investing in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2018α). *Guidance and outreach for inactive and unemployed-Greece*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.

CEDEFOP (2018β). *Apprenticeship review: Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2019α). *2018 European Skills Index*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2019β). *Preventing low skills through Lifelong Learning*. Briefing Note. DOI: 10.2801/3249548.

CEDEFOP (2020β). *On the way to 2020: Data for vocational education and training policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020γ). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020δ). *Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020ε). *Strengthening skills anticipation and matching-Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ellström, P.E. (2001). Integrating learning and work: Conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 421-436.

Ellström, P.E., & Kock, H. (2009). Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects. Στο K. Illeris (Επιμ.), *International perspectives on competence development* (σσ. 34-54). Oxon and New York: Routledge.

Elsdom, K. (2003). Developing a profession. Στο P. Jarvis & C. Griffin (Επιμ.), *Adult and continuing education: Major themes in education* (IV, σσ. 179-188). London: Routledge.

Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: ILO.

European Association for the Education of Adults (2019a). *The future of Adult Learning in Europe*. Διαθέσιμο στο <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf> Ανακτήθηκε την 17/03/2020.

European Association for the Education of Adults (2019β). *Manifesto for Adult Learning in the 21st century*. Brussels: EAEA.

European Commission (2011). *Commission staff working document: Progress towards the common European objectives in education and training. Indications and benchmarks 2010/2011*. European document SEC (2011) 526.

European Commission (2016a). *A new skills agenda for Europe*. Brussels: COM (2016) 381 final.

European Commission (2016β). *Commission staff working document accompanying the document "A new skills agenda for Europe"*. Brussels: COM (2016) 381 final.

European Commission (2018). *Adult learning statistical country report-Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2019a). *Adult learning policy and provision in the Member States of the EU*. Luxembourg: Publications of the European Union.

European Commission (2019β) *Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2019). *Adult learning statistics*. Διαθέσιμο στο https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training. Ανακτήθηκε την 20/07/2020.

Fuller, A. (2006). Participative learning through work. *European Journal of Vocational Training*, 37 (1), 68-80.

Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16 (4), 407-426.

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Educational Policy*, 17 (6), 611-626.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Διαθέσιμο στο <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Ανακτήθηκε την 07/07/2020.

Houle, C. (2003). The education of adult education leaders. Στο P. Jarvis & C. Griffin (Επιμ.), *Adult and continuing education: Major themes in education* (IV, σσ. 318-329). London: Routledge.

Illeris, K. (2016β). *Learning, Development and Education: From learning theory to education and practice*. London and New York: Routledge.

ILO (2017). *How useful is the concept of skills mismatch?* Geneva: ILO.

Jarvis, P. (2000). Globalization, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36 (3), 343-355.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Routledge.

Kokkos, A. (2008a). Adult Education in Greece. *Convergence*, XLI (2-3), 59-73.

Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Lengrand, P. (1989). Lifelong Education: Growth of the concept. Στο C. Titmus (Επιμ.), *Lifelong Education for Adults* (σσ. 5-9). Oxford: Oxford University Press.

Marsick, V.J., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture. *Advances in Developing Human Resource*, 5 (2), 132-151.

Mayo, P. (2003). A rationale for transformative approach to education. *Journal of Transformative Education*, 1 (1), 38-57.

Mc Guinness, S., Pouliakas, K., & Redmond, P. (2017). *How useful is the concept of skills mismatch?* Geneva: International Labour Office.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018). *Automation, skills use and training*. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No 202*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2003). *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Background report for Greece*. OECD, Directorate for Education.

OECD (2009). *Jobs for Youth*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. Διαθέσιμο στο https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf. Ανακτήθηκε την 03/04/2020.

OECD (2019α). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019β). *OECD skills strategy: Greece*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/greece/Skills-Strategy-Greece-EN.pdf>. Ανακτήθηκε την 20/07/2020.

OECD (2019γ). *Skills matter: Additional results from the survey on adult skills*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019δ). *OECD Skills Strategy Latvia: Assessment and Recommendations.ReportSummary*. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/OECDSkillsStrategyLatviaReportSummaryEnglish.pdf>. Ανακτήθηκε 14/01/2021.

Oliver, J.M., & Turton, J.H. (1982). Is there a skill shortage of skilled labor? *British Journal of Industrial Relations*, 20, 195-200.

Olszen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), 213-230.

Papaioannou, V., & Anagnou, E. (2020). Evaluation of Greek Second Chance Schools in Prison by Detainees. *Education Quarterly Reviews*, 3 (1), 10-22.

Raikou, N. (in press). Approaching Contemporary Higher Education in Greece through the lens of University Pedagogy: What is the Role of adult education in this context? Πρακτικά του ESREA's 9th Triennial European Research Conference: 'Adult Education research and Practice: Between the welfare state and neoliberalism', 19-22/9/2019, Βελιγράδι.

Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective process of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. Στο D. Andritsakou & L. West (Επιμ.), What's the point of Transformative Learning? Πρακτικά της 1^{ης} Συνδιάσκεψης του δικτύου ESREA *Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 1(2), 1-17.

Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

UNESCO (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education*. France: UNESCO.

Watkins, K., & Cseh, A.M. (2009). Competence development in the USA: Limiting expectations or unleashing global capacities. Στο K. Illeris (Επιμ.), *International perspectives on competence development* (σσ. 7-17). Oxon and New York: Routledge.

Παράρτημα 1: Παραδείγματα καλών πρακτικών

Παράδειγμα 1

Χτίζοντας μια «Πόλη που Μαθαίνει»: η περίπτωση της Λάρισας

Το 2015, σε μια περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, ο Δήμος Λαρισαίων έκανε την επιλογή να γίνει η πόλη μια κοινωνία μάθησης. Ο κεντρικός τίτλος της πρωτοβουλίας είναι «Λάρισα – Πόλη που Μαθαίνει». Η Λάρισα έγινε η πρώτη ελληνική πόλη που εντάχθηκε στο παγκόσμιο δίκτυο των «Learning Cities» της UNESCO. Δυο χρόνια αργότερα, στο Cork της Ιρλανδίας, ήταν μια από τις 16 πόλεις στον κόσμο που βραβεύτηκαν από την UNESCO για τις προσπάθειές τους στο πεδίο.

Η δράση «Λάρισα – Πόλη που Μαθαίνει» παραπέμπει στα κείμενα της UNESCO για πόλεις που ενθαρρύνουν τη συνεργασία φορέων και ενεργών πολιτών για την οργάνωση δράσεων στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, αλλά και για την ώθηση της τοπικής κοινωνίας σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία διά βίου μάθησης και προσωπικής εξέλιξης. Σημαντικά βήματα που έχουν γίνει είναι η θεσμική κατοχύρωση του εγχειρήματος με τη συγκρότηση επιτροπής με συμμετοχή 80 φορέων της πόλης, η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συλλογικών δράσεων με έμφαση στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως η «Κατασκήνωση στην πόλη» και η δημιουργία 10 νέων Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης, το «Κοινωνικό Φροντιστήριο», οι συνέργειες με το αναπηρικό κίνημα για τη διαμόρφωση ενός τοπικού σχεδίου δράσης, παρεμβάσεις για τα άτομα της τρίτης ηλικίας και άτομα με χαμηλά προσόντα, η στάση της πόλης στο προσφυγικό-μεταναστευτικό, καθώς και παρουσίες σε διεθνή φόρα, συνεργασίες με διεθνείς οργανισμούς και σημαντικούς φορείς, οργάνωση δεκάδων ημερίδων και διεθνών συνεδρίων.

Το 2018, το Δημοτικό Συμβούλιο του Δήμου Λαρισαίων ενέκρινε τη δημιουργία ενός νέου θεσμού, του «Πανεπιστημίου των Πολιτών», με σκοπό την οργάνωση και λειτουργία οργανωμένων Κύκλων Μάθησης για το σύνολο των πολιτών της Λάρισας. Ο νέος θεσμός τέθηκε υπό την αιγίδα της Εθνικής Επιτροπής της UNESCO. Συγκροτήθηκε συντονιστική επιστημονική ομάδα ειδικών από τον χώρο της διά βίου μάθησης και της απασχόλησης και διαμορφώθηκαν δράσεις σε 12 θεματικά πεδία.

Βασικές προδιαγραφές για τη διαμόρφωση των κύκλων μάθησης ήταν οι συνεργασίες με φορείς ώστε το περιεχόμενο να σχετίζεται με τις ανάγκες της κοινωνίας, η συμμετοχική διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η σύνδεσή τους με δράσεις, η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και η προώθηση της έννοιας του ενεργού πολίτη. Ενδεικτικά, αναφέρεται η λειτουργία προγραμμάτων όπως οι Σχολές Γονέων, τα μαθήματα ελληνικών για πρόσφυγες και μετανάστες, το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας δημοτικών συμβούλων και υπηρεσιών, τα μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών για την τρίτη ηλικία, η ολιστική εκπαιδευτική παρέμβαση στον πληθυσμό των Ρομά, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση.

Η ανάδειξη της πόλης της Λάρισας σε συντονίστρια πόλη του δικτύου Learning Cities της UNESCO στη θεματική "citizenship education" τον Σεπτέμβριο του 2019, αλλά και η υγειονομική κρίση της τελευταίας περιόδου διαμόρφωσαν νέες προτεραιότητες, όπως η συγκρότηση Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας και η προώθηση ενός Τοπικού Σχεδίου νεολαίας, η ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η λειτουργία διαδικτυακών Σχολών Γονέων, η εκπαίδευση για θέματα αγωγής υγείας των πολιτών.

Τον Οκτώβριο του 2020 η Ευρωπαϊκή Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (European Association for the Education of Adults – EAEA) ανακοίνωσε την απονομή του βραβείου "Grundtvig Award 2020" στην πόλη της Λάρισας και στο Πανεπιστήμιο των Πολιτών.

Παράδειγμα 2

Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαίδευση εκπαιδευτών για τα ΚΔΒΜ των Δήμων

Εκπαιδευτικό υλικό

Στο πλαίσιο του προγράμματος για τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης των Δήμων (Ενότητα 3.2.4.2) διαμορφώθηκαν 67 εγχειρίδια σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή, 45 περίπου σελίδων το καθένα, επάνω σε θεματικά αντικείμενα σχετικά με το περιβάλλον, τις νέες τεχνολογίες, την οικονομία και επιχειρηματικότητα, τις ξένες γλώσσες, τις κοινωνικές δεξιότητες και δράσεις, τον πολιτισμό και τις τέχνες, καθώς και τη στήριξη κοινωνικά ευάλωτων ομάδων. Στόχος του εκπαιδευτικού υλικού ήταν να προσφέρει σύγχρονες γνώσεις και ταυτόχρονα να περιέχει εναύσματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και πρωτοβουλίας, τη συσχέτιση του μελετώμενου θέματος με την κοινωνική πραγματικότητα, και την ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των επιμορφωμένων. Για αυτό τον λόγο τα εγχειρίδια περιείχαν πλήθος διαδραστικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων (περίπου μία ανά δύο σελίδες), παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης. Καινοτόμο στοιχείο ήταν ότι περιείχαν αναφορές σε έργα τέχνης, που λειτουργούσαν

ως εναύσματα για την ανάπτυξη στοχασμού, την εναλλακτική προσέγγιση των ζητημάτων και τη συναισθηματική ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Οι συγγραφείς του υλικού παρακολούθησαν ειδικό σεμινάριο, που τους εφοδίασε με το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη συγγραφή εκπαιδευτικών κειμένων για ενήλικους, οδηγίες, πρότυπα ανάπτυξης κειμένου και παραδείγματα ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Η αποδοχή που είχε το παραχθέν υλικό ήταν θετική. Οι εκπαιδευόμενοι θεώρησαν το εκπαιδευτικό υλικό «πάρα πολύ ενδιαφέρον» (56,7%) ή «πολύ ενδιαφέρον» (27,4%). Ενδεικτικές απόψεις:

- «Με βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του θέματος κάνοντας τη διαδικασία διαδραστική» (Απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, άνεργη, παρακολούθησε το πρόγραμμα «Φωτογραφία»).
- «Διέγειρε τη λογική αλλά και τη συναισθηματική συμμετοχή μας με αναφορές και προσωπικές εμπειρίες» (Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, άνεργος, παρακολούθησε το πρόγραμμα «Υπολογίζοντας τις δαπάνες του νοικοκυριού»).
- «Είναι καλό να υπάρχουν και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Το μάθημα αποκτά ενδιαφέρον και ξεφεύγει από τους συνηθισμένους τρόπους που θυμίζουν σχολικό περιβάλλον» (Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνταξιούχος, παρακολούθησε το πρόγραμμα «Πρώτες βοήθειες»).

Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε το 2013 και 2014, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Θανάση Καραλή, καθηγητή Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Βασικό αντικείμενο ήταν η εκπαίδευση 4.000 εκπαιδευτών για τα ΚΔΒΜ των Δήμων. Στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος ενσωματώθηκαν και εφαρμόστηκαν οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σε όλα τα στάδια και φάσεις εκδίπλωσης.

Η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε στο πολλαπλασιαστικό μοντέλο (cascade model), σύμφωνα με το οποίο εκπαιδεύτηκε ένας αρχικός πυρήνας εκπαιδευτών, που στη συνέχεια εκπαίδευσαν το σύνολο των συναδέλφων τους. Βασικός στόχος ήταν να βιώσουν οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών τις ίδιες εμπειρίες και συνθήκες που αφορούν στο σύνολο των εκπαιδευτών. Πριν από τη διαμόρφωση του προγράμματος διεξήχθη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε το τελικό πρόγραμμα να βασίζεται στις πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Η εκπαίδευση περιλάμβανε διά ζώσης συναντήσεις και εξ αποστάσεως μελέτη ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού. Οι διά ζώσης συναντήσεις περιλάμβαναν σε μεγάλη έκταση βιωματικές δραστηριότητες, ενώ τα θέματα των εργασιών που εκπόνησαν

οι εκπαιδευόμενοι βασίζονταν στις εμπειρίες τους και στις συνθήκες των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης.

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική, με συλλογή δεδομένων σε τρεις φάσεις καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και άμεση αξιοποίηση των ευρημάτων για βελτιωτικές παρεμβάσεις και βασίστηκε στο μοντέλο CIPP που έχει εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό προγραμμάτων διεθνώς. Σύμφωνα με τα ευρήματα της αξιολόγησης, ποσοστό 96,5% των εκπαιδευτών θεώρησε επαρκές/άριστο το περιεχόμενο του προγράμματος και τις επιμέρους διαστάσεις του.

Παράδειγμα 3 **Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ΣΔΕ**

Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που δημιουργήσε η χρόνια απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) –οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων, χωρίς, σε πολλές περιπτώσεις, να γνωρίζουν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ούτε τις ιδιαιτερότητες του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ–, συνεργάστηκε από το 2017 με το ΕΚΔΔΑ, με στόχο τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Από τον Σεπτέμβριο του 2018 το πρόγραμμα αυτό, διάρκειας 72 ωρών διά ζώσης διδασκαλίας, έχει ενταχθεί επισήμως στα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ. Οι επιμορφούμενοι εξοικειώνονται με τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενημερώνονται για τη φιλοσοφία που διέπει το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, μελετούν την εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόζεται σε αυτά και τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από την αντίστοιχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, τέλος, ασκούνται στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που προκρίνονται στα ιδιαίτερα αυτά σχολεία.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα του συγκεκριμένου προγράμματος πραγματοποιήθηκε αρχικά πιλοτική εφαρμογή του (δύο σεμινάρια στην Αθήνα και ένα στη Θεσσαλονίκη), στην οποία εκπαιδευόμενοι ήταν έμπειροι διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ και συγκεντρώθηκαν οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις τους προκειμένου οι σχεδιαστές του προγράμματος να προχωρήσουν σε βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Η αξιολόγηση από τα επτά σεμινάρια που ακολούθησαν την πιλοτική εφαρμογή (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Λάρισα, Κοζάνη) έδωσε ιδιαίτερα θετική ανατροφοδότηση. Ενδεικτικά αναφέρονται αποσπάσματα/φράσεις από τα σημειώματα των εκπαιδευόμενων:

- «Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο, τη γνώση και το κλίμα που βοηθήσατε να δημιουργηθεί! Ήταν χρήσιμο για την επανασύνδεσή μας και την επανατοποθέτησή μας στο σχολικό μας "παρόν"».
- «Επιτέλους ένα διαδραστικό και "ζωντανό" σεμινάριο χωρίς πολλή θεωρία αλλά με ουσία. Εύχομαι να συνεχιστεί με τον ίδιο ενθουσιασμό και την ίδια δυναμική! Καλή συνέχεια!».
- «Το πιο σημαντικό ήταν η κατάθεση εμπειρίας από σας και από τους συναδέλφους. Αν και είχα διαβάσει το σχετικό υλικό, τώρα κατάλαβα τη φιλοσοφία του ΣΔΕ και σας ευχαριστώ γι' αυτό».

Παράδειγμα 4 **Εκπαίδευση σε ΣΔΕ φυλακών**

Η έρευνα των Παπαϊωάννου και Ανάγνου (2020) εξέτασε τις απόψεις κρατουμένων σχετικά με την εκπαίδευσή τους στα ΣΔΕ οκτώ φυλακών της χώρας. Τα πορίσματα δείχνουν ότι παρά τις αδυναμίες του θεσμού (ακατάλληλοι χώροι εκπαίδευσης, καθυστερήσεις στην πλήρωση των θέσεων του διδακτικού προσωπικού, γραφειοκρατικές δυσκολίες, ανεπαρκείς συμβουλευτικές υπηρεσίες, χρήση παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων από μία μερίδα των εκπαιδευτών), υπάρχουν εκπαιδευτές που κατορθώνουν να επιτελέσουν αποδοτικό έργο. Για αυτό τον λόγο, οι γνώμες των κρατουμένων είναι κατά βάση θετικές: «Αφορούν στους εκπαιδευτές που τους ενθαρρύνουν, στο θετικό μαθησιακό κλίμα, στο ότι τα μαθήματα σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και στην ευελιξία του περιεχομένου του προγράμματος» (σ. 19).

Συμπληρωματικά, παραθέτουμε γνώμες των κρατουμένων στις γυναικείες φυλακές του Ελαιώνα Θηβών, τις οποίες συγκέντρωσαν και επεξεργάστηκαν οι Τουλούμη και Μάγος (2017, σσ. 56-58):

«Μου αρέσει σαν να είμαι μικρό κορίτσι. Θέλω να παρευρίσκομαι στο σχολείο, είναι σαν θεραπεία», «Αισθάνομαι πάρα πολύ καλά. Καταρχάς, έχουμε πολύ καλούς δασκάλους, χαρούμενους, μας δίνουν κουράγιο και θετική ενέργεια. Με κάνουν να αισθάνομαι ότι δεν είμαι φυλακή», «Είναι τελείως διαφορετικό από το σχολείο που ήμουν. Το σχολείο της φυλακής είναι καλύτερο. Είναι πιο ελεύθερα, συζητάμε για θέματα που μας απασχολούν και αυτά που χρειαζόμαστε έξω», «Ανακαλύπτω πράγματα για τον εαυτό μου που δεν ήξερα», «Με βοηθάει να πιστέψω στον εαυτό μου. Να καταλάβω καλύτερα τον εαυτό μου και να δω τα πράγματα με άλλο μάτι. Να δω τον κόσμο με άλλον τρόπο», «Μου δίνει τη δυνατότητα να αλλάξω και να προσπαθώ στη ζωή μου».

Παράδειγμα 5 Η συνάντηση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Πρόσφατα, η διασφάλιση της ποιότητας και του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα Πανεπιστήμια άρχισε να μπαίνει ψηλά στην ατζέντα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο ρόλος των καθηγητών ως εκπαιδευτών στο πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός σε κείμενα αποτύπωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής και η διδακτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Είναι ενδιαφέρον ότι στον διεθνή χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η κατάρτιση των καθηγητών πανεπιστημίου σε ζητήματα πανεπιστημιακής διδασκαλίας αποτελεί πρακτική στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ιρλανδία, στις Σκανδιναβικές χώρες, στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στην Αυστραλία -ακόμα και στην Τουρκία- είτε για τα υπηρετούντα μέλη ΔΕΠ, είτε για νέους λέκτορες με υποχρεωτικό χαρακτήρα ή με σύνδεση με τη δοκιμαστική θητεία. Το σκεπτικό είναι ότι η διδακτική ικανότητα του σύγχρονου πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στο «έμφυτο» ταλέντο του αλλά και σε κατάρτισή του, στο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που, εφόσον αναπτυχθεί, ενσωματώνει παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις μάθησης κατάλληλες για τους φοιτητές και την εξελικτική τους φάση, αξιοποιώντας κατά βάση την ενεργό μάθηση αλλά και τις δυνατότητες της διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, άρχισε να σχηματοποιείται και να αναπτύσσεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (University Pedagogy/Higher Education Pedagogy), ως μια διακριτή επιστημονική περιοχή των Επιστημών της Εκπαίδευσης, με σημαντικές εισροές και από άλλα πεδία, κυρίως από τον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Άλλωστε, είναι ενδεικτικό ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται πλέον ο όρος «adult and higher education». Η συνύπαρξη των δύο πεδίων και των σημείων συνάντησής τους ξεκινά από τη θεωρητική γνώση, τα ερευνητικά ευρήματα και τις εφαρμογές που η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνεισφέρει στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά μεθόδους και τεχνικές που προωθούν την κριτική σκέψη, τον μετασχηματισμό των νοητικών συνηθειών και των προβληματικών παραδοχών. Σε αυτά προστίθεται η ανάδειξη της σημασίας της εμπειρίας, ως μιας διαρκώς αυξανόμενης πηγής για μάθηση, αλλά και η σταδιακή μετατόπιση του προσανατολισμού και της εστίασης της μάθησης από τα αντικείμενα προς τα *προβλήματα* και τις *καταστάσεις*.

Με αφετηρία τον προβληματισμό αν η διδασκαλία στα ελληνικά πανεπιστήμια απαντά στις ανάγκες των φοιτητών κι αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης που ακολουθούνται καθιστούν τη μάθηση ουσιαστική, κριτική κι ενδιαφέρουσα ή απλώς αναπαράγουν πρακτικές μετωπικής εισήγησης -τη λεγόμενη «από καθέδρας» διδασκαλία- άρχισε να αναπτύσσεται και στην Ελλάδα

μία κίνηση που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, με πρωτοβουλία της αν. καθηγήτριας Κατερίνας Κεδράκα, διοργάνωσε στην Αλεξανδρούπολη δύο καθοριστικής σημασίας συνέδρια: τον Σεπτέμβριο του 2016 το συμπόσιο με τίτλο: «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita» και τον Απρίλιο του 2019 το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με τίτλο: «Διδασκαλία και μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Πήραν μέρος εξειδικευμένοι επιστήμονες, ακαδημαϊκοί από πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού, εμπειρογνώμονες σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενεργού και μετασχηματίζουσας μάθησης, Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, καθώς και μέλη ΔΕΠ από άλλα επιστημονικά πεδία, π.χ. των θετικών και φυσικών επιστημών, οικονομίας κτλ., ώστε να υπάρξει μια ώσμωση και σφαιρικότερη οπτική. Έτσι, ιδρύθηκε το Ελληνικό Δίκτυο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο να αναπτυχθεί ο διάλογος για τα ζητήματα της διδασκαλίας, της κριτικής μάθησης και εν γένει της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (<https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>).

Παράδειγμα 6 **Σεμινάριο Ηγεσίας της Αλλαγής**

Στο διάστημα μεταξύ Μαρτίου 2019 και Ιουνίου 2019, υλοποιήθηκε για τα στελέχη του τομέα μεταλλουργίας της ΜΥΤΙΛΗΝΑΙΟΣ (350 άτομα) πρόγραμμα με τίτλο «Σεμινάριο Ηγεσίας της Αλλαγής». Το σεμινάριο αποτελεί συνέχεια άλλων εκπαιδευτικών δράσεων για μεσαία και ανώτερα στελέχη του συγκεκριμένου τομέα. Έχει σκοπό να τους προσφέρει εφόδια που μπορούν να αξιοποιήσουν για να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες όσον αφορά στη διαχείριση της αλλαγής και ταυτόχρονα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.

Σε όλη τη σειρά των σεμιναρίων ακολουθείται η σχεδίαση και παρουσίαση του περιεχομένου από ομάδες εσωτερικών εισηγητών, γεγονός που έχει αποδειχθεί αποφασιστικό για την αποδοτικότητα και την αποδοχή των επιμορφωτικών δράσεων.

Το Σεμινάριο Ηγεσίας της Αλλαγής έχει βιωματικό και διαδραστικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται στις εργάσιμες ώρες (08:00-16:00). Βασίζεται στα 8 βήματα της Αλλαγής του John Kotter, και περιλαμβάνει δύο μέρη:

Α΄ μέρος: Θεωρητική προσέγγιση με παραδείγματα, ομαδικές εργασίες, videos, συζήτηση και ανάλυση προσωπικού παραδείγματος για κάθε συμμετέχοντα.

Β΄ μέρος: Πρακτική εφαρμογή μέσω ειδικού escape room, το οποίο αποτελεί έναν διαδραστικό χώρο, όπου βρίσκουν εφαρμογή τα 8 βήματα της μεθόδου του Kotter.

Η ομάδα της Ηγεσίας της Αλλαγής (8 στελέχη-εισηγητές και 1 διευθυντής-συνονοιστής) εργάστηκε περίπου 1,5 χρόνο και ανταπεξήλθε σε προκλήσεις, όπως η διαδραστικότητα του σεμιναρίου, η έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας στη δημιουργία τέτοιου επιπέδου σεμιναρίων, καθώς και το πιεστικό χρονοδιάγραμμα. Τελικά, υπήρξε πολύ θετική αποδοχή από τους συμμετέχοντες. Το escape room αξιοποιείται πλέον από όλη την εταιρία, καθώς και σε δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης. Παρουσίαση των πεπραγμένων έγινε σε ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του Πολυτεχνείου Πάτρας, καθώς και σε φοιτητές του MBA της ΕΕΔΕ. Το σεμινάριο βραβεύτηκε με το Bronze Award στα HR Awards 2019 στην κατηγορία Best Change Management Strategy/Initiative.

Παράδειγμα 7 **Σχεδιασμός ΜΟΟC²⁹ για πιλοτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτών**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας από τον Νοέμβριο 2019 μέχρι και τον Φεβρουάριο 2020 και είχε στόχο την εκπαίδευση 60 εκπαιδευτών που απασχολούνται στις δομές και τα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ για την απόκτηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Για την υλοποίηση του προγράμματος σχεδιάστηκε ένα ΜΟΟC (Μ. Παυλή-Κορρέ και Β. Νικολοπούλου), που αντιστοιχεί σε 200 ώρες εκπαίδευσης, από τις οποίες οι 36 είναι διά ζώσης και οι 164 εξ αποστάσεως. Τόσο στον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και στην υλοποίησή του λήφθηκαν υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και ενσωματώθηκαν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διαδικτυακό περιβάλλον (μέθοδοι και τεχνικές που ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση, καθώς και κατάλληλο μαθησιακό κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή). Παράλληλα, επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν οι βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η αλληλεπίδραση του κάθε εκπαιδευόμενου με τους συνεκπαιδευόμενούς του, με τον εκπαιδευτή, και με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης μέσω του πολυμεσικού υλικού και των δραστηριοτήτων που είχαν αναρτηθεί σε πλατφόρμα.

Η ασύγχρονη πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποφασίζουν σε ποιον χρόνο και τόπο θα συνδεθούν για να μελετήσουν σύμφωνα με τον δικό τους ρυθμό, να γράψουν τις απαντήσεις τους στο φόρουμ, να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις ή να δουν το πολυμεσικό υλικό και να συμπληρώσουν τα αναρτημένα τεστ αυτοαξιολόγησης. Τα βασικά επικοινωνιακά και συνεργατικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο,

²⁹ Μαζικό Ανοικτό Διαδικτυακό Μάθημα (Massive Open Online Course)

που προωθεί την αλληλεπίδραση και την αμεσότητα μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου υποστηρίζοντας τη μαθησιακή διεργασία και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, η ασύγχρονη συζήτηση (forum), που δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες για αναστοχασμό και κριτικό στοχασμό, καθώς, μέσω της συζήτησης που αναπτύσσεται, υποστηρίζονται τόσο οι γνωστικοί στόχοι όσο και οι συναισθηματικοί, και παράλληλα προωθείται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διεργασία της μάθησης.

Με στόχο να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και να εξασφαλιστεί η ποιότητα:

- Υλοποιήθηκε το πρόγραμμα πιλοτικά, προκειμένου να αξιοποιηθεί η ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες, η οποία επέτρεψε βελτιωτικές παρεμβάσεις, προσαρμογές και τροποποιήσεις στον σχεδιασμό του προγράμματος.
- Επιλέχθηκαν εκπαιδευτές με μακρόχρονη εμπειρία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Συντάχθηκαν και αναρτήθηκαν λεπτομερής οδηγός και εγχειρίδιο με οδηγίες προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν με το περιβάλλον της ηλεκτρονικής πλατφόρμας από την είσοδό τους σε αυτήν, καθώς και ερωτηματολόγιο με ειδικές ερωτήσεις σχετικά με τις ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων, προκειμένου να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και, κυρίως, το ηλεκτρονικό μαθησιακό τους προφίλ (εμπειρία από συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα, στάση τους απέναντι στην ηλεκτρονική μάθηση, προτίμησή τους για σύγχρονη, ασύγχρονη ή μεικτή εκπαίδευση κλπ.).

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τόσο με ερωτηματολόγιο αναρτημένο στην πλατφόρμα όσο και με συνεντεύξεις συμμετεχόντων από εξωτερικό αξιολογητή. Ενδεικτικά, στην ερώτηση: «Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος συνολικά: α) είναι ενδιαφέρον, β) είναι χρήσιμο στην απόκτηση ή τη βελτίωση των γνώσεών σας σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων, γ) σας βοηθά να προσεγγίσετε με κριτική σκέψη την εκπαίδευση ενηλίκων, δ) είναι χρήσιμο για την εκπαιδευτική πρακτική σας ως εκπαιδευτών/τριών, ε) σας βοηθά στην προετοιμασία για τις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ;» οι απαντήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ), κυμάνθηκαν μεταξύ 4,5 και 4,7.

Στην ερώτηση: «Σε ποιον βαθμό ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σας από το πρόγραμμα;» το 92% των εκπαιδευομένων απάντησε πολύ (17%) και πάρα πολύ (75%). Στην ερώτηση «Θα συστήνατε σε άλλους/-ες υποψήφιους εκπαιδευτές/-τριες να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων;» το 100% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά.

Παράδειγμα 8 **Πρόγραμμα BASIC: «Οικοδομώντας Εναλλακτικά Καινοτόμα** **Σχήματα Δεξιοτήτων»**

Στο πλαίσιο της Σύστασης «Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults» στο πεδίο της αναβάθμισης δεξιοτήτων των ενηλίκων με χαμηλές δεξιότητες, ο ΟΑΕΔ αποδίδοντας υψηλή σημασία στην ανάληψη πρωτοβουλιών αναβάθμισης δεξιοτήτων, ανέλαβε την πρωτοβουλία, ως συντονιστής και σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ, και σχεδίασε τη δράση «Building Alternative Skills' Innovative Schemes – BASIC» (στο πλαίσιο σχετικής πρόσκλησης υποβολής προτάσεων του ευρωπαϊκού προγράμματος για την Απασχόληση και την Κοινωνική Καινοτομία - EaSI).

Η δράση εγκρίθηκε με την υψηλότερη βαθμολογία, ξεκίνησε τον Μάιο 2018, ολοκληρώθηκε στις 31/12/2020 και έχει ήδη οδηγήσει σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πρόκειται για παρέμβαση, ερευνητικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, σχετικά με τις διαδρομές αναβάθμισης δεξιοτήτων και προσόντων για ενήλικους με χαμηλά προσόντα. Κεντρική επιδίωξη είναι η δράση BASIC να προσφέρει ένα ολοκληρωμένο σύνολο μεθοδολογίας και εργαλείων, ώστε να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία του Επιπέδου 3 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων σε ό,τι αφορά στις βασικές δεξιότητες, και να συμβάλει στην πιστοποίηση των σχετικών δεξιοτήτων. Η δράση περιλαμβάνει μία σειρά από καινοτόμες δράσεις, εργαλεία και μεθοδολογίες:

- Χαρτογράφηση, προσδιορισμός και ιεράρχηση των ομάδων – στόχων που χρειάζονται παρεμβάσεις αναβάθμισης βασικών δεξιοτήτων.
- Εντοπισμός και χαρτογράφηση των διαδρομών αναβάθμισης δεξιοτήτων στην Ελλάδα, με επίκεντρο τους ενήλικους με χαμηλά προσόντα.
- Χαρτογράφηση των εργαλείων και πρακτικών αξιολόγησης δεξιοτήτων, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.
- Χαρτογράφηση και αξιολόγηση των θεωριών και μεθοδολογιών μάθησης και διδασκαλίας στο πεδίο της αναβάθμισης δεξιοτήτων των ενηλίκων με χαμηλές βασικές δεξιότητες.
- Πιλοτική εφαρμογή με στόχο τη δοκιμή και βελτιστοποίηση (α) της μεθοδολογίας και των εργαλείων μάθησης, για ενήλικους με χαμηλές βασικές δεξιότητες και (β) της μεθοδολογίας και του εργαλείου αξιολόγησης δεξιοτήτων.

- Δημιουργία εγχειριδίων, για εκπαιδευτές και για καταρτιζόμενους, για τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών ενοτήτων στα πεδία των βασικών δεξιοτήτων.
- Δημιουργία ψηφιακού εργαλείου για την εξ αποστάσεως διδασκαλία βασισμένο στην τεχνολογία Moodle και ψηφιακό βιβλίο ύλης και παρατηρήσεων.
- Δημιουργία ψηφιακού εργαλείου αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (πριν και μετά την παρέμβαση).
- Ενέργειες πληροφόρησης και διάδοσης.

Συγκροτήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν σε τμήματα μάθησης δύο ομάδες συμμετεχόντων. Ένα τμήμα μακροχρόνια ανέργων (με χρόνο ανεργίας άνω των 18 μηνών) και ένα τμήμα βραχυχρόνια ανέργων (με χρόνο ανεργίας έως 6 μήνες), προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση της επαγγελματικής κατάρτισης σε βασικές δεξιότητες στις δύο αυτές ομάδες με βάση το κριτήριο του χρόνου απομάκρυνσης από την αγορά εργασίας. Το πρόγραμμα διήρκεσε 435 ώρες (260 διά ζώσης – 175 σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση). Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι βασίστηκαν στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, στη βιωματική μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Στην περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020 υλοποιήθηκαν 6 θεματικά workshops, τα οποία παρακολούθησαν πάνω από 500 άτομα-εκπρόσωποι από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της αναβάθμισης των δεξιοτήτων στην Ελλάδα αλλά και την Ευρωπαϊκή Ένωση, εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων, πανεπιστημιακοί, εκπαιδευτικοί, ωφελοούμενοι, εκπρόσωποι συναρμόδιων φορέων του δημόσιου τομέα και εκπρόσωποι του ιδιωτικού τομέα, τοπικοί και κλαδικοί φορείς, εκπρόσωποι Δήμων, οι οποίοι ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα, συμμετείχαν στη διαβούλευση, κατέθεσαν τις απόψεις τους, και συνέβαλαν στην τελική διαμόρφωση της πρότασης.

Παράδειγμα 9

Project ανάπτυξης οριζόντιων ικανοτήτων στον Όμιλο TITAN

Η Διεύθυνση Βιομηχανικής Εκπαίδευσης του Ομίλου διεξήγαγε το 2014-2015 ένα project ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων, το οποίο εντάχθηκε ως συστατικό στοιχείο στο πρόγραμμα κατάρτισης των στελεχών της εταιρείας *C-mentors*, που διαρκεί 18 μήνες.

Τα στοιχεία του σχεδιασμού για την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων μέσα από το *C-mentors* είχαν ως εξής:

1. Η ανάπτυξη της ομαδικότητας και συνεργασίας γίνεται μέσα από τις αλληπάλληλες ασκήσεις (On-the-job training/OTJs), στη διάρκεια των οποίων

οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να συνεργαστούν και να αλληλοαξιοποιηθούν, δεδομένου ότι οι δραστηριότητες αυτές σπάνια μπορούν να εκπονηθούν από έναν και μόνο εργαζόμενο. Στον σχεδιασμό της ομαδικής εργασίας, διασφαλίζεται ότι κάθε εκπαιδευόμενος έχει διακριτό ρόλο, ωστόσο ταυτόχρονα χρειάζεται όλοι να εργαστούν ομαδικά, υπό την εποπτεία μέντορα-εκπαιδευτή.

2. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων σχεδιασμού και οργάνωσης γίνεται ενόσω οι εκπαιδευόμενοι υλοποιούν μία προς μία όλες τις προδιαγραφές υλοποίησης καθημίας δράσης ΟΤJ, οι οποίες είναι αναλυτικές και έχουν σχεδιαστεί ειδικά, ώστε να επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος. Οι προδιαγραφές υλοποίησης αφορούν στα εξής:

- Στόχοι/αναμενόμενα αποτελέσματα της ΟΤJ (ποιες γνώσεις και δεξιότητες αποσκοπείται να αναπτυχθούν).
- Στάδια υλοποίησης της ΟΤJ (διάρκεια κάθε σταδίου, προδιαγραφές, διαδικασίες και κριτήρια υλοποίησης, μηχανήματα και υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, δειγματοληψίες, μετρήσεις και αναλύσεις που θα γίνουν, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων κ.ο.κ.).

3. Η ανάπτυξη των αλληλοσυμπληρωνόμενων ικανοτήτων προσαρμοστικότητας, ευελιξίας, καινοτομίας/δημιουργικότητας, επίλυσης προβλημάτων και αναλυτικής σκέψης, γίνεται μέσα από ερωτήσεις στις οποίες απαντούν οι εκπαιδευόμενοι τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης καθημίας ΟΤJ, όσο και στην έκθεση που συντάσσουν μετά την υλοποίησή της. Ενδεικτικά, παρατίθενται τρία παραδείγματα ερωτήσεων:

- Γιατί επιλέξατε τη συγκεκριμένη εφαρμογή ως βέλτιστη;
- Ποιες ήταν οι πηγές της μάθησής σας;
- Υπήρχαν εναλλακτικές λύσεις;

4. Η ανάπτυξη του «μαθαίνω να μαθαίνω» γίνεται μέσα από μία σειρά ερωτήσεων, στις οποίες απαντούν οι εκπαιδευόμενοι όταν συντάσσουν την έκθεσή τους στο τέλος καθημίας ΟΤJ. Ενδεικτικά:

- Μάθατε κάτι καινούριο στη διάρκεια της ΟΤJ;
- Ποια μπορεί να είναι η προστιθέμενη αξία της ΟΤJ στην καθημερινή σας εργασία;

5. Επιπλέον, η ανάπτυξη όλων των οριζόντιων ικανοτήτων ενισχύεται μέσα από tutorials, τα οποία περιλαμβάνουν ομαδικές, βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση, η επίλυση προβλήματος, ο καταγισμός ιδεών κ.ά.

6. Η ανάπτυξη όλων των οριζόντιων ικανοτήτων ολοκληρώνεται με την ανατροφοδότηση που παρέχουν οι μέντορες-εκπαιδευτές στους

εκπαιδευόμενους μετά την εκπόνηση καθεμίας ΟΤJ. Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει, πέρα από τις αξιολογικές παρατηρήσεις που αφορούν στα τεχνικά στοιχεία της ΟΤJ, ορισμένα σχόλια και συμβουλευτική υποστήριξη που αφορούν στη διαδικασία ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων καθενός εκπαιδευόμενου. Μετά την ανατροφοδότηση, γίνεται αναστοχασμός των εκπαιδευόμενων ατομικά ή ομαδικά (ανάλογα με το είδος της ΟΤJ), υπό τον συντονισμό του μέντορα-εκπαιδευτή.

Παράδειγμα 10

Ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης και νεολαία

Το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ υλοποίησε την Πράξη «Πρόσβαση στην αγορά εργασίας: Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας αποφοίτων ΙΕΚ, ΕΠΑΣ και ΕΠΑΛ», ως συντονιστής φορέας της κοινοπραξίας των οργανώσεων των κοινωνικών εταίρων: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, ΙΜΕ & ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ, ΚΑΕΛΕ & ΙΝΕΜΥ ΕΣΕΕ, ΙΝΣΕΤΕ και ΕΕΔΕ. Το έργο ξεκίνησε να υλοποιείται την 1/10/2014 και έληξε στις 30/11/2015.

Βασικός στόχος του έργου ήταν η διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένο ότι οι συμμετέχοντες είχαν ήδη αποκτήσει τεχνικές γνώσεις μέσω των σπουδών τους αλλά υστερούσαν στις οριζόντιες δεξιότητες, το έργο στόχευσε να τους προσφέρει αυτές τις δεξιότητες, που θα μπορούσαν να τους υποστηρίξουν στην είσοδο και στην παραμονή τους στην αγορά εργασίας.

Σε αυτή την κατεύθυνση, υλοποιήθηκαν ολοκληρωμένες αλληλένδετες δράσεις υποστήριξης για 7.000 απόφοιτους ΙΕΚ, ΕΠΑΣ, ΕΠΑΛ ηλικίας 18 μέχρι 29 ετών στις 8 «περιφέρειες σύγκλισης» (Ανατολική Μακεδονία – Θράκη, Ήπειρο, Δυτική Ελλάδα, Θεσσαλία, Πελοπόννησο, Κρήτη, Ιόνια Νησιά και Βόρειο Αιγαίο).

Η προσέγγιση του έργου ήταν ολιστική, αποσκοπώντας όχι μόνο στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την απασχολησιμότητα, αλλά και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων για την εκπλήρωση των ρόλων που καλούνται να αναλάβουν ως ενήλικοι. Αυτό επιτεύχθηκε από την προσέγγιση των συμμετεχόντων με διαφορετικές δράσεις, όπως η θεωρητική κατάρτιση, η συμβουλευτική και η -υπό κατάλληλη παρακολούθηση- απόκτηση εμπειρίας σε χώρους εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, το ΙΝΕ ΓΣΕΕ, στο πλαίσιο του έργου υλοποίησε:

- Θεωρητική εκπαίδευση 800 αποφοίτων, διάρκειας 80 ωρών, σε «οριζόντιου χαρακτήρα» θεματικά αντικείμενα (επιχειρηματικότητα και καινοτομία, συγκρούσεις και επικοινωνία, διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, νέες Τεχνολογίες)

- Εξειδικευμένη σύζευξη και τοποθέτηση 1.074 αποφοίτων σε επιχειρήσεις για διάστημα έως και 6 μηνών.
- Παρακολούθηση με ποιοτικό έλεγχο της απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας στις επιχειρήσεις όπου τοποθετήθηκαν.
- Συμβουλευτική των συμμετεχόντων για την υποστήριξή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τους μέλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο έργο η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας υλοποιήθηκε με βασικό γνώμονα τις μαθησιακές ανάγκες καθενός συμμετέχοντα και με τρόπο ώστε να κατοχυρώνονται τα βασικά εργασιακά του δικαιώματα. Αυτό διασφαλίστηκε μέσω της ολοκληρωμένης μεθοδολογίας απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας, η οποία διείπε όλα τα στάδια της τοποθέτησης των αποφοίτων στις επιχειρήσεις (οριζόντια θεωρητική κατάρτιση, σύζευξη ειδικοτήτων των αποφοίτων με θέσεις εργασίας, τοποθέτηση, παρακολούθηση και ποιοτικός έλεγχος, συμβουλευτική υποστήριξη), διασφαλίζοντας τις ποιοτικές προδιαγραφές της μαθητείας στο χώρο εργασίας. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν στοιχεία καινοτομίας και προτείνεται να υιοθετούνται σε όλες τις πολιτικές ενεργητικής απασχόλησης.

Το συγκεκριμένο έργο έχει αξιολογηθεί ως καλή πρακτική από το Πάντειο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της σύμπραξης InnoSi “Innovative Social Investment: Strengthening Communities in Europe” (Horizon 2020). Επιπλέον, έχει αξιοποιηθεί ως βάση για τη συνεργασία των ελληνικών και γερμανικών συνδικάτων αναφορικά με τις προδιαγραφές για την υλοποίηση της μαθητείας στο έργο Unions4VET (Unions for Vocational Education and Training) το 2016, όταν ακόμα στην Ελλάδα δεν υπήρχαν ανάλογες ολοκληρωμένες μεθοδολογίες.

Παράδειγμα 11

Πρόγραμμα διττής εκπαίδευσης-κατάρτισης ζυθοποιού/βυνοποιού στην Ελληνική Ζυθοποιία Αταλάντης Α.Ε.

Στη διττή εκπαίδευση, ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα σε μια επαγγελματική σχολή και παράλληλα εκπαιδεύεται σε μια επιχείρηση. Το σύστημα της διττής εκπαίδευσης στην Ελλάδα υποστηρίζεται από το Ελληνογερμανικό Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο ήδη από το 2013.

Το πρόγραμμα διττής εκπαίδευσης που πραγματοποιείται στις εγκαταστάσεις της Ελληνικής Ζυθοποιίας Αταλάντης Α.Ε. άρχισε τον Ιούνιο του 2019 και απευθύνθηκε σε νέους άνεργους απόφοιτους Λυκείου. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι/-ες μπορούν να συμμετέχουν στις γραπτές, προφορικές και πρακτικές εξετάσεις, προκειμένου να λάβουν πιστοποιητικό Διττής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναγνωρισμένο από

την Κεντρική Ένωση Επιμελητηρίων Γερμανίας (DIHK), που χορηγεί το Ελληνογερμανικό Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο.

Το πρόγραμμα διαρκεί 3 έτη (880 ώρες). Κάθε έτος περιλαμβάνει έναν κύκλο σεμιναρίων με θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους της εταιρίας, ο οποίος συνοδεύεται από ενδοεπιχειρησιακή πρακτική άσκηση. Παρέχεται στους εκπαιδευομένους μισθός και ασφάλιση.

Τα αναμενόμενα οφέλη από το πρόγραμμα είναι:

Για την επιχείρηση:

1. Κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης.
2. Αύξηση της εσωτερικής κινητοποίησης των εργαζομένων.
3. Αύξηση της παραγωγικότητας.
4. Βελτίωση της ποιότητας της παραγωγής.
5. Ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού.
6. Εύρεση εξειδικευμένου προσωπικού.
7. Μεταφορά τεχνογνωσίας από τα παλαιότερα στα νεότερα στελέχη.
8. Μείωση του χρόνου της καμπύλης μάθησης για νεοεισερχόμενους.
9. Δημιουργία κέντρων αριστείας.
10. Ενδυνάμωση της εικόνας της εταιρικής ευθύνης της επιχείρησης.

Για τους καταρτιζόμενους:

1. Υλοποιούν τους επαγγελματικούς τους στόχους.
2. Μαθαίνουν στην πράξη.
3. Δημιουργούν στέρεες βάσεις επαγγελματικής ανέλιξης.
4. Εισέρχονται στην αγορά εργασίας αμειβόμενοι και εκπαιδευόμενοι.
5. Προσαρμόζονται στο βιομηχανικό περιβάλλον.
6. Αναπτύσσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα και τις σχετικές δεξιότητες.

Παράδειγμα 12

Το πρόγραμμα μαθητείας «Μηχανικοί στην Πράξη» στη ΜΥΤΙΛΗΝΑΙΟΣ Α.Ε.

Το πρόγραμμα «Μηχανικοί στην Πράξη» ξεκίνησε ως μία από τις πρωτοβουλίες Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης της ΜΥΤΙΛΗΝΑΙΟΣ και εξελίχθηκε σε πρόγραμμα μαθητείας για νέους απόφοιτους Πολυτεχνείου. Υλοποιείται τόσο στο πλαίσιο της δέσμευσης της εταιρείας ως υποστηρίκτριας του προγράμματος G.E.F.Y.R.A. (Greek Enterprises For Youth Reinforcement Acceleration) που συνδυάζει σε μια ενιαία πρωτοβουλία το ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη μαθητεία EU Talent και το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Νεολαία European Pact4Youth (<https://csrhellas.org/activities/2017-2019-gefyra-greek-enterprises-for-youth-reinforcement-acceleration/>) με βασικούς πυλώνες την επαγγελματική κατάρτιση, την πρακτική άσκηση και την απόκτηση δεξιοτήτων, όσο και της συμβολής της εταιρείας στους στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (στόχοι 4 & 8) που έχει θέσει

ο ΟΗΕ, με ορίζοντα το 2030, για ποιοτική εκπαίδευση, αξιοπρεπή εργασία & οικονομική ανάπτυξη.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2014 και έκτοτε έχουν υλοποιηθεί συνολικά τρεις 12μηνες διοργανώσεις. Όλοι ανεξαιρέτως οι μηχανικοί που συμμετείχαν βρήκαν απασχόληση σε λιγότερο από τρεις μήνες, ενώ μέρος αυτών εντάχθηκαν στο δυναμικό της εταιρίας, καλύπτοντας οργανικές θέσεις.

Η ΜΥΤΙΛΗΝΑΙΟΣ επιδίωξε να αποτυπώσει με επιστημονικό τρόπο την κοινωνική αξία του προγράμματος, εφαρμόζοντας τη διεθνή μεθοδολογία Social Return On Investment (SROI). Το αποτέλεσμα της ανάλυσης ήταν πολύ θετικό αφού έδειξε ότι για κάθε 1 ευρώ που επενδύθηκε στο πρόγραμμα παρήχθησαν 4,24 ευρώ κοινωνικής αξίας. Με τον όρο κοινωνική αξία προσδιορίζεται η μετατροπή, σε οικονομικούς όρους, των αλλαγών που επέφερε το πρόγραμμα στη ζωή των νέων μηχανικών που συμμετείχαν. Οι σημαντικότερες αλλαγές, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, ήταν:

- η εύρεση εργασίας μετά το τέλος του προγράμματος,
- η βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων,
- η ενίσχυση του ατομικού τους εισοδήματος,
- η απόκτηση εμπειρίας και τεχνογνωσίας στο αντικείμενό τους,
- η απόκτηση γνώσης σχετικά με τη λειτουργία ενός σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος,
- η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία για το μέλλον.

Σήμερα το πρόγραμμα εξελίσσεται και επεκτείνεται στις κεντρικές λειτουργίες και υπηρεσίες, καθώς και σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων της εταιρίας (μεταλλουργία, ενέργεια, κατασκευές).

Παράδειγμα 13 **Επιμόρφωση εθελοντών**

Η νεοουσταθείσα Ακαδημία Εθελοντισμού έχει θέσει την εκπαίδευση εθελοντών ως πρώτη προτεραιότητα για την υλοποίηση των στόχων της και σχεδίασε πρόγραμμα επιμόρφωσης των μελών όλων των εθελοντικών οργανώσεων της χώρας. Το πρόγραμμα διαρκεί 4 μήνες και είναι ειδικά διαμορφωμένο με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση. Το σκεπτικό του προγράμματος έχει ως εξής:

1. Για να μπορούν οι εθελοντές να πραγματώνουν αποδοτικά το έργο τους, χρειάζεται να διαθέτουν συγκροτημένες γνώσεις: να γνωρίζουν τη φιλοσοφία και τις αρχές του εθελοντισμού, την ιστορική του διαδρομή, την υφισταμένη κατάσταση στη χώρα μας και διεθνώς, το νομικό πλαίσιο, τους αρμόδιους φορείς και τις λειτουργίες τους, τα πεπραγμένα και τις καλές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί στους διάφορους τομείς εθελοντισμού.

- Επίσης, οι εθελοντές χρειάζεται να διαθέτουν δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να αναπτύξουν σημαντικά μέσα από την εκπαίδευση, που αφορούν στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη, στην ομαδικότητα και συνεργασία, στην επικοινωνία, στην επίλυση προβλημάτων, στην οργάνωση ενεργειών, στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, στην κριτική σκέψη, στη δημιουργικότητα, στην ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Συμμετέχοντας σε προγράμματα εκπαίδευσης, σε ομάδες των 20-25 ατόμων, οι εθελοντές αναπτύσσουν σχέσεις και συνεργασίες. Δημιουργούν δίκτυα. Ο ένας μαθαίνει από τον άλλον, αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοϋποστηρίζονται στην πορεία της μάθησης. Έτσι, κάθε ομάδα μάθησης γίνεται ένας μικρόκοσμος όπου όλοι γίνονται υπεύθυνοι, δημιουργικοί και αλληλέγγυοι, μαθαίνουν να συνδιαλέγονται, να σέβονται τη γνώμη των άλλων, να αναζητούν τη σύνθεση των απόψεων και τη διαμόρφωση συναινετικών λύσεων, να σχεδιάζουν κοινές δράσεις. Μέσα από αυτές τις διεργασίες, ενδυναμώνεται το δημοκρατικό ήθος, η ατομική κοινωνική ευθύνη και η στάση της ενεργού πολιτείας των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η ικανότητά τους να προσανατολίζονται τόσο στον κόσμο των επαγγελματιών όσο και στην κοινωνική ζωή.

Το πρώτο, εισαγωγικό μέρος του προγράμματος απευθύνεται σε όλους τους εθελοντές και περιλαμβάνει τις ενότητες:

- Έννοια, ιστορία και φιλοσοφία του εθελοντισμού
- Ρόλος, δικαιώματα και ευθύνες των εθελοντών
- Λειτουργία της ομάδας
- Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων
- Μεθοδολογία διαμόρφωσης σχεδίων δράσης

Το δεύτερο μέρος διαιρείται σε σπονδύλους, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε ειδικό τομέα εθελοντισμού και περιλαμβάνει θέματα και πρακτικές εφαρμογές που αφορούν στον τομέα.

Παράδειγμα 14 **«Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη»**

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» που συνδιοργανώθηκε το 2014-2015 από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τον πολιτιστικό οργανισμό ΝΕΟΝ και το ΙΒΕΠΕ, είχε στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων (εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικοί) μέσα από την επαφή τους με εικαστικά, κινηματογραφικά, λογοτεχνικά, και μουσικά έργα τέχνης. Συμμετείχαν 1.200 άτομα από όλη την Ελλάδα.

Το πρόγραμμα, που τέθηκε υπό την αιγίδα της UNESCO, χρησιμοποίησε τη μέθοδο «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη», σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν και επεξεργάζονται έργα τέχνης,

των οποίων το περιεχόμενο σχετίζεται με το περιεχόμενο ενός ή περισσότερων θεμάτων που μελετούν. Μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης διακινούνται συναισθήματα, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, προκύπτουν νέες ιδέες επάνω στο μελετώμενο θέμα και εμπλουτίζεται η προσέγγισή του.

Η δομή του προγράμματος περιλάμβανε τα ακόλουθα:

- α. Πρώτο εργαστήριο: Παρουσιάστηκε η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη» με τρόπο βιωματικό, συμμετοχικό και πολλά παραδείγματα.
- β. Προετοιμασία παρουσίασης: Στη συνέχεια, για διάστημα περίπου 1,5 μηνός, οι συμμετέχοντες προετοίμασαν την παρουσίαση σχεδίου εφαρμογής της μεθόδου στους χώρους όπου εκπαιδεύουν.
- γ. Δεύτερο εργαστήριο: Όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν τον σχεδιασμό τους για την εφαρμογή της μεθόδου και έλαβαν ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτή/-τρια και τους συνεκπαιδευόμενούς τους.
- δ. Τελική εργασία: Περίπου 1 μήνα μετά το δεύτερο εργαστήριο, οι συμμετέχοντες εκπόνησαν την τελική εργασία τους, η οποία αφορούσε στον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο εφάρμοσαν –ή πρόκειται να εφαρμόσουν– τη μέθοδο σε χώρο εκπαίδευσης.

Εκπονήθηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εργασίες, που περιείχαν καινοτόμα διδακτικά σχέδια. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε με 9,2/10 από τους συμμετέχοντες και εφαρμόστηκε σε πάνω από 1.000 εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Παράδειγμα 15

Εργαστήριο πρόγνωσης και παρακολούθησης αλλαγών επαγγελματών του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ

Η πρωτοβουλία αυτή του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ αφορά στην ανάπτυξη και καθιέρωση ενός μηχανισμού για τη συστηματική παρακολούθηση των μεταβολών που αναμένεται να επηρεάσουν υφιστάμενα, αλλά και αναδυόμενα επαγγέλματα της μεταποίησης και των υπηρεσιών στο προσεχές μέλλον. Έμφαση δίνεται σε τεχνικά επαγγέλματα της οικοδόμησης και συντήρησης κτηρίων, επαγγέλματα που εντάσσονται στον τομέα της πολιτιστικής και δημιουργικής βιομηχανίας, της αγροδιατροφής, όπως και επαγγέλματα που έχουν πεδίο εφαρμογής σε νέες τεχνολογίες και τάσεις (π.χ. 3D printing).

Η μέθοδος διερεύνησης των αλλαγών περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων:

- τη μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης του επαγγέλματος,
- τον εντοπισμό και ανάλυση συγκεκριμένων «κινητήριων δυνάμεων» αλλαγής (ειδικότερα μελετώνται οι ακόλουθοι παράγοντες: πλαίσιο ανταγωνισμού, επιχειρηματικά μοντέλα, νέες τεχνολογίες, θεσμικό πλαίσιο, τάσεις της αγοράς, κλιματική αλλαγή, ανθρώπινο δυναμικό και δεξιότητες) που επηρεάζουν τα υπό εξέταση επαγγέλματα,

- τη διαμόρφωση σχεδίων προσαρμογής στις επικείμενες αλλαγές (Οδικοί Χάρτες Προσαρμογής Επαγγελματών).

Απαραίτητα μέσα για την υλοποίηση των παραπάνω αποτελούν η βιβλιογραφική επισκόπηση και η έρευνα πεδίου, συνδυαστικά με συμμετοχικές διαδικασίες διερεύνησης, όπως ομάδες εστιασμένης συζήτησης (focus groups) και ημιδομημένες συνεντεύξεις με κατάλληλους πληροφορητές (εκπρόσωποι φορέων δημόσιας διοίκησης, ερευνητικών οργανισμών, ομοσπονδιών/σωματείων, επιχειρήσεις, επαγγελματίες).

Οι μελέτες διενεργούνται από ειδικούς επιστημονικούς συνεργάτες του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕ, υπό τον άμεσο συντονισμό της ομάδας έργου του Ινστιτούτου, με κεντρικό στόχο να καλυφθεί ένα κενό στρατηγικής πληροφόρησης σε επίπεδο επαγγελματιών σχετικά με την έγκαιρη αναγνώριση τάσεων, εξελίξεων και μεταβολών.

Βασικό παραγόμενο αποτέλεσμα της δράσης αποτελούν οι Οδικοί Χάρτες Προσαρμογής Επαγγελματιών, οι οποίοι επικαιροποιούνται τακτικά ως οδηγοί δράσης και σημεία αναφοράς για την αποτελεσματική ανταπόκριση επαγγελματιών, επιχειρήσεων και φορέων πολιτικής στις επερχόμενες μεταβολές.

Βασικό συστατικό του παραπάνω μηχανισμού είναι η εκτεταμένη μελέτη και ανάλυση των δεξιοτήτων των επαγγελματιών. Ειδικότερα, προσδιορίζονται οι σημαντικότερες δεξιότητες των επαγγελματιών σήμερα και επιχειρείται πρόγνωση των μεταβολών για τα επόμενα πέντε έτη, επισημαίνονται αυτές που εμφανίζουν έλλειψη, αναδεικνύονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δεξιοτήτων (όπως πολυπλοκότητα, τυποποίηση κ.ο.κ.), ενώ αναλύονται εξειδικευμένες δεξιότητες (επιχειρηματικές, ψηφιακές, κοινωνικές κ.ο.κ.) που είναι ήδη ή αναμένεται να καταστούν αναγκαίες για την ορθή άσκηση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων.

Ως αποτέλεσμα της μελέτης των επαγγελματιών και των δεξιοτήτων, προκύπτει πληροφορία προστιθέμενης αξίας η οποία διασυνδέεται με συμπληρωματικές δράσεις του Εργαστηρίου και συγκεκριμένα δράσεις ενδυνάμωσης για τα επιλεγμένα επαγγέλματα μέσα από την υλοποίηση ενεργειών, όπως η εκπόνηση νέων ή η επικαιροποίηση υφιστάμενων επαγγελματικών περιγραμμάτων, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών περιεχομένων/υλικών και η ανάπτυξη και διαπίστευση σχημάτων πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται ο «κύκλος επαγγελματικής μάθησης» που ξεκινά από τη διάγνωση αναγκών των επαγγελματιών σε δεξιότητες και φτάνει μέχρι την πιστοποίηση προσόντων αφού περάσει μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων δράσεων επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης των επαγγελματιών.

Κρίσιμες παράμετροι αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος αποτελούν: (α) η διερεύνηση των *προοπτικών* των επαγγελματιών, στρέφοντας τρόπο τινά το ερευνητικό βλέμμα στο προβλεπόμενο μέλλον της κάθε ειδικότητας και σε εκείνες τις τάσεις και δυναμικές που αναμένεται να καθορίσουν την εξέλιξή της και (β) η τακτική (ανά δύο χρόνια) επανάληψη της διερεύνησης των προαναφερόμενων κινητήριων δυνάμεων αλλαγής. Έτσι, η συγκρότηση ενός -διαρκούς λειτουργίας- μηχανισμού παρακολούθησης των επαγγελματιών (αντί για *ad hoc* μελέτες) και η συσσώρευση ακολουθίας διαχρονικών δεδομένων και αναλύσεων συγκεντρώνουν την κρίσιμη πληροφορία και τεκμηριώνουν προτάσεις προσαρμογής των επαγγελματιών. Από αυτή την άποψη, το Εργαστήριο πρόγνωσης και παρακολούθησης αλλαγών επαγγελματιών του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ μπορεί να αποτελέσει πηγή γνώσης για τον ίδιο τον επαγγελματία και να υποστηρίξει μια βιώσιμη στρατηγική ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Παράρτημα 2: Νομοθετικές ρυθμίσεις

ΚΥΑ 390.2/143/Γ5/354 (ΦΕΚ 826/Β/22-10-1982). Αφορά στον Κανονισμό Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18/Α/14-02-1992). Καθιερώνει Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ) με σκοπό: α) τον συντονισμό των δραστηριοτήτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) την πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης, και γ) την αντιστοίχισή της με επαγγελματικά δικαιώματα. Επίσης, θεσπίζει τη σύσταση δημόσιων και ιδιωτικών ΙΕΚ.

ΥΑ 115372/1994 (ΦΕΚ 854/Β/16-11-1994). Θεσπίζει κριτήρια με τα οποία το νοευσταθέν ΕΚΕΠΙΣ πιστοποιεί τα ΚΕΚ.

Ν. 2469/1997 (ΦΕΚ 38/Α/14-03-1997). Επαιδρύει το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ).

ΠΔ 67/1997 (ΦΕΚ 61/Α/21-04-1997). Προσδιορίζει τους σκοπούς και τις αρμοδιότητες του ΕΚΕΠΙΣ.

Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-09-1997). Θεσπίζει την Ίδρυση Σχολών Γονέων.

ΠΔ 232/1998 (ΦΕΚ 179/Α/29-07-1998). Συστήνει το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

ΥΑ 105127/2001 (ΦΕΚ5/Β/09-01-2001). Θεσπίζει σύστημα ίδρυσης, πιστοποίησης και αξιολόγησης των ΚΕΚ.

ΥΑ 105128/2001 (ΦΕΚ 6/Β/09-01-2001). Ορίζει τις προδιαγραφές με τις οποίες οι εκπαιδευτές ενηλίκων εντάσσονται στο Μητρώο Εκπαιδευτών/τριών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90/Α/02-05-2001). Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ΚΥΑ 111384/2003 (ΦΕΚ 616/Β/19-05-2003). Τροποποιεί και εμπλουτίζει τα κριτήρια αξιολόγησης των ΚΕΚ που είχε θεσπίσει η ΥΑ 105127/2001.

Ν. 3191/2003 (ΦΕΚ 258/Α/07-11-2003). Καθιερώνει το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Μετεξελίσσει τα οριζόμενα από τον Ν. 2009/1992.

ΥΑ 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/Β/22-07-2003). Ρυθμίζει τη λειτουργία των ΣΔΕ.

Ν. 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α/06-07-2005) «Περί Συστηματοποίησης της Διά Βίου Μάθησης». Ρυθμίζει τα θέματα: α) φορείς της ΕΚΕ, β) πιστοποίηση επαγγελματικών περιγραμμάτων, γ) πιστοποίηση, έγκριση υλοποίησης και αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΚΕ. Επίσης, θεσπίζει την ίδρυση Ινστιτούτων Διά Βίου Εκπαίδευσης στα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

ΚΥΑ 113172/2005 (ΦΕΚ 1593/Β/17-11-2005). Θεσπίζει Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

ΚΥΑ 113613/2006 (ΦΕΚ 1700/Β/21-11-2006). Εξειδικεύει την ΚΥΑ 113172/2005 σε ό,τι αφορά στο Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Ορίζει ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων γίνεται μέσω πιστοποιημένων προγραμμάτων, η επιτυχής παρακολούθηση των οποίων οδηγεί στην πιστοποίηση των εκπαιδευτών.

ΥΑ 260/2008 (ΦΕΚ 34/Β/16-01-2008). Επαναρυθμίζει τη λειτουργία των ΣΔΕ.

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008). Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.

ΠΔ 24/2010 (ΦΕΚ 56/Α/15-04-2010). Διευρύνονται οι αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης με μεταφορά αρμοδιοτήτων από τα Υπουργεία: α) Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, β) Οικονομίας, Ανταγωνιστικότητας και Ναυτιλίας, γ) Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010). Πρόκειται για τον «Νόμο-Πλαίσιο» της ΕΚΕ, που ισχύει ως σήμερα, αλλά έχει τροποποιηθεί σε αρκετά σημεία από τον Ν. 4763/2020. Θέτει τους στόχους του συστήματος ΕΚΕ, ορίζει τους φορείς διακυβέρνησης και παροχής υπηρεσιών, θεσπίζει τις αρχές και λειτουργίες οργάνωσης, προγραμματισμού και αξιολόγησης του συστήματος, καθιερώνει συλλογικά όργανα για τον σχεδιασμό της ΕΚΕ και τη σύνδεσή της με την απασχόληση, θεσπίζει αποκεντρωμένες λειτουργίες ΕΚΕ στις Περιφέρειες και στους Δήμους. Επιπλέον, ο Ν. 3879/2010 προσδιορίζει πρότυπα και μέσα για τη λειτουργία του συστήματος ΕΚΕ (Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, πιστοποίηση φορέων, προγραμμάτων και εκπαιδευτών, κίνητρα για τη συμμετοχή στην ΕΚΕ, μέσα διασφάλισης της ποιότητας, σύστημα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, πρόγραμμα εφαρμογής,

καθώς και πιστοποίηση των προσόντων που αποκτώνται μέσω της ΕΚΕ, αντιστοίχισή τους με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και σύνδεσή τους με επαγγελματικά δικαιώματα).

ΥΑ 19975/2010 (ΦΕΚ 1592/Β/30-09-2010). Καθιερώνει, κατά παρέκκλιση του Ν. 3879/2010, ειδικό σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτικών δομών, προγραμμάτων επιμόρφωσης και γνώσεων-δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, το οποίο αφορά στους υπαλλήλους του Δημοσίου, των ΝΠΔΔ και των ΟΤΑ.

ΚΥΑ 1.5188/2011 (ΦΕΚ 915/ΑΒ/20-05-2011). Θεσπίζει, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013: α) Ενιαίο Σύστημα Διαχείρισης, Αξιολόγησης, Παρακολούθησης και Ελέγχου των Ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης, β) Σύστημα Επιταγών Κατάρτισης (Training Voucher), γ) Προδιαγραφές του σχεδιασμού και της μεθοδολογίας των προγραμμάτων κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων εξ αποστάσεως κατάρτισης.

Ν. 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α/06-09-2011). Θεσπίζει τις Σχολές Διά Βίου Μάθησης των ΑΕΙ και προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους.

ΚΥΑ 119959/Η/2011 (ΦΕΚ 2351/Β/20-10-2011). Θεσπίζει την ίδρυση και τις αρμοδιότητες του ΕΟΠΠΕΠ, ο οποίος αποτελεί μετεξέλιξη του ΕΚΕΠΙΣ.

ΚΥΑ 127176/Η/2011 (ΦΕΚ 2508/Β/04-11-2011). Θεσπίζει την ίδρυση και τις αρμοδιότητες του ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

ΥΑ ΓΠ/20082/2012 (ΦΕΚ 2844/Β/23-10-2012). Θεσπίζει νέο Σύστημα Πιστοποίησης και Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, αντικαθιστώντας την ΚΥΑ 113172/2005 και την ΚΥΑ 113613/2006.

Ν. 4093/2012 (ΦΕΚ 222/Α/12-11-2012). Επαναρρυθμίζει το σύστημα των κριτηρίων αδειοδότησης των ΚΔΒΜ (πρώην ΚΕΚ) και αναιρεί σχεδόν όλες τις προδιαγραφές που είχε θεσπίσει η ΥΑ 105127/2001 (θεσπίζει μόνο κτηριολογικά κριτήρια). Επίσης, αναιρεί το σύστημα αξιολόγησης των ΚΔΒΜ/ΚΕΚ που είχαν θεσπίσει η ανωτέρω ΥΑ και στη συνέχεια η ΚΥΑ 111384/2003.

Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-01-2013). Ρυθμίζει ζητήματα αρμοδιοτήτων του ΕΟΠΠΕΠ και του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Αποδίδει στον ΕΟΠΠΕΠ την αρμοδιότητα, μεταξύ άλλων, της μέριμνας για τη διασφάλιση της ποιότητας της ΕΚΕ.

Ν. 4152/2013 (ΦΕΚ 107/Α/09-05-2013). Θεσπίζει τη δυνατότητα συστέγασης των ΚΔΒΜ με σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φροντιστήρια, Κέντρα Ξένων Γλωσσών, ΙΕΚ και Κολέγια.

Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-09-2013). α) Ρυθμίζει θέματα διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών των ΚΔΒΜ, ΙΕΚ, Κολεγίων. β) Προσδιορίζει τη διαδικασία πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ των προσόντων που αποκτώνται με την κατάρτιση. γ) Θεσπίζει Περιφερειακές Υπηρεσίες της ΓΓΔΒΜ. δ) Προσδιορίζει τα προσόντα των διευθυντών ΙΕΚ, ΚΔΒΜ Δήμων και ΣΔΕ. ε) Καθορίζει τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτών των ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ Δήμων.

ΥΑ 10472/2013 (ΦΕΚ 2451/Β/01-10-2013). Συμπληρώνει την ΥΑ ΓΠ/20082/2012 ως προς το ότι πιστοποιούνται απευθείας ως εκπαιδευτές ενηλίκων οι υπάλληλοι της ΓΓΔΒΜ με εικοσαετή εμπειρία.

Ν. 4264/2014 (ΦΕΚ 118/Α/15-05-2014). Ρυθμίζει το θέμα της μαθητείας των σπουδαστών ΙΕΚ. Επίσης, κυρώνει την ΥΑ ΓΠ/20082/2012, που αφορούσε στην πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης.

ΥΑ 5953/2014 (ΦΕΚ 1861/Β/08-07-2014). Ρυθμίζει τα θέματα της λειτουργίας, της αξιολόγησης και της στελέχωσης των ΣΔΕ.

ΠΔ 114/2014 (ΦΕΚ 181/Α/29-08-2014). Συγχωνεύει τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σε Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Διά Βίου Μάθησης. Προσδιορίζει τις αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της νέας Γενικής Γραμματείας.

Ν. 4283/2014 (ΦΕΚ 189/Α/10-09-2014). Τροποποιεί τον Ν. 4186/2013 και ορίζει ότι η πιστοποίηση των προσόντων που αποκτώνται με την κατάρτιση μπορεί να γίνεται όχι μόνο από τον ΕΟΠΠΕΠ αλλά και από άλλους (ιδιωτικούς) φορείς.

Ν. 4386/2016 (ΦΕΚ 83/Α/11-05-2016). α) Καταργεί τις Περιφερειακές Υπηρεσίες της ΓΓΔΒΜ που είχε θεσπίσει ο Ν. 4186/2013. β) Τροποποιεί την ΥΑ ΓΠ/20082/2012, τον Ν. 4264/2014 και την ΥΑ 10472/2013, που αφορούσαν στις διαδικασίες πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. γ) Ρυθμίζει θέματα μαθητείας των σπουδαστών ΙΕΚ. δ) Θεσπίζει την ίδρυση του Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών Αγοράς Εργασίας.

Ν. 4445/2016 (ΦΕΚ 236/Α/19-12-2016). Τροποποιεί τον Ν.4186/2013 αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτών των ΙΕΚ, ΣΔΕ και ΚΔΒΜ του Υπουργείου Παιδείας.

ΚΥΑ 26385/2017 (ΦΕΚ 491/Β/20-02-2017). Θεσπίζει το Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας.

Ν. 4485/2017 (ΦΕΚ 114/Α/04-08-2017). Καταργεί τα Ινστιτούτα Διά Βίου Εκπαίδευσης των ΑΕΙ, τα αντικαθιστά με τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης που μπορούν να ιδρύονται από ΑΕΙ και ρυθμίζει τον τρόπο λειτουργίας τους.

ΠΔ 18/2018 (ΦΕΚ 31/Α/23-02-2018). Επαναπροσδιορίζει τις αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και Διά Βίου Μάθησης, οι οποίες είχαν αρχικά προσδιοριστεί από το ΠΔ 114/2014.

Ν. 4521/2018 (ΦΕΚ 38/Α/02-03-2018). α) Θεσπίζει Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μέσα στα ΑΕΙ, τα οποία παρέχουν διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για απόφοιτους Επαγγελματικών Λυκείων. β) Ρυθμίζει τα ζητήματα των σχολείων των φυλακών. γ) Θεσπίζει το Εθνικό Συντονιστικό Όργανο Μαθητείας.

ΥΑ Κ1/49927/2018 (ΦΕΚ 1151/Β/29-03-2018). Προσδιορίζει το σύστημα μοριοδότησης των υποψήφιων εκπαιδευτών ΚΔΒΜ των Δήμων.

Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). α) Θεσπίζει κριτήρια στελέχωσης των φορέων που παρέχουν υπηρεσίες ΕΚΕ. β) Επαναρρυθμίζει ζητήματα αδειοδότησης των φορέων ΕΚΕ, τροποποιώντας ελάχιστα τον Ν. 4093/2012. γ) Ρυθμίζει θέματα λειτουργίας των ΚΔΒΜ.

ΥΑ Κ1/122450/2018 (ΦΕΚ 3007/Β/25-07-2018). Προσδιορίζει το σύστημα μοριοδότησης για την επιλογή εκπαιδευτών ΙΕΚ.

Ν. 4559/2018 (ΦΕΚ 142/Α/03-08-2018). Διαχωρίζει τις Γενικές Γραμματείες Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, οι οποίες είχαν συγχωνευτεί με το ΠΔ114/2014.

Εγκύκλιος 109046/16-10-2018 του Υπουργείου Οικονομίας και Ανάπτυξης. Θέτει γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης συγχρηματοδοτούμενων από εθνικούς πόρους.

ΥΑ Κ1/45312 (ΦΕΚ 1596/Β/10-05-2019). Προσδιορίζει το σύστημα μοριοδότησης για την επιλογή εκπαιδευτών ΣΔΕ.

ΥΑ 57777 (ΦΕΚ 2336/Β/15-06-2020). Συγκροτεί διυπουργική ομάδα συντονισμού για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με έργο την κοινή επεξεργασία οδηγιών, εγκυκλίων ή υπουργικών αποφάσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς τον προσδιορισμό κριτηρίων και διαδικασιών παρακολούθησης και ελέγχου των προγραμμάτων.

Εγκύκλιος της Ειδικής Υπηρεσίας Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων ΕΚΤ-Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων (αριθ. πρωτ. 79732/27-07-2020). Προσδιορίζει το πλαίσιο ποιοτικών προδιαγραφών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Ν. 4713/2020 (ΦΕΚ 147/Α/29-07-2020). Θεσπίζει, στο άρθρο 29, μητρώο εκπαιδευτών ΣΔΕ.

ΥΑ Κ1/104717 (ΦΕΚ 3393/Β/13-08-2020). Προσδιορίζει νέο σύστημα μοριοδότησης για την επιλογή εκπαιδευτών ΙΕΚ, τροποποιώντας την ΥΑ Κ1/122450.

Απόφαση Κ1/123509 του ΓΓ Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης (ΦΕΚ 4361/Β/05-10-2020). Συστήνει επιτροπή εμπειρογνομόνων με στόχο τη διερεύνηση και διατύπωση προτάσεων αναφορικά με τη διασφάλιση της ποιότητας του έργου που συντελείται από το ανθρώπινο δυναμικό της ΕΚΕ.

Ν.4763/2020 (ΦΕΚ 254/Α/17-12-2020). Καθιερώνει εθνικό σύστημα λειτουργίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ρυθμίζει ζητήματα που αφορούν τόσο στην επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται μετά το γυμνάσιο όσο και στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Ως προς το τελευταίο σκέλος, καλύπτει κυρίως ζητήματα που αφορούν στον συντονισμό του πεδίου ΕΚΕ, στη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στην αναβάθμιση των ΙΕΚ, ΚΔΒΜ και ΣΔΕ, στην επαγγελματική συμβουλευτική, στην πρακτική άσκηση, και στα επαγγελματικά δικαιώματα που αποκτώνται με συμμετοχή σε προγράμματα ΕΚΕ.

Παράρτημα 3: Έρευνα Δελφικού τύπου για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Η Δελφική μέθοδος (Delphi method) αποτελεί έναν συστηματικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ εμπειρογνομένων με στόχο τη συγκέντρωση απόψεων και τη χρησιμοποίησή τους για τη διαμόρφωση μιας κοινής και ολοκληρωμένης πρότασης-απόφασης σχετικά με κάποιο σύνθετο πρόβλημα.

Η Δελφική μέθοδος, που ήδη χρησιμοποιείται ερευνητικά σε πολλές χώρες, φαίνεται να λειτουργεί κυρίως μέσα από τρεις μορφές –εκδοχές– που συχνά συνδυάζονται και επικαλύπτονται. Υπάρχει η classical Delphi, η policy Delphi και η decision Delphi.

Στην κλασική Δελφική μέθοδο (classical Delphi) εμπειρογνώμονες προσφέρουν ανώνυμα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους με σκοπό να προσεγγίσουν ένα πρόβλημα ή να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα.

Η Δελφική μέθοδος διαμόρφωσης πολιτικής (policy Delphi), την οποία ακολούθησε η παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται κυρίως στην έρευνα κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων. Η policy Delphi αποτελεί εργαλείο για την ανάλυση πολιτικών θεμάτων και όχι μηχανισμό λήψης αποφάσεων. Στόχος της είναι η διερεύνηση εναλλακτικών πολιτικών επάνω σε ένα θέμα μέσα από δομημένο διάλογο εμπειρογνομένων.

Η Δελφική μέθοδος λήψης αποφάσεων (decision Delphi) χρησιμοποιείται για να προετοιμαστούν παρεμβάσεις με σκοπό την κοινωνική ανάπτυξη. Η κύρια κοινωνική λειτουργία της είναι να διαμορφωθούν οι μελλοντικές εξελίξεις όχι από απλά συμβάντα, αλλά από προσεκτικά μελετημένες προτάσεις εμπειρογνομένων.

Η εφαρμογή της Δελφικής μεθόδου στηρίζεται σε διαδοχικά ερωτηματολόγια με τα οποία συγκεντρώνονται οι απόψεις επιλεγμένων εμπειρογνομένων του κάθε φορά συγκεκριμένου πεδίου.

Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται στην πρώτη φάση αποτελούν τη βάση για την κατασκευή του επόμενου ερωτηματολογίου. Μέρος της μεθόδου

αποτελεί η προσπάθεια να παρακινηθούν οι συμμετέχοντες αφενός να εκφράσουν τις απόψεις τους, αφετέρου να διαμορφώσουν νέες. Επίσης, βασικό θεωρείται να μην περιοριστούν οι εμπειρογνώμονες σε θεωρητικές αναφορές, αλλά να αναφερθούν και σε συγκεκριμένες στρατηγικές δράσης.

Πλεονεκτήματα της μεθόδου

Η Δελφική μέθοδος έχει αποδειχθεί αποτελεσματική τόσο σε συγκριτικές μελέτες, όσο και σε έρευνες με σκοπό τη λήψη αποφάσεων. Το γεγονός ότι βασίζεται σε απόψεις εμπειρογνώμωνων της δίνει ιδιαίτερο κύρος. Σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι σε κάθε έρευνα που χρησιμοποιείται η Δελφική μέθοδος οι συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες επιλέγονται μέσα από ένα ευρύ φάσμα τομέων σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα. Έτσι, οι απόψεις που συγκεντρώνονται στηρίζονται αφενός στη γνώμη των εμπειρογνώμωνων που έχουν άμεση σχέση με το θέμα της έρευνας, αφετέρου στην αντικειμενικότητα της άποψης των συμμετεχόντων εμπειρογνώμωνων που παρακολουθούν από κάποια απόσταση το υπό διερεύνηση θέμα. Ένα επιπλέον θετικό χαρακτηριστικό της Δελφικής μεθόδου θεωρείται η ανωνυμία που διατηρείται μεταξύ των συμμετεχόντων.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δεν προσπαθούν από κοινού να φτάσουν σε μια κοινή λύση-πρόταση, αλλά ο καθένας κάνει ανεξάρτητα τις προτάσεις του γραπτώς και εκφράζει τις απόψεις του χωρίς να επηρεάζεται από τους άλλους και χωρίς να φοβάται μήπως φανεί υπερβολικά καινοτόμος ή αντίθετος με κάποια συστήματα.

Γενικότερα, οι μέχρι τώρα εφαρμογές της μεθόδου έχουν αποδείξει την ιδιαίτερη προσφορά της τόσο διαμέσου της άμεσης πρόσβασης στους εμπειρογνώμονες για κάθε θέμα και της συγκέντρωσης στοιχείων που οδηγούν σε δραστηριοποίηση, όσο και στη συλλογή υλικού για μελλοντική σύγκριση και έλεγχο της εξέλιξης κάποιας κατάστασης.

Διεξαγωγή της έρευνας

Τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε στην πρώτη φάση με ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις αποτελέσαν τη βάση για την κατασκευή του επόμενου ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο (πρώτη φάση) περιλάμβανε κλειστές ερωτήσεις για την καταγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εμπειρογνώμωνων και ανοικτές ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των απόψεων και προτάσεών τους. Η αποστολή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020 και η επιστροφή τους ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2020. Συγκεντρώθηκαν συνολικά 48 ερωτηματολόγια. Για την επεξεργασία των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική

ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης το θέμα. Η πρώτη φάση ολοκληρώθηκε με την αποστολή της ερευνητικής ενδιάμεσης έκθεσης τον Σεπτέμβριο του 2020 στους συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες και με την κατασκευή νέου ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις, που εκπονήθηκαν μετά από αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού της πρώτης φάσης.

Η δεύτερη φάση περιλάμβανε την αποστολή του δεύτερου ερωτηματολογίου τον Νοέμβριο του 2020. Απάντησαν 33 από τους συμμετέχοντες.

Η ερευνητική έκθεση περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των επιλεγμένων εμπειρογνομώνων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η υπάρχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (ΕΚΕ) στην Ελλάδα, όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εμπειρογνομώνων στο ερωτηματολόγιο της πρώτης φάσης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προτάσεις για πρωτοβουλίες και δράσεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες στις ανοικτές ερωτήσεις της πρώτης φάσης. Στο τελευταίο κεφάλαιο εξετάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο της δεύτερης φάσης.

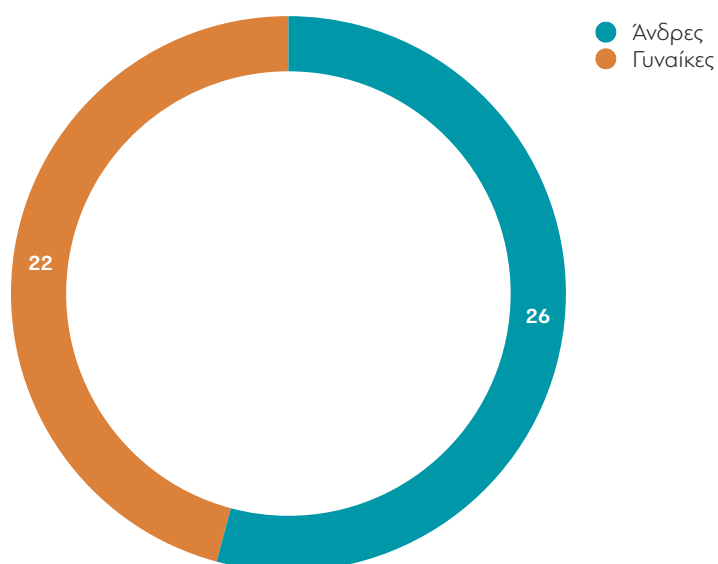
Τέλος, η ερευνητική έκθεση συμπληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων.

1. Χαρακτηριστικά του επιλεγμένου δείγματος

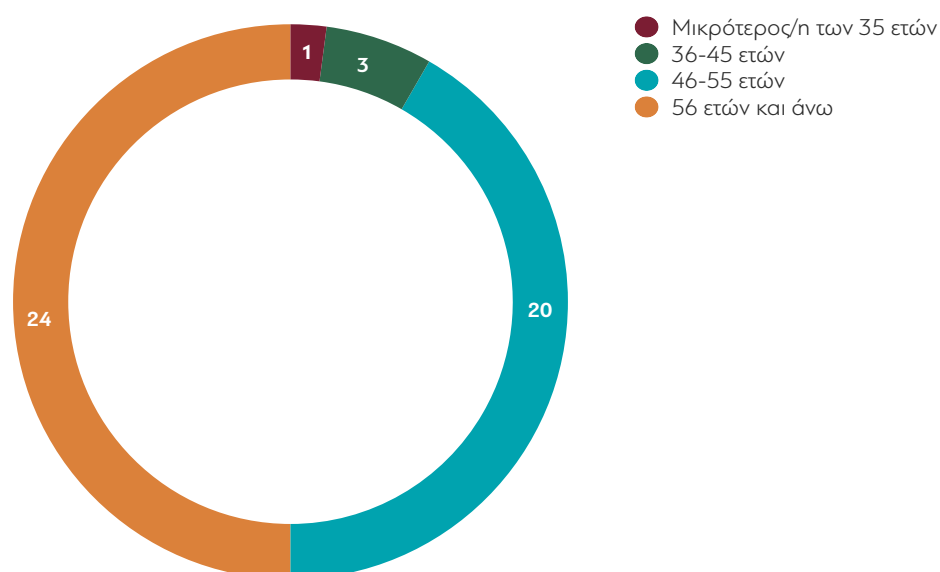
1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην α΄ φάση της έρευνάς μας συμμετείχαν 48 εμπειρογνώμονες (22 γυναίκες και 26 άνδρες) του πεδίου της ΕΚΕ στη χώρα μας (Διάγραμμα 1). Ως προς την ηλικία, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι άνω των 56 ετών (51,1%) ενώ οι υπόλοιποι είναι 46–56 ετών (40,4%) ή κάτω των 46 ετών (3 συμμετέχοντες, 8,5%) (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 1. Συμμετέχοντες, κατανομή κατά φύλο (σε απόλυτη συχνότητα)

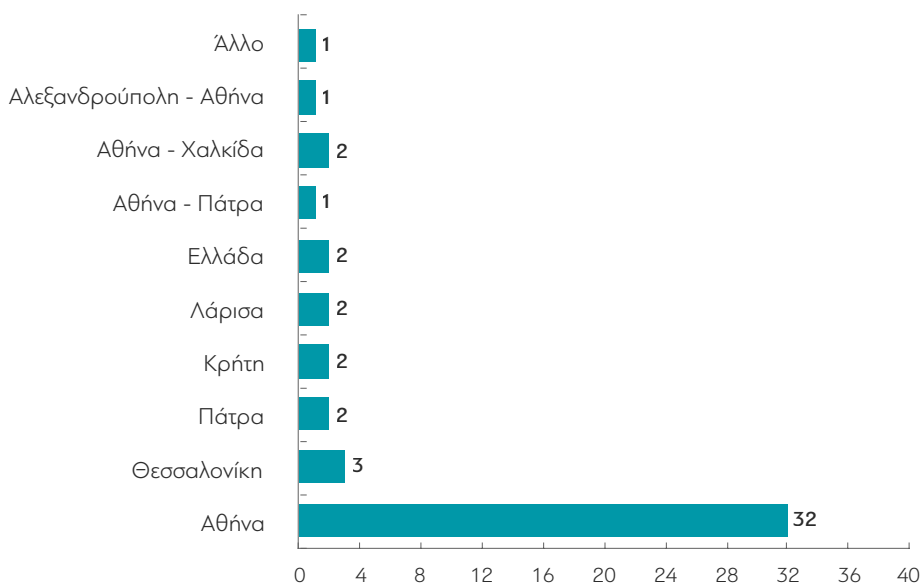


Διάγραμμα 2. Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)



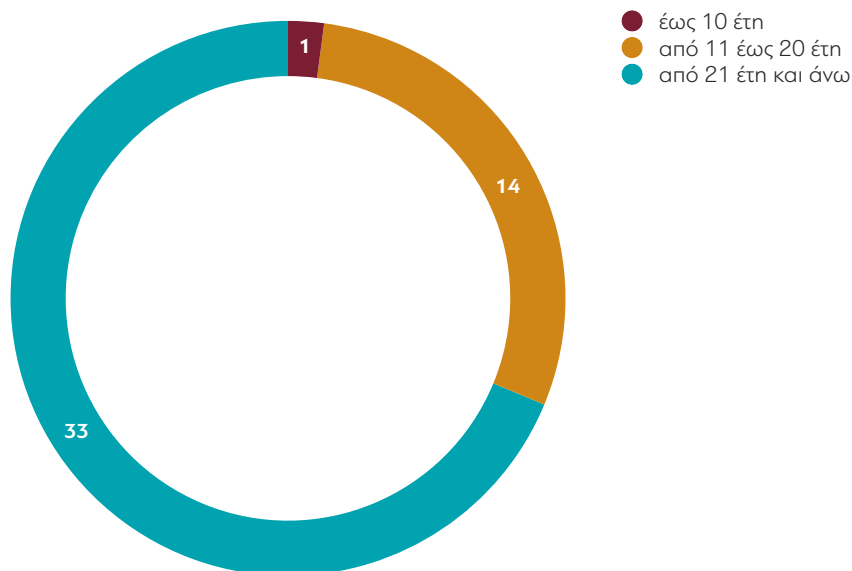
Στην έρευνα συμμετείχαν εμπειρογνώμονες που δραστηριοποιούνται στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, στην Πάτρα, στην Κρήτη, στη Λάρισα, στη Χαλκίδα και στην Αλεξανδρούπολη. Ορισμένοι μάλιστα, εργάζονται ταυτόχρονα σε δύο περιοχές. Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (τα 2/3 του δείγματος) εργάζονται στην περιοχή της Αττικής, το πολιτικό και οικονομικό κέντρο της χώρας.

Διάγραμμα 3. Τόπος εργασίας συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχουν σημαντική επαγγελματική εμπειρία στο πεδίο. Συγκεκριμένα, οι 33 (68,8%) έχουν επαγγελματική εμπειρία που υπερβαίνει τα 21 έτη, οι 14 (29,2%) από 11 ως 20 έτη και μόνο ένας (1) έως 10 έτη (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων (σε απόλυτη συχνότητα)



1.2 Κατηγορίες δραστηριότητας των εμπειρογνομόνων

Σημαντικό πλεονέκτημα των ερευνών στις οποίες χρησιμοποιείται η Δελφική μέθοδος είναι ότι οι συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες επιλέγονται από ένα ευρύ φάσμα σχετικών τομέων και έτσι οι απόψεις που συλλέγονται απηχούν την άμεση γνώση και εποπτεία συνολικά του πεδίου.

Οι εμπειρογνώμονες στους οποίους απευθυνθήκαμε ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες που σχετίζονται με την ΕΚΕ. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες δραστηριότητας είναι:

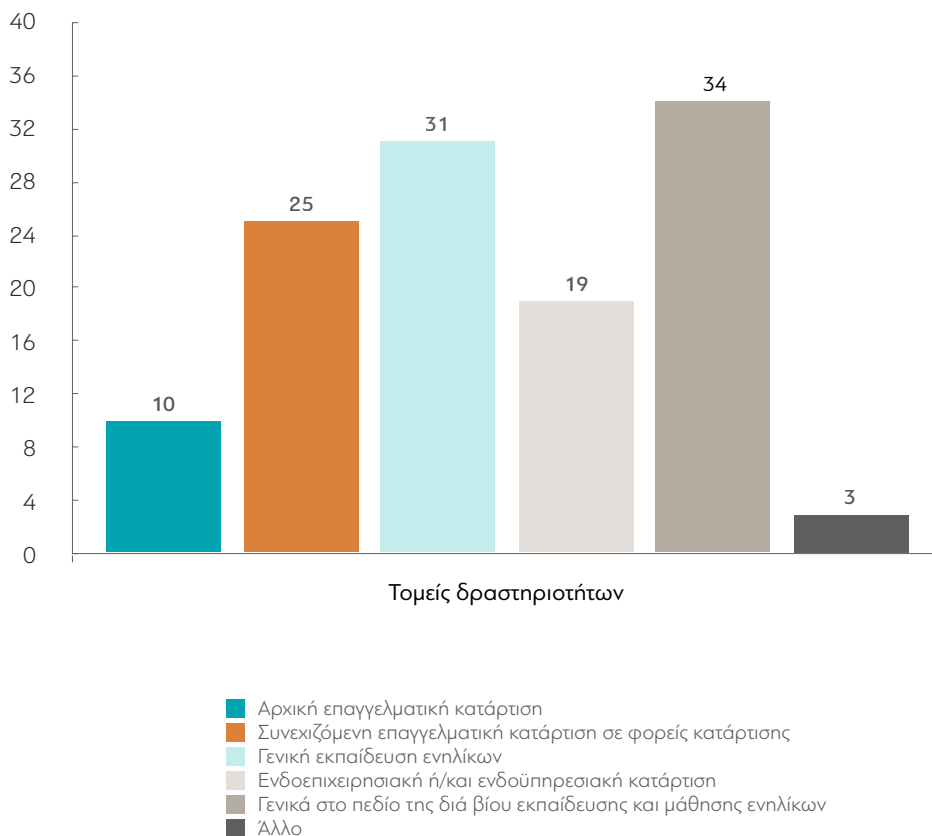
1. Άτομα που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική στο πεδίο της ΕΚΕ.
2. Ερευνητές/εμπειρογνώμονες/πανεπιστημιακοί/σύμβουλοι–καθηγητές στο ΕΑΠ.
3. Στελέχη με θέση ευθύνης για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε δομές ΕΚΕ.
4. Εκπαιδευτές ενηλίκων.

Οι τομείς δραστηριοποίησης των εμπειρογνομόνων είναι:

1. Αρχική επαγγελματική κατάρτιση
2. Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε φορείς κατάρτισης
3. Γενική εκπαίδευση ενηλίκων
4. Ενδοεπιχειρησιακή ή/και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση
5. Γενικά το πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δραστηριοποιείται κυρίως «γενικά, στο πεδίο της ΕΚΕ» (34 αναφορές) και στη «γενική εκπαίδευση ενηλίκων» (31). Λιγότερες αναφορές συναντώνται στους τομείς «συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση» και «ενδοεπιχειρησιακή/ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» (25 και 19 αναφορές, αντίστοιχα), ενώ στον τομέα «αρχική επαγγελματική κατάρτιση» είχαμε μόνο 10 αναφορές (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5. Τομείς δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων³⁰ (σε απόλυτη συχνότητα)



Από τη διασταύρωση των στοιχείων προέκυψε ότι σε όλους τους προαναφερόμενους τομείς δραστηριοποίησης, εκτός από τον πρώτο, οι συμμετέχοντες διαθέτουν υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης σε όλα τα επιμέρους πεδία που ορίσαμε (διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, εκπαιδευτική στοχοθεσία, αξιολόγηση, οργάνωση προγραμμάτων, διδασκαλία, διοίκηση εκπαιδευτικών φορέων), στοιχείο πολύ σημαντικό για την επιτυχή έκβαση της έρευνας Δελφικού τύπου. Στον τομέα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, αν και το επίπεδο εξειδίκευσης δεν είναι όμοια με τους προηγούμενους τομείς υψηλό, είναι ωστόσο αρκετά ικανοποιητικό (μέσο ή υψηλό) και ιδιαίτερα χρήσιμο για τη συλλογή σημαντικών τεκμηρίων.

2. Υπάρχουσα κατάσταση

2.1 Αποτίμηση των εξελίξεων στην ΕΚΕ την τελευταία πενταετία

Οι ερωτώμενοι εμπειρογνώμονες κατά την πρώτη φάση της έρευνας, στις απαντήσεις τους σε σχετική ανοικτή ερώτηση επισήμαναν ότι οι εξελίξεις στην ΕΚΕ ήταν και θετικές και αρνητικές.

³⁰ Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στους τομείς δραστηριοτήτων. Οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται σε περισσότερους από έναν τομείς.

1. Στις θετικές εξελίξεις συνέβαλε η ανάδυση ηγετών και μεντόρων στο πεδίο της ΕΚΕ, οι οποίοι «εμπνέουν όραμα» και εργάστηκαν συστηματικά για την ανάπτυξη έρευνας στο πεδίο, η εκπόνηση εκπαιδευτικών υλικών και ο εμπλουτισμός της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η ευρωπαϊκή τεχνογνωσία και η χρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ.

Ως καλές πρακτικές αναφέρθηκαν η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ένταξη ελληνικών πόλεων στο δίκτυο της UNESCO «Πόλεις που Μαθαίνουν» (Learning Cities), η ενίσχυση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και η πανεπιστημιακή παιδαγωγική.

2. Οι αρνητικές εξελίξεις υποστηρίχθηκε ότι οφείλονται στην οικονομική κρίση, στο σύστημα voucher, στην έλλειψη κεντρικής μακροπρόθεσμης πολιτικής και στρατηγικής για την ΕΚΕ, στη μονομερή έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση σε βάρος της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και στη δυσλειτουργία του ΕΟΠΠΕΠ.

Επισημάνθηκαν τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΕΚΕ, ο κατακερματισμός του θεσμικού πλαισίου και η έλλειψη χαρτογράφησης των αναγκών της αγοράς εργασίας σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Επίσης, υπογραμμίσθηκε η υποβάθμιση της ΕΚΕ την περίοδο 2012 – 2019, ιδιαίτερα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η εφαρμογή πρόχειρων και αποσπασματικών πολιτικών με εργαλειακό προσανατολισμό, καθώς και η έλλειψη αποτελεσματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

2.2 Κυριότερα προβλήματα ως προς την ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΕΚΕ

Οι ερωτώμενοι επισήμαναν προβλήματα ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΕΚΕ στους παρακάτω τομείς:

1. Στις δομές και στους παρόχους προγραμμάτων ΕΚΕ, που δεν διαθέτουν τις τυπικές και ουσιαστικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία τους και δίνουν έμφαση στη διαχείριση και όχι στην ποιότητα. Επίσης, αναφέρθηκε η ανεπαρκής εξειδίκευση των στελεχών και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες ελέγχου, καθώς και οι ελλείψεις τεχνογνωσίας των παρόχων για την ΕΚΕ.
2. Στον σχεδιασμό των προγραμμάτων ΕΚΕ, δεδομένου ότι λείπει η συνολική στρατηγική, η σύνδεση με την απασχόληση και με την κοινωνική ένταξη ατόμων από ευάλωτες/ευπαθείς ομάδες. Τα προγράμματα ΕΚΕ επισημάνθηκε ότι συχνά είναι εργαλεία επιδοματικής πολιτικής, πρόχειρα σχεδιασμένα, ενώ δεν υπάρχει συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγησή τους με στόχο τη βελτίωσή τους. Επίσης, τα προγράμματα δεν είναι πιστοποιημένα.

3. Στην έλλειψη προϋποθέσεων ποιότητας της ΕΚΕ, δεδομένου ότι λείπει η διερεύνηση/διάγνωση των αναγκών, το εκπαιδευτικό υλικό είναι παρωχημένο, το περιεχόμενο δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και της αγοράς εργασίας και δεν εφαρμόζονται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Επίσης η τηλεεκπαίδευση διεξάγεται χωρίς προδιαγραφές ποιότητας.
4. Όσον αφορά στους εκπαιδευτές ενηλίκων, οι ερωτώμενοι εμπειρογνώμονες ανέφεραν ότι πολλοί εξ αυτών περιορίζονται σε εισηγήσεις, η επιμόρφωσή τους θεωρείται πολυτέλεια και οι περισσότεροι δεν εφαρμόζουν ενεργητικές μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων.
5. Όσον αφορά στους εκπαιδευόμενους, ως προβλήματα αναφέρθηκαν η έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ, το διαφορετικό εκπαιδευτικό τους επίπεδο και η διαφορετική εργασιακή τους εμπειρία, η παθητική στάση τους και η χρησιμοθηρική τους αντίληψη για τη διά βίου εκπαίδευση (συλλέκτες μορίων για την προαγωγή τους στον δημόσιο τομέα).
6. Στα θεσμικά προβλήματα εντάσσεται η έλλειψη πιστοποίησης προσόντων, η ανυπαρξία μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας, πιστοποίησης προσόντων και κρατικού ελέγχου, η ασφυκτική γραφειοκρατία, η δυσλειτουργία του ΕΟΠΠΕΠ, καθώς και η έλλειψη πόρων.

2.3 Αιτίες που διαμόρφωσαν την υπάρχουσα κατάσταση στην ΕΚΕ

Οι εμπειρογνώμονες αναφέρθηκαν σε παράγοντες/αιτίες που συνέβαλαν θετικά στη διαμόρφωση της υπάρχουσας κατάστασης και είχαν θετικά αποτελέσματα, καθώς και σε αιτίες που διαμόρφωσαν αρνητικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης και είχαν αρνητικά αποτελέσματα.

Στις αιτίες των θετικών αποτελεσμάτων συγκαταλέγονται το δίκτυο στελεχών με αξιόπιστο λόγο και συστηματική δουλειά για την ανάπτυξη της ΕΚΕ, τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων και οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και των ενηλίκων για προγράμματα ΕΚΕ.

Στις αιτίες αρνητικών αποτελεσμάτων αναφέρθηκαν οι δυσμενείς κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, λόγω των μνημονίων, οι περιορισμένοι δημόσιοι πόροι και η ανίσχυρη κοινωνία των πολιτών, που είχαν ως αποτέλεσμα το μικρό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα ΕΚΕ και τις ανισότητες στη συμμετοχή. Επίσης, σύμφωνα με τους ερωτώμενους εμπειρογνώμονες, τα προγράμματα ΕΚΕ δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των ενηλίκων και ήταν χαμηλής ποιότητας, ενώ επισημάνθηκαν και κερδοσκοπικές προσεγγίσεις της ΕΚΕ από επιτήδειους, καθώς και έλλειψη εθνικού σχεδιασμού από το κράτος. Μάλιστα, αναφέρεται ότι η ΕΚΕ χρησιμοποιείται σαν εργαλείο άσκησης πελατειακής πολιτικής και ότι αποτελεί επιδοματική πολιτική.

Επίσης, επισημάνθηκαν παλινωδίες της κεντρικής διοίκησης και της πολιτικής ηγεσίας με διαρκείς αλλαγές των προτεραιοτήτων και έλλειψη εθνικής πολιτικής για την ΕΚΕ, καθώς και δυσλειτουργικά χαρακτηριστικά των αρμόδιων κρατικών φορέων και υπηρεσιών.

2.4 Καλές πρακτικές στην ΕΚΕ

Ως καλές πρακτικές στην ΕΚΕ θεωρήθηκαν:³¹

1. Οι συνεργασίες μεταξύ των διάφορων φορέων και κυρίως η συνεργασία της ΓΓΔΒΜ με τους κοινωνικούς εταίρους και η συνεργασία ΕΟΠΠΕΠ και Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.
2. Οι εκπαιδευτικές, επιστημονικές και ερευνητικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν (προγράμματα, πρωτοβουλίες, συνέδρια), όπως το πρόγραμμα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τα ΚΔΒΜ των ΟΤΑ, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το εθνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτών και τα συνέδρια της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
3. Το έργο διαφόρων θεσμών και φορέων όπως τα ΣΔΕ, το ΕΑΠ, το ΚΑ-ΝΕΠ-ΓΣΕΕ, το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, το ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, το ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ, η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, η ΕΕΔΕ.
4. Μερικά από τα προγράμματα που θεωρήθηκαν καλές πρακτικές είναι η κατάρτιση με βάση τα επαγγελματικά περιγράμματα, η εκπαίδευση αιρετών και εργαζομένων του αναπηρικού κινήματος, οι εκπαιδευτικές δράσεις για τις ευάλωτες/ευπαθείς ομάδες, η μαθητεία και τα προγράμματα των κοινωνικών εταίρων.
5. Μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων που αναφέρθηκαν είναι η αξιοποίηση της τέχνης, η μεντορική και η τηλεεκπαίδευση.

2.5 Παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι καλές πρακτικές

Ως παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι καλές πρακτικές από τους ερωτώμενους θεωρήθηκαν:

1. Οι πρωτοβουλίες, το όραμα για την ΕΚΕ, η πολιτική βούληση, οι ευρωπαϊκές πολιτικές και πρακτικές.
2. Το υποστηρικτικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε από εμπειρογνώμονες–καταλύτες με τη συμβολή κοινωνικών δικτύων στήριξης των πρωτοβουλιών, με παράλληλη ανάπτυξη συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου, με τη στήριξη των κοινωνικών εταίρων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων.
3. Έμφαση δόθηκε επίσης στην ποιότητα ορισμένων φορέων της ΕΚΕ, στις εκπαιδευτικές υποδομές υψηλού επιπέδου, στη διερεύνηση των αναγκών

³¹ Η σειρά της παράθεσης των απαντήσεων, που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα 2.4 και στις επόμενες ενότητες 2.5, 2.6, 3.1–3.7, δεν είναι ιεραρχική, δεδομένου ότι ακολουθήθηκε ποιοτική και όχι ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

της αγοράς εργασίας και στην εξειδίκευση αρκετών εκπαιδευτών ενηλίκων και διοικητικών στελεχών.

4. Οι συγκεκριμένες καλές πρακτικές που αναφέρθηκαν είναι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός προγραμμάτων, η ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, η χρήση της τέχνης, η πιστοποίηση των προσόντων, η παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η επιμόρφωση των συνδικαλιστών.

2.6 Νέες ανάγκες εκπαίδευσης ενηλίκων που δημιουργήθηκαν από τις πρόσφατες εξελίξεις (μεταναστευτικό, πανδημία)

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους οι νέες ανάγκες για ΕΚΕ κατατάσσονται στους εξής τομείς:

- α. Μεταναστευτικό
 - β. Πανδημία
 - γ. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
 - δ. Αντιμετώπιση κρίσεων
- α. Το μεταναστευτικό δημιούργησε την ανάγκη εκπόνησης προγραμμάτων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, για τον ελληνικό πολιτισμό, την τοπική ιστορία και την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μεταναστών, καθώς και προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών προτάθηκε η εξειδίκευση των εκπαιδευτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η επιμόρφωση των εργαζομένων σε δομές για μετανάστες.
- β. Ρητά για την πανδημία οι αναφορές των εμπειρογνομόνων είναι περιορισμένες. Προτείνουν την επιμόρφωση στην προληπτική ιατρική και την κατάρτιση του νοσηλευτικού προσωπικού.
- γ. Έμφαση έδωσαν οι ερωτώμενοι στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, πρότειναν την εκπαίδευση των διδασκόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εκπαίδευση των ενηλίκων στην τηλεργασία και στην τηλεεκπαίδευση, την εκπόνηση προγραμμάτων ψηφιακού αλφαριθμητισμού, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και την εκπόνηση αυστηρών προδιαγραφών για την παροχή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, προτάθηκε από ορισμένους η γενίκευση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου με αυστηρά κριτήρια αδειοδότησης των παρόχων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- δ. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στην αντιμετώπιση κρίσεων, προτείνοντας την επιμόρφωση στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, τη συμβουλευτική καθοδήγηση των ενηλίκων που αντιμετωπίζουν κρίσεις, τη συνεργασία της Πολιτείας με τους κοινωνικούς εταίρους και με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου. Τέλος, προτάθηκε η εφαρμογή προγραμ-

μάτων για την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και τον παραγωγικό μετασχηματισμό, στην προοπτική της συμβολής στην έξοδο της χώρας από την κοινωνικο-οικονομική κρίση μέσα από την αναδιάρθρωση της οικονομίας και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

3. Προβλήματα και προτάσεις για πρωτοβουλίες και δράσεις

3.1 Προβλήματα στο επαγγελματικό πεδίο των ερωτώμενων σχετικά με την ΕΚΕ που επιδρούν ανασταλτικά στην ανάπτυξή του

Οι εμπειρογνώμονες, κατά την πρώτη φάση της έρευνας, προσδιόρισαν προβλήματα στους παρακάτω τομείς:

1. Στη συνοχή του πεδίου της ΕΚΕ, λόγω της έλλειψης διασύνδεσης μεταξύ αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και ΕΚΕ, καθώς και λόγω έλλειψης συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ συναρμόδιων υπουργείων και φορέων ΕΚΕ.
2. Στην τεκμηρίωση των δράσεων, λόγω της έλλειψης επαρκούς αριθμού μελετών διερεύνησης αναγκών, που επίσης συνεπάγεται την ελλιπή σύνδεση της ΕΚΕ με τις ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.
3. Στους μειωμένους κρατικούς πόρους για την ΕΚΕ και την εξάρτηση της χρηματοδότησης των προγραμμάτων από ευρωπαϊκούς πόρους.
4. Στο θεσμικό πλαίσιο, τα προβλήματα που επισημάνθηκαν είναι οι συχνές αλλαγές του, η έλλειψη θεσμικής συνέχειας και μακρόπνοης εθνικής στρατηγικής. Επίσης, αναφέρθηκε η έλλειψη κατάλληλου θεσμικού πλαισίου για πιστοποιημένα ποιοτικά προγράμματα με βάση τα επαγγελματικά περιγράμματα, με αναγνωρισμένα επαγγελματικά δικαιώματα.
5. Για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων ΕΚΕ επισημάνθηκε ότι λείπουν τα ερευνητικά δεδομένα, ο κατάλληλος επιχειρησιακός σχεδιασμός και η εθνική στρατηγική.
6. Όσον αφορά στους εκπαιδευόμενους, προβλήματα εντοπίστηκαν στις δυσκολίες συμμετοχής τους, στην έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος, στο κόστος συμμετοχής και στην ελλιπή ενημέρωση των ενδιαφερόμενων ενηλίκων.
7. Όσον αφορά στις δομές της ΕΚΕ, τα στελέχη και τους εκπαιδευτές, τα προβλήματα που εντοπίστηκαν αναφέρονται στην έλλειψη δομών σε τοπικό επίπεδο, στον ανεπαρκή εξοπλισμό και στις ακατάλληλες υποδομές. Επίσης, αναφέρθηκε η ανεπαρκής εξειδίκευση των εκπαιδευτών και των στελεχών.
8. Όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα, υπογραμμίστηκε η έλλειψη αξιολόγησής τους.

3.2 Γνώσεις και δεξιότητες που λείπουν από τους εργαζόμενους

Από τους ερωτώμενους αναφέρθηκε ότι λείπουν από τους εργαζόμενους:

1. Στέρεες βασικές γνώσεις, επικαιροποιημένες επαγγελματικές γνώσεις, γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης, γνώσεις μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
2. Οι οριζόντιες δεξιότητες που λείπουν από τους εργαζόμενους είναι η ικανότητα κριτικής σκέψης, η ικανότητα για καινοτομία, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση αλλαγών και κρίσεων. Επίσης, επισημάνθηκε η έλλειψη ψηφιακών ικανοτήτων και ικανότητας επικοινωνίας.
3. Όσον αφορά στις επαγγελματικές δεξιότητες, εκτιμήθηκε ότι λείπουν κυρίως οι δεξιότητες σε επαγγέλματα υψηλής εξειδίκευσης, η ικανότητα επαγγελματικής συμπεριφοράς, οι επιχειρηματικές δεξιότητες και οι ικανότητες αποτελεσματικής συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.

3.3 Θέματα ειδικού ενδιαφέροντος για την ΕΚΕ τα οποία πρέπει να τεθούν σε δημόσιο διάλογο

Τα θέματα που προτάθηκε να τεθούν σε δημόσιο διάλογο είναι:

1. Θέματα που αφορούν στους εκπαιδευόμενους και αναφέρονται κυρίως στην προσωπική τους ανάπτυξη, στη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΕΚΕ, στην ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στον μετασχηματισμό των παραδοχών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων.
2. Θέματα που αναφέρονται στους εκπαιδευτές/διδάσκοντες και εντοπίζονται στην επιμόρφωσή τους και στην επικαιροποίηση των γνώσεών τους, καθώς και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και στην ανατροφοδότησή τους. Επίσης, αναφέρθηκε η επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική.
3. Θέματα πολιτικής στο πεδίο της ΕΚΕ που αφορούν στο θεσμικό της πλαίσιο, στη διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με το Πλαίσιο Πιστοποίησης Προσόντων, στη διασφάλιση ποιότητας, στην ισόρροπη ανάπτυξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, στην πιστοποίηση προσόντων και στο σύστημα αξιολόγησης των δομών ΕΚΕ.
4. Θέματα μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, στα οποία εντάσσονται κυρίως η πανεπιστημιακή παιδαγωγική, οι Πόλεις που Μαθαίνουν (Learning Cities), η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δράσεων, η οργανωσιακή μάθηση, η ανάπτυξη της τηλεεκπαίδευσης και η σύνδεση της ΕΚΕ με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, αναφέρθηκε η επιστημονική εποπτεία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).
5. Θέματα σύνδεσης της ΕΚΕ με την οικονομία, τα οποία περιλαμβάνουν την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση, την ανάπτυξη της

επιχειρηματικότητας, τις νέες επαγγελματικές δεξιότητες, την εκπόνηση προγραμμάτων με βάση πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα.

6. Κοινωνικά θέματα, στα οποία εντάσσονται η συμβολή της ΕΚΕ στην κοινωνική ένταξη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους ερωτώμενους εμπειρογνώμονες που απάντησαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, εντάσσονται:

1. Η μείωση του κόστους της ΕΚΕ, με την εξοικονόμηση χρόνου και κόστους των μετακινήσεων από τους εκπαιδευόμενους και με τη μείωση των λειτουργικών εξόδων των δομών της ΕΚΕ.
2. Η αύξηση της συμμετοχής, με τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε προγράμματα ΕΚΕ ατόμων από απομακρυσμένες περιοχές και ατόμων με κινητικά προβλήματα, την ευελιξία ως προς τον χώρο και τον χρόνο και τον πρακτικά απεριόριστο αριθμό εκπαιδευόμενων.
3. Η επίτευξη θετικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, εφόσον προωθείται η εξατομικευμένη μάθηση, αναλαμβάνουν την ευθύνη μάθησης οι εκπαιδευόμενοι, αναβαθμίζεται η επικοινωνία εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων με τηλεδιασκέψεις και εξοικειώνονται οι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ψηφιακά μέσα.
4. Η δυνατότητα των δομών της ΕΚΕ να αναπτύσσουν εξ αποστάσεως προγράμματα και η εναλλακτική προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως η πανδημία.

Στα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντάσσονται:

1. Όσον αφορά στους εκπαιδευτές, επισημάνθηκε ότι δεν είναι όλοι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ και η κατάρτισή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ελλιπής.
2. Όσον αφορά στους εκπαιδευόμενους επισημάνθηκε η αδυναμία χρήσης η/υ από ένα σημαντικό μέρος ενηλίκων, κυρίως από τις ευάλωτες/ευπαθείς ομάδες, το κόστος του τεχνικού εξοπλισμού, η έλλειψη εξοικείωσης με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, τα τεχνικά προβλήματα και ο αποκλεισμός των ψηφιακά αναλφάβητων.
3. Όσον αφορά στην ομάδα των εκπαιδευόμενων, αναφέρθηκε η δυσκολία εφαρμογής ενεργητικών μεθόδων, η συρρίκνωση της επικοινωνίας, του διαλόγου και της παιδαγωγικής σχέσης, η απρόσωπη επικοινωνία, η μοναχικότητα της διεργασίας, η έλλειψη βιωματικής σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων, η αποξένωσή τους χωρίς διάδραση και μαθησιακό βίωμα.
4. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επισημάνθηκε ότι απουσιάζει, όπως επίσης και οι προδιαγραφές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

3.5 Επείγουσες πρωτοβουλίες, ρυθμίσεις και δράσεις που επιβάλλεται να αναληφθούν στο πεδίο της ΕΚΕ

1. Όσον αφορά στον πληθυσμό-στόχο της ΕΚΕ, προτάθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτών/διδασκόντων, η επιμόρφωση των μελών ΔΕΠ στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική, η έμφαση στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευόμενων.
2. Οι θεσμικές ρυθμίσεις που προτάθηκαν είναι κατά κύριο λόγο η πιστοποίηση της ΕΚΕ, η ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου, ο έλεγχος και η αξιολόγηση των παρόχων κατάρτισης, η ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό της πολιτικής για την ΕΚΕ, η ενίσχυση του ΕΟΠΠΕΠ, η θεσμοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η αύξηση των αρμοδιοτήτων των κοινωνικών εταίρων.
3. Όσον αφορά στις δομές της ΕΚΕ, προτάθηκε κυρίως η αναβάθμιση των προδιαγραφών των ΚΕΔΙΒΙΜ, η στελέχωση των ΣΔΕ με διδάσκοντες εξειδικευμένους στην εκπαίδευση ενηλίκων, η ίδρυση λυκείων δεύτερης ευκαιρίας, η έμφαση στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, η ενίσχυση και αξιολόγηση των «Πόλεων που Μαθαίνουν».
4. Για τα προγράμματα της ΕΚΕ προτάθηκαν προγράμματα τοπικής ανάπτυξης, προγράμματα για ευάλωτες/ευπαθείς ομάδες, εξ αποστάσεως προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, και προγράμματα με βάση τα πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα.
5. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι ερωτώμενοι εμπειρογνώμονες στις υποστηρικτικές δράσεις. Προτάθηκε η εκπόνηση νέων επαγγελματικών περιγραμμάτων, η αναβάθμιση του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η παρακολούθηση, αξιολόγηση και βελτίωσή τους, η ενίσχυση του Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών, η επικαιροποίηση των διαθέσιμων εκπαιδευτικών υλικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η συστηματική διερεύνηση αναγκών και η δημιουργία ψηφιακής πύλης ενημέρωσης για προγράμματα ΕΚΕ.

3.6 Φορείς που προτείνεται να αναλάβουν πρωτοβουλίες στο πεδίο της ΕΚΕ

Οι φορείς που προτάθηκαν είναι:

1. Κρατικοί φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας, το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, ο ΟΑΕΔ, το ΕΚΔΔΑ, ο ΕΟΠΠΕΠ και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
2. Ακαδημαϊκοί φορείς, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η Σύνοδος Πρυτάνεων, εξειδικευμένα πανεπιστημιακά τμήματα και τα ΚΕΔΙΒΙΜ των πανεπιστημίων.
3. Επαγγελματικοί και συνδικαλιστικοί φορείς, όπως τα επαγγελματικά Επιμελητήρια και οι κοινωνικοί εταίροι.
4. Αυτοδιοικητικοί φορείς.
5. Επιστημονικές ενώσεις και εταιρείες, όπως η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.

6. Συνέργειες αρμόδιων κρατικών, αυτοδιοικητικών, επιστημονικών και ιδιωτικών φορέων.
7. Εξειδικευμένοι φορείς του ιδιωτικού τομέα.
8. Φορείς που ασχολούνται με ευάλωτες/ευπαθείς ομάδες.
9. Κοινωνικά κινήματα.

3.7 Προτεινόμενες καινοτομίες, ρυθμίσεις και δράσεις για την ποιοτική αναβάθμιση της ΕΚΕ

Οι καινοτομίες, ρυθμίσεις και δράσεις που προτάθηκαν από τους ερωτώμενους εμπειρογνώμονες είναι οι εξής:

1. Συνεργασίες/συνέργειες/δικτυώσεις αρμόδιων φορέων και ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας.
2. Εκπόνηση προδιαγραφών ποιότητας, πιστοποίηση και ποιοτικός έλεγχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, των εκπαιδευτικών υλικών και των δομών της ΕΚΕ.
3. Επιμόρφωση διδασκόντων με την εξειδίκευσή τους στις μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη.
4. Έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων και διερεύνηση αναγκών με τη δημιουργία μονάδας έρευνας στο πεδίο της ΕΚΕ.
5. Σχεδιασμός και προγραμματισμός δράσεων ΕΚΕ με τη λειτουργία κεντρικού δημόσιου φορέα συντονισμού, σύνδεση της κατάρτισης με τα επαγγελματικά περιγράμματα, συνεργασία με τις επιχειρήσεις και με τους κοινωνικούς εταίρους.
6. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων και διαδικασιών.
7. Παρακίνηση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην ΕΚΕ με προώθηση της μαθητείας, δημιουργία ατομικών λογαριασμών μάθησης, συνεργασία στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και θετικές διακρίσεις στους πολίτες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.
8. Εφαρμογή των ευρωπαϊκών πολιτικών στην ΕΚΕ.

3.8 Τα κυριότερα προβλήματα στην επίλυση των οποίων μπορεί να συμβάλει η ΕΚΕ

Η ΕΚΕ σύμφωνα με τους ερωτώμενους εμπειρογνώμονες μπορεί να συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων στους παρακάτω τομείς:

1. Στην αγορά εργασίας, με την επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού, την εξειδίκευση σε νέα επαγγέλματα και την ανταπόκριση στις παραγωγικές ανάγκες της χώρας.
2. Στην κοινωνική συνοχή, με την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της περιθωριοποίησης των ευάλωτων/ευπαθών κοινωνικών ομάδων και ευρύτερα με την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

3. Στην προσωπική ανάπτυξη, με την καλλιέργεια της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης των ατόμων, τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων.
4. Στην αγωγή του πολίτη, με την ενίσχυση της πολιτειότητας και την καλλιέργεια κουλτούρας συμμετοχής.
5. Στην εφαρμογή των ΤΠΕ, με την ανάπτυξη της δεξιότητας χρήσης του διαδικτύου και της πρόσβασης στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, την εξοικείωση με την τηλεργασία και την τηλεκπαίδευση, τη μείωση του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού και την άμβλυση του ψηφιακού χάσματος.
6. Στον εκσυγχρονισμό του δημόσιου τομέα.
7. Στη στήριξη της ενεργού γήρανσης.

4. Συζήτηση των ποσοτικών δεδομένων

Στο ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις της δεύτερης φάσης απάντησαν 33 εμπειρογνώμονες από τους 48.

Τα κυριότερα προβλήματα, που επισημαίνονται από τους εμπειρογνώμονες (Διάγραμμα 6) εντοπίζονται κατά κύριο λόγο:

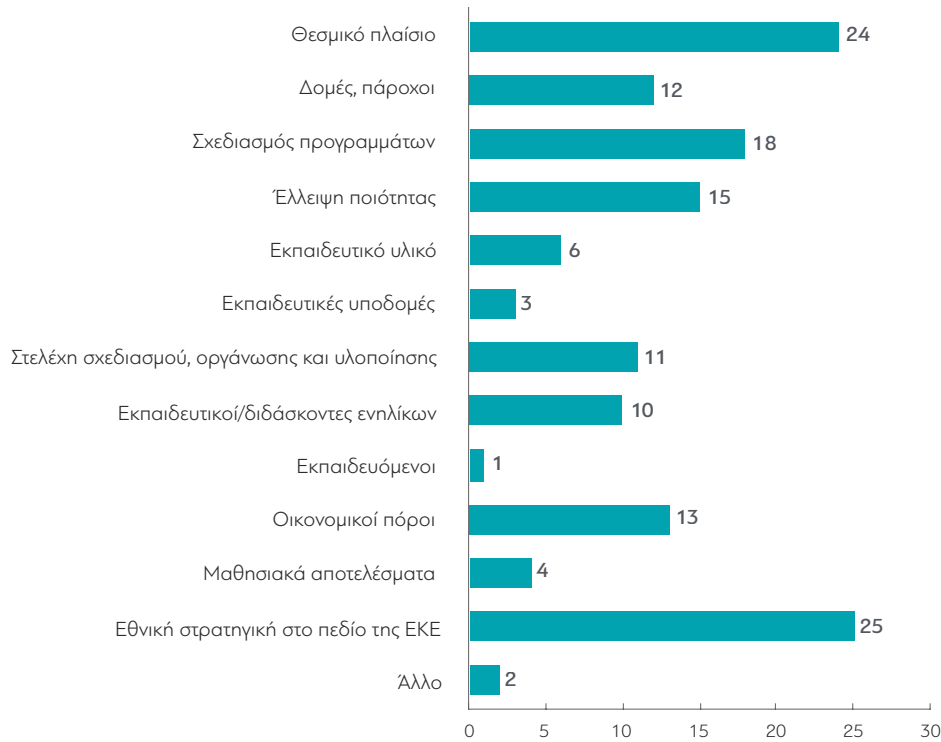
- Στην εθνική στρατηγική
- Στο θεσμικό επίπεδο
- Στον σχεδιασμό προγραμμάτων

Οι εμπειρογνώμονες θεωρούν ότι τα κυριότερα προβλήματα είναι κυρίως σε μακρο-επίπεδο (στην εθνική στρατηγική και στο θεσμικό πλαίσιο) και σε μεσο-επίπεδο (στον σχεδιασμό προγραμμάτων). Επίσης, αρκετοί αναφέρουν την έλλειψη ποιότητας και την έλλειψη στελεχών και εκπαιδευτών με επαρκή κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Αντίθετα, ελάχιστοι υπογραμμίζουν τα προβλήματα στο επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στο εκπαιδευτικό υλικό. Ακόμη πιο λίγοι αναφέρουν προβλήματα που αφορούν στους εκπαιδευόμενους και στις εκπαιδευτικές υποδομές.

Όπως φαίνεται, τα προβλήματα κλιμακώνονται κατά σειρά βαρύτητας από το μακρο-επίπεδο στο μέσο και στο μικρο-επίπεδο.

Διάγραμμα 6. Τα κυριότερα προβλήματα στην ΕΚΕ³² (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

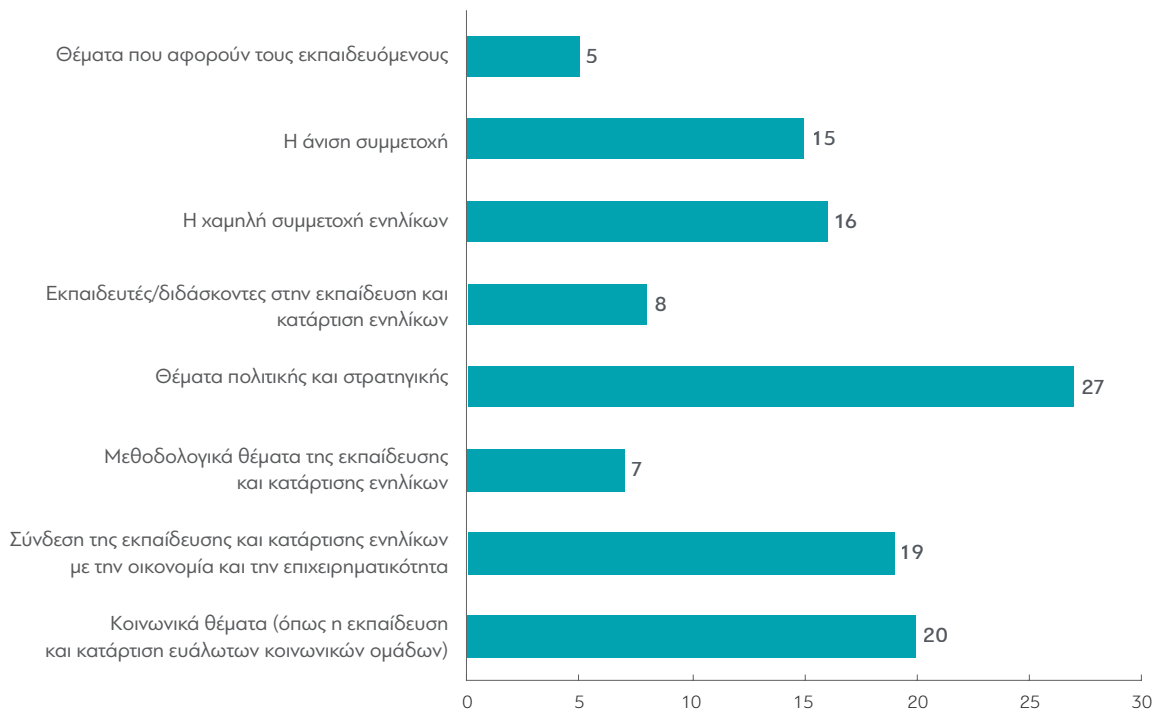
Τα προτεινόμενα θέματα για τα οποία χρειάζεται, κατά προτεραιότητα, δημόσιος διάλογος είναι, σύμφωνα με τους εμπειρογνώμονες, κυρίως τα εξής (Διάγραμμα 7):

- Θέματα πολιτικής και στρατηγικής
- Κοινωνικά θέματα (εκπαίδευση και κατάρτιση ευάλωτων/ευπαθών κοινωνικά ομάδων)
- Η σύνδεση της ΕΚΕ με την οικονομία και την επιχειρηματικότητα

Επιβεβαιώνεται η έμφαση που δίνουν οι εμπειρογνώμονες στο μακρο-επίπεδο της ΕΚΕ. Επιπλέον, η χαμηλή και άνιση συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΕΚΕ αποτελούν βασικούς προτεινόμενους άξονες του δημόσιου διαλόγου.

³² Στα Διαγράμματα 6-14 οι τιμές αναφέρονται στον αριθμό των υποκειμένων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη κατηγορία. Τα υποκείμενα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες. Θυμίζουμε ότι στη β' φάση της έρευνας συμμετείχαν 33 εμπειρογνώμονες.

Διάγραμμα 7. Προτεινόμενα θέματα της ΕΚΕ για δημόσιο διάλογο (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

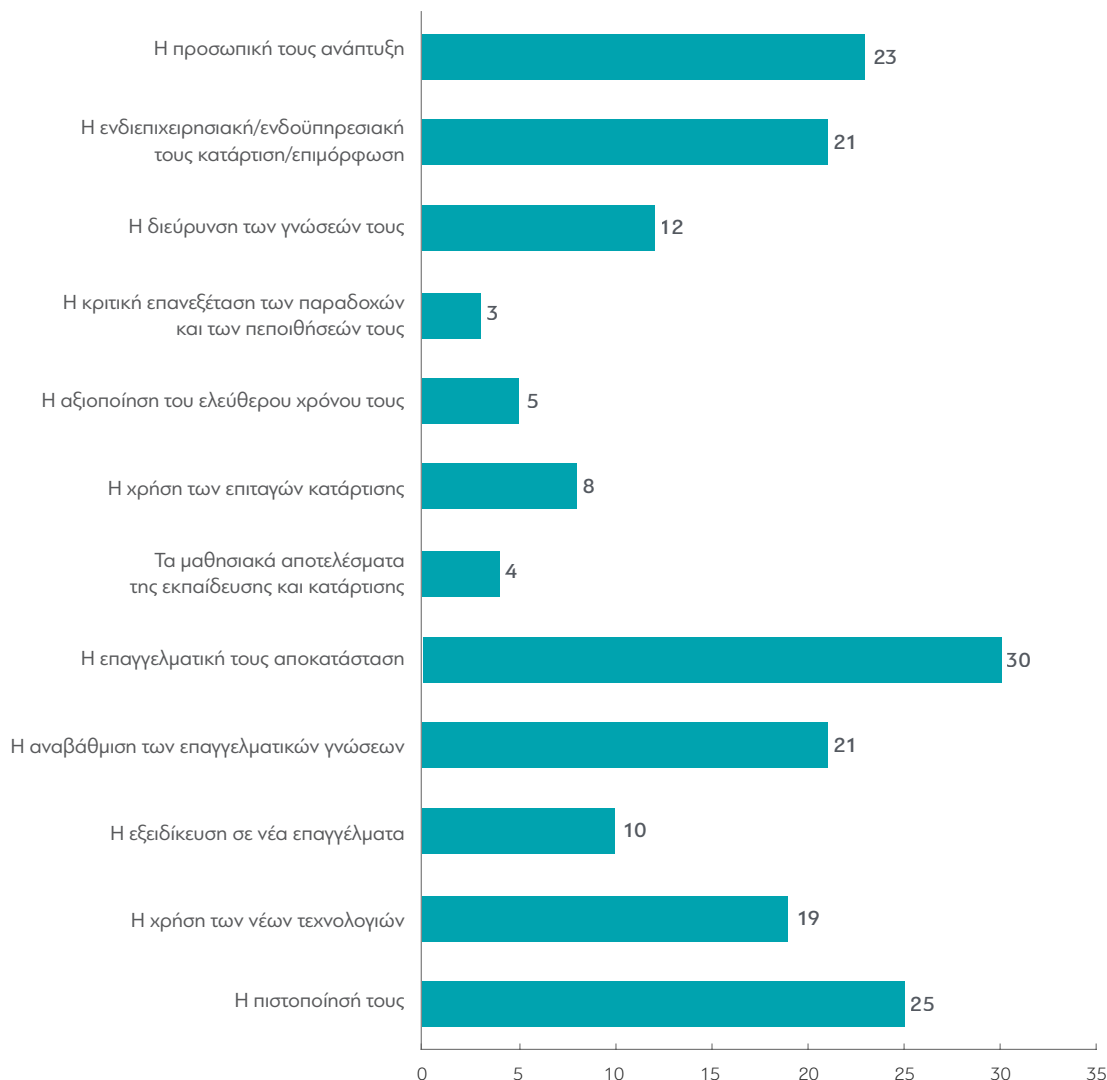
Όσον αφορά στα **ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων για την ΕΚΕ** –που μπορεί να αποτελούν και κίνητρο συμμετοχής τους σε προγράμματα ΕΚΕ –οι εμπειρογνώμονες επισημαίνουν τα ακόλουθα (Διάγραμμα 8):

- Η επαγγελματική τους αποκατάσταση
- Η πιστοποίησή τους

Επίσης, ικανή έμφαση δίνουν στα θέματα:

- Προσωπική ανάπτυξη
- Ενδοεπιχειρησιακή/ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση
- Αναβάθμιση των επαγγελματικών γνώσεων

Διάγραμμα 8. Ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων για την ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα*)

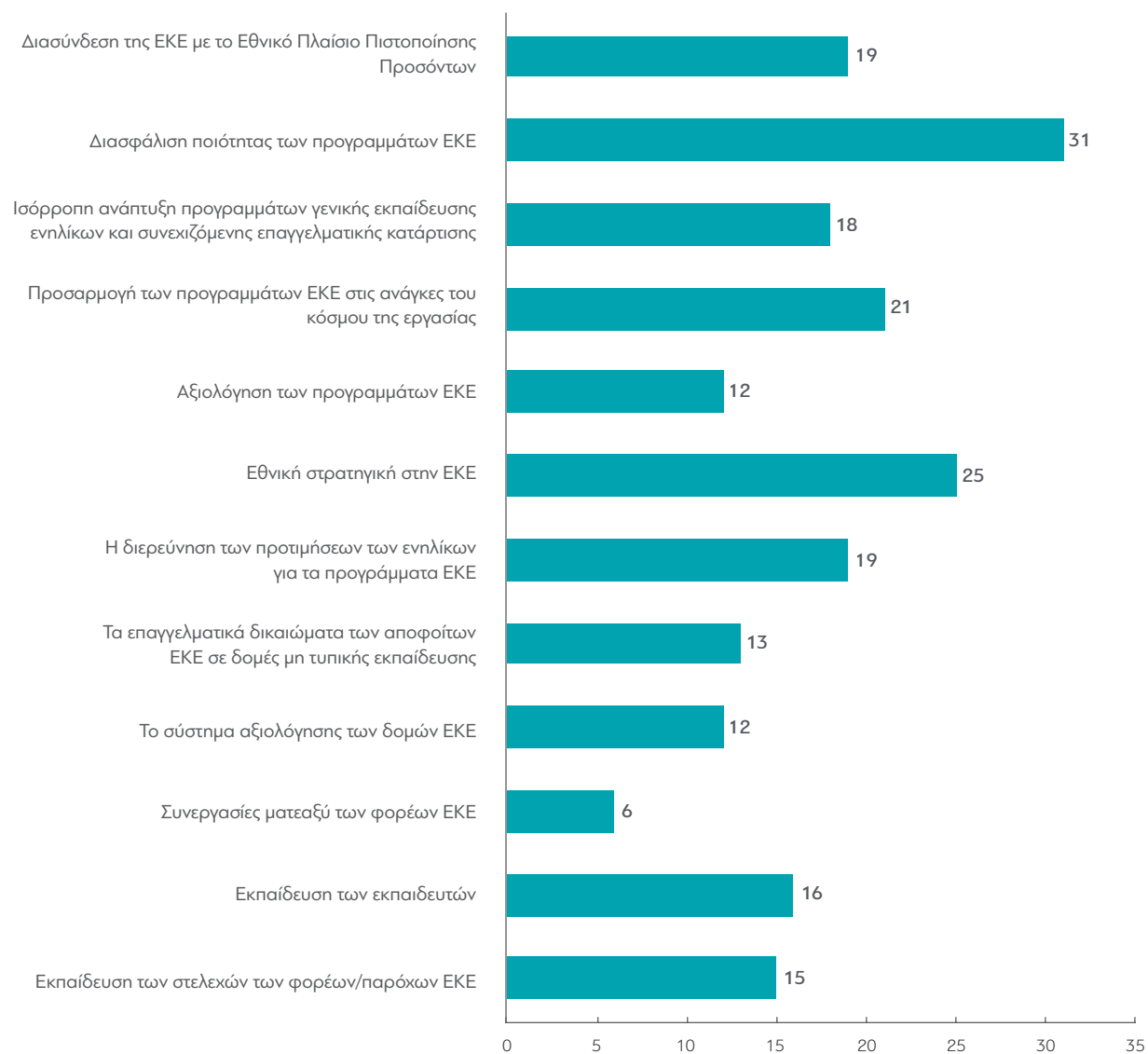


Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Σε ό,τι αφορά στις **προτεραιότητες σε θέματα πολιτικής στο πεδίο της ΕΚΕ** (Διάγραμμα 9), σχεδόν όλοι οι εμπειρογνώμονες (31/33) έθεσαν ως πρώτη προτεραιότητα τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων. Ακολουθεί η εφαρμογή εθνικών στρατηγικών στην ΕΚΕ (βλ. επίσης το Διάγραμμα 6 και το Διάγραμμα 7). Επίσης, έμφαση αποδίδεται στις εξής προτεραιότητες:

- Διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με το Εθνικό Πλαίσιο Πιστοποίησης Προσόντων
- Ισόρροπη ανάπτυξη προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης
- Προσαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες του κόσμου της εργασίας
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτών

Διάγραμμα 9. Βασικές προτεραιότητες σε θέματα πολιτικής στο πεδίο της ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Σχετικά με **τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ** (Διάγραμμα 10), ομόφωνα ή σχεδόν ομόφωνα οι ερωτώμενοι υπογραμμίζουν ότι τα πλεονεκτήματα είναι:

- Η διευκόλυνση της συμμετοχής εκπαιδευόμενων από απομακρυσμένες περιοχές.
- Αποτελεί εναλλακτική λύση σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (όπως, λ.χ. η πανδημία).

Με αρκετή έμφαση αναφέρεται, επίσης, το πλεονέκτημα της συμμετοχής ενηλίκων με κινητικά προβλήματα.

Όπως φαίνεται, κυριαρχεί στις απόψεις των εμπειρογνομόνων η άποψη ότι η εξ αποστάσεως ΕΚΕ ενδείκνυται σε ειδικές περιπτώσεις (κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, ενήλικοι με κινητικά προβλήματα, περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης). Ωστόσο, φαίνεται ότι παράλληλα διαμορφώνεται η αποδοχή της εξ αποστάσεως ΕΚΕ με κριτήρια ευρύτερα, που αφορούν στον γενικό πληθυσμό όπως:

- Δεν απαιτείται η μετακίνηση των εκπαιδευόμενων
- Η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος από τους εκπαιδευόμενους
- Η εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα
- Η ευελιξία στον χώρο και στον χρόνο

Είναι αξιοσημείωτο, όμως, ότι οι εμπειρογνώμονες δίνουν ελάχιστη έμφαση σε θεωρούμενα ως πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ όσον αφορά στην:

- Εξατομικευμένη μάθηση
- Ανάλυση ευθύνης από τους εκπαιδευόμενους
- Αναβαθμισμένη επικοινωνία εκπαιδευτικών-εκπαιδευόμενων μέσω τηλεδιασκέψεων

Στις κατηγορίες αυτές οι εμπειρογνώμονες εμφανίζονται πολύ επιφυλακτικοί.

Διάγραμμα 10. Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Όσον αφορά στα **μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ** (Διάγραμμα 11) οι εμπειρογνώμονες υπογραμμίζουν ότι:

- Συρρικνώνεται η επικοινωνία και η παιδαγωγική βιωματική σχέση
- Καθίσταται δύσκολη η εφαρμογή βιωματικών τεχνικών
- Υποβαθμίζεται η μάθηση ως διάδραση και βίωμα
- Λείπει το κλίμα και η κουλτούρα της ομάδας

Ικανή έμφαση αποδίδεται, επίσης, στα εξής μειονεκτήματα:

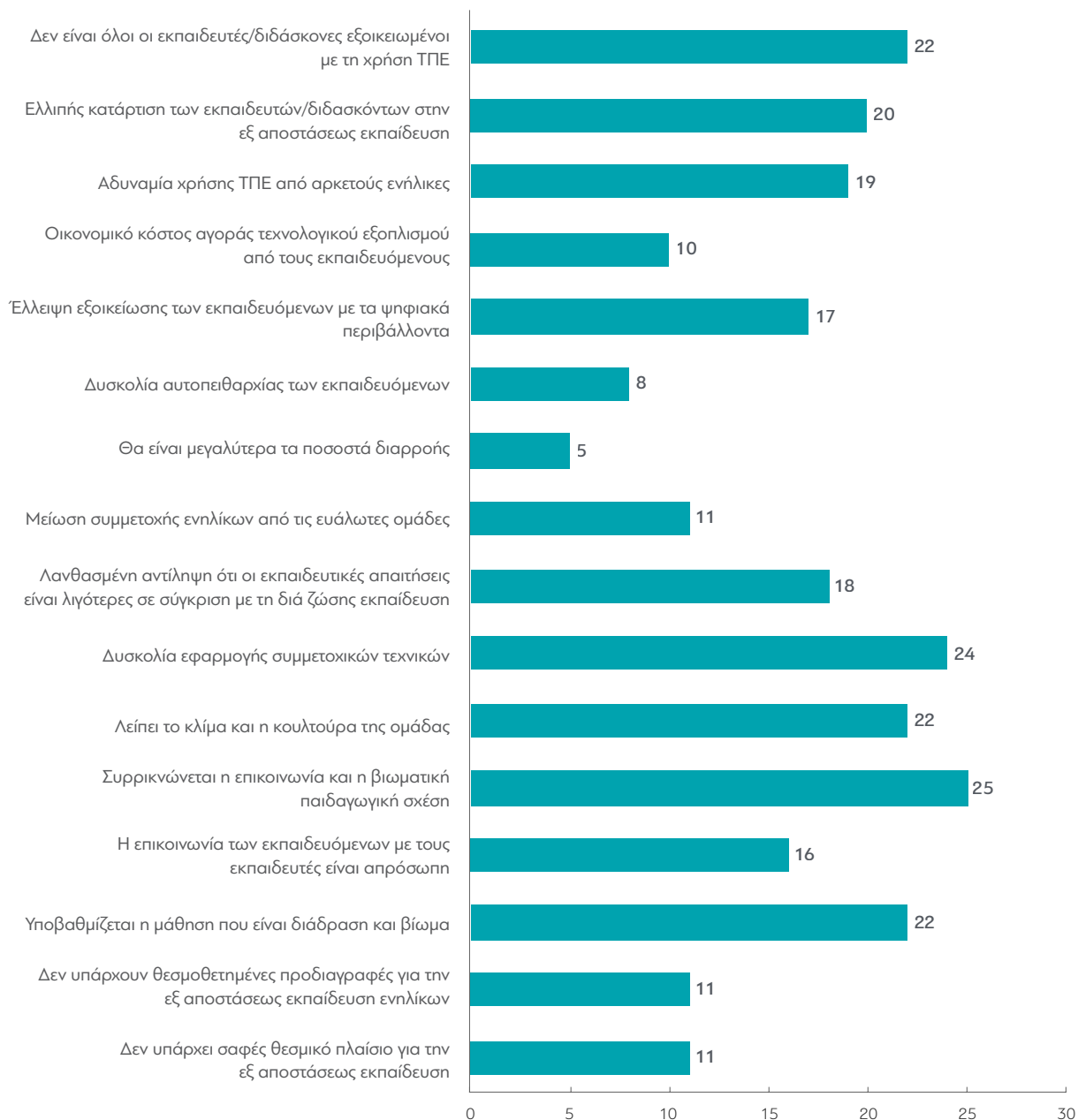
- Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτές/διδάσκοντες εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ
- Η κατάρτιση των εκπαιδευτών/διδασκόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ελλιπής

Τα μειονεκτήματα αυτά παραπέμπουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών και στην ανάγκη συμπληρωματικής τους εκπαίδευσης στη χρήση ΤΠΕ και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ορισμένα άλλα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ που επισημαίνονται με αρκετή έμφαση αναφέρονται στους εκπαιδευόμενους, όπως:

- Η αδυναμία χρήσης των ΤΠΕ από αρκετούς ενήλικους
- Η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με ψηφιακά περιβάλλοντα
- Η λανθασμένη αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις είναι λιγότερες σε σύγκριση με τη διά ζώσης εκπαίδευση

Διάγραμμα 11. Μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Οι **υποστηρικτικές δράσεις** για την ΕΚΕ που θεωρούνται ως πιο αναγκαίες από τους εμπειρογνώμονες, όπως αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 12, είναι οι εξής:

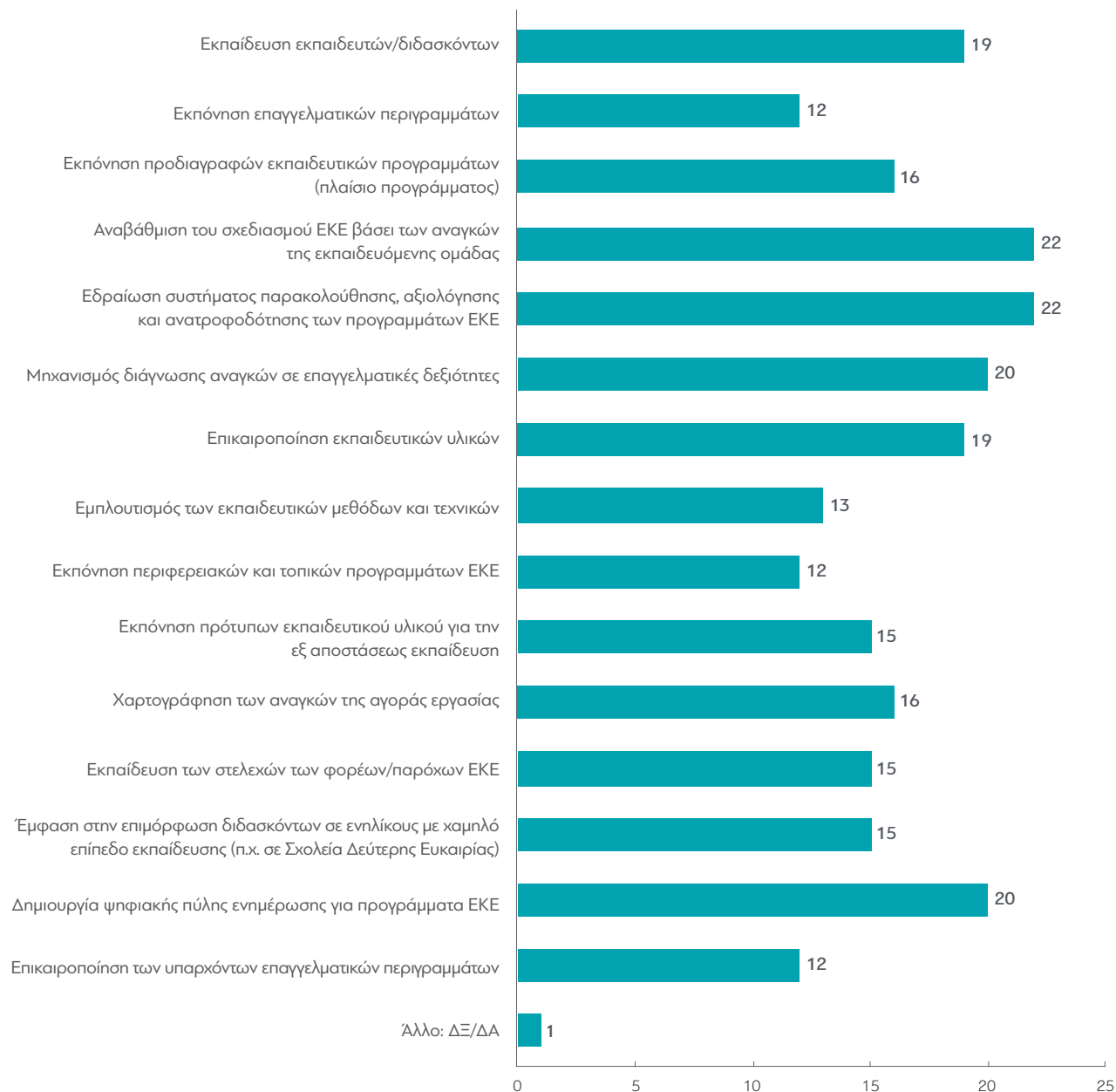
- Η αναβάθμιση του σχεδιασμού προγραμμάτων ΕΚΕ με βάση τις ανάγκες της εκπαιδευόμενης ομάδας
- Η εδραίωση συστήματος παρακολούθησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των προγραμμάτων ΕΚΕ
- Η δημιουργία ψηφιακής πύλης ενημέρωσης για προγράμματα ΕΚΕ
- Ο μηχανισμός διάγνωσης αναγκών σε επαγγελματικές δεξιότητες
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών

Συμπληρωματικά, υπογραμμίζεται με αρκετή έμφαση ότι απαιτούνται οι εξής υποστηρικτικές δράσεις:

- Η επικαιροποίηση των εκπαιδευτικών υλικών
- Η εκπόνηση προδιαγραφών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Η χαρτογράφηση των αναγκών της αγοράς εργασίας
- Η εκπαίδευση των στελεχών των φορέων/παρόχων ΕΚΕ

Οι παραπάνω δράσεις που θεωρούνται αναγκαίες συγκεκριμενοποιούν την εθνική στρατηγική στην ΕΚΕ και τη διασφάλιση ποιότητας, οι οποίες προτείνονται ως απόλυτες προτεραιότητες.

Διάγραμμα 12. Αναγκαίες υποστηρικτικές δράσεις (σε απόλυτη συχνότητα*)



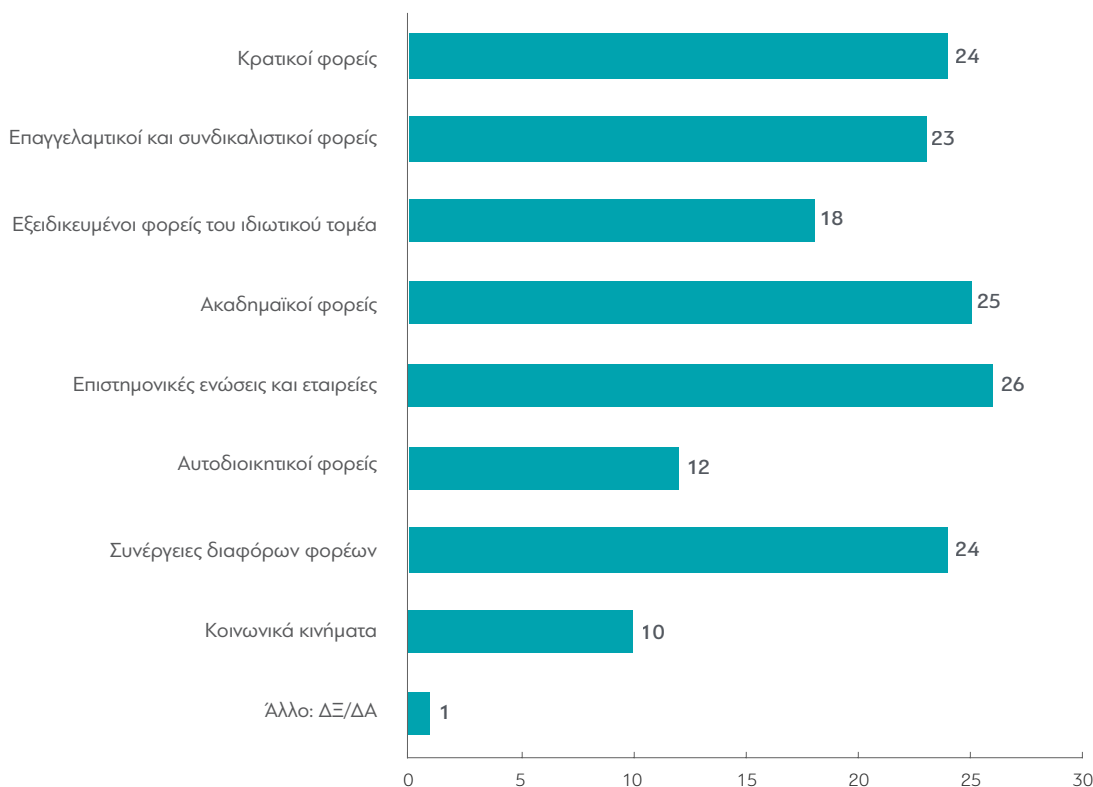
Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Οι κυριότεροι προτεινόμενοι φορείς για την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πεδίο της ΕΚΕ (Διάγραμμα 13) είναι, κατά σειρά:

- Επιστημονικές Ενώσεις και Εταιρείες
- Ακαδημαϊκοί φορείς
- Κρατικοί φορείς
- Συνέργειες διάφορων φορέων
- Επαγγελματικοί και συνδικαλιστικοί φορείς

Οι προτάσεις δεν αλληλοαποκλείονται, δεδομένου ότι οι πρωτοβουλίες δεν μπορεί παρά να είναι σε μεγάλο βαθμό είτε συμπληρωματικές είτε συνεργατικές, ανάλογα με το πεδίο δραστηριοποίησης των φορέων και την εξειδίκευσή τους σε επιστημονικό προσωπικό, σε υποδομές και τεχνογνωσία.

Διάγραμμα 13. Προτεινόμενοι φορείς για την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πεδίο της ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

Οι **στρατηγικές προτεραιότητες** στο πεδίο της ΕΚΕ που προτείνονται (Διάγραμμα 14) είναι κατά κύριο λόγο οι εξής:

1. Η αντιμετώπιση της ανεργίας
2. Η επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων
3. Η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης των ευάλωτων/ευπαθών κοινωνικών ομάδων

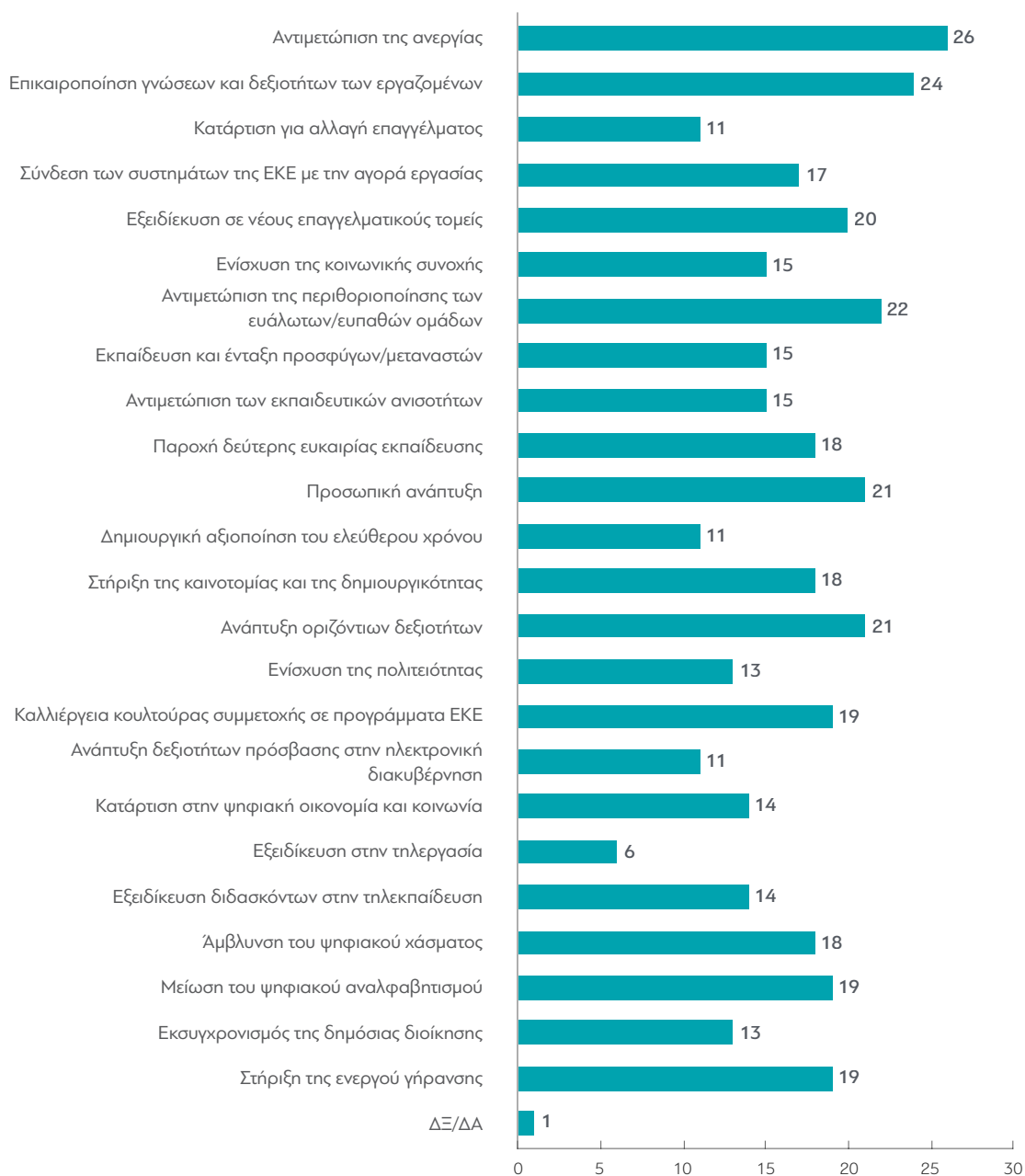
Ακολουθούν ως προς την έμφαση που τους αποδίδεται:

- Η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων
- Η προσωπική ανάπτυξη
- Η εξειδίκευση σε νέους επαγγελματικούς τομείς
- Η καλλιέργεια κουλτούρας συμμετοχής στην ΕΚΕ
- Η μείωση του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού και η άμβλυση του ψηφιακού χάσματος
- Η στήριξη της ενεργού γήρανσης
- Η στήριξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας

Οι παραπάνω βασικές στρατηγικές προτεραιότητες μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελούν μια ευρύτερη κατηγορία που αφορά στην προσωπική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων (δημιουργικότητα, συμμετοχικότητα, μαθησιακή κουλτούρα, ψηφιακές δεξιότητες).

Από πολύ λιγότερους εμπειρογνώμονες προτείνεται η εξειδίκευση στην τηλεργασία και η κατάρτιση για αλλαγή επαγγέλματος.

Διάγραμμα 14. Απόψεις για τις βασικές στρατηγικές προτεραιότητες στο πεδίο της ΕΚΕ (σε απόλυτη συχνότητα*)



Σημείωση: Η συχνότητα αναφέρεται στις αναφορές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Οι εμπειρογνώμονες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία κατηγορίες.

5. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με τους εμπειρογνώμονες που απάντησαν στις κλειστές ερωτήσεις της δεύτερης φάσης της έρευνας, τα κυριότερα προβλήματα στο πεδίο της ΕΚΕ εντοπίζονται κυρίως στο μακρο-επίπεδο και ειδικότερα στην έλλειψη εθνικής πολιτικής και στρατηγικής και στο θεσμικό πλαίσιο, καθώς και στον σχεδιασμό προγραμμάτων ΕΚΕ.

Συμβατές με τις παραπάνω επισημάνσεις είναι και οι απόψεις των εμπειρογνομένων για τα θέματα που θα πρέπει να τεθούν σε δημόσιο διάλογο. Τα θέματα αυτά, κατά σειρά προτεραιότητας, είναι:

- Η εθνική πολιτική και στρατηγική
- Η ΕΚΕ για τις ευάλωτες/ευπαθείς ομάδες
- Η σύνδεση της ΕΚΕ με την οικονομία και την επιχειρηματικότητα
- Η χαμηλή συμμετοχή

Τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων ενηλίκων εντοπίζονται στην πιστοποίηση και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, στην αναβάθμιση των γνώσεων των εργαζομένων, και στην προσωπική ανάπτυξη.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τις βασικές προτεραιότητες στο πεδίο της ΕΚΕ. Ομόφωνα ή σχεδόν ομόφωνα σύμφωνα με τους εμπειρογνώμονες προτεραιότητες αποτελούν:

- α. Η διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων ΕΚΕ
- β. Η εφαρμογή εθνικής πολιτικής

Έπονται τα μέσα/προϋποθέσεις για την επίτευξη των δύο παραπάνω στόχων. Ειδικότερα, αναφέρονται ως προτεραιότητες: η αξιοποίηση του Εθνικού Πλαισίου Πιστοποίησης Προσόντων, η ισόρροπη ανάπτυξη γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, η ανταπόκριση στις ανάγκες του κόσμου της εργασίας και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών.

Δεδομένης της επικαιρότητας, με την υποχρεωτική μετάπτωση της διάζωσης εκπαίδευσης σε τηλεεκπαίδευση λόγω της πανδημίας, συλλέξαμε τις απόψεις των εμπειρογνομένων για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως πλεονεκτήματα αναφέρονται κατά κύριο λόγο:

- Η διευκόλυνση της συμμετοχής ενηλίκων από απομακρυσμένες περιοχές
- Αποτελεί εναλλακτική λύση σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (όπως π.χ. η πανδημία)
- Η δυνατότητα συμμετοχής ατόμων με κινητικά προβλήματα

Με αρκετή έμφαση αναφέρονται επίσης πλεονεκτήματα που αφορούν στον γενικό πληθυσμό, όπως:

- Η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος για τους εκπαιδευόμενους με την αποφυγή της μετακίνησής τους από τον τόπο κατοικίας στο κέντρο εκπαίδευσης
- Η εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα

Ως μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως ΕΚΕ αναφέρονται τα εξής:

- Η συρρίκνωση της παιδαγωγικής βιωματικής σχέσης, η δυσκολία εφαρμογής βιωματικών τεχνικών
- Η υποβάθμιση της διάδρασης και της κουλτούρας της ομάδας των εκπαιδευόμενων

Επίσης, μειονεκτήματα εντοπίζονται αφενός στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτών στη χρήση ΤΠΕ και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφετέρου στην αδυναμία χρήσης ΤΠΕ από αρκετούς ενηλίκους και στην έλλειψη εξοικείωσής τους με ψηφιακά περιβάλλοντα.

Οι αναγκαίες υποστηρικτικές δράσεις για την ΕΚΕ –ανεξαρτήτως αν πρόκειται για ΕΚΕ διά ζώσης ή από απόσταση– είναι οι ακόλουθες:

- Η αναβάθμιση του σχεδιασμού των προγραμμάτων
- Η παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότησή τους
- Η ψηφιακή ενημέρωση των ενηλίκων για προγράμματα ΕΚΕ
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών

Οι προτεινόμενοι φορείς για την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πεδίο της ΕΚΕ είναι κατά σειρά: επιστημονικές ενώσεις και εταιρείες, ακαδημαϊκοί φορείς, κρατικοί φορείς, συνέργειες διάφορων φορέων, επαγγελματικοί φορείς.

Η διαφοροποίηση των φορέων ΕΚΕ επιτείνει την ανάγκη επεξεργασίας εθνικής πολιτικής και στρατηγικής που να προωθεί τις συνέργειες και τη συμπληρωματικότητα των φορέων και να αποθαρρύνει τις αλληλοεπικαλύψεις, τη σπατάλη πόρων και τον αθέμιτο ανταγωνισμό.

Τέλος, σημαντικές είναι οι απόψεις των εμπειρογνομόνων για τις βασικές στρατηγικές στο πεδίο της ΕΚΕ, οι οποίες είναι οι εξής:

1. Η αντιμετώπιση της ανεργίας
2. Η επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εργαζομένων
3. Η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης των ευάλωτων/ευπαθών ομάδων
4. Η προσωπική ανάπτυξη και η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων

Όπως διαπιστώνουμε, η τεχνογνωσία των εμπειρογνομόνων που συμμετείχαν στην έρευνα Δελφικού τύπου, όπως κωδικοποιήθηκε με τα δύο

διαδοχικά ερωτηματολόγια, συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός οδικού χάρτη για τη λήψη αποφάσεων από την πολιτική ηγεσία. Αυτός άλλωστε είναι και ο στόχος της Δελφικής μεθόδου.

Ενδεικτική βιβλιογραφία για τη Δελφική μέθοδο

Aguettaz, P., Ballas, C., Coletta, D., & Vergidis, D. (Επιμέλεια και Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση Δ. Βεργίδης) (2000). *Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Πρόγραμμα SAEDA: Στρατηγικές βελτίωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιφερειακά πλαίσια. Οι απόψεις στελεχών και εκπαιδευομένων: Συγκριτική Δελφική Έρευνα*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Πρόγραμμα Σωκράτης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1996). Οι μελλοντικοί στόχοι και πολιτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη του 1995. *Επιθεώρηση Παραγωγικότητας*, 1(30), 6-33.

Βεργίδης, Δ. (1997). Συμμετοχικές ερευνητικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Θ. Μυλωνάς (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης, νέες έρευνες, προοπτικές*. Πάτρα: Αχαικές Εκδόσεις.

Colton, S., & Hatcher, T. (2004). The Web-Based Delphi Research Technique as a Method for Content Validation in HRD and Adult Education Research. *Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD)*, 183 – 189.

Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (4), 1008-1015.

Hsu, C. & C., & Sandford, B. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus, *Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 12*, Available at: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol12/iss1/10>.

Κουλαουζίδης, Γ. (2010). Η Δελφική μέθοδος ως εργαλείο διαμόρφωσης πολιτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων: Ζητήματα εφαρμογής, σχεδιασμού και ένα παράδειγμα. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 21, 13-21.

Leirman, W. (1996). Euro-Delphi: A comparative study on the future of adult education in 14 countries between 1993 and 1995. *International Journal of Lifelong Education*, 15(2), 125-138.

Μπελλάλη, Θ. & Καραμήτρη, Ι. (2011). Η ερευνητική μεθοδολογία Delphi και η εφαρμογή της στις επιστήμες υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 28(6), 839-848.



diaNEOsis



diaNEOsis



dianeosis_org



diaNEOsis



diaNEOsis

διαNEOsis

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΑΝΑΛΥΣΗΣ