

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Πολιτικές διά βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων στην Ελλάδα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρία Εμμανουέλα Καπετανάκη
Α.Μ: 5124Μ011

Αθήνα, 2026

Τριμελής Επιτροπή

Ελένη Πρόκου, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Κωσταντίνος Δημουλάς, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Μαρία Καραμεσίνη, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Μαρία Εμμανουέλα Καπετανάκη, 2026

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα

Στην οικογένειά μου, στον σύντροφό μου και στους φίλους μου , για όλη τη στήριξη και τη κατανόησή τους.

Συντομογραφίες

ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΕΠ: Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
ΓΓΔΒΜ: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΓΓΕΕ: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΓΓΕΕΚΔΒΜΝ: Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας
ΔΒΜ: Διά Βίου Μάθηση
ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΚ: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΘΑΑΕ: Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΕΚΕ: Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων
ΕΚΤ: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΣΤΑΤ: Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠΠ: Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
ΕΣΔΠ: Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας
ΕΣΕΕΚ: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΣΠΑ: Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
ΙΝΕΔΙΒΙΜ: Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΔΒΜ: Κέντρα Διά Βίου Μάθησης
ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΚ: Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση

AES: Adult Education Survey
CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training
ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System
EFQM: European Foundation for Quality Management
EQAVET: European Quality Assurance in Vocational Education and Training
EQF: European Qualifications Framework
ESCO: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations
ESF: European Social Fund
EU: European Union
LLL: Lifelong Learning
NQF: National Qualifications Framework
OECD: Organization for Economic Co-operation and Development
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες	4
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις της Δια Βίου Μάθησης και της Πιστοποίησης Προσόντων	9
1.1 Εισαγωγή	9
1.2 Η Δια Βίου Μάθηση ως κέντρο ενδιαφέροντος για την Ευρωπαϊκή Ένωση	10
1.3 Ο ορισμός και ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος της πιστοποίησης προσόντων	14
1.4 Συμπεράσματα	20
Κεφάλαιο 2: Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων και οι μηχανισμοί πιστοποίησης της Ε.Ε	20
2.1 Εισαγωγή	21
2.2 Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης και η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση	21
2.3 Η ανάπτυξη του EQF (European Qualifications Framework)	24
2.4 ECVET, ECTS και Europass: Λειτουργίες, στόχοι και η διασύνδεση με την κινητικότητα	28
2.5 Σύγχρονες στρατηγικές και εργαλεία	31
2.6 Συμπεράσματα	34
Κεφάλαιο 3: Πολιτικές Πιστοποίησης Προσόντων στην Ελλάδα	35
3.1 Εισαγωγή	35
3.2 Θεσμικό πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικών και εθνικές ιδιαιτερότητες	36
3.3 Η εξέλιξη των μηχανισμών πιστοποίησης προσόντων και Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα	40
3.4 Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) και η αντιστοίχιση πολιτικών με την Ε.Ε	45
3.5 Οι σύγχρονες προκλήσεις και το σημερινό επίπεδο του συστήματος ΕΕΚ στην χώρα	52
3.6 Συμπεράσματα	56
Κεφάλαιο 4: Στατιστική αποτύπωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα	56
4.1 Εισαγωγή	56

4.2 Συνολική εικόνα συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων	57
4.3 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά φύλο	58
4.4 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά ηλικία	59
4.5 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά κατάσταση απασχόλησης	61
4.6 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά επίπεδο εκπαίδευσης	62
4.7 Συμπεράσματα	64
Συμπεράσματα	65
Πηγές - Βιβλιογραφία	67
Πηγές	67
Βιβλιογραφία	69

Διαγράμματα

Διάγραμμα 4.1. Συμμετοχή ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση ανά φύλο (2012-2022).....	59
Διάγραμμα 4.2. Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά ηλικιακή ομάδα (2012-2022).....	60
Διάγραμμα 4.3. Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά κατάσταση απασχόλησης (2012-2022).....	61
Διάγραμμα 4.4. Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά επίπεδο εκπαίδευσης (2012-2022).....	63

Περίληψη

Οι πολιτικές πιστοποίησης προσόντων αποτελούν κεντρικό πυλώνα στη σύγχρονη ευρωπαϊκή στρατηγική για τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ). Αν και φαίνονται ουδέτερες τεχνικές διαδικασίες έχουν έντονο κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα. Ως κύριο στόχο έχουν την αύξηση της επαγγελματικής κινητικότητας η οποία όμως επιτυγχάνεται μέσω της εξατομίκευσης της ευθύνης καθώς το βάρος για την επαγγελματική αποκατάσταση το επωμίζεται πια το ίδιο το άτομο. Παράλληλα, οι διαφοροποιήσεις στη πρόσβαση των διαδικασιών πιστοποίησης, δημιουργούν αποκλεισμούς οι οποίοι δρουν ανασταλτικά για την κοινωνική συνοχή. Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή και η κριτική

αποτύπωση της εξέλιξης και της εφαρμογής των πολιτικών διά βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, η εργασία εξετάζει το τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές αυτές μεταφέρονται από το επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο εθνικό πλαίσιο, καθώς και το κοινωνικό τους πρόσημο, εστιάζοντας στη συμμετοχή ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Ως εκ τούτου, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν: α) στο βαθμό και στο τρόπο εφαρμογής των πολιτικών πιστοποίησης προσόντων και διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, β) στη κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού που συμμετέχει σε αυτές καθώς και γ) στη διερεύνηση του κοινωνικού προσήμου και των συνεπειών των πολιτικών αυτών ως προς την ένταξη στην απασχόληση και την κοινωνική συνοχή, όπως αυτό προσεγγίζεται μέσα από τα διαθέσιμα δεδομένα συμμετοχής και το ευρύτερο θεσμικό και κοινωνικό τους πλαίσιο. Πέρα από τη διερεύνηση της μεταφοράς πολιτικής από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην Ελλάδα, η εργασία αποσκοπεί και στην ανάδειξη του κοινωνικού προσήμου των πολιτικών πιστοποίησης προσόντων και στην επιρροή που έχουν στη χάραξη πολιτικών απασχόλησης και ένταξης. Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για τη παρούσα εργασία είναι ποιοτική, καθώς βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα μελετώντας το θεωρητικό πλαίσιο των πολιτικών πιστοποίησης προσόντων και ΔΒΜ που έχουν αναπτυχθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση και έχουν εισαχθεί στην Ελλάδα. Η μελέτη βασίζεται σε ανάλυση δευτερογενών πηγών, ευρωπαϊκών και εθνικών κειμένων πολιτικής και επιστημονικής βιβλιογραφίας, αποσκοπώντας να αναδείξει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των πολιτικών πιστοποίησης και διά βίου μάθησης στο εγχώριο πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Διά βίου μάθηση, Πιστοποίηση προσόντων, Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, Εκπαίδευση ενηλίκων, Κοινωνικές ανισότητες

Abstract

Qualification certification policies are a central pillar of the modern European strategy for Lifelong Learning (LLL). Although they appear to be neutral technical procedures, they have a strong social and political nature. Their main objective is to increase professional mobility, but this is achieved through the individualization of responsibility, as the burden of professional rehabilitation now falls on the individual. At the same time, differences in access to certification procedures create exclusions that act as a deterrent to social cohesion. The main purpose of this study is to record and critically assess the development and implementation of lifelong learning and skills certification policies in Greece, in relation to the European institutional framework. In particular, the paper examines how these policies are transferred from the European Union level to the national context, as well as their social impact, focusing on the participation of individuals belonging to socially vulnerable groups. Therefore, the main research questions focus on: a) the extent and the method of implementation of qualification certification and lifelong learning policies in Greece, b) the social composition of the population participating in them and c) the investigation of the

social impact and consequences of these policies in terms of employment integration and social cohesion, as approached through the available participation data and their broader institutional and social context. Beyond investigating the transfer of policy from the EU in Greece, the study also aims to highlight the social significance of qualification certification policies and their influence on the formulation of employment and integration policies, as approached through the available participation data and their broader institutional and social context. The methodology followed in this study is qualitative, as it is based on a literature review examining the theoretical framework of qualification certification and LLL policies developed in the European Union and introduced in Greece. The study is based on an analysis of secondary sources, European and national policy documents, and scientific literature, aiming to highlight the potential and limitations of certification and lifelong learning policies in the domestic context.

Keywords: Lifelong learning, Qualification certification, European education policies, Adult education, Social inequalities

Εισαγωγή

Οι πολιτικές πιστοποίησης προσόντων αποτελούν έναν από τους βασικότερους πυλώνες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη διά βίου μάθηση. Οι ταχύτατες αλλαγές που έφερε η παγκοσμιοποίηση στην αγορά εργασίας καθώς και οι γρήγοροι ρυθμοί της δημιουργήσαν ένα κλίμα ανταγωνιστικότητας και διαρκούς ανάγκης ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και τη δημιουργία νέων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας την ανάγκη αυτή, επικεντρώθηκε στη δημιουργία και ανάπτυξη πολιτικών και συστημάτων που δίνουν τη δυνατότητα στον πολίτη να αναγνωρίσει και να επισημοποιήσει τα προσόντα που έχει ήδη αποκτήσει, ανεξάρτητα από τον τρόπο και το φορέα απόκτησής τους. Κάτι τέτοιο, βέβαια δεν καθιστά την πιστοποίηση προσόντων μόνο έναν μηχανισμό αναγνώρισης αλλά τη μετατρέπει σε ένα σημαντικότερο εργαλείο που προάγει τη κινητικότητα και την ανταγωνιστικότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο και όχι μόνο.

Σημαντικό χαρακτηριστικό των πολιτικών αυτών είναι ο έντονος κοινωνικός και πολιτικός τους χαρακτήρας μέσω της δημιουργίας νέων ευθυνών και υποχρεώσεων προς τον πολίτη και το κατ' εξοχήν εργατικό δυναμικό. Παρά το γεγονός πως η κύρια αρμοδιότητά τους είναι η ευκολότερη και πιο προσβάσιμη επαγγελματική κινητικότητα, σε πρακτικό επίπεδο, δεν είναι σπάνιο η ευθύνη της επαγγελματικής αποκατάστασης να μεταφέρεται στο ίδιο το άτομο. Έτσι, καλείται να μπει σε ένα προσωπικό αγώνα συνεχούς επένδυσης στις δεξιότητες του ώστε να εξασφαλίσει και να διατηρήσει την επαγγελματική του πορεία. Παράλληλα η ύπαρξη ανισότητας στη πρόσβαση των διαδικασιών πιστοποίησης, ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες δυσκολεύοντας ακόμη περισσότερο τα μέλη ευπαθών ομάδων.

Η Ελλάδα στην προσπάθειά της να υιοθετήσει τους μηχανισμούς των πολιτικών αυτών σύμφωνα με τις προδιαγραφές της ευρωπαϊκής στρατηγικής, τους ανέπτυξε με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της εγχώριας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Η υιοθέτηση των πολιτικών αυτών έγινε στο πλαίσιο πολιτικών για τη ΔΒΜ και διαμορφώθηκε με δύο κύριους στόχους: αυτόν της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και αυτόν της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Μέσω κρατικών χρηματοδοτήσεων προερχόμενων από ευρωπαϊκά ταμεία, η μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στα προγράμματα κατάρτισης, προώθησης στην απασχόληση και πιστοποίησης απευθυνόμενα σε ανέργους και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Όμως το ζήτημα της δυσκολίας πρόσβασης των ευπαθών ομάδων ανέδειξε την κυριαρχία του στόχου της απασχολησιμότητας σε σχέση με αυτόν της κοινωνικής συνοχής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επιδιώκει να καταγράψει την υπάρχουσα κατάσταση στην χώρα μας αναφορικά με τις πολιτικές πιστοποίησης προσόντων και διά βίου μάθησης καθώς και να ερευνήσει τον βαθμό στον οποίο αυτές έχουν πραγματοποιηθεί στα ευρωπαϊκά πρότυπα. Κύριος σκοπός είναι όχι μόνο η ανάδειξη του τρόπου προσαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών στα ελληνικά πλαίσια αλλά και το κοινωνικό πρόσημο που τους διέπει, εξετάζοντας έτσι ένα πιο σφαιρικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο επιρροής τους απέναντι στη χάραξη πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής ένταξης.

Κλείνοντας, η εργασία διαρθρώνεται μέσα από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Θεωρητικές προσεγγίσεις της Δια Βίου Μάθησης και της Πιστοποίησης Προσόντων» και αποτελεί την θεωρητική μας βάση μέσω της αποσαφήνισης εννοιών και της κριτικής προσέγγισης των σχετικών πολιτικών. Η ανάλυση του ευρωπαϊκού σχεδιασμού και των βασικών στρατηγικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που ακολουθεί στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων και οι μηχανισμοί πιστοποίησης της ΕΕ» δίνει το έναυσμα για τη καλύτερη κατανόηση και ανάλυση της περίπτωσης της Ελλάδας. Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Πολιτικές Πιστοποίησης Προσόντων στην Ελλάδα» παρουσιάζεται η ελληνική πραγματικότητα αναλύοντας την ιστορική εξέλιξη, τη θεσμική συγκρότηση και τον τρόπο εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών στη χώρα. Το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Στατιστική αποτύπωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα» παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας και τα στατιστικά δεδομένα που αξιοποιούνται για την αποτύπωση της συμμετοχής των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση. Τέλος, στα Συμπεράσματα αναλύονται τα βασικά ευρήματα της εργασίας και αναφέρονται συνοπτικά προτάσεις πολιτικής.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις της Δια Βίου Μάθησης και της Πιστοποίησης Προσόντων

1.1 Εισαγωγή

Η πιστοποίηση προσόντων αποτελεί έναν από τους βασικότερους κλάδους του σύγχρονου πεδίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ορίζεται ως ένα από τα βασικότερα εργαλεία αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διασύνδεσης αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης. Με γνώμονα τη προώθηση της δια βίου μάθησης και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας η ΕΕ έχει καταστήσει την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) βασικό στρατηγικό πεδίο άσκησης πολιτικής, στρέφοντας έτσι όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον προς την αναβάθμιση και την εξέλιξή της. Για την κατανόηση του ρόλου της πιστοποίησης είναι αναγκαία η παρουσίαση βασικών εννοιών και όρων που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η διάκριση της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης που αποτελούν και τον πυρήνα αναπαραγωγής δεξιοτήτων.

Αναπόσπαστο κομμάτι της πιστοποίησης είναι επίσης εκτός από το θεσμικό της χαρακτήρα και η σύνδεσή της με γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και ιδεολογικές μεταβολές. Ούσα κομμάτι στρατηγικής προώθησης της δια βίου μάθησης, λαμβάνει ρόλο ενίσχυσης της απασχολησιμότητας, της κοινωνικής συνοχής και της κινητικότητας του ατόμου. Παρόλα αυτά εμπεριέχει και πολλές αντιφάσεις επειδή μέσα από την εφαρμογή της είναι πιθανή η αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων η οποία προέρχεται από την αποδυνάμωση της κρατικής παρέμβασης και τη σταδιακή ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι στόχοι και ο ορισμός της πιστοποίησης προσόντων όπως και οι κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις που τη διέπουν με απαρχή την ανάλυση της δια βίου μάθησης και την επικράτησή της στα εκπαιδευτικά δεδομένα.

1.2 Η Δια Βίου Μάθηση ως κέντρο ενδιαφέροντος για την Ευρωπαϊκή Ένωση

Η δια βίου μάθηση προσδιορίζεται ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες διασπείρονται σε όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Green, 2005). Στον χώρο της Ευρώπης και των κρατών μελών της, η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα συνεχώς αυξανόμενο πεδίο ενδιαφέροντος και βασικό πυλώνα της πολιτικής ατζέντας της ΕΕ στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και του οικονομικού φιλελευθερισμού. Στη παρούσα ενότητα θα διαπιστωθούν τα αίτια τα οποία συνέβαλαν στην εξάπλωσή της και οι αλλαγές που υπέστη στην δομή και τον χαρακτήρα της.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες εξάπλωσης της ΔΒΜ είναι η επικράτηση της παγκοσμιοποίησης. Στη μορφή που την ξέρουμε σήμερα με βάση την οικονομική της διάσταση, ξεκίνησε να εξαπλώνεται κατά τη δεκαετία του '70 αν και η απαρχή της συναντάται τουλάχιστον στο 16ο αιώνα. Η πετρελαϊκή κρίση και ο μεγάλος ανταγωνισμός που δημιουργούσε η βιομηχανία της Ιαπωνίας ανάγκασαν τις επιχειρήσεις να μετακινούν ανά τον κόσμο τα εργοστάσιά τους σε αναζήτηση φθηνών εργατικών χεριών και μέσω παραγωγής (Jarvis, 2006 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2009). Την ίδια δεκαετία αναπτύχθηκε και ο νεοφιλελευθερισμός, άλλος ένας σημαντικός παράγοντας εξάπλωσης της παγκοσμιοποίησης. Η ύπαρξη ενός κοινωνικού κλίματος αμφισβήτησης, προερχόμενη από ζητήματα ατομικών δικαιωμάτων, κοινωνικά κινήματα, περιβαλλοντικές ανησυχίες και τη γενικότερη αντίθεση στον πόλεμο του Βιετνάμ συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός γενικευμένου αιτήματος για ατομική ελευθερία. Η ατομική ελευθερία στράφηκε ενάντια στη ρυθμιστική λειτουργία του κράτους με αποτέλεσμα την επικράτηση της ελεύθερης αγοράς και την σταδιακή αποδυνάμωση του ρόλου του κράτους στην οικονομική και κοινωνική πολιτική (Harvey, 2005).

Κύριες βάσεις της παγκοσμιοποίησης αποτελούν η καινοτομία με την πληροφορία, καθώς προϋποθέτει υψηλής έντασης γνώση η οποία θα πρέπει να μεταφέρεται εύκολα. Με αυτές τις βασικές αρχές και με τη βοήθεια της παγκοσμιοποίησης, έχει δημιουργηθεί σήμερα μια βιομηχανία πληροφοριών και παραγωγής γνώσεων και υπηρεσιών που ξεπερνά κάθε εθνικό σύνορο και επιφέρει ανταγωνισμό όχι μόνο ενδοχώριο αλλά και παγκόσμιο μεταξύ των αγορών. Όλο αυτό το κλίμα ανταγωνισμού είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της αυτονομίας του κράτους και των εθνικών κυβερνήσεων σε τομείς όπως η οικονομική και κοινωνική πολιτική, αφού οι ίδιες βρέθηκαν πια αντιμέτωπες με πολυεθνικές εταιρείες-κολοσσούς και οργανισμούς. Στη σύγχρονη οικονομία το κεφάλαιο κινείται μέσα από παγκόσμια δίκτυα πληροφόρησης, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο αυξημένη αυτονομία σε σχέση με τις εθνικές οικονομίες, μια κατάσταση που επηρέασε καθοριστικά τη χάραξη οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών (Castells, 2010).

Αναφορικά με την κοινωνική πολιτική ο τομέας της εκπαίδευσης ήταν αυτός που επηρεάστηκε άμεσα από τα νέα δεδομένα, μια που μέσω της διά βίου μάθησης, η ίδια θα γινόταν το μέσο επίτευξης της κοινωνίας της γνώσης. Σύμφωνα με αναλύσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας η εκπαίδευση έγινε εργαλείο εξάπλωσης της τεχνολογίας και πρόσφερε στους εργαζόμενους την ικανότητα προσαρμογής στην αλλαγή, ένα μεγάλο πλεονέκτημα σε περιόδους ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης (World Bank, 2003). Η πτώση του τείχους του Βερολίνου με τη σειρά της χώρισε την παγκόσμια αγορά σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική και τον Ασιατικό Ειρηνικό και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης (Jarvis, 2006 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2009). Αυτές οι περιοχές στην προσπάθειά τους να ανταγωνιστούν τον αναπτυσσόμενο κόσμο στο κόστος εργασίας, κάτι το οποίο δεν ήταν εφικτό, έστρεψαν την παραγωγή τους σε πιο εξειδικευμένους κλάδους όπως αυτών της έρευνας και του marketing. Οι μεταβολές

αυτές στη διαδικασία παραγωγής έφεραν αλλαγές αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων τύπων εργασίας. Οι επιχειρήσεις επιδιώκουν να απασχολούν εργαζόμενους με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και περισσότερα προσόντα, στα οποία είναι διατεθειμένες να επενδύσουν μέσω εκπαίδευσης και επανακατάρτισης (Nelson & Phelps, 1966· Welch, 1970, οπ. αναφ. στο World Bank, 2013). Η διαρκής αύξηση του ποσοστού του εργατικού δυναμικού που χρησιμοποιούσε τη γνώση παρατηρήθηκε στις μείζονες οικονομικές περιοχές, στις οποίες εμφανίστηκε και εξελίχθηκε η ονομαζόμενη κοινωνία της γνώσης όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω (Πρόκου, 2020).

Η έννοια της κοινωνίας της γνώσης πρωτοεμφανίστηκε αρχικά από τον Drucker το 1969 και μεταγενέστερα από τον Bell το 1973 (όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2009), ως ένας ειδικός τύπος κοινωνίας μέσα στον οποίο, με την εγκαθίδρυση της οικονομίας της γνώσης, η εκπαίδευση θα έπαιζε σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των ανθρώπων στις σύγχρονες εξελίξεις του επαγγελματικού τους πεδίου και αλλού. Κάτι τέτοιο θα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να αναβαθμιστούν οι γνώσεις τους και έτσι με τον τρόπο αυτό, θα συνδεόταν και η διά βίου μάθηση με αυτό το νέο μετασχηματισμό της οικονομίας και της κοινωνίας. Οι ενήλικοι εργαζόμενοι πια θα χρειάζονται τόσο τη τυπική εκπαίδευση όσο και την ικανότητα να αποκτούν και να εφαρμόζουν πρακτικά νέες γνώσεις. Οι απολαβές τους θα αυξάνονται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι με τη χειρωνακτική εργασία, τοποθετώντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαίδευση στο κέντρο της οικονομίας της γνώσης και τη μάθηση βασικό εργαλείο ατομικής και οργανωσιακής ανάπτυξης (OECD, 1996). Ωστόσο, η κοινωνία αυτή ελλοχεύει σημαντικούς κινδύνους και αβεβαιότητα καθώς αφήνει πολλά περιθώρια ενίσχυσης εισοδηματικών ανισοτήτων, δημιουργώντας έτσι μεγαλύτερες ανισότητες και κοινωνικό αποκλεισμό (European Commission, 2001).

Καθώς λοιπόν το εργατικό δυναμικό είχε μπει σε μία διαδικασία να μαθαίνει συνεχώς σε όλη του την εργασιακή ζωή, ώστε οι χώρες και οι πολίτες τους να διατηρούν την οικονομική του ισχύ στον κόσμο, η διά βίου μάθηση έγινε αντιληπτή ως μάθηση καθόλη τη διάρκεια της ζωής. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η απασχολησιμότητα και η προσαρμοστικότητα των πολιτών της στις τάσεις της αγοράς εργασίας, είναι βασική προϋπόθεση για να διατηρήσει η ΕΕ την δέσμευσή της να καταστεί η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης στον κόσμο. Κάτι τέτοιο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική φύση της διά βίου μάθησης καθώς αυτή προβλέπει την μάθηση καθόλη την διάρκεια της πλήρους ζωής ενός ατόμου και όχι μόνο της εργασιακής του ζωής. Αντίστοιχα και η κοινωνία της γνώσης χρησιμοποιήθηκε λανθασμένα, καθώς δεν χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ανθρώπινη μάθηση αλλά τον τύπο της κοινωνίας που κινείται σύμφωνα με τις τάσεις της οικονομίας της γνώσης.

Στον βωμό του καπιταλισμού και της παγκοσμιοποίησης όπου απαιτείται συνεχώς εκπαιδευόμενο εργατικό δυναμικό, οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιήθηκαν ακατάλληλα έως και παραπλανητικά σύμφωνα με τον Jarvis, 2006 (όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2009). Η διά

βίου μάθηση έχει δημιουργήσει αντιπαραθέσεις, διαιρέσεις και αντικρουόμενες απόψεις στον επιστημονικό χώρο σχετικά με το πραγματικό ιδεολογικό της προσανατολισμό και παρά τον αρχικό ουτοπικό της χαρακτήρα κατάφερε να ενταχθεί στο πρακτικό πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών (Barros, 2012). Η εκπαίδευση ενηλίκων αντικαταστάθηκε από τη διά βίου μάθηση καθώς ο ενήλικος έγινε αντιληπτός πια ως εργάτης ή πολίτης ενσωματώνοντας έτσι την εκπαίδευση ενηλίκων στη πολιτική σκηνή. Παρόλα αυτά η πρακτική εφαρμογή της διέφερε σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρητικές αρχές της, οι οποίες άλλαξαν προσανατολισμό κατά την εφαρμογή της στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές (Lengrand, 1989, όπ. αναφ. στο Barros, 2012).

Ο στόχος του συγκεκριμένου τύπου “διά βίου μάθησης” ήταν η απόκτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας του εργαζομένου στον επαγγελματικό του χώρο. Η εκπαίδευση στην οποία θα συμμετείχε δεν στόχευε στη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων αλλά στην παροχή πληροφοριών και δεξιοτήτων που θα διευκόλυναν την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού μεταξύ εταιριών και χωρών (Πρόκου, 2020). Μέσα από αυτή την διαδικασία ο εργαζόμενος μπαίνει σε μια ατελείωτη προσπάθεια απόκτησης και πιστοποίησης των δεξιοτήτων ώστε να προσαρμόζεται συνεχώς και να καλύπτει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η ένταξή του στην απασχόληση όπως και η αποφυγή της ανεργίας άρχισε να γίνεται μια καθαρά δική του ευθύνη, καθώς το άτομο ήταν πια υπεύθυνο για τη βελτίωση και τη προσαρμογή των δεξιοτήτων και των γνώσεων του. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει χαρακτηριστικά πως μέσα από την επικράτηση της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης οι πολίτες θα αποκτήσουν ευκαιρίες στην επικοινωνία, στα ταξίδια και κυρίως στην απασχόληση. Η αξιοποίηση των ευκαιριών αυτών όμως μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συνεχή τους προσπάθεια για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (European Commission, 2001).

Μέσα σε αυτό το κλίμα η ΕΕ υιοθέτησε από νωρίς την πεποίθηση πως η δια βίου μάθηση έχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας συντονισμένης στρατηγικής για την απασχολησιμότητα και στη δημιουργία ενός πλήρως λειτουργικού και καταρτισμένου εργατικού δυναμικού. Οι πολιτικοί λόγοι της Ε.Ε, της UNESCO (1985)(1997) και του ΟΟΣΑ για την δια βίου μάθηση διαμορφώθηκαν με βάση την παραπάνω πεποίθηση τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερο την οικονομική της φύση, παραγκωνίζοντας έτσι τη δημοκρατική λειτουργία της και τη συμβολή της στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Barros, 2012). Ήταν σαφές πως ο στόχος της απασχολησιμότητας ήταν πια ο σημαντικότερος και υπερίσχυε στην ατζέντα της ΕΕ καθώς για εκείνη, η διά βίου μάθηση έγινε αντιληπτή ως πολιτικές για την απασχόληση και τη συνεχή κατάρτιση του εργατικού δυναμικού με απώτερο σκοπό την οικονομική ακμή των κρατών - μελών της. Οι υπόλοιπες αρχές της όπως η ενεργός ιδιότητα του πολίτη, η κοινωνική ένταξη και η προσωπική ανάπτυξη, βρέθηκαν σε δεύτερη μοίρα αφού δεν εξυπηρετούσαν με κάποιον τρόπο την οικονομική ανταγωνιστικότητα της ΕΕ. Η αντιμετώπιση των ανισοτήτων και του κοινωνικού

αποκλεισμού δεν υλοποιήθηκε ως μέσο κοινωνικής αλληλεγγύης αλλά ως διευκόλυνση εισόδου των ατόμων στην αγορά εργασίας (European Commission, 2001).

Η απασχολησιμότητα συνδέθηκε στενά με τα συστήματα πιστοποίησης και διασφάλισης της ποιότητας των δεξιοτήτων τα οποία θα μας απασχολήσουν και στο επόμενο κεφάλαιο. Με απαρχή το Λευκό Βιβλίο για τη κοινωνία της μάθησης τονίστηκε για πρώτη φορά η σημαντικότητα και η δουλειά που πρέπει να γίνει στην επικύρωση των μη τυπικών ικανοτήτων. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επίτευξης της απασχολησιμότητας ήταν η ενσωμάτωσή της σε συνεργαζόμενα εκπαιδευτικά δίκτυα μάθησης και κατάρτισης. Τα δίκτυα αυτά μπορούσαν να πάρουν μια πιο επίσημη και θεσμική μορφή αλλά και να λειτουργήσουν με όρους άτυπων δικτύων γνώσης. Η λειτουργία τους συνδέθηκε άμεσα με τη διαμόρφωση ενός γενικότερου πλαισίου πιστοποίησης δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί είτε στη τυπική εκπαίδευση είτε μέσω άτυπης μορφής (European Commission, 1995). Καθώς η κοινωνία και η οικονομία της γνώσης διείσδυε ακόμη πιο βαθιά στη πολιτική ατζέντα της ΕΕ, αυξάνοντας έτσι και τη σημαντικότητα του τομέα της εκπαίδευσης, η διά βίου μάθηση αναδείχθηκε ως ένα σημαντικότατο φάσμα της ευρωπαϊκής πολιτικής. Μέσα από αυτήν, τα πρότυπα θεωρήθηκαν απαραίτητα για τη διαχείριση της εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών της Ευρώπης με πιο γνωστό παράδειγμα το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, μια μορφή τυποποίησης με στόχο τη βελτίωση της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της μεταφοράς προσόντων σε όλη την ήπειρο.

Συνοψίζοντας, η παγκοσμιοποίηση και η φιλελεύθερη οικονομία διαμόρφωσαν με καθοριστικό τρόπο την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ευρώπη. Το επίκεντρό της μετατοπίστηκε από την ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου προς την απασχολησιμότητα και την επαγγελματική ευελιξία, αυξάνοντας έτσι την ανάγκη ύπαρξης συστημάτων διαφάνειας, σύγκρισης και αναγνώρισης δεξιοτήτων μεταξύ των κρατών - μελών. Μέσα σε αυτό το κλίμα η πιστοποίηση προσόντων αναδείχθηκε ως βασικός μηχανισμός εξυπηρέτησης των νέων κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων.

1.3 Ο ορισμός και ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος της πιστοποίησης προσόντων

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι πλέον η πιο πολυσυζητημένη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων όπως και η επικρατέστερη. Αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο πεδίο το οποίο φαίνεται να απασχολεί και να επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί η ΕΕ, κάνοντας την εκπαίδευση ενηλίκων ένα σημαντικό τομέα της πολιτικής ατζέντας της. Αν και στην επιστημονική βιβλιογραφία η περιγραφή οργανωμένων παιδαγωγικών πρακτικών που απευθύνεται σε ενήλικους γίνεται με τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων», σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο όρος έχει εγκατασταθεί από τη «διά βίου μάθηση». Η επικράτηση του όρου αποτελεί μια μακρά ιστορική διαδικασία η οποία ξεκίνησε από την προώθηση του όρου από διεθνείς οργανισμούς και κυρίως από την UNESCO μέσω των έργων του Faure Report (1972) και του Delors Report (1996) ως μία δημοκρατική μορφή

μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής, πέρα από την τυπική εκπαίδευση (Elfert & Draxler, 2022). Στη συνέχεια, ο όρος μεταβλήθηκε σε κεντρική πολιτική έννοια για την ΕΕ στη προσπάθειά της να προωθήσει την ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητα. Το γεγονός πως η έννοιά της διά βίου μάθησης έχει διαμορφωθεί κυρίως από τους λόγους των διεθνών οργανισμών εξηγεί την ευρεία διάδοσή της αλλά και τον πλουραλιστικό της χαρακτήρα (Centeno, 2011). Σημαντικό για τη κατανόηση της εργασίας είναι η αποσαφήνιση βασικών όρων που σχετίζονται άμεσα με τη διά βίου μάθηση και πιστοποίηση προσόντων όπως και αυτού της κατάρτισης.

Σύμφωνα με την ΕΕΚΔΒΜΝ (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας) ο όρος επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ορίζεται ως *«η εκπαίδευση και κατάρτιση που αποσκοπεί στον εφοδιασμό των νέων και των ενηλίκων με τη γνώση, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα ή γενικότερα, στην αγορά εργασίας»*. Η εν λόγω κατάρτιση μπορεί να παρέχεται σε επίσημο και ανεπίσημο πλαίσιο, και σε όλα τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ). Η εξατομικευμένη αυτή μορφή εκπαίδευσης, προσφέρει δεξιότητες που προετοιμάζουν τους μαθητευόμενους για συγκεκριμένα επαγγέλματα καθώς λειτουργεί σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αξίζει να σημειωθεί πως η ΕΕΚ (Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση) χωρίζεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τη βασική επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχιζόμενη. Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση προσφέρει τις πρώτες βασικές επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις με βασικό στόχο την ένταξη του μαθητευομένου στην αγορά εργασίας και την αύξηση του εργατικού δυναμικού, καθώς και την προσωπική ανάπτυξή του. Στην χώρα μας, σε αυτή εντάσσονται σύμφωνα με τον ΕΟΠΠΕΠ (n.d) :

- Οι Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (Ε.Σ.Κ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Οι Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (ΕΠΑ.Σ Μαθητείας) του ΟΑΕΔ
- Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)

Στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ) συμπεριλαμβάνεται η κατάρτιση του ήδη υπάρχοντος εργατικού δυναμικού το οποίο έχει την ανάγκη να αναβαθμίζει και να συμπληρώνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του με στόχο τη διασφάλιση της εργασίας του και την επαγγελματική και προσωπική ανέλιξή του. Η αποσαφήνιση των εννοιών αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της πιστοποίησης προσόντων καθώς αυτή λειτουργεί ως εργαλείο που αναγνωρίζει και επικυρώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ένα πιο επίσημο πλαίσιο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνεται χώρος για ενίσχυση της απασχολησιμότητας του ατόμου και της διαφάνειας των συστημάτων μάθησης σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η επαγγελματική εκπαίδευση

και κατάρτιση στην αρχική αλλά και τη συνεχιζόμενη μορφή της έχει ως κύριο σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την απόκτηση των προσόντων αυτών έχουν την ανάγκη από αναγνώριση και κοινωνική αξία ώστε να βοηθούν άμεσα το άτομο στην επαγγελματική και κοινωνική του ανέλιξη. Η ανάγκη αυτή δημιούργησε έναν μηχανισμό επίσημης επικύρωσης, την πιστοποίηση προσόντων (Council of the European Union, 2012).

Το ζήτημα της πιστοποίησης προσόντων χαρακτηρίζεται μείζονος σημασίας για την Ευρωπαϊκή στρατηγική και αυτό γιατί ορίζεται ως βασικός πυλώνας και εργαλείο επίτευξης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Άλλωστε η πιστοποίηση είχε τεθεί ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω δράσεων και ενεργειών όπου προσπαθούσαν να τοποθετήσουν τα θέματα της αναγνώρισης, της μεταφοράς και της επικύρωσης των προσόντων σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Ως θεσμική διαδικασία, η πιστοποίηση προσόντων ορίζεται ως το σύνολο των ενεργειών που απαιτούνται για την έγκριτη, αξιόπιστη και ασφαλή αναγνώριση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που οφείλει κάποιος να διαθέτει όταν επιχειρεί να αποδείξει την κατοχή ενός προσόντος. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει *«τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν υπόκεινται σε αξιολόγηση»* (European Parliament, 2006). Με λίγα λόγια είναι αυτή που αναγνωρίζει επίσημα τα προσόντα που έχουν αποκτηθεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον είτε αυτό έγκειται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είτε της άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης. Τα προσόντα επικυρώνονται είτε μέσω της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είτε μέσω εξέτασης με τη μορφή ενός τίτλου σπουδών, πιστοποιητικού ή διπλώματος (Cedefop, 2014).

Ως διαδικασία, η πιστοποίηση προσόντων, συνδέεται πλήρως με την εκπαίδευση και κατάρτιση και την εργασία καθώς μέσω της πιστοποίησης διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό τα επαγγελματικά προσόντα και τα αντίστοιχα επαγγελματικά τους δικαιώματα (ΕΟΠΠΕΠ, n.d). Κύριος στόχος της σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά δεδομένα αποτελεί η ευελιξία των συστημάτων επαγγελματικών προσόντων, με αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της διαδικασίας αναγνώρισης των δεξιοτήτων που παρακολουθούνται και αποκτούνται εκτός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Περιπτώσεις σαν και αυτές μπορεί να είναι η απόκτηση προσόντων σε χώρες του εξωτερικού, η απόκτηση προσόντων από διαφορετικούς φορείς παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης καθώς και μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν στο χώρο ή και μη της εργασίας (ΓΣΕΕ, 2016). Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο και το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις διαδικασίες αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων διεθνώς πολλές χώρες, κυρίως στα

πλαίσια της ΕΕ, έχουν αρχίσει να χτίζουν τα θεμέλια και να εφαρμόζουν τα δικά τους εθνικά συστήματα πιστοποίησης. Με βασικό πυλώνα τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού ορίζοντα του πολίτη, εργαλεία όπως το ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) και το ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) εφαρμόζονται πλέον ως κοινή βάση σχεδόν σε όλες τις χώρες της ΕΕ (Council of the European Union, 2009).

Πέραν του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού της χαρακτήρα, η πιστοποίηση προσόντων έχει και έντονο κοινωνικό ρόλο. Όντας μηχανισμός της ΕΕ, επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη διά βίου μάθηση και παράλληλα προσπαθεί να επιτεύξει την κοινωνική συνοχή μέσω της ενιαίας και ισότιμης αναγνώρισης δεξιοτήτων για όλους. Συνδέθηκε στενά με τον στόχο της απασχολησιμότητας και εκφράστηκε στην πράξη με την προώθηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων κάτι το οποίο δημιούργησε μια τεράστια προβληματική και κριτική σχετικά με το ρόλο των υπόλοιπων στόχων της διά βίου μάθησης στην όλη διαδικασία (κοινωνική συνοχή/ισότητα, ενεργός ιδιότητα του πολίτη και προσωπική ανάπτυξη). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, φαίνεται πως οι ρόλοι της ΔΒΜ δεν έχουν την ίδια βαρύτητα, σύμφωνα με τον ευρωπαϊκό λόγο η κοινωνική ένταξη και η ενεργός ιδιότητα του πολίτη επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της απασχολησιμότητας (Commission of the European Communities, 2001). Συμπεραίνεται με αυτόν τρόπο πως οι υπόλοιποι στόχοι της συγχέονται με έναν και μόνο απώτερο στόχο, αυτόν της απασχόλησης, αποκτώντας έτσι έναν ατομικιστικό χαρακτήρα ο οποίος υποδηλώνει και μια εργαλειακή οπτική με συγκεκριμένους στόχους (Πρόκου, 2020). Η αύξηση της απασχολησιμότητας και της παραγωγικότητας, η ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας και η αντιμετώπιση της ανεργίας ήταν βασικοί στόχοι της ευρωπαϊκής ατζέντας για τη ΔΒΜ, η οποία αποσκοπούσε αποκλειστικά σε ζητήματα οικονομικής ανάπτυξης με μία εργαλειακή θεωρία κοινωνικής συνοχής (Griffin, 1999 όπ. αναφ. στο Lima & Guimarães, 2011).

Στην πραγματικότητα η διά βίου μάθηση στη πρωταρχική της μορφή δεν απαιτείται να έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο ή σκοπό καθώς αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι μια διαδικασία που εξυπηρετεί αποκλειστικά κάποια συγκεκριμένη επαγγελματική περίοδο του ατόμου. Οι απαρχές της ξεκίνησαν από τον Lindenman, ο οποίος περιέγραφε την εκπαίδευση ενηλίκων ως μια προσπάθεια μη αυταρχικής και άτυπης μάθησης που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Δεδομένων των έντονων οικονομικών και πολιτικών ανησυχιών που ήδη είχαν ξεκινήσει να υφίστανται στην εποχή του, ο ίδιος υπερασπίστηκε τη μη επαγγελματικοποίηση της εκπαίδευσης και οραματιζόταν την εκπαίδευση ενηλίκων ως μια δραστηριότητα που βοηθά τους ανθρώπους να ζουν διά βίου καλά (Smith, 2020). Το όραμά του ακολουθεί και ο Freire ο οποίος υποστήριζε ότι η ΔΒΜ είναι ένας διαρκής αγώνας που βοηθά το άτομο να αντιμετωπίσει τις αντιφάσεις του και να καταστεί λιγότερο «ατελής», να έρθει δηλαδή πιο κοντά στην προσωπική του ολοκλήρωση. Την περιγράφει ως μια διαδικασία που εδράζεται στην αγάπη προς την ανθρωπότητα και το υπόλοιπο σύμπαν μακριά από ατομικιστικές αντιλήψεις (Mayo, 2019). Όλα αυτά έρχονται σε πλήρη αντίθεση

με τη σημερινή αντίληψη της διά βίου μάθησης όπου οι άνθρωποι περιορίζονται στη συνεχή εκμάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων χτίζοντας μία ζωή που επικεντρώνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και όχι στην προσωπική τους ευημερία. Οι αντιλήψεις της ΔΒΜ που υιοθετεί η ΕΕ προάγουν έναν μη βιώσιμο τρόπο ζωής που έχει ως στόχο μια τυποποιημένη διαδικασία πιστοποίησης προσόντων με έμφαση στον ατομικισμό και την απουσία της αλληλεγγύης (Gadotti, 2016 όπ. αναφ στο Mayo 2019).

Όσον αφορά στην ισότητα των ευκαιριών, τα πλαίσια προσόντων επιτρέπουν μια πιο διευρυμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση και παράλληλα καθιστούν πιο εφικτή την απόκτηση προσόντων με περισσότερους τρόπους πέραν των ήδη τυπικών, όπως της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη πραγματικότητα όμως ως διαδικασία, η πιστοποίηση δεν είναι πάντα ουδέτερη. Αντανακλά σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές ιεραρχίες και μπορεί να δημιουργήσει ανισότητες στην πρόσβαση των διαδικασιών της, ειδικότερα σε μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Πρόκου, 2009). Η συνθήκη επίσης αυτή αποτυπώνει και τη μετατόπιση της ευθύνης από τα ίδια τα ιδρύματα στα άτομα. Τα ιδρύματα δεν στοχεύουν ούτε βοηθούν στην εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων παρά μόνο στη πιστοποίηση τους, λειτουργούν δηλαδή ως μηχανισμοί ελέγχου και όχι παροχής γνώσεων. Το ίδιο το άτομο είναι υπεύθυνο για τη τυποποίηση των δεξιοτήτων του ειδικότερα σε περιπτώσεις μη τυπικής ή άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tusching & Engenman, 2006 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2020). Ο ρόλος του κράτους περιορίζεται σε καθαρά συμβουλευτικό επίπεδο καθώς και οι οργανισμοί που συμμετέχουν στη παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης το κάνουν στο βαθμό που η ενασχόλησή τους με αυτές τους αποκομίζει κέρδος (Green, 2005 όπ αναφ. στο Πρόκου 2020). Προάγεται έτσι μια τάση ατομικής διακυβέρνησης της μαθησιακής διαδρομής του ατόμου το οποίο είναι πλήρως υπεύθυνο βάσει των δικών του επιλογών, σε μια αγορά που φαινομενικά χαρακτηρίζεται από διαφάνεια αλλά στην πραγματικότητα έχει εμπορευματοποιήσει όλο το πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατάρτισής του και το έχει διαμορφώσει ώστε να καλύπτει τις δικές της ανάγκες. Βασικοί ορισμοί, ρόλοι και διαδικασίες του εκπαιδευτικού φάσματος έχουν παραποιηθεί ώστε να εξυπηρετούν τη διεθνή αγορά και την οικονομία της μάθησης (Barros, 2012).

Με τη κυριάρχηση της λεγόμενης εξατομίκευσης της ευθύνης, καθώς η ίδια η μάθηση μετατοπιζόταν μακριά από το κράτος και προς τον ιδιωτικό τομέα, άρχισε να γίνεται αντιληπτή ως ένα ατομικό αγαθό παρά ως συλλογικό. Η προώθηση της πιστοποίησης προσόντων και κατ' επέκταση της διά βίου μάθησης ταυτίστηκε πλήρως με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς η ύπαρξη της υπογράμμιζε την αποτυχία της δημόσιας εκπαίδευσης απέναντι στις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες των ανθρώπων. Οι μορφές της δεν επαρκούσαν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μοντέρνων κοινωνιών αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ιδιωτική χρηματοδότηση μέσω επιχειρηματικών επενδύσεων, καταργώντας οποιαδήποτε δέσμευση για κοινωνική πρόνοια από κρατικής πλευράς. Παρατηρήθηκε επίσης μια μετατόπιση από την εφαρμογή κυβερνητικής πολιτικής,

στην εφαρμογή κυβερνητικής στρατηγικής, η κυβέρνηση αποποιούνται πια το κομμάτι του ελέγχου στα αποτελέσματα της πολιτικής και αναλάμβανε μόνο την οργάνωση των μέσων της. Η αποδόμηση του κράτους πρόνοιας μετέθεσε την ευθύνη για τη μάθηση από τον «πάροχο» στον «καταναλωτή», κάνοντας την εκπαίδευση από δικαίωμα και δημόσιο αγαθό σε υποχρέωση του ίδιου του πολίτη (Biesta, 2009).

Με τον τρόπο αυτό και τον νέο της ρόλο, η εκάστοτε κυβέρνηση δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μέσα από τις οποίες τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να μεγιστοποιήσουν τη δική τους μάθηση μέσω διάφορων κινήτρων, κυρίως οικονομικών, αλλά με τελική ευθύνη αποκλειστικά και μόνο των ίδιων. Συμπεραίνοντας, η διά βίου μάθηση και η προώθηση των πολιτικών πιστοποίησης αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την ιδιωτικοποίηση του συστήματος κοινωνικής πρόνοιας, όπως προτάσσουν οι νεοφιλελεύθερες και καπιταλιστικές τάσεις στον χώρο της εργασίας και της πολιτικής. Ενώ για το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέθηκε άμεσα με το κράτος πρόνοιας και θεωρούνταν κυβερνητική ευθύνη, έχει φτάσει σήμερα να ιδιωτικοποιείται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Milana, 2015, όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2020). Η κρίση του κράτους πρόνοιας σε όλον τον κόσμο αποτέλεσε και μια γενικότερη κρίση της σοσιαλδημοκρατίας με επιπτώσεις στην πολιτική για τη διά βίου μάθηση.

Καθώς η πιστοποίηση φαίνεται να λειτουργεί ως προαγωγός ενδυνάμωσης και κινητικότητας μπορεί παράλληλα να δημιουργήσει νέες μορφές αποκλεισμού σε περιπτώσεις όπου η διαδικασία της μπορεί να είναι απαιτητική και οικονομικά δυσπρόσιτη για σημαντικό μέρος του πληθυσμού δημιουργώντας άνισες ευκαιρίες πρόσβασης. Η διά βίου μάθηση προβάλλει πως μέσω της πιστοποίησης θα μπορούσε να προσελκύσει άτομα που κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις αλλά δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω έλλειψης χρονικών και χρηματικών πόρων μια που τα πλαίσια προσόντων επικεντρώνονται στα αποτελέσματα της μάθησης και όχι στον τρόπο απόκτησής τους (Council of the European Union, 2012). Κάτι τέτοιο κατέστη εν τέλει δύσκολο, ο περιορισμένος ρόλος του κράτους και η αποδόμηση των καθεστώτων κρατών πρόνοιας που αναφέρθηκε νωρίτερα, αποδυνάμωσε την αναδιανεμητικότητα και την παρεμβατικότητα του προς όφελος των ευπαθών κοινωνικά ομάδων οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στην αγορά απόκτησης αγαθών και υπηρεσιών όπως οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Παράλληλα, η έμφαση στην πιστοποίηση και στις ατομικές στρατηγικές μάθησης παραβλέπει τις δομικές κοινωνικές ανισότητες ιδιαίτερα σε περιόδους παγκόσμιων κρίσεων όπως οι πανδημίες και η κλιματική αλλαγή (Walters 2021, όπ. αναφ. στο Gouthro, 2022).

Στις μετά-προνοιακές κοινωνίες, η διά βίου μάθηση αποτελεί το εργαλείο εκμάθησης του ατόμου να ζει χωρίς την ανάγκη του κράτους πρόνοιας επωμίζοντας το ίδιο το βάρος για την εξέλιξη και την πορεία του στην εργασιακή του ζωή μέσω διαφόρων ειδών προγραμμάτων που συνδέονται με την αγορά εργασίας, μας μαθαίνει να μην βασίζουμε την ευημερία μας στο εκάστοτε κράτος αλλά στην εργασία. Σε περίπτωση μη εύρεσης εργασίας τα κράτη και οι κυβερνήσεις δεν φέρουν πια καμία ευθύνη αφού σύμφωνα με τα νέα αυτά

δεδομένα οι πόροι και οι μηχανισμοί σχεδίασης τους έχουν ήδη φροντίσει για αυτό, η ανεργία πια αποτελεί καθαρά προσωπική υπόθεση. Αυτό που πολλές φορές παραβλέπεται όμως είναι πως ακόμη και τα άτομα με υψηλά ανεπτυγμένες δεξιότητες υφίστανται και τα ίδια ανισότητες και μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα με την ανεργία. Παράγοντες όπως ελλείψεις θέσεων εργασίας, η οικονομική κρίση και η ύπαρξη γενικότερων ανισοτήτων στην απασχόληση για τους οποίους δεν φέρει καμία ευθύνη το άτομο, αγνοούνται συστηματικά (Πρόκου, 2020. Biesta 2009).

Το ήδη έμπειρο και καταρτισμένο εργατικό δυναμικό αντιμετωπίζει δυσκολίες, αποτελεί λοιπόν εύλογη απορία αν και κατά πόσο αυτή η νέα μορφή διά βίου μάθησης μαζί με τη διαδικασία πιστοποίησης μπορούν να ευνοήσουν άτομα με χαμηλότερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Η διαφοροποιημένη μεταχείριση ενηλίκων χαμηλών και υψηλών προσόντων στην εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των ευρωπαϊκών πολιτικών (Brine, 2006 όπ. αναφ. στο Ehlers & Singh, 2024). Η παραπάνω εικόνα μπορεί να ερμηνευθεί και μέσα από το λεγόμενο Matthew Effect. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατάσταση κατά την οποία οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές δεν συνοδεύονται από ρητές προβλέψεις ισότητας με αποτέλεσμα να ευνοούνται δυσανάλογα τα ήδη προνομιούχα άτομα και τα λιγότερο προνομιούχα να παραμένουν στάσιμα, ενισχύοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες (Bonoli et al., 2017 όπ. αναφ στο Ehlers & Singh, 2024). Στην έρευνα των Boyadjeva & Ilieva – Thrichkova (2017) όπως παρουσιάζεται στο Πρόκου (2020), όπου άντλησαν δεδομένα από την Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, για το 2007 και το 2011, αναδείχθηκε πως, η συμμετοχή των ατόμων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου σε δράσεις διά βίου μάθησης σε σχέση με αυτή των ατόμων που κατείχαν υψηλή εκπαίδευση, ήταν κατά πολύ πιο χαμηλή. Παρά τις όποιες ενδείξεις βελτίωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης, η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι φανερή.

1.4 Συμπεράσματα

Η ανάλυση του ορισμού του ρόλου και της εφαρμογής της πιστοποίησης προσόντων αποτελεί σημαντική βάση για την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές αυτές δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η ΕΕ με κεντρικό άξονα το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, έχει προχωρήσει στην δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πλαισίου μηχανισμών και εργαλείων για τη συγκρισιμότητα και τη διαφάνεια των προσόντων.

Η διαδικασία αυτή πέρα από τεχνικό εργαλείο αναγνώρισης δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με γενικότερες κοινωνικές, ιδεολογικές και οικονομικές μεταβολές. Παρά το γεγονός ότι προωθείται ως μέσο ενίσχυσης της απασχολησιμότητας αλλά και της ισότητας ευκαιριών, περιλαμβάνει αντιφάσεις που σχετίζονται με την εξατομίκευση της ευθύνης, δηλαδή της μετατόπισης της ευθύνης από το κράτος στο άτομο, την αυξανόμενη εξάρτηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης από την αγορά εργασίας και την αύξηση πιθανοτήτων

άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Παρά την ευέλικτη και διαφανή διαδικασία αναγνώρισης δεξιοτήτων, οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συμμετοχή τους που είναι αντίθετο με την ισότητα ευκαιριών που θεωρητικά προωθείται από τη διά βίου μάθηση. Η κατανόηση των αντιφάσεων αυτών μαζί με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που τις διέπουν είναι απαραίτητη, γιατί αποσαφηνίζει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο το πλαίσιο της διά βίου μάθησης και της πιστοποίησης προσόντων, και τους βασικούς στόχους που αυτό υπηρετεί, συμβάλλοντας έτσι στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Η κριτική των αντιφάσεων που ενσωματώνονται στις πολιτικές αυτές προετοιμάζει τη συζήτηση γύρω από το κοινωνικό τους πρόσημο, το οποίο συνδέεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας.

Συνοψίζοντας, η θεωρητική προσέγγιση που αναπτύχθηκε θέτει τις βάσεις για την αποτίμηση της λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων και των υπόλοιπων εργαλείων που έχει σχεδιάσει η ΕΕ, το οποίο θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Παράλληλα θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο τα εργαλεία αυτά διαμορφώνουν μια κοινή βάση αναφοράς και μεταφοράς πολιτικής όσον αναφορά στην πιστοποίηση στα κράτη - μέλη.

Κεφάλαιο2: Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων και οι μηχανισμοί πιστοποίησης της Ε.Ε.

2.1 Εισαγωγή

Μια μεγάλη αλλαγή ήρθε στα ευρωπαϊκά δεδομένα το 1992 με την υιοθέτηση της Συνθήκης του Μάαστριχτ η οποία διαμόρφωσε την τότε ΕΟΚ στην σημερινή της μορφή, την ΕΕ. Για τον χώρο της εκπαίδευσης η συνθήκη αυτή είχε ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα καθώς ήταν η πρώτη η οποία περιείχε ξεχωριστό άρθρο για την εκπαίδευση και παράλληλα ένα ξεχωριστό για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ). Από τότε ως σήμερα έχουμε φτάσει σε μια περίοδο πολλαπλών στρατηγικών για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική κυρίως από το 2000 και μετά η οποία θα αναλυθεί στο κεφάλαιο αυτό με κεντρικό πυλώνα το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων.

Η παγκοσμιοποίηση και η ταχύτητα παλαιώσης των γνώσεων εξαιτίας των μεγάλων τεχνολογικών αλλαγών και καινοτομιών έκαναν σαφές στη κοινωνία πως ένα απλό πτυχίο (τίτλος σπουδών) δεν επαρκεί για να καλύψει τις επαγγελματικές ανάγκες καθόλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής. Παράλληλα το γεγονός πως το κράτος έχει χάσει πια το μονοπώλιο στην ανάπτυξη πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση έδωσε το έναυσμα στην ΕΕ να αναπτύξει τις δικές τις πολιτικές πάνω στο τομέα (Σταμέλος et al. , 2015). Κύριος

στόχος ήταν η δημιουργία μίας κοινής ευρωπαϊκής αγοράς που θα συνεισέφερε στη γενικότερη ευρωπαϊκή οικονομική ανάπτυξη. Κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό με την ανάδειξη και του κατάλληλου εργατικού δυναμικού, που θα διέθετε τα απαραίτητα προσόντα και τις δεξιότητες ώστε να γίνει εν δυνάμει μέλος της αγοράς εργασίας. Στο παρόν κεφάλαιο θα ερευνηθούν οι βάσεις και το γενικότερο πλαίσιο δημιουργίας της ΕΕΚ στην Ευρώπη καθώς και τα εργαλεία που τη διέπουν και πως αυτά εξελίχθηκαν μέσα στο χρόνο.

2.2 Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης και η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Η παραγωγή των απασχολήσιμων πολιτών στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ξεκίνησε ως ιδέα σε ένα έγγραφο μείζονος σημασίας το οποίο δημοσιεύθηκε μετά την έναρξη ισχύος της Συνθήκης του Μάαστριχτ και είναι το Λευκό Βιβλίο για την Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση. Μέσα σε αυτό γίνεται μια άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση της ΕΕ και κάνοντας επίσης λόγο για την ύπαρξη ενός έμφυχου εργατικού δυναμικού της Ένωσης που την διαφοροποιεί από τους ανταγωνιστές της και θεωρεί αναγκαία τη κατάρτισή του (European Commission, 1993). Δύο χρόνια αργότερα, το 1995, δημοσιεύεται και το επόμενο Λευκό Βιβλίο για την Κοινωνία της Μάθησης, το οποίο ασχολήθηκε περαιτέρω με τη διά βίου μάθηση και οδήγησε σε δράσεις άμεσου ενδιαφέροντος για αυτή. Έγινε επίσης αναφορά στη δουλειά που πρέπει να γίνει σχετικά με την επικύρωση των μη τυπικών ικανοτήτων αλλά και στη σύνδεση πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, τονίζοντας έτσι την έντονη επιρροή της απασχολησιμότητας και της αγοράς εργασίας στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός πως παρατηρείται και μια γενικότερη αλλαγή στην ορολογία που χρησιμοποιείται στα ευρωπαϊκά έγγραφα, καθώς συναντάται περισσότερο ο όρος “απασχόληση” ο οποίος φαίνεται να αντικαθιστά το ‘επάγγελμα’, που αντιπροσωπεύει ένα πιο σταθερό και διαρρυθμισμένο χώρο εργασίας σε σχέση με την απασχόληση η οποία έχει προκαθορισμένη χρονική διάρκεια και διέπεται από ατομικά συμβόλαια (Σταμέλος et al. , 2015). Φαίνεται πως η παγκόσμια αγορά προετοίμαζε ήδη το εργατικό δυναμικό σε νέα δεδομένα εργασιακών διαδρομών.

Η ευρωπαϊκή πολιτική σχεδιάζεται κατά βάση με στόχους ανά δεκαετία, οι θεματικές των στόχων απασχολούν τους εξής τομείς (Council of the European Union, 2021):

- Απασχόληση
- Έρευνα - ανάπτυξη και καινοτομία
- Κλιματολογικές αλλαγές και ενέργεια
- Εκπαίδευση
- Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός

Συνεπώς παρατηρείται πως 4 από τους 5 στόχους σχετίζονται άμεσα με την απασχόληση και την εκπαίδευση κάτι το οποίο μαρτυρά και τη σημαντικότητά της στη πολιτική ατζέντα. Για αυτό τον λόγο, ήδη από το 1999 με τη Διακήρυξη της Διαδικασίας της Μπολόνιας δημιουργείται η ανάγκη ύπαρξης ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης γνωστού ως EXAE. Αν και η εργασία εστιάζει στην κατάρτιση, η αναφορά στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σημαντική για την πορεία της διά βίου μάθησης στην ΕΕ. Η διακήρυξη υπογράφηκε από 29 χώρες αρχικά μέσα στις οποίες βρίσκεται και η Ελλάδα, σήμερα έχει εξελιχθεί σε μια ευρεία μεταρρυθμιστική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν 49 χώρες της Ευρώπης (European Higher Education Area, n.d). Χρειάστηκαν 10 σύνοδοι ώστε να ιδρυθεί επίσημα ο EXAE το Μάρτιο του 2010 με τη Διακήρυξη Βουδαπέστης-Βιέννης (IKY, 2014), στη προαναφερθείσα σύνοδο τονίστηκε και η σπουδαιότητα της Διαδικασίας της Μπολόνιας η οποία για μια δεκαετία έχτιζε τις βάσεις του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης μέσω των δράσεων της. Η ύπαρξη συστήματος συσώρευσης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (ECTS) ώστε να μπορεί να μεταφέρεται με διαφάνεια και ακρίβεια μέρος των σπουδών μεταξύ διαφορετικών χωρών και πανεπιστημίων, το κοινό σύστημα κύκλων σπουδών που θεμελιώνεται σε 3 μεγάλους κύκλους: προπτυχιακό (Bachelor), μεταπτυχιακό (Master) και διδακτορικό, καθώς και η προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και διδασκόντων ώστε να εξαλειφθούν οι ήδη υπάρχοντες φραγμοί στη κινητικότητα ήταν από τις σημαντικότερες δράσεις της Μπολόνιας (IKY, 2014). Η δημιουργία του EXAE έχει μια διττή λειτουργία: από τη μία πλευρά συντονίζει το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στην ΕΕ, ενώ παράλληλα συγκροτεί την ανταγωνιστική κοινωνία της γνώσης και της αγοράς που προσπαθεί να χτίσει η Ευρώπη. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες δημιουργεί μια κοινή φιλοσοφία για τα προγράμματα σπουδών και δημιουργεί τα κατάλληλα εργαλεία για την ανάπτυξη τους με απώτερο σκοπό την αναγνώριση, τη διαφάνεια και τη συγκρισιμότητα στην αναγνώριση σπουδών και προσόντων (Σταμέλος et al., 2015).

Με αφετηρία τη Διαδικασία της Μπολόνιας και τη δημιουργία του EXAE το 2002 υιοθετείται ένα νέο ψήφισμα στο οποίο εγκρίθηκε μια στρατηγική για τη βελτίωση της απόδοσης και της ποιότητας της ΕΕΚ γνωστή ως “Διαδικασία της Κοπεγχάγης”. Φανερά επηρεασμένη από τη Στρατηγική της Λισαβόνας κατά την οποία ένας από τους κυριότερους στόχους της ήταν *“να γίνει η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία βασισμένη στη γνώση στο κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και κοινωνική συνοχή”* (European Parliament, 2000), συνεισέφερε και η ίδια στην επίτευξη του στόχου μέσω της διαμόρφωσης και της ανάπτυξης εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας των συστημάτων ΕΕΚ, στο πλαίσιο του προγράμματος “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010”. Βασική της στόχευση, η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου για τις πολιτικές ΕΕΚ αντίστοιχου του EXAE, μέσα από αυτόν και μέσα από τη χρήση κοινών πλαισίων, εργαλείων και οργάνων, τα προσόντα που αποκτώνται σε μία χώρα μπορούν να αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη σε πλήρη συνάφεια με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2011). Με κεντρικούς πυλώνες την απασχολησιμότητα και την κινητικότητα η διακήρυξη έθεσε μια σειρά προτεραιοτήτων ως

το 2010 οι οποίες μετεξελίχθηκαν σταδιακά στις συναντήσεις που ακολούθησαν. Από τις πιο σημαντικές αποτελεί η συνάντηση του Μπορντό (2008), η οποία πρότεινε την *“εφαρμογή σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο εργαλείων και μηχανισμών συνεργασίας στο τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK) όπως το ECVET για τη μεταφορά διδακτικών μονάδων και το Common European Framework of Reference for Quality Assurance (CERAQ) για τη διασφάλιση της ποιότητας”* (European Ministers of Vocational Education and Training Communiqués, 2008). Νωρίτερα, άλλο ένα ανακοινωθέν στη συνάντηση του Μάαστριχτ (2004) έδινε προτεραιότητα στην *“ανάπτυξη ενός ανοικτού και ευέλικτου Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων που θα βασίζεται στη διαφάνεια και στην αμοιβαία δικαιοσύνη”* (Maastricht Communiqué of the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Educational Training, 2004).

Αποτιμώντας τη διαδικασία της Κοπεγχάγης, εκτιμάται πως η σημαντικότερη συνεισφορά της ήταν η διαμόρφωση και ανάπτυξη εργαλείων για τη διαφάνεια και την αναγνώριση προσόντων όπως και για τη διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων EEK, πρακτικές οι οποίες συνάδουν πλήρως με την επίτευξη του οικονομικού και δευτερευόντως του κοινωνικού στόχου της Λισαβόνας στον τομέα της EEK. Διευκόλυνε την πολιτική συναίνεση σε κοινούς στόχους και προώθησε την ανάδειξη εθνικών πρωτοβουλιών μέσω της ανταλλαγής παραδειγμάτων και καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών. Επίσης μέσω της διόδου που άνοιξε για τη δυνατότητα μεταφοράς, συσσώρευσης και διασφάλισης της ποιότητας των επαγγελματικών προσόντων, παρατηρήθηκε μια μετάθεση της έμφασης από τη προέλευση της μάθησης προς τα αποτελέσματά της (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2011).

Η μεταστροφή προκλήθηκε από δύο παράγοντες, αρχικά από τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2006 με θέμα τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, κατά το οποίο θεσπίστηκαν οι 8 βασικές ικανότητες που όλοι οι νέοι θα έπρεπε να έχουν αναπτύξει ως το τέλος της αρχικής τους εκπαίδευσης οι οποίες ήταν: α) επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, β) επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, γ) μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, δ) ψηφιακή ικανότητα, ε) μεταγνωστικές ικανότητες - Learning to learn, στ) κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, η) πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και ζ) πολιτισμική συνείδηση και έκφραση (European Parliament & Council of the European Union, 2006).

Συγκεκριμένα η Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ αναφερόμενη στο ιστορικό και στους στόχους επίτευξης των ικανοτήτων αυτών επεσήμανε πως ο κάθε πολίτης θα χρειαστεί ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων για να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε έναν γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Η εκπαίδευση με τη διττή της αποστολή — κοινωνική και οικονομική — θα πρέπει να διαδραματίσει βασικό ρόλο, εξασφαλίζοντας έτσι ότι οι πολίτες της Ευρώπης θα αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται προκειμένου να μπορέσουν να προσαρμοσθούν με ευελιξία στις μεταβολές αυτές (European Commission, 2006).

Ο δεύτερος παράγοντας ήταν η θέσπιση του EQF (European Qualifications Framework), το 2008, το οποίο καθιερώνει επίσης 8 επίπεδα προσόντων τα οποία προσδιορίζονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και περιγράφουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αποκτούνται στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας (CEDEFOP, 2014). Όλες αυτές οι κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης καθώς και το Europass (Ευρωπαϊκό Βιβλιάριο Κατάρτισης) και το ECVET (Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την ΕΕΚ) αποτελούν πολύ σημαντικά και επιτυχημένα εργαλεία που πρόσφερε η Διαδικασία της Κοπεγχάγης και θα αναλυθούν εκτενέστερα στην συνέχεια.

2.3 Η ανάπτυξη του EQF (European Qualifications Framework)

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων αποτελεί ένα από τα πιο βασικά εργαλεία που εξέδωσε ο CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) για τη διαμόρφωση της διά βίου μάθησης στην Ευρώπη. Τα εργαλεία αυτά δημιουργήθηκαν με κύριο στόχο το συντονισμό των κρατών μελών σε μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική. Θεσπίστηκε το 2008 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και αναθεωρήθηκε το 2017, περιγράφεται ως ένα κοινό πλαίσιο με 8 επίπεδα αναφοράς που βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους τύπους των προσόντων. Συμβάλλει στη βελτίωση της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της φορητότητας των επαγγελματικών προσόντων και καθιστά δυνατή τη σύγκριση προσόντων από διαφορετικές χώρες και ιδρύματα. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του EQF είναι το γεγονός πως συνδέεται στενά με τα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων της εκάστοτε χώρας και η σύνδεση αυτή δίνει τη δυνατότητα να χαρτογραφούνται όλοι οι τύποι και τα επίπεδα προσόντων στην Ευρώπη, τα οποία γίνονται όλο και πιο προσβάσιμα με τη βοήθεια βάσεων δεδομένων για τα επαγγελματικά προσόντα (Europass, n.d).

Η πρακτική εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία αντιστοίχισης (referencing) των εθνικών πλαισίων προσόντων στα επίπεδα του EQF, η διαδικασία αυτή αποτελεί και το κυριότερο εργαλείο διασφάλισης της συγκρισιμότητας των προσόντων στην ΕΕ. Κάθε κράτος-μέλος έχει την υποχρέωση να αναπτύξει το δικό του Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και να τεκμηριώσει την αντιστοίχιση του με τα επίπεδα του EQF σε μια βάση κοινών κριτηρίων τα οποία ορίζονται από την ΕΕ (European Commission, 2017). Τα Εθνικά Σημεία Συντονισμού (NCPs, National Coordination Points) αναλαμβάνουν τη συλλογή τεκμηρίων και διασφαλίζουν τη ποιότητά τους και παράγουν με τη σειρά τους την Έκθεση Αναφοράς που υποβάλλεται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τον CEDEFOP. Με την αναθεώρηση του 2017 η διαδικασία αυτή υποβολής των referencing reports τονίστηκε σε μεγάλο βαθμό υπενθυμίζοντας στα κράτη-μέλη την περιοδική ενημέρωσή τους (Official Journal of the European Union, C 189/95). Τα referencing reports αποτελούν επίσημες εθνικές εκθέσεις μέσα από τις οποίες τα κράτη-μέλη

τεκμηριώνουν το βαθμό αντιστοίχισης του Εθνικού τους Πλαισίου Προσόντων με το EQF. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα κριτήρια και οι διαδικασίες που έχουν ακολουθηθεί ώστε τα εθνικά επίπεδα προσόντων να είναι συγκρίσιμα και αναγνωρίσιμα σε ευρωπαϊκή κλίμακα (Official Journal of the European Union, 2017). Η αντιστοίχιση γίνεται με βάση την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τους περιγραφικούς δείκτες που έχει εκδώσει ο ΕΠΕΠ για καθένα από τα 8 επίπεδά του. Όλη αυτή η διαδικασία ενισχύει τη κινητικότητα μέσα στα πλαίσια της Ένωσης, και επιτυγχάνει τη σωστή και διαφανή αντιστοίχιση των προσόντων μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, δίνοντας παράλληλα όμως και τη δυνατότητα στην αυτονομία των κρατών απέναντι στην οργάνωση της εκπαίδευσής και κατάρτισής τους (Europass, 2025).

Με 1 το χαμηλότερο και 8 το υψηλότερο, τα επίπεδα αυξάνονται ανάλογα με το επίπεδο επάρκειας που διαθέτει το εκάστοτε άτομο. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται με τη μορφή τριών αξόνων: τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες (υπευθυνότητα και αυτονομία). Αναλυτικότερα αναφέρεται τι περιλαμβάνει περιεκτικά το κάθε επίπεδο:

- **Επίπεδο 1:** Βασικές γενικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στην εκτέλεση απλών εργασιών, δυνατότητα εργασίας ή σπουδής υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο σχέδιο
- **Επίπεδο 2:** Βασικές αντικειμενικές γνώσεις ενός πεδίου και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών με σκοπό την εκτέλεση έργων και την επίλυση προβλημάτων, δυνατότητα εργασίας ή σπουδής υπό επίβλεψη και με κάποια αυτονομία
- **Επίπεδο 3:** Γνώση αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, διαδικασιών και γενικών εννοιών, φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων με επιλογή και εφαρμογή βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών, δυνατότητα ανάληψης ευθύνης για την εκπλήρωση καθηκόντων στην εργασία ή στη σπουδή
- **Επίπεδο 4:** Αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις γενικού φάσματος σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, δυνατότητα αυτοδιαχείρισης βάσει κατευθύνσεων σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι συνήθως προβλέψιμα, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές
- **Επίπεδο 5:** Ευρείες, εξειδικευμένες, αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και επίγνωση των ορίων των γνώσεων αυτών, ευρύ φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα, δυνατότητα διαχείρισης και επίβλεψης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής όπου συμβαίνουν απρόβλεπτες αλλαγές
- **Επίπεδο 6:** Προχωρημένες γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, οι οποίες συνεπάγονται κριτική κατανόηση θεωριών και αρχών, προχωρημένες δεξιότητες, απόδειξη δεξιοτεχνίας και καινοτομίας, που απαιτούνται για την επίλυση σύνθετων και απρόβλεπτων προβλημάτων σε εξειδικευμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής, δυνατότητα διαχείρισης

σύνθετων τεχνικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας, με ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής

- **Επίπεδο 7:** Πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι γνώσεις αιχμής σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, ως βάση για πρωτότυπη σκέψη ή/και έρευνα, εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες απαιτούνται στην έρευνα και/ή στην καινοτομία προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία, δυνατότητα ύπαρξης διαχείρισης και μετασχηματισμού σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι σύνθετα, απρόβλεπτα και απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις
- **Επίπεδο 8:** Γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία, οι πλέον προχωρημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα ή/και στην καινοτομία και για τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό των υφιστάμενων γνώσεων ή της υφιστάμενης επαγγελματικής πρακτικής, δυνατότητα επίδειξης ουσιαστικού κύρους, καινοτομίας, αυτονομίας, επιστημονικής και επαγγελματικής ακεραιότητας και σταθερής προσήλωσης στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας (Europass, 2025).

Τα επίπεδα αυτά δίνουν τη δυνατότητα σύγκρισης των προσόντων μεταξύ των κρατών μελών και παίρνουν τον ρόλο της διασύνδεσης και της μετάφρασης των εθνικών πλαισίων προσόντων σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, διευκολύνοντας την πρόσβαση στη μάθηση, τη διαφάνεια καθώς και την κινητικότητα στο πλαίσιο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως τα επίπεδα του EQF παρουσιάζουν πλήρη συμβατότητα και με τον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή τη βασική αρχιτεκτονική του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Ο ΕΧΑΕ ορίζει 3 βασικούς κύκλους περιγραφικών δεικτών: α) ο πρώτος κατακτάται μετά από 3 ή 4 έτη σπουδών και αποτελεί το πρώτο πτυχίο (Μπάτσελορ) το οποίο αντιστοιχεί στο επίπεδο 6 του EQF, β) ο δεύτερος κατακτάται μετά από 1 ή 2 έτη σπουδών και αποτελεί το δεύτερο πτυχίο (Μάστερ), γ) ο τρίτος κατακτάται μετά από 3 έτη σπουδών και αποτελεί το τρίτο πτυχίο (Διδακτορικό) το οποίο αντιστοιχεί στο υψηλότερο επίπεδο, το 8ο. Οι κύκλοι αυτοί συμφωνήθηκαν από τους αρμόδιους για την εκπαίδευση υπουργούς κατά τη διάρκεια της Συνόδου του Μπέργκεν (2005) στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας και κάθε περιγραφικός δείκτης του αντίστοιχου κύκλου παρείχε μια γενική διατύπωση των προσδοκιών σχετικά με τα επιτεύγματα και τις δεξιότητες που συνδέονται με τα επαγγελματικά προσόντα τα οποία κατακτούνται στο τέλος του κάθε κύκλου σπουδών (Europass, 2025). Στη συγκεκριμένη συνάντηση, επίσης, οι υπουργοί δέχτηκαν προτάσεις σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας και την ανάπτυξη ενός συστήματος αναγνώρισης των τίτλων και των περιόδων σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση (Σταμέλος et al. , 2015).

Η διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση είναι δύο χαρακτηριστικά που απασχόλησαν αρκετά τις ευρωπαϊκές πολιτικές πιστοποίησης προσόντων αλλά και της

ανώτατης εκπαίδευσης. Ο EQF απαιτεί ότι τα προσόντα περιγράφονται και αντιστοιχούν στα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ είναι αναγκαίο επίσης να εξασφαλιστεί πως τα προγράμματα πιστοποίησης οδηγούν όντως στα σωστά αποτελέσματα, και τα ιδρύματα διαθέτουν τους κατάλληλους μηχανισμούς ποιότητας για την επίτευξή τους. Σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση λοιπόν της ποιότητας έπαιξε το ξεκίνημα της λειτουργίας του European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας το 2008 και εξασφαλίζει ότι τα προσόντα που απονέμονται στα ιδρύματα αντιστοιχούν πραγματικά στα επίπεδα του EQF καθώς και ότι τα πτυχία που απονέμονται στις χώρες έχουν πραγματικό αντίκρισμα και συγκρισιμότητα (ENQA, 2018). Τα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) αποτέλεσαν ένα ακόμη κεντρικό χαρακτηριστικό υψηλής σημασίας για την πιστοποίηση προσόντων και τον EQF καθώς αποτελούν έναν όρο - ομπρέλα που καλύπτει όλες τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες οι οποίες διαφέρουν ανά χώρα αλλά μέσα στο πλαίσιο του EQF μπορούν να αναγνωριστούν και να κατανεμηθούν ισάξια. Εδώ παρατηρείται πάλι πως η δημιουργία του ΕΧΑΕ έφερε νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ήταν αυτός που ενέταξε τα μαθησιακά αποτελέσματα στα προγράμματα σπουδών. Συγκεκριμένα, ορίστηκε ότι τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να αναπτύσσονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι με στόχο την εκπαίδευση σε επιστημονικές περιοχές (Σταμέλος et al., 2015). Η προέλευσή τους έρχεται από το μοντέλο των επαγγελματικών προδιαγραφών (occupational standards). Ως επαγγελματικές προδιαγραφές ορίζονται τα από κοινού (από εργοδότες και εργαζομένους) προσδιοριζόμενα κρίσιμα εκείνα σημεία/δείκτες (benchmarks) εργασιακής απόδοσης, με βάση τα οποία η απόδοση ενός ατόμου στην εργασία του κρίνεται αποτελεσματική (INE ΓΣΕΕ, 2016). Ως πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης εμφανίστηκαν πρώτη φορά στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1970 και αργότερα στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του 1980, με την καθιέρωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένου στις εκροές (outcome-based system) και την καθιέρωση των NVQs (National Vocational Qualifications). Την ίδια δεκαετία πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία και η Σουηδία υιοθέτησαν παρόμοια συστήματα σχεδιασμού για την επαγγελματική εκπαίδευση. Είναι αδιαμφισβήτητο πως η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδέεται άμεσα με τη μετατόπιση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη διά βίου μάθηση αλλά και με αναγκαίο επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών στον χώρο της επαγγελματικής αλλά και γενικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (INE ΓΣΕΕ, 2016).

Τα προσόντα που απορρέουν από τη παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών, πιστοποιούνται από την απονομή ενός τίτλου σπουδών που είναι εγγεγραμμένος στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και έχει ενταχθεί αντίστοιχα και στο EQF. Στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της διά βίου μάθησης σημασία δίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στο τρόπο απόκτησης της μάθησης, καθώς αυτά μπορούν να αποκτηθούν με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, χωρίς αυτό να επηρεάζει την αξία και την πιστοποίηση που θα λάβουν για αυτά. Η Ευρωπαϊκή Ένωση διασφάλισε την ένταξη της στα

νέα αυτά εκπαιδευτικά δεδομένα καθώς μέσω του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, οι περιγραφικοί δείκτες των επιπέδων του θα κάλυπταν όλο το φάσμα των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανεξαρτήτως θεσμικού πλαισίου. Τα πλαίσια μάθησης θα κάλυπταν καταστάσεις εργασίας αλλά και καταστάσεις μελέτης, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, την αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή κατάρτιση, όλους δηλαδή τους τύπους μάθησης, τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης (European Commission, 2008).

Παράλληλα με την ανάπτυξη του EQF στηρίχθηκαν και υλοποιήθηκαν και άλλα εργαλεία που διευκόλυναν τη συγκρισιμότητα και τη φορητότητα των προσόντων στην Ευρώπη. Τα κυριότερα από αυτά τα εργαλεία είναι το Europass, το ECVET και το ECTS, στα οποία έχουμε προηγουμένως αναφερθεί επιγραμματικά. Με τη σειρά τους ενίσχυσαν και αυτά σε μεγάλο βαθμό τη σύνδεση των εθνικών πλαισίων με το ευρωπαϊκό επίπεδο και υποστήριξαν τη διά βίου μάθηση.

2.4 ECVET, ECTS και Europass: Λειτουργίες, στόχοι και η διασύνδεση με την κινητικότητα

Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) είναι το νέο ευρωπαϊκό μέσο για την προώθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της κινητικότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το ECVET, που αναπτύχθηκε από τα κράτη μέλη σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο το 2009 (ECVET Projects, n.d.). Βέβαια η εκκίνηση της ανάπτυξής του συναντάται πολύ νωρίτερα, το 2002, όταν το Νοέμβριο της ίδιας χρονιάς η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέθεσε σε μια Τεχνική Ομάδα Εργασίας την ανάπτυξη του εγχειρήματος. Δύο χρόνια αργότερα με τη βοήθεια πια του CEDEFOP οργανώθηκαν 3 ερευνητικά προγράμματα σχετικά με: α) τα επίπεδα αναφοράς των προσόντων, β) μια τυπολογία γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και γ) ένα σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων. Μέσω της ανάπτυξης της προαναφερθείσας τυπολογίας εφαρμόστηκε και το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων (Πρόκου, 2020). Σκοπός του ECVET είναι να επιτρέψει την αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια περιόδων κινητικότητας, δημιουργώντας μια δομή, φέρνοντας μια κοινή γλώσσα και ενθαρρύνοντας τις ανταλλαγές και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των παρόχων ΕΕΚ και των αρμόδιων ιδρυμάτων σε όλη την Ευρώπη. Στο πλαίσιο της διεθνούς και της εγχώριας κινητικότητας, το ECVET στοχεύει στην υποστήριξη της αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων χωρίς να επεκτείνει τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές οδούς των εκπαιδευόμενων (ECVET Projects, n.d.)

Σύμφωνα με την επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009γ) το εργαλείο αποτελείται από 3 πυλώνες: α) τη διαδικασία μεταφοράς των αποτελεσμάτων, β) τις ψηφίδες μαθησιακών αποτελεσμάτων και γ) τους βαθμούς του ECVET και τις πιστωτικές μονάδες. Η ψηφίδα (unit) αποτελεί βασικό στοιχείο του εργαλείου το οποίο περιλαμβάνεται σε ένα προσόν και αποτελείται από γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που μπορούν να

αναγνωριστούν και να πιστοποιηθούν στο κάθε άτομο (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009γ). Αξίζει να τονιστεί πως οι βαθμοί ECVET και οι πιστωτικές μονάδες, αν και φαινομενικά μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, δεν αποτελούν το ίδιο πράγμα. Οι βαθμοί ECVET αφορούν τον βασικό κορμό του εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ οι πιστωτικές μονάδες αφορούν την απόδοση του προσόντος στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (INE ΓΣΕΕ, 2016). Έτσι λειτουργούν παράλληλα, γι' αυτό και έχει δημιουργηθεί ακόμη και πρόγραμμα ενοποίησης των ECVET και ECTS, το Be-TWIN (To-BE scenarios for Port Management leveraging Digital TWIN) με κεντρικό σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία των δύο αυτών πεδίων. Αν και έγινε μια προσπάθεια γεφύρωσης των δυο αυτών εργαλείων, το BeTWIN αποτέλεσε ένα πιλοτικό εργαλείο καθώς εκκρεμεί ακόμη η πλήρης διασύνδεσή τους (BeTWIN Project, 2010).

Σχετικά με το ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), αυτό αποτελεί ένα σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων το οποίο χτίστηκε γύρω από τη διαφάνεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των διαδικασιών μάθησης. Αν και πρόκειται για ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, η αναφορά του στην εργασία είναι ουσιώδης καθώς εισήγαγε στην ευρωπαϊκή πολιτική τη λογική της διαφάνειας και τις περιγραφές της μάθησης μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων της. Χρησιμοποιείται για την αναγνώριση περιόδων σπουδών σε ένα πανεπιστήμιο και για τη δημιουργία γενικότερων μεταβολών στη φιλοσοφία και την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, συναντάται επίσης σε μια σειρά δραστηριοτήτων διά βίου μάθησης. Χρησιμοποιείται για να στηρίξει τη φοιτητική κινητικότητα μεταξύ των εθνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι διαφορές των οποίων συχνά δημιουργούν εμπόδια στην αναγνώριση τυπικών προσόντων και περιόδων κινητικότητας στο εξωτερικό (European Commission, 2022). Οι πιστωτικές του μονάδες βασίζονται στην εργασία που καλείται να κάνει ο εκπαιδευόμενος προκειμένου να κατακτήσει τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα, στη στάθμιση δηλαδή του φόρτου εργασίας του (workload). Πιο συγκεκριμένα, κάθε 1 ECTS αντιπροσωπεύει 25-30 ώρες φοιτητικής εργασίας. Κάθε ακαδημαϊκό εξάμηνο πρέπει να έχει 30 ECTS. Συμπερασματικά, η φοιτητική εργασία πρέπει να είναι μεταξύ 750-900 ωρών ανά εξάμηνο (Σταμέλος et al., 2015). Οι συγκεκριμένες πιστωτικές μονάδες συνδέονται επίσης και με το ευρωπαϊκό και κατ' επέκταση το αντίστοιχο εθνικό πλαίσιο προσόντων μέσω των δεικτών περιγραφής επιπέδων καθώς το σύνολο της εργασίας αποτυπώνει και το χρονικό διάστημα που χρειάζεται για την επίτευξή του (European Commission, 2022).

Το Erasmus έπαιξε επίσης καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη του ECTS, συγκεκριμένα το «Erasmus για όλους» (2014) ένα πρόγραμμα συγκεντρωτικών δράσεων για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά χωρίς το ECTS καθώς επέτρεπε τη μεταφορά πιστωτικών μονάδων από το ίδρυμα προέλευσης του εκπαιδευόμενου προς το ίδρυμα υποδοχής του. Υποχρέωνε επίσης τα ιδρύματα να αναγνωρίζουν πλήρως τις όποιες πιστωτικές μονάδες έχει αποκτήσει στο

εξωτερικό ο εκπαιδευόμενος εφόσον έχουν συμφωνηθεί μέσω Learning Agreement (European Commission, 2022).

Για την τεκμηρίωση και την αποθήκευση όλων αυτών των πιστωτικών μονάδων, των προσόντων και των διπλωμάτων που αποκτώνται από τα παραπάνω εργαλεία συγκροτήθηκε το Europass (Ευρωδιαβατήριο). Δημιουργήθηκε το 2004 με την Απόφαση 2241/2004/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου και τέθηκε σε ισχύ το 2005. Περιλαμβάνει ένα πακέτο πέντε αρχείων τα οποία μπορεί το άτομο να εκδώσει και να χρησιμοποιήσει ανάλογα με τις ανάγκες του και τον αντίστοιχο αριθμό δεξιοτήτων που κατέχει. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

- Europass CV, ένα βιογραφικό σημείωμα που μπορεί το άτομο να εισάγει το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο
- Europass Language Passport (ELP), για την καταγραφή γλωσσικών δεξιοτήτων
- Europass Mobility, δυνατότητα πλήρους καταγραφής της κινητικότητας όπως σπουδές ή κατάρτιση σε άλλη χώρα
- Certificate Supplement, συμπληρωματικό έγγραφο πιστοποιητικού επαγγελματικής κατάρτισης (διευκόλυνση κατανόησης για εργοδότες/ ιδρύματα εκτός χώρας έκδοσης)
- Diploma Supplement, συμπληρωματικό έγγραφο για πτυχία και διπλώματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (UNESCO-UNEVOC, n.d.).

Το 2020 το Europass ανανεώθηκε πλήρως και απέκτησε τη σημερινή ηλεκτρονική του πλατφόρμα με Κανονισμό (ΕΕ) 2018/1149. Μέσω της πλατφόρμας αυτής ο κάθε χρήστης με τη δημιουργία λογαριασμού μπορεί πολύ εύκολα και γρήγορα να δημιουργήσει και να διαχειρίζεται τον προσωπικό του λογαριασμό, στον οποίο θα αποθηκεύει και θα ενημερώνει τα προσόντα, τις δεξιότητες, τα πτυχία του αλλά και την εργασιακή του εμπειρία και να τα μοιράζεται με εργοδότες ή φορείς ανάλογα με τις ανάγκες του, μέσω των προαναφερθέντων εγγράφων (European Commission, n.d.). Η φιλοσοφία του Europass εναρμονίζεται πλήρως και με τα υπόλοιπα πλαίσια, κυρίως με αυτό του ΕΠΕΠ. Κοινός τους παρονομαστής είναι η μετάφραση και αντιστοίχιση προσόντων. Η σύγκριση και η αναγνώριση προσόντων ενός διπλώματος σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι σαφώς ευκολότερη με τη παροχή ενός επεξηγηματικού εγγράφου που προσφέρει το Europass. Για τη τεκμηρίωση αυτών των συμπληρωματικών εγγράφων και βιογραφικών εγγράφων κρίνεται απαραίτητη η χρήση των συστημάτων μεταφοράς μονάδων, για το κλάδο της ΕΕΚ χρησιμοποιείται το ECVET και για το κλάδο της ανώτατης εκπαίδευσης το ECTS (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2016).

Παρατηρείται επίσης, μέσω της προώθησης όλων αυτών των εργαλείων, η μεγάλη έμφαση που δίνεται στην κινητικότητα ως κεντρική στόχευση της Ένωσης. Η σημασία της είχε αναδειχτεί αρχικά μέσω του Ανακοινωθέντος της Λουβέν (2009) όπου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όρισε ως στόχο για το 2020, το 20% των αποφοίτων της να έχει περάσει τουλάχιστον από μια εμπειρία κινητικότητας στο εξωτερικό κατά τις σπουδές του. Σύμφωνα

με έρευνα για τις επιδράσεις του Erasmus που παρατίθεται από τους Σταμέλο, Βασιλόπουλο & Καβασακάλη (2015), οι φοιτητές που μετακινούνται έχουν καλύτερα χαρακτηριστικά για την εύρεση απασχόλησης αλλά και προοπτικές για καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη, έχουν επίσης δυο φορές λιγότερες πιθανότητες να βρεθούν σε κατάσταση μακροχρόνιας ανεργίας σε αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν την αντίστοιχη εμπειρία. Εμπλουτίζονται με ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι περιζήτητο στον επαγγελματικό χώρο των επιχειρήσεων κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη πλειονότητα των εργοδοτών η οποία εκτιμά την διεθνή επαγγελματική εμπειρία και την κατατάσσει ως σημαντικό προσόν για την επιλογή προσωπικού (De Carlo & Diamanti, 2013 όπ. αναφ στο McGreal & Don, 2022). Σύμφωνα επίσης και με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014) οι φοιτητές που έχουν βιώσει την κινητικότητα είναι περισσότερο έτοιμοι να αναζητήσουν αργότερα και δουλειά εκτός των συνόρων της χώρας τους, συνεισφέροντας έτσι και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Πέραν όμως των γενικότερων πολιτικών, η κινητικότητα έγινε εφικτή κυρίως μέσω των ίδιων των ευρωπαϊκών εργαλείων που λειτουργούν συμπληρωματικά την τελευταία εικοσαετία.

Συμπερασματικά με όλα όσα έχουν ήδη αναφερθεί, ο EQF λειτούργησε ως μηχανισμός μετάφρασης και κατηγοριοποίησης προσόντων σε όλη την Ευρώπη αποφεύγοντας τα οποιαδήποτε εμπόδια μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Συμπληρωματικά, το Eurorpass χάρισε ένα εργαλείο ορατότητας των δεξιοτήτων και διευκόλυνε με αυτό τον τρόπο κυρίως όσους μετακινούνται σε διαφορετικά κράτη-μέλη για σκοπούς εργασίας, σπουδών ή και κατάρτισης. Παράλληλα, το ECVET και το ECTS μέσω της δυνατότητας μεταφοράς και συσσώρευσης μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατανομής πιστωτικών μονάδων αντίστοιχα βοηθούν στην ακαδημαϊκή αναγνώριση σπουδών και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που πραγματοποιούνται στο εξωτερικό, δίνοντας έτσι το κίνητρο κινητικότητας των πολιτών της ΕΕ εκτός των συνόρων της χώρας τους. Εν κατακλείδι, η κινητικότητα δεν έμεινε μόνο ως πολιτική προτεραιότητα στην ευρωπαϊκή ατζέντα αλλά ενσωματώθηκε και πρακτικά σε μεγάλο βαθμό υποστηριζόμενη από τις εν λόγω πολιτικές και εργαλεία πιστοποίησης όπου εφαρμόστηκαν καθόλη την διάρκεια της δεκαετίας του 2010 (Πρόκου, 2020). Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η κινητικότητα αποτελεί και έναν από τους τέσσερις στρατηγικούς στόχους του “Στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση” (ΕΚ 2020) ο οποίος θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

2.5 Σύγχρονες στρατηγικές και εργαλεία

Ένα νέο πλαίσιο για τη συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση δεν άργησε να εμφανιστεί και αποφασίστηκε το 2009, το λεγόμενο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Το πλαίσιο του Education and Training 2020 (ET 2020) αποτελεί διάδοχο του προγενέστερου προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο εγκρίθηκε στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Αποτέλεσε το πρώτο συνεκτικό πλαίσιο ευρωπαϊκής

συνεργασίας για την εκπαίδευση και κατάρτιση το οποίο με βάση κοινούς στόχους και τη βοήθεια της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ) συνέβαλε στην προώθηση της διά βίου μάθησης και στην ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας, ποιότητας και κινητικότητας τα οποία αναφέρθηκαν και στην προηγούμενη ενότητα. Παρά την πρόοδο που σημείωσε, η επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Λισαβόνας αποτελούσε μεγάλη πρόκληση για την ΕΕ, γεγονός που ανέδειξε την ανάγκη για ένα ανανεωμένο και πιο ευέλικτο πλαίσιο στρατηγικής, οδηγώντας έτσι στη διαμόρφωση του ET 2020 (Official Journal of the European Union, 2009).

Βασικός στόχος του ήταν η πλήρη στήριξη των κρατών - μελών αναφορικά με τη περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Πιο συγκεκριμένα, στα συμπεράσματα της απόφασης, τα οποία δημοσιεύτηκαν στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), ως στρατηγικοί στόχοι, συμπεριλαμβανομένων της υλοποίησης της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, τέθηκαν οι εξής: α) η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, β) η προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργούς ιδιότητας του πολίτη στα κοινά και γ) η ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού σκεπτικού σε όλους τους τομείς της ΕΕΚ. Βασικό συστατικό για την επίτευξη αυτής της διαδικασίας είναι η ευρωπαϊκή συνεργασία η οποία χρησιμοποιείται αποτελεσματικότερα με την ΑΜΣ (Official Journal of the European Union, 2009).

Το ET20 λειτούργησε συνεργατικά με τα κράτη- μέλη για να υλοποιήσει παράλληλα και τους στόχους της στρατηγικής “Ευρώπη 2020” η οποία είχε ως κύριο σκοπό ένα σχέδιο πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάκαμψη από την οικονομική κρίση και για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Department of Higher Education of Cyprus, n.d.). Χαρακτηριστικό είναι πως δύο από τις τρεις προτεραιότητες της στρατηγικής είχαν άμεση σχέση με την εκπαίδευση και την κατάρτιση οι οποίες ήταν: η έξυπνη, βασισμένη στη γνώση και την καινοτομία ανάπτυξη, και η χωρίς αποκλεισμούς, με υψηλή απασχόληση και ενισχυμένη κοινωνική και εδαφική συνοχή της Ένωσης (Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας, 2017). Η στρατηγική “Ευρώπη 2020” και η στρατηγική της Λισαβόνας εδραίωσαν την εκπαίδευση και την κατάρτιση ως κεντρικό πυλώνα της ευρωπαϊκής πολιτικής αφού πια η πιστοποίηση προσόντων και η ΔΒΜ πήραν έναν ρόλο κλειδί για την επίτευξη των κοινωνικοοικονομικών της στόχων.

Σήμερα, το νέο πλαίσιο - ομπρέλα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ο “Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης 2021-2030” -European Education Area (EEA). Η αρχική του ιδέα εκφράστηκε το 2017 στη σύνοδο κορυφής του Γκέτεμποργκ και τρία χρόνια μετά το Σεπτέμβριο του 2020, η Επιτροπή παρουσίασε το ανανεωμένο όραμά της για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και τις συγκεκριμένες δράσεις για την επίτευξή του και τελικώς το Συμβούλιο ενέκρινε ψήφισμα του στις 26 Φεβρουαρίου 2021 (Council of the

European Union, 2022). Κατά το ψήφισμά ορίστηκαν και οι πέντε βασικές προτεραιότητές του:

- Βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας, της ένταξης και της επιτυχίας για όλους στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, κάνοντας τη δια βίου μάθηση και την κινητικότητα πραγματικότητα για όλους.
- Ενίσχυση των ικανοτήτων και των κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- Ενίσχυση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Υποστήριξη της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και μέσω αυτής (Council of the European Union, 2021).

Η οικοδόμησή του βασίστηκε στο θεμελιώδες δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση που αποτελεί στοιχείο της προσωπικής ολοκλήρωσης του ατόμου και κατοχυρώνεται από τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ο ΕΕΑ στοχεύει στη ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση και πρόσβαση στο δικαίωμα αυτό. Με τη βοήθεια του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και του ευρωπαϊκού θεματολογίου δεξιοτήτων θα καταστήσει τη γνώση θεμέλιο της ανάκαμψης και της ευημερίας στην Ευρώπη. Η πανδημία του COVID-19 αλλά και η υποδοχή προσφύγων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών μετά τον πόλεμο της Ρωσίας κατά της Ουκρανίας τόνισε έντονα την ανάγκη ενός ανθεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα επιτρέψει την ύπαρξη διαρθρωτικών φραγμών στη μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα επηρεάσουν τις προοπτικές απασχόλησης των πολιτών και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία (European Commission, n.d). Αντικατοπτρίζεται έτσι χαρακτηριστικά και η έμφαση που δίνεται για άλλη μια φορά από την ΕΕ στη διασυννοριακή κινητικότητα και στην αναγνώριση προσόντων καθώς και στην ανάπτυξη της ψηφιακής και πράσινης μετάβασης.

Αξιοσημείωτο και πολύ σημαντικό ψηφιακό εργαλείο που προωθήθηκε μέσα σε αυτά τα πλαίσια είναι και τα λεγόμενα micro-credentials, που αναγνωρίστηκαν επίσημα στην ΕΕ το 2022 (Council Recommendation, 2022). Τα μικροδιαπιστευτήρια είναι από τα τελευταία και πιο σύγχρονα εργαλεία στον χώρο της δια βίου μάθησης και ΕΕΚ τα οποία προωθήθηκαν στην Ευρώπη μέσω του ΕΕΑ και της Ευρωπαϊκής Ατζέντας Δεξιοτήτων (European Skills Agenda). Σύμφωνα με την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης τα μικροδιαπιστευτήρια είναι ένας εναλλακτικός τρόπος απόκτησης προσόντων τα οποία ορίζονται ως τεκμήρια/αποδεικτικά στοιχεία μαθησιακών αποτελεσμάτων που κάποιος έχει κατακτήσει μετά από την ολοκλήρωση μια σύντομης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο βαθμός επίτευξης των αποτελεσμάτων αυτών είναι καθορισμένος από συγκεκριμένα διαφανή κριτήρια και αξιολογούνται μέσω κουίζ, εργασιών ή και εξετάσεων. Ο τρόπος υλοποίησής τους μπορεί να γίνει είτε δια ζώσης είτε ηλεκτρονικά ενώ σε πολλές περιπτώσεις δίνεται και η δυνατότητα υβριδικότητας με βάση τις ανάγκες του μαθητευομένου. Τα πιστοποιημένα αυτά έγγραφα περιλαμβάνουν εκτός από τα προσωπικά στοιχεία του κατόχου τους, το επίπεδο προσόντων

που αποκτήθηκαν καθώς και τις αποκτηθείσες πιστωτικές μονάδες δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την άμεση σύνδεση τους με το EQF και το ECTS (Μπέστα & Άννινος, 2022).

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα micro-credentials προέρχεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των ανησυχιών των εργοδοτών σχετικά με τα ανεπαρκή επίπεδα δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων που είναι απαραίτητα για την επιτυχή ένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς και των ανησυχιών των ίδιων των εκπαιδευομένων σχετικά με τις περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης (McGreal, 2020 όπ. αναφ στο McGreal & Don, 2022). Τα οφέλη των μικροδιαπιστευτηρίων για την απασχόληση και την κατάρτιση είναι ποικίλα και συχνά εξετάζονται από μια οικοσυστημική οπτική, όπου διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η βιομηχανία και οι κυβερνήσεις, συγκλίνουν για την επίτευξη κοινών στόχων και δρουν παράλληλα για κοινό τους όφελος (Ahsan, 2023 όπ. αναφ στο McGreal & Don, 2022. Li & Ironsi, 2023). Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τα μικροδιαπιστευτήρια δεν έχουν σκοπό να αντικαταστήσουν τον παραδοσιακό τρόπο απόκτησης προσόντων, δρουν συμπληρωματικά και απευθύνονται κυρίως στη διευκόλυνση των κοινωνικών ομάδων με περιορισμένη πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση. Ο CEDEFOP αναφέρει χαρακτηριστικά πως η εφαρμογή τους προσφέρει αναβάθμιση και επανακατάρτιση (upskilling–reskilling) των εργαζομένων με στόχο να ανταποκριθούν στην αγορά εργασίας. Συνοψίζοντας, τα μικροδιαπιστευτήρια αποτελούν μια σύγχρονη και αρκετά χρήσιμη πρακτική στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία πρεσβεύει τις αρχές της κινητικότητας, της διαφάνειας και της διασφάλισης της ποιότητας των προσόντων μαζί με τα ήδη προϋπάρχοντα εργαλεία, δίνοντας όμως μεγαλύτερη βάση αυτή τη φορά στη ψηφιακή μετάβαση, επιφυλάσσοντας με αυτό το τρόπο ελπιδοφόρες προοπτικές για την εξέλιξη και τον εκσυγχρονισμό του χώρου της ΕΕΚ και της διά βίου μάθησης.

2.6 Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ευρωπαϊκών στρατηγικών, πλαισίων και εργαλείων στην εκπαίδευση και κατάρτιση που προηγήθηκε αναδεικνύει την αδιαμφισβήτητη προσπάθεια της Ε.Ε για τη διασφάλιση μιας δυνατής και ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής με υψηλή ποιότητα, συγκρισιμότητα και κινητικότητα μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών της. Με αφετηρία τη Διαδικασία της Μπολόνιας και τη δημιουργία του EXAE, τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, ως τη συγκρότηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της, η Ευρωπαϊκή Ένωση έμεινε πιστή στις αρχικές τις στοχεύσεις όπως είναι η κινητικότητα, η προώθηση της διά βίου μάθησης και η διασφάλιση της απασχολησιμότητας.

Η έμφαση που δόθηκε στα μαθησιακά αποτελέσματα έδωσε το κίνητρο για την προώθηση της πιστοποίησης προσόντων και κατ' επέκταση τη συγκρότηση όλων αυτών των εργαλείων διαφάνειας, ποιότητας και κινητικότητας, που την περικλείουν, με

σημαντικότερο το EQF που λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός μετάφρασης και κατηγοριοποίησής τους. Όλη αυτή όμως η μεταστροφή του κέντρου βάρους από το περιεχόμενο της μάθησης στα αποτελέσματα της, αποκαλύπτει και την έντονη προσπάθεια απόδοσης έμφασης στο στόχο της απασχολησιμότητας, στο πλαίσιο της προσπάθειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να γίνει η πιο ανταγωνιστική παγκόσμια δύναμη που βασίζεται στην γνώση όπως αναφέρεται στη Στρατηγική της Λισαβόνας. Τα παραπάνω συμπεράσματα συμβάλλουν άμεσα στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, καθώς αποσαφηνίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο σχεδιάζονται και υλοποιούνται οι πολιτικές ΔΒΜ και πιστοποίησης προσόντων σε ευρωπαϊκή κλίμακα αναδεικνύοντας παράλληλα και τους βασικούς τους στόχους. Τα πλεονεκτήματα των ευρωπαϊκών εργαλείων είναι σημαντικά αλλά κρίνεται απαραίτητη η συνεχής αξιολόγηση και αναπροσαρμογή τους ώστε να διατηρείται μια ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής εξειδίκευσης και της μαθησιακής ολοκλήρωσης. Η κριτική αποτίμησή τους προβάλλει τον κοινωνικοπολιτικό τους χαρακτήρα και προετοιμάζει τη συζήτηση γύρω από το κοινωνικό τους πρόσημο και τις συνέπειες τους, ως προς την κοινωνική συνοχή και την ένταξη στην απασχόληση. Αφού αναλύθηκε η διαμόρφωση του χώρου της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ αναφορικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει στο εθνικό πλαίσιο, τη μεταφορά και ανάπτυξη πολιτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην ελληνική πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 3: Πολιτικές Πιστοποίησης Προσόντων στην Ελλάδα

3.1 Εισαγωγή

Η εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη διά βίου μάθηση και την πιστοποίηση προσόντων αποτέλεσε το βασικό έναυσμα για τη διαμόρφωση εθνικών συστημάτων σε όλα τα κράτη-μέλη της Ένωσης υπό κοινή πορεία. Η διά βίου μάθηση τοποθετήθηκε στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εξυπηρέτηση της οικονομικής ανάπτυξης και τη διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΒΜ θεωρήθηκε η επιτομή της οικονομικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της (Δουργκούνας, 2021). Μέσα σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο η Ελλάδα κλήθηκε και αυτή με την σειρά της να διαμορφώσει τις πολιτικές της αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Είναι χαρακτηριστικό πως το σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στη χώρα μας βασίστηκε σχεδόν αποκλειστικά στις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις καθώς και όποιες πολιτικές παρεμβάσεις έχουν γίνει διαχρονικά αποτελούν απόρροια ευρωπαϊκού λόγου (Vasilopoulos, 2023).

Η δημιουργία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η διαδικασία σταδιακής ευθυγράμμισής του με το ευρωπαϊκό αποτέλεσαν σημαντική πολιτική διαδικασία για τη χώρα, καθώς μέσα από την επίτευξή του, εγκαθιδρύθηκε ένα σύστημα διαφάνειας, συγκρισιμότητας και πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων (ΕΟΠΠΕΠ, n.d). Παρόλα αυτά η πρακτική υλοποίηση των πολιτικών συναντά αρκετές δομικές προκλήσεις οι οποίες βασίζονται στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της χώρας, καθιστώντας αμφίβολη την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού που υπόσχεται η διά βίου μάθηση.

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η διαμόρφωση των πολιτικών πιστοποίησης προσόντων στην Ελλάδα, οι ιδιαιτερότητες τους και το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο που τις διέπει. Θα αναλυθεί επίσης το μοντέλο ΔΒΜ που υιοθετήθηκε στη χώρα και η επίδραση που είχε στα δεδομένα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, οδηγώντας έτσι και σε μια κριτική σχετικά με το βαθμό ευθυγράμμισης της χώρας με τα ευρωπαϊκά δεδομένα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στη διαδικασία αυτή.

3.2 Θεσμικό πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικών και εθνικές ιδιαιτερότητες

Η ανάπτυξη της εθνικής πολιτικής για την ΕΕΚ και τη διά βίου μάθηση επηρεάζεται άμεσα από τη γενικότερη σύσταση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάτι που θα αναλυθεί στη παρούσα ενότητα. Από τη δημιουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως κομμάτι του νεοσύστατου ανεξάρτητου κράτους από το 1834 έως και σήμερα, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του αποτέλεσε ο συγκεντρωτισμός με απώτερο σκοπό την ομογενή εθνική ταυτότητα (Σταμέλος et al., 2015). Η χώρα μετά από μια μακρά περίοδο κρίσης της εθνικής της ταυτότητας κατά τα χρόνια της Τουρκοκρατίας, αλλά και αργότερα, ανέδειξε τη γλώσσα ως κύριο διακύβευμα για την εσωτερική συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Φραγκουδάκη, 2001 όπ. αναφ. στο Μπουραντά et al., 2025), κάτι σύνθημα για τα κράτη της Ευρώπης, με τη διαφορά ότι στη χώρα μας συναντάται διαμάχη όχι για την ίδια τη γλώσσα αλλά για τη μορφή που θα έπρεπε να έχει. Η αντιπαλότητα για την επικράτηση της καθαρεύουσας και στην αντίθετη πλευρά την αντικατάστασή της με τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα, αποτέλεσε σημείο καμπής για τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κατάσταση αυτή έκανε πάνω από έναν αιώνα να λήξει και άφησε μεγάλο κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο σε όλη τη κοινωνία και κατ' επέκταση στις πρώτες προσπάθειες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών.

Το ζήτημα της γλώσσας ανέδειξε και από πολύ νωρίς την άμεση σχέση εργασίας και εκπαίδευσης μέσα από ποικίλες καταστάσεις. Η ανάλυση της έκτασης του γλωσσικού ζητήματος επιβεβαιώνει τον έντονο συγκεντρωτισμό του συστήματος, ο οποίος μετεξελίχθηκε σε ένα υπουργοκεντρικό πεδίο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η χάραξη πολιτικών γίνεται αποκλειστικά και μόνο από το Υπουργείο Παιδείας και δεν αποτελεί ένα σταθερό

στρατηγικό σχεδιασμό καθώς η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλάζει συνεχώς πορεία και χαρακτήρα με κάθε αλλαγή Υπουργού Παιδείας (Δουργκούνας, 2021). Ο κρατικός εναγκαλισμός όπως αναφέρει και ο Κόκκος (2005) είναι ένα βασικό στοιχείο της πολιτικής για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τα όσα προ είπαμε είναι αδιαμφισβήτητο επίσης πως η Ελλάδα ανήκει στο κρατικιστικό μοντέλο διακυβέρνησης της ΔΒΜ. Τα μοντέλα που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνουν το επίπεδο συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων και τα επίπεδα κυβερνητικής συμμετοχής και ρύθμισης της διά βίου μάθησης. Στο κρατικιστικό μοντέλο, ενώ υπάρχει κάποια τυπική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, μέσω πιστοποιημένων εταιριών που παρέχουν κατάρτιση και των υψηλών επιπέδων ρύθμισης, δεν παύει τον πρωταρχικό ρόλο αλλά και τη κύρια πηγή χρηματοδότησης να την έχει το κράτος κυρίως μέσω ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων (Πρόκου, 2020). Το κράτος μέσα σε αυτό το πλαίσιο ασχολείται με ζητήματα ισότητας πάνω στις ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες με στόχο την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και παράλληλα συντονίζει τους φορείς και τις δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα των παροχών τους. Πρακτικά όμως στο μοντέλο αυτό συναντώνται τα χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης και συμμετοχής της εκπαίδευσης ενηλίκων (Δουργκούνας, 2021). Στην περίπτωση της Ελλάδας η κεντρική διοίκηση είχε το κυρίαρχο λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρά τη γενικότερη αδυναμία ανταπόκρισης που εμφάνιζε η κεντρική διοίκηση. Ελάχιστη ήταν επίσης η συμβολή και η τεχνογνωσία των κοινωνικών εταίρων αλλά και των φορέων καλών πρακτικών σε χαμηλότερα επίπεδα εξουσίας όπως οι Περιφέρειες και οι Δήμοι, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιούνται στοχευμένες και αυτοδύναμες δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (Φωτόπουλος, 2013 οπ. αναφ. στο Vasilopoulos, 2023).

Η εξέλιξη των πολιτικών ΔΒΜ στην χώρα αποτέλεσε μια κυβερνητική ανάγκη μέσω των ισχυρών επιδράσεων που δέχτηκε από την ΕΕ τη δεκαετία του '90 και την επόμενη δεκαετία μέσω της δέσμευσης της για την πραγμάτωση των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Με στόχο την άντληση όσον το δυνατό περισσότερων πόρων χρηματοδότησης από το ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) υιοθετήθηκαν πολιτικές αποκλειστικά επηρεασμένες από τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές χωρίς εμπειρία και συντονισμένες δράσεις που θα εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας (Καραλής, 2009 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2007). Η χρηματική εξάρτηση από την ΕΕ κατεύθυνε τις δράσεις της ΔΒΜ προς τον τομέα της απασχολησιμότητας παραγκωνίζοντας έτσι το στόχο της κοινωνικής ένταξης κάτι το οποίο φανερώνεται και σε δεδομένα της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Survey, 2007, 2012 όπως αναφ. στο Πρόκου 2020). Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η αναποτελεσματικότητα των πολιτικών ΔΒΜ αναφορικά με τη συμμετοχή ανέργων στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ), κυρίως αυτών που ανήκαν σε ευπαθείς ομάδες, κάτι αντίθετο με αυτό που προβάλλει το κρατικιστικό μοντέλο και οι πολιτικές προτεραιότητες που προωθούνταν από τη κυβέρνηση. Φαίνεται λοιπόν πως

η ανάπτυξη των πολιτικών δεν στηρίζονταν στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας αλλά ήταν πλήρως εξευρωπαϊσμένη σε βαθμό που προκάλεσε περιορισμένη ελκυστικότητα απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατ' επέκταση περιορισμένη συμμετοχή στα προγράμματα ΔΒΜ (Κόκκος, 2005).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού, που αποτέλεσε αίτιο της περιορισμένης ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η γραφειοκρατία. Ως βασικός μηχανισμός ρύθμισης των πολιτικών ΔΒΜ, η γραφειοκρατία επέφερε αργούς ρυθμούς μεταβολής και εξέλιξης, καθυστερήσεις και λάθη στους σχεδιασμούς ανάπτυξης της ΔΒΜ (Kwon and Daeyeon, 2011, όπως αναφ. στο Δουργκούνας 2021). Μια επίσης εθνική ιδιαιτερότητα που συνάδει με το κρατικιστικό μοντέλο είναι και ο περιορισμός του κρατικού προϋπολογισμού, καθώς σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) το ποσοστό του ΑΕΠ που δίνεται για την εκπαίδευση είναι στο 3.9% σε σχέση με τον μέσο όρο της ΕΕ όπου είναι στο 4.6%. Παρά την παροχή χρηματοδότησης η Ελλάδα συνεχίζει να επενδύει λίγα για την εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό την έλλειψη ενός στιβαρού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μηχανισμού. Αισθητή είναι επιπρόσθετα και η απουσία των κοινωνικών εταίρων στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και πολιτικών διά βίου μάθησης, η συμβολή των οποίων θα ήταν αναγκαία μπροστά στα εμπόδια που συναντά ο κοινωνικός διάλογος για την ΣΕΚ και η γενικότερη ανάπτυξη της.

Σημαντικό αίτιο επίσης που αποτέλεσε τροχοπέδη στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), είναι και η απουσία σύνδεσής της με λαϊκά κινήματα, χαρακτηριστικό που συναντάται σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές και μη κοινωνίες. Καθώς η Ελλάδα δεν πέρασε ποτέ βιομηχανική επανάσταση, η οικονομία της δεν βασιζόταν στη βιομηχανική ανάπτυξη περιορίζοντας έτσι το τεχνολογικό επίπεδο του συστήματος παραγωγής της, το οποίο δεν είχε ανάγκη την επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού της. Η οικονομία της βασίστηκε σε μικρομεσαίες, οικογενειακές και ακόμη και ατομικές επιχειρήσεις οι οποίες δεν εμφάνιζαν μεταξύ τους μεγάλη ανταγωνιστικότητα καθιστώντας την ανάπτυξη και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού μη αναγκαία συνθήκη. Το επιχείρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός πως η σοβαρότερη προσπάθεια (σύμφωνα με τον Κατριβέση, 1991, όπ. αναφ. στο Μπουραντά et al., (2025), παροχής επαγγελματικής κατάρτισης σημειώθηκε μόλις τη περίοδο 1829-1834 μέσω του Ορφανοτροφείου της Αίγινας. Μέσα σε αυτό οι τρόφιμοι αποκτούσαν δεξιότητες και γνώσεις πάνω σε ποικίλους τομείς όπως η οικοδομική, η ραπτική και η ξυλουργική και πολλές φορές τους δίνονταν και η ευκαιρία εκπαίδευσης εκτός ιδρύματος σε άλλες σχολές κατάρτισης και εκμάθησης πρακτικών δεξιοτήτων. Όλη αυτή η περίοδος ουσιαστικής και αναγκαίας υλοποίησης δραστηριοτήτων επιμόρφωσης και κατάρτισης δικαιολογείται από την πρώτη άνθηση της βιομηχανικής ανάπτυξης της χώρας που συναντάται κατά τα τέλη του 19ου αιώνα ως τις αρχές του 20ου και κορυφώνεται στη δεκαετία του '70 (Μπουραντά et al., 2025). Τη δεκαετία του '80 η αποβιομηχάνιση σηματοδότησε πια την επικράτηση του

κρατικισμού στις πολιτικές ΣΕΚ και εκπαίδευσης ενηλίκων αποξενώνοντάς τες όλο και περισσότερο από την ελληνική κοινωνία.

Φτάνοντας στη χρονική περίοδο της δεκαετίας του '80 είναι σημαντικό να αναφερθούμε και σε μία πολύ σημαντική συνθήκη που διέπει και επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη πολιτικών ΔΒΜ, η έλλειψη εξειδικευμένων ερευνών για την εκπαίδευση. Μια κατάσταση που συνδέεται άμεσα με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και θεωρίες της εποχής αλλά και αυτές του παρελθόντος όπου άφησαν μεγάλο αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η νίκη ενός σοσιαλιστικού κόμματος πρώτη φορά στην ιστορία της χώρας, μετά από μια δύσκολη περίοδο που διάνυσε κατά τον Β ΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και αργότερα κατά τον Εμφύλιο Πόλεμο και τη Δικτατορία, σηματοδοτούσε μια μεγάλη αλλαγή στην πολιτική σκηνή με κεντρικό πυλώνα την αντιμετώπιση του κοινωνικού και οικονομικού αποκλεισμού, ιδιαίτερα στο κομμάτι του πληθυσμού που ανήκε στην ιδεολογία του κουμμουνιστικού φάσματος (Σταμέλος et. al, 2015).

Κατά τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών και ιδιαίτερα πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων, οι πολιτικές αναταράξεις τους παρελθόντος επηρέασαν άμεσα τη διαδικασία καθώς υπήρχε πλήρης απουσία ερευνών στο επιστημονικό πεδίο. Όλες οι Κοινωνικές Επιστήμες βρίσκονταν σε πρώιμο στάδιο ως τη δεκαετία του '80 καθώς η ενασχόληση τους με αυτές αποτελούσε στοιχείο προπαγανδισμού και αντεθνικών ιδεών με εξαίρεση την Ιστορία και την Αρχαιολογία, καθώς προωθούσαν άμεσα το εθνικό φρόνημα. Παρά την έντονη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μέσω δανείων ακόμη και τις δεκαετίες του '60 και '70, η όποια ανάπτυξη στο πεδίο δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς δεν υπήρχαν επαρκείς γνώσεις και πληροφορίες για το πεδίο. Ενώ στην υπόλοιπη Ευρώπη η θεωρητική και πρακτική ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων γίνονταν μέσω ερευνών πεδίου, στην Ελλάδα δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ υιοθετώντας έτσι πολιτικές από το εξωτερικό μη προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα. Συνοψίζοντας, ο διεθνής επιστημονικός διάλογος αντιμετωπιζόταν ως συγκρουσιακή θεωρία που προσπαθούσε να διαβάλλει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έναν δηλαδή από τους κεντρικότερους πυλώνες συγκρότησης του κράτους (Σταμέλος et al. , 2015).

Προχωρώντας στη δεκαετία του 2000, στον κυρίαρχο πολιτικό λόγο η απασχολησιμότητα αποτέλεσε κεντρικό στόχο κατευθύνοντας τη κρατική χρηματοδότηση σε δράσεις κατάρτισης και προώθησης της απασχόλησης κυρίως των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη για κοινωνική ένταξη καθώς έγιναν και σημαντικές αναφορές στην ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Ωστόσο, η συνεχής ιδιωτικοποίηση της ΣΕΚ, σε συνδυασμό με την απουσία μέτρων συνεκτικής σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση, έθεσαν σοβαρά εμπόδια στην αποτελεσματικότητα των δράσεων ΔΒΜ και στην καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Prokou, 2014). Από το 2010 και μετά, οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της χώρας αλλάζουν ριζικά καθώς βιώνει τη σοβαρότερη οικονομική κρίση της σύγχρονης ιστορίας της, η οποία επέφερε μακροχρόνιες επιπτώσεις στην αγορά εργασίας. Οι πολιτικές λιτότητας επέφεραν μεγάλες

μειώσεις στους μισθούς, αυξάνοντας ραγδαία τα ποσοστά ανεργίας (Karalis, 2017 όπ. αναφ. στο Doutor & Guimarães, 2019). Την ίδια περίοδο τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση ήταν ιδιαίτερα χαμηλά φτάνοντας μόλις στο 3,3% για το 2015, κάνοντας την αύξηση της συμμετοχής κεντρικό ζητούμενο των σύγχρονων πολιτικών ΔΒΜ (Zafiris, 2016 όπ. αναφ. στο Doutor & Guimarães, 2019). Φτάνοντας στη μεταμνημονιακή περίοδο, η ελληνική αγορά εργασίας απαρτίζεται από έντονη επισφάλεια και παραοικονομία μέσω της μαύρης αγοράς καθώς και μία άκρως περιορισμένη διαθεσιμότητα ποιοτικών θέσεων εργασίας. Συναντάται επίσης αναντιστοιχία μεταξύ των προσόντων και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και των απαιτήσεων των θέσεων εργασίας, γεγονός που οδήγησε στο λεγόμενο φαινόμενο της υπό αξιοποίησης δεξιοτήτων (brain waste) (Efstratoglou, 2018 όπ. αναφ στο Tsiboukli & Efstratoglou, 2022). Παρά τη διακηρυγμένη σημασία της διά βίου μάθησης, οι σύγχρονες πολιτικές στην Ελλάδα εξακολουθούν να κινούνται στα πλαίσια της κρατικής ρύθμισης και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, υποβαθμίζοντας τη δημοκρατική διάσταση της ΔΒΜ (Zarifis & Gravani, 2014 όπ. αναφ στο Doutor & Guimarães, 2019).

Όλα τα προαναφερθέντα ιστορικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν αναδεικνύουν την ιδιαίτερη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας στο οποίο εντάσσεται και η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Οι αναταράξεις και οι δυσκολίες που υπέστη σε πολιτικό, οικονομικό αλλά και ιδεολογικό επίπεδο επηρέασαν άμεσα τη χάραξη πολιτικών και τη γενικότερη συμπεριφορά και αντίληψη της κοινωνίας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συντηρητισμός, η στασιμότητα και η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους νεωτερικούς θεσμούς και τις αλλαγές ήταν από τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία υιοθετήθηκαν και από την ίδια την κοινωνία. Ως τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η επαγγελματική εκπαίδευση αντιμετωπιζόταν ως περιθωριακή χωρίς να έχει καμία επιρροή στην αγορά εργασίας. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η οικονομία μετά τη Μεταπολίτευση βασιζόταν στους αυτοαπασχολούμενους και τις μικροεπιχειρήσεις, επικρατούσε έτσι η αντίληψη πως η ΣΕΚ ανήκε και χρησιμοποιούνταν μόνο από μαθητές και άτομα χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Όλη αυτή η κοινωνική υποβάθμιση και αδιαφορία που υπέστη η ΣΕΚ και η εκπαίδευση ενηλίκων ερχόταν σε σύγκρουση με την επιβολή εκπαιδευτικών πολιτικών ΔΒΜ μέσω ευρωπαϊκής χρηματοδότησης από το κράτος, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο μεταξύ κοινωνίας και κράτους ο οποίος εμπόδιζε την ομαλή ανάπτυξη στρατηγικών επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και διά βίου μάθησης (Σταμέλος et al., 2015; Μπουραντά et al., 2025). Θα ακολουθήσει στην επόμενη ενότητα η ανάλυση ενός από τα βασικότερα εργαλεία ρύθμισης της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, η πιστοποίηση προσόντων.

3.3 Η εξέλιξη των μηχανισμών πιστοποίησης προσόντων και Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα

Η πιστοποίηση προσόντων αποτελεί κεντρικό άξονα πολιτικής για την ΕΕΚ αλλά και τη ΔΒΜ, μέσα από αυτή διασφαλίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και η αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή στην αγορά εργασίας. Στην Ελλάδα οι μηχανισμοί πιστοποίησης έχουν εξελιχθεί μέσα σε ένα συγκεντρωτικό και κρατικιστικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το οποίο επηρέασε άμεσα τη δομή και την λειτουργία του. Βέβαια η πιστοποίηση προσόντων και η ΔΒΜ επηρεάστηκαν άμεσα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία είχε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή τους κυρίως μέσω χρηματοδοτήσεων. Η ανάπτυξη των μηχανισμών αυτών ανήκουν σε μια γενικότερη κυβερνητική στρατηγική η οποία ακολουθήθηκε από τη δεκαετία του 1990 και μετά για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης.

Η κατάργηση ελέγχου των γνώσεων κατά τη δεκαετία του 1980 μείωσε σε μεγάλο βαθμό τη μαθητική αποτυχία και τη σχολική διαρροή, έφερε όμως μαζί της και την υποβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μεταφέροντας έτσι τη χρηστική του σημασία στο εξωθεσμικό πλαίσιο των φροντιστηρίων. Η ελαστικότητα στους βαθμούς αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν άργησε να φέρει μεγάλες πιέσεις και στον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να δημιουργείται γοργά μια συνθήκη κατά την οποία τα πανεπιστημιακά πτυχία δεν θα ήταν επαρκή για την απόκτηση θέσεων στην αγοράς εργασίας και εν ολίγοις θα έχαναν την αξία τους (Σταμέλος et al., 2015). Η αναφορά στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν γίνεται ως αυτοτελές αντικείμενο ανάλυσης αλλά λειτουργεί ως ενδιάμεσος κρίκος για τη κατανόηση της σταδιακής αποδυνάμωσης της αξίας των τίτλων σπουδών και τη μετατόπιση της διά βίου μάθησης και της πιστοποίησης προσόντων στο κέντρο ενδιαφέροντος.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τη δεκαετία του 1990, οι όροι κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση κυριάρχησαν στα ευρωπαϊκά δεδομένα και δεν άργησαν να υιοθετηθούν και στα εγχώρια πλαίσια ανάπτυξης πολιτικής. Είναι χαρακτηριστικό πως για πρώτη φορά η Ελλάδα προσπαθεί έντονα να εναρμονιστεί με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά συστήματα, κάτι όμως δύσκολο επιτεύξιμο καθώς επικρατούσε έλλειψη κουλτούρας και αποδοχής τέτοιων πολιτικών, επιφανειακές προσεγγίσεις από την κυβέρνηση και απουσία γνώσεων και εμπειρίας. Παρά την ισχυρή κρατική ρύθμιση που κατείχε στο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης η χώρα μας, η κρατική παρέμβαση άρχισε να υποχωρεί με τη παράλληλη άνοδο της ιδιωτικοποίησης και της εξατομίκευσης της ευθύνης για τη διά βίου μάθηση (Πρόκου, 2007,2020).

Στο πλαίσιο του Α΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) (1988-93), με στόχο την υλοποίηση σύγχρονων μορφών επαγγελματικής κατάρτισης δημιουργήθηκε πληθώρα ιδιωτικών φορέων κατάρτισης ώστε να απορροφηθούν τα σχετικά κονδύλια που δόθηκαν, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Τα ΚΠΣ αποτελούσαν ένα σύνολο παρεμβάσεων τα οποία εξυπηρετούσαν συγκεκριμένους σκοπούς και είχαν συγκεκριμένο στόχο, κόστος και χρονικά όρια εφαρμογής. Καθώς υπήρχε απουσία ενός θεσμικού πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας και μηχανισμών ελέγχων,

πολλοί από αυτούς τους φορείς κατασπατάλησαν πληθώρα πόρων και πρόσφεραν παροχές φτωχές σε ποιότητα (Μπουραντά et al., 2025). Όλη αυτή η προχειρότητα και η έλλειψη συντονισμού ιδιωτικών αλλά και δημόσιων φορέων συνέβαλαν στην ιδιωτικοποίησή του συστήματος διά βίου μάθησης και δημιούργησαν την ανάγκη για ένα νέο θεσμικό πλαίσιο το οποίο έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη ενός συγκροτημένου συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 2005). Έτσι, το 1992 δημιουργήθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Ο ΟΕΕΚ ήταν υπεύθυνος για την έρευνα και τον συντονισμό παράλληλα με την ίδρυση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ) των ιδρυθέντων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Σκοπός των ΙΕΚ ήταν η παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συνεχιζόμενης για την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας. Τοποθετήθηκε με αυτό τον τρόπο επαγγελματική κατάρτιση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι παρεχόμενοι τίτλοι αναγνωρίζονταν σε κοινοτικό αλλά και εθνικό επίπεδο (Κωτσίκης, 2002 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2007). Κάτω από αυτές τις συνθήκες δημιουργήθηκε δύο χρόνια αργότερα, το 1994, το Σύστημα Διαχείρισης και Παρακολούθησης Ενεργειών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, το οποίο μεταξύ άλλων προέβλεπε ότι τα ευρωπαϊκώς χρηματοδοτούμενα προγράμματα θα διαχειρίζονταν πια από το Υπουργείο Εργασίας το οποίο θα ήταν υπεύθυνο για τη διαμόρφωση πολιτικών και στρατηγικών για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ). Η ανάθεση του Υπουργείου Εργασίας αυτού του ρόλου σηματοδότησε την έντονη πια σύνδεση απασχολησιμότητας και κατάρτισης, αφού έγινε φανερό πως η εκπαιδευτική δραστηριότητα ήταν υπεύθυνη για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και την ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων, με κύριο σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου και την ένταξη του στην απασχόληση (Ευστράτογλου, 2003 όπ. αναφ στο Πρόκου, 2007).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών έκρινε αναγκαία την ίδρυση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Τα κέντρα αυτά μπορούσαν να έχουν και δημόσια αλλά και ιδιωτική μορφή με απαραίτητο γνώμονα να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές ποιότητας ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης (Μπουραντά et al., 2025). Κεντρικός τους στόχος ήταν η καταπολέμηση της ανεργίας καθώς με αυτόν τον τρόπο θα ικανοποιούνταν και οι στόχοι της ευρωπαϊκής πολιτικής για την διά βίου μάθηση, δηλαδή, η απασχολησιμότητα και η κοινωνική ένταξη. Η χρηματοδότησή τους έγινε κατά βάση στα πλαίσια του Β' ΚΠΣ (Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης) (1994-1999) και τέθηκαν υπό την επίβλεψη του Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ) το οποίο ιδρύθηκε το 1994 και εξαιτίας μερικών δυσλειτουργιών επανιδρύθηκε το 1997. Κύρια αρμοδιότητά του ΕΚΕΠΙΣ ήταν η ανάπτυξη του συστήματος πιστοποίησης των ΚΕΚ, με αποτέλεσμα μετά από πολλές διαδικασίες να ανατίθενται τα πρώτα προγράμματα κατάρτισης στους πιστοποιημένους φορείς το 1995 μέσω δημόσιου διαγωνισμού. Το ΕΚΕΠΙΣ ήταν επίσης υπεύθυνο για τη πιστοποίηση των προγραμμάτων των εκπαιδευτών καθώς και τη μελέτη και το προγραμματισμό οργανισμών

κατάρτισης σε επίπεδο νόμου, περιφέρειας αλλά και σε ολόκληρη την επικράτεια (Πρόκου, 2007).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πως την ίδια χρονική περίοδο ενταγμένο στο Β' ΚΠΣ, έλαβε δράση και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ 1) κατά την περίοδο 1994-1999, το οποίο αποτελούσε ένα εθνικό πρόγραμμα για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες με φορέα υλοποίησης το Υπουργείο Παιδείας και συγχρηματοδότηση Ελληνικού Δημοσίου, του ΕΚΤ και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ). Χωρισμένο σε Υποπρογράμματα για την επίτευξη των στόχων του, αφιερώθηκε ένα ολόκληρο Υποπρόγραμμα ονομαζόμενο «Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση» με στόχο την ενίσχυση και την οργάνωση των υποδομών του συστήματος αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα. Χαρακτηριστικά ήταν τα μέτρα 2.1 «Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης» και 2.2 «Λοιποί Φορείς (ΕΚΤ)» τα οποία αφορούσαν την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού των εκάστοτε επαγγελματικών σχολών (Σταμέλος et al., 2015).

Παρατηρείται λοιπόν πως την ίδια χρονική περίοδο γίνονταν διεργασίες αναβάθμισης και στην αρχική αλλά και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στη χώρα, στη προσπάθειά της να βρει μία θέση στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση βρέθηκε στο κέντρο του ενδιαφέροντος για τις πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς μέσω της διαμόρφωσης προγραμμάτων και φορέων της, οι κυβερνήσεις μπορούσαν να διοχετεύσουν τους ευρωπαϊκούς τους πόρους, δημιουργώντας παράλληλα μια κατάσταση που ευνοούσε την εξατομίκευση της ευθύνης καθώς ο πολίτης ήταν πια υπεύθυνος να κάνει τις δικές του επιλογές διαλέγοντας μέσα από μια πληθώρα προγραμμάτων αυτό που ταιριάζει στις ανάγκες του, έχοντας ο ίδιος την ευθύνη για την ένταξή του στην αγορά εργασίας (Πρόκου, 2020). Ήταν πια ευθύνη του ατόμου να επιλέξει και να συμμετέχει στη διαδικασία συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης καθώς αυτή θα του πρόσφερε και μια θέση στην αγορά εργασίας. Η άνοδος όμως της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και της εξατομίκευσης της ευθύνης στη ΔΒΜ δυσκόλεψε την ικανοποίηση του στόχου της κοινωνικής ένταξης, κυρίως σε συνδυασμό με τη δυσλειτουργία του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ελληνικής οικονομίας που αναφέρθηκαν και στην προηγούμενη ενότητα, η σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης κρίθηκε ανεπιτυχής (Πρόκου, 2009, 2020). Σύμφωνα με τους Καραλή και Βεργίδη (2004, όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2007), οι απαιτητικές προδιαγραφές που έθεσε το ΕΚΕΠΙΣ σε συνδυασμό με την απουσία τεχνογνωσίας δυσκόλεψαν τους δημόσιους οργανισμούς με αποτέλεσμα να υποχωρούν από το σύστημα της ΣΕΚ. Αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης ήταν και η τεράστια υποβάθμιση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενώ ως τώρα το κράτος προσέγγιζε τη διά βίου μάθηση μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων, υπό τη πίεση ευρωπαϊκών πολιτικών η κατεύθυνση της άλλαξε προς την ΣΕΚ (Σταμέλος et al., 2015). Οι

δράσεις της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό και οι μόνοι σημαντικοί φορείς γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων έμειναν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) τα οποία αντικαταστάθηκαν μεταγενέστερα από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Η δημιουργία τους προέβλεπε μια προσπάθεια οργάνωσης της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) για να κρατηθεί ζωντανή η γενική εκπαίδευση ενηλίκων στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης κυρίως για τα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση σε μια προσπάθεια κοινωνικής ένταξης και καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, ιδιαίτερα για άτομα που ανήκαν σε ευπαθείς ομάδες (European Association for the Education of Adults, 2018).

Χαρακτηριστικό βήμα προσπάθειας εναρμόνισης με τα ευρωπαϊκά δεδομένα σχετικά με τη προώθηση της ΔΒΜ αποτέλεσε και η διαμόρφωση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) το 2003 μέσω ειδικού νόμου (Ν. 3191/2003). Κεντρικός του στόχος ήταν η δυνατότητα πιστοποίησης μάθησης ανεξάρτητα του τρόπου απόκτησής της για όλους τους πολίτες (Βεργίδης 2004 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2007, 2009) και αποτέλεσε σημαντική τομή για την ανάπτυξη πολιτικών πιστοποίησης προσόντων στην χώρα. Ενώ η χρηματοδότηση και των τριών φορέων (ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ και ΕΣΣΕΕΚΑ) προέρχονταν από την ΕΕ η σύγκριση των δικτύων τους αποκαλύπτει πως οι προτεραιότητες της ΕΕ ήταν ξεκάθαρα προσανατολισμένες προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις πολιτικές ανάπτυξης για τη συμπληρωματική εκπαίδευση και κατ' επέκταση την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, βασικό στόχο της διά βίου μάθησης (Πρόκου 2007; Karalis & Pavlis-Korres, 2009).

Με την είσοδο στη νέα χιλιετία, η χώρα φανερά επηρεασμένη από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, δεσμεύτηκε για την πραγμάτωση των στόχων της πρώτης μέσω μέτρων ενίσχυσης για το ανθρώπινο κεφάλαιο και τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής προστασίας. Παράλληλα υιοθετήθηκαν και οι στρατηγικοί στόχοι του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», δίνοντας έτσι έμφαση στην ποιότητα και τη προσβασιμότητα στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας (Δουργκούνας, 2021). Η διαδικασία αυτή αναφέρθηκε χαρακτηριστικά και στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ) το 2002 που μεταξύ άλλων ανέφερε πως, η Ελλάδα έδειξε συνέπεια προς τη δρομολόγηση μέτρων για τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Υιοθετήθηκαν επίσης και προτεραιότητες της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα εθνικό σύστημα ΔΒΜ το οποίο έδινε έμφαση στην πιστοποίηση της κατάρτισης καθώς και στην αξιολόγηση και τη διασφάλιση της ποιότητάς της (ΥΠΕΚΑ, 2002).

Ο ΕΣΣΕΕΚΑ έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη των επιταγών της Λισαβόνας αφού ήταν η πρώτη συνεκτική προσπάθεια ανάπτυξης νομοθετικού πλαισίου για την ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων (Panitsidou, 2008 όπ. αναφ. στο Δουργκούνας, 2021). Προώθησε ένα καινούργιο πλαίσιο για τη ΔΒΜ στη χώρα το οποίο ενισχύθηκε και από το

νομοσχέδιο (Ν. 3369/2005) “Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις”. Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο έδινε έμφαση στα επαγγελματικά περιγράμματα αναφορικά με τη σχεδίαση και τη πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, καθώς αυτά διευκόλυναν τη σύνδεση εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας και αποτελούσαν σημαντικό εργαλείο για την οικοδόμηση ενός εθνικού πλαισίου πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων (Λιντζέρης, 2013 όπ. αναφ. στο Δουργκούνας, 2021). Η πιστοποίηση προσόντων θεωρήθηκε αναγκαία για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς έδινε βαρύτητα στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ποιότητα αν μη τι άλλο ήταν επίσης στενά συνδεδεμένη και με την ανταπόκριση των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας (European Union, n.d).

Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς ευρέως γνωστό και ως ΕΣΠΑ 2007-2013 ως ολοκληρωμένο σχέδιο ανάπτυξης ήταν ένα από τα δύο προγράμματα που εκπονήθηκαν στη χώρα μας από το 2007 ως το 2013 μέσω κοινοτικών κονδυλίων για το σύνολο των δομών και των βαθμίδων εκπαίδευσης της χώρας, μαζί με το Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΠΑ) για τη περίοδο 2000-2006. Βασικές του προτεραιότητες αποτέλεσαν η περιφερειακή ανάπτυξη, η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας καθώς και η έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση για τους νέους. Έθεσε στόχους για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης οι οποίοι εξυπηρετήθηκαν μέσω των δύο Επιχειρησιακών Προγραμμάτων του: το ΕΠ Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού (2007-2013) και του ΕΠ Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (2007-2013). Μέσω του ΕΣΠΑ έγινε ορατή η ανάγκη ανάπτυξης ενός συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων σε συνδυασμό με τον ΕΣΣΕΕΚΑ, καθώς δρομολογήθηκε για πρώτη φορά ενδιαφέρον για τη πιστοποίηση και αναγνώριση προσόντων, με τη πρωτοφανή επιδίωξη συμμετοχής ακόμη και των κοινωνικών εταίρων κατά τη διαδικασία πιστοποίησης γεγονός που δεν είχε ξανά επαναληφθεί λόγω του κρατικιστικού χαρακτήρα του μοντέλου ΔΒΜ της χώρας (Σταμέλος et al., 2015).

Οι παραπάνω συνθήκες και διεργασίες δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για την αναθέσμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα μέσω ενός νόμου- σταθμού για τη διά βίου μάθηση ο οποίος ήταν ο (Ν. 3879/2010) “Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις”. Κεντρικός σκοπός της νομοθεσίας ήταν η ανάπτυξη της ΔΒΜ μέσω της αναγνώρισης διαφορετικών εκπαιδευτικών διαδρομών από τις πλέον συνήθεις, της δικτύωσης των φορέων ΔΒΜ και της διασφάλισης της ποιότητας και της διαφάνειας με στόχο τη σύνδεση διά βίου μάθησης και αγοράς εργασίας καθώς και την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου (Πρόκου, 2020). Έγινε επίσης η προσπάθεια ρύθμισης της ΔΒΜ πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς η άτυπη μάθηση καθορίστηκε να διέπεται από τις διατάξεις του παραπάνω νόμου, μόνο εφόσον θα αφορούσε την πιστοποίηση και την αναγνώριση των αποτελεσμάτων της (Ελληνική Δημοκρατία, 2010 όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2020). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως η πιστοποίηση προσόντων των εισροών και των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης/ άτυπης μάθησης και όχι μόνο,

κρίθηκε αναγκαία και θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα.

3.4 Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) και η αντιστοίχιση πολιτικών με την ΕΕ

Η Δια Βίου Μάθηση έχει υψηλή θέση στον δημόσιο πολιτικό διάλογο με αποτέλεσμα η θεσμοθέτηση ενός πλαισίου πιστοποίησης αποκτηθέντων προσόντων, να αποτελεί βασική προτεραιότητα στην ευρωπαϊκή και επακόλουθα στην εθνική πολιτική ατζέντα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, ο European Qualifications Framework (EQF) δημιουργήθηκε το 2008 ως εργαλείο διασύνδεσης των εθνικών προσόντων με αυτά του ευρωπαϊκού συστήματος ταξινόμησης, μετατρέποντας τα εθνικά προσόντα πιο συγκρίσιμα και κατανοητά προωθώντας έτσι τη διά βίου μάθηση σε όλη την Ευρώπη (Europass, n.d). Μέσω της Σύστασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2008/C111/01), η Ε.Ε πρότεινε στα κράτη - μέλη της την ανάπτυξη του δικού τους Εθνικού Πλαισίου Προσόντων καθώς και τα εθνικά σημεία συντονισμού του (Μπουραντά et al., 2025).

Η Ελλάδα ανταποκρίθηκε στην πρόταση αυτή και ξεκίνησε τις διεργασίες για την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ) το 2010 μέσω του νόμου (Ν. 3879/2010) όπου έθεσε τις βάσεις για την πιστοποίηση των εκροών και των εισροών της μη τυπικής/άτυπης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα προώθησε το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων σε συμφωνία με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων αφού ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 2010 το κείμενο εργασίας της Εθνικής Επιτροπής για την δημιουργία του ΕΠΠ (2010:11) ανέφερε τα οχτώ επίπεδα αναφοράς του, τα οποία ήταν βασισμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα όπως όριζαν άλλωστε και οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις. Ο νόμος προέβλεπε πως η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), πρώην ΓΓΛΕ, σε συνεργασία με τον ΕΚΕΠΙΣ θα ήταν υπεύθυνη για τη πιστοποίηση των εισροών, και με τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ) για τη πιστοποίηση των εκροών και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ο ΕΟΠΠ με τη σειρά του θα διαχειριζόταν μαζί με την πιστοποίηση προσόντων και όλα τα ευρωπαϊκά εργαλεία προώθησης της διαφάνειας και της κινητικότητας στο πλαίσιο μιας εθνικής δομής Ευρωπαϊκών Δικτύων, όπως το Εθνικό Κέντρο Ευρωδιαβατηρίου και το Εθνικό Σημείο Αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET). Ως βασικές του στοχεύσεις τέθηκαν: α) η δημιουργία και ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, β) η αντιστοίχιση των προσόντων που αποκτώνται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, γ) η δημιουργία των κλαδικών περιγραφικών δεικτών σε μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που αντιστοιχούν στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, δ) η πιστοποίηση των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης και ειδικότερα: η ανάπτυξη συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης

των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, η πιστοποίηση των προσόντων αυτών και η αντιστοίχισή τους στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, και η αδειοδότηση και ο έλεγχος λειτουργίας φορέων πιστοποίησης των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, ε) η ανάπτυξη και η εφαρμογή συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στ) η διασφάλιση της ποιότητας της μη τυπικής εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τους λοιπούς αρμόδιους δημόσιους φορείς, ζ) η εισήγηση του καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων προσόντων που αποκτώνται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, πλην της ανώτατης εκπαίδευσης, η) η αντιστοίχιση στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων διεθνών κλαδικών προσόντων και θ) η αναγνώριση της ισοτιμίας εκπαιδευτικών τίτλων της αλλοδαπής, με εξαίρεση αυτών της ανώτατης εκπαίδευσης (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2010). Με τη συγχώνευση του ΕΚΕΠΙΣ και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), Ο ΕΟΠΠ έγινε ενιαίος φορέας το 2011 και μετονομάστηκε σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και αποτελεί Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως το γνωρίζουμε μέχρι και σήμερα (ΕΟΠΠΕΠ, n.d).

Σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος του ΕΟΠΠΕΠ ως επιτελικού φορέα διοίκησης του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης. Το Δίκτυο αυτό περιλαμβάνει όλους τους φορείς διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ. Συγκεκριμένα ως φορείς διοίκησης ορίζονται: η ΓΓΔΒΜ, οι υπηρεσιακές μονάδες των περιφερειών και των δήμων, ο ΕΟΠΠΕΠ και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Από την άλλη οι φορείς παροχής ορίστηκαν: τα ΙΕΚ, τα ΚΕΚ, τα εργαστήρια ελευθέρων σπουδών και μεταλυκειακής εκπαίδευσης, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, οι φορείς γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. ΣΔΕ, Σχολές Γονέων) και γενικότεροι φορείς του δημοσίου που παρέχουν μη- τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό τους. Το Δίκτυο επίσης συμπεριλάμβανε και φορείς του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ). Μέσω του ΕΟΠΠΕΠ αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε ολοκληρωμένα το εθνικό σύστημα πιστοποίησης της μη- τυπικής εκπαίδευσης σε όλες τις μορφές της: αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και γενική εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ επιπρόσθετα ανέλαβε την επιστημονική υποστήριξη όλων των υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής (ΕΟΠΠΕΠ, n.d).

Ο ΕΟΠΠΕΠ είναι από τους πρώτους οργανισμούς του δημοσίου τομέα που από το 2013 έχει λάβει Διάκριση Αριστείας μέσω του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Ποιότητα στη Διοίκηση - EFQM (The European Foundation of Quality Management), συγκεκριμένα στο 1ο Επίπεδο Επιχειρηματικής Αριστείας του προγράμματος EQFM. Η διασφάλιση και η αναβάθμιση της ποιότητας αποτελεί βασική στόχευση για τον ΕΟΠΠΕΠ καθώς μέσω της λειτουργίας του προσπαθεί να την εφαρμόσει: στην παροχή της μη - τυπικής εκπαίδευσης μέσω της πιστοποίησης φορέων και δομών υλοποίησής της, στα μαθησιακά αποτελέσματα

μέσω της πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων όπως και στην παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής μέσω της αναβάθμισης υπηρεσιών και εργαλείων για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και του σχολικού προσανατολισμού.

Σε πρακτικό επίπεδο, ο ΕΟΠΠΕΠ θα είχε την ευθύνη για μία πληθώρα διαδικασιών πιστοποίησης φορέων αλλά και προγραμμάτων, όπως η αδειοδότηση ιδιωτικών φορέων παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως τα Φροντιστήρια και τα Κέντρα Ξένων Γλωσσών καθώς και ο ορισμός κριτηρίων και προϋποθέσεων λειτουργίας των Κολλεγίων, των ΙΙΕΚ και των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης και των προγραμμάτων πιστοποίησής τους. Ορίστηκε υπεύθυνος επίσης για την αναγνώριση ισοτιμίας εκπαιδευτικών τίτλων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ημεδαπής και αλλοδαπής και για τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων των διπλωματούχων της. Πολύ σημαντικό κομμάτι της λειτουργίας του είναι και η πιστοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη- τυπικής εκπαίδευσης προσφέροντας εκπαιδευτική επάρκεια μέσω της πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και όχι της ειδικότητάς τους (ΕΟΠΠΕΠ, n.d). Αδιαμφισβήτητο όμως ο σημαντικότερος ρόλος του είναι πως αποτελεί το Εθνικό Σημείο Συντονισμού του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF NCP) μέσω της ανάπτυξης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και του Μητρώου προσόντων της χώρας.

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ), όπως προ είπαμε ξεκίνησε την ανάπτυξή του το 2010 και υλοποιήθηκε το 2013 σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου (4115/2013). Έτσι με βάση τις κρατικές ανάγκες αλλά και τις γενικότερες ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές, από το Μάιο του 2013 έως τον Ιανουάριο του 2014 δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας με βασικό συντονιστή τον ΕΟΠΠΕΠ ώστε όλοι οι τύποι προσόντων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης να καταμεριστούν στα οχτώ επίπεδα του ΕΠΠ. Στις 2 Δεκεμβρίου του 2015 κατά τη 33ή Συνεδρίαση της Συμβουλευτικής Ομάδας για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, ύστερα από την παρουσίαση της ελληνικής αντιπροσωπείας ολοκληρώθηκε και επίσημα η αντιστοίχιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό. Την ίδια χρονιά δημιουργήθηκε από τον ΕΟΠΠΕΠ και το Εθνικό Μητρώο Προσόντων, το οποίο διασυνδέθηκε με την Ευρωπαϊκή Διαδικτυακή Πύλη Πληροφόρησης-Learning Opportunities and Qualifications in Europe (ΕΟΠΠΕΠ, 2016). Το 2017, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο μέσω της αναθεωρημένης σύστασης (2017/C189/03) πρότεινε κάποιες θεσμικές αλλαγές οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στον νόμο (Ν. 4763/2020) για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, θεσμοθετώντας εκ νέου τον ΕΠΠ (Μπουραντά et al., 2025).

Βασικός σκοπός του ΕΠΠ, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα και τις Πολιτικές (Eurydice), είναι η διαμόρφωση ενός εργαλείου ενίσχυσης της αναγνωσιμότητας και συγκρισιμότητας των ελληνικών προσόντων μέσω της δημιουργίας ενός κατανοητού και συνεκτικού συστήματος κατανόησης όλων των προσόντων που αποκτώνται μέσω της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης στην Ελλάδα. Ευρύτερες στοχεύσεις της διαδικασίας αποτελούν: η διατήρηση της διαφάνειας και

της ποιότητας των διαδικασιών πιστοποίησης, η αύξηση της οριζόντιας κινητικότητας εντός και εκτός του πλαισίου της χώρας, καθώς και της κάθετης κινητικότητας, αποτυπώνοντας πως το άτομο μπορεί να μετακινηθεί μεταξύ των επιπέδων του ΕΠΠ, και τέλος η υποστήριξη της διά βίου μάθησης. Όπως αναφέρει και ο ΕΟΠΠΕΠ (2016) η προσφορά του ΕΠΠ στην ελληνική κοινωνία είναι μεγάλη και καλύπτει πολλούς τομείς της. Μέσω αυτού, οι πολίτες έχουν την δυνατότητα να αλλάξουν εκπαιδευτική διαδρομή ή θέση εργασίας αφού τους παρέχεται πλέον το εργαλείο για να μεταφράζουν και να συγκρίνουν τα προσόντα και τις δεξιότητές τους. Η διαδικασία αυτή δίνει στους εργοδότες τη δυνατότητα εύκολης και προσβάσιμης ανάγνωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει το ανθρώπινο δυναμικό, διευκολύνοντας έτσι τις προσλήψεις και την κινητικότητα στον εργασιακό χώρο. Επιπρόσθετα, η ΔΒΜ καθίσταται πιο ελκυστική προς τους πολίτες καθώς μέσω του εργαλείου αυτού κατανοείται και εκτιμάται η διαδικασία της πιστοποίησης εφόσον διευκολύνει την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Το ΕΠΠ φαίνεται λοιπόν να συμβάλλει στην αποκατάσταση της γενικότερης εικόνας που υπήρχε για τη ΔΒΜ και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη χώρα, καθώς αποκτά μια ουσιαστική λειτουργία η οποία έχει επωφελήσει σημαντικό μέρος του πληθυσμού. Εκπαιδευόμενοι, εργαζόμενοι, άνεργοι, εργοδότες, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού και κάθε πολίτης κάτοχος τίτλου σπουδών μπορεί να αξιοποιήσει τα οφέλη του εργαλείου.

Προχωρώντας στη δομή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ), αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί απλή και λειτουργική αρκετά κοντά στην αρχιτεκτονική και του EQF αφού αποτελείται από οχτώ επίπεδα όπου στο καθένα αναπτύσσονται οι περιγραφικοί δείκτες, οι τύποι των προσόντων μέσα από τα οποία εκφράζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα για την απόκτηση ενός τίτλου ή προσόντος για το κάθε επίπεδο σύμφωνα πάντα με τον Ν. 4763/2020. Αναλυτικότερα, τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όσα το άτομο κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά το πέρας μιας μαθησιακής διαδικασίας, αντιστοιχούν στα προσόντα ενός συγκεκριμένου επιπέδου και κατηγοριοποιούνται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Οι περιγραφικοί δείκτες βοηθούν στον προσδιορισμό τους καθώς συγκροτούνται από ποιοτικές και ποσοτικές διαβαθμίσεις των παραπάνω γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι τύποι με την σειρά τους αντιπροσωπεύουν ομάδες τίτλων σπουδών με κοινά χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η κατηγοριοποίηση αυτών που κατατάσσονται στο ίδιο επίπεδο. Περιγραφικοί Δείκτες και Τύποι Προσόντων επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες και διαθέτουν και διαφορετικά χαρακτηριστικά, οι Δείκτες προσφέρουν μια σύντομη περιγραφή και είναι ανεξάρτητοι από το πεδίο μάθησης, ενώ οι Τύποι αποτελούν το μεθοδολογικό εργαλείο για την κατάταξη των ελληνικών τίτλων στον ΕΠΠ και την σύγκριση μεταξύ τους. Οι προδιαγραφές τους είναι αρκετά εκτεταμένες και στοχεύουν στον εμπλουτισμό των περιεχομένων των Δεικτών. Πιο συγκεκριμένα, οι προδιαγραφές κάθε τίτλου περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) τίτλος, β) επίπεδο, γ) συνοπτική περιγραφή, δ) όγκος, ε) σκοπός, στ) εκπαιδευτικός τομέας, ζ) σχέση με απασχόληση, η) πρόσβαση/ δυνατότητες εξέλιξης (ΕΟΠΠΕΠ, 2016).

Σύμφωνα με την επικαιροποιημένη Έκθεση Αντιστοίχισης του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων που δημοσιεύτηκε το 2016 από τον ΕΟΠΠΕΠ τα επίπεδα διαμορφώνονται ως εξής:

Επίπεδα Ελληνικού πλαισίου προσόντων	Επαγγελματική Εκπαίδευση Και Επαγγελματική Κατάρτιση	Γενική Εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση
Επίπεδο 1		Απολυτήριο Δημοτικού	
Επίπεδο 2		Απολυτήριο Γυμνασίου	
Επίπεδο 3	Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Επιπέδου 3 (χορηγείται στους απόφοιτους των Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης (ΕΣΚ) μετά από πιστοποίηση)		
Επίπεδο 4	Πτυχίο ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας - ΟΑΕΔ (Νόμος 4763/2020) (χορηγείται στους απόφοιτους της Β' τάξης των ΕΠΑΣ) Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) (Ισότιμο Με Απολυτήριο Γενικού Λυκείου) Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 4 (χορηγείται στους απόφοιτους της Γ' τάξης των ΕΠΑΛ		Απολυτήριο Γενικού Λυκείου Επιπέδου 4 (χορηγείται στους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων - ΓΕΛ μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις)

	μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις)		
Επίπεδο 5	Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 5 (χορηγείται στους απόφοιτους ΕΠΑΛ μετά την πιστοποίηση) Δίπλωμα επαγγελματικής ειδικότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης επιπέδου 5 (χορηγείται στους απόφοιτους των Σχολών Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης- ΣΑΕΚ μετά από πιστοποίηση) Δίπλωμα/ πτυχίο ανώτερης σχολής (τριτοβάθμια ανώτερη αλλά όχι ανώτατη εκπαίδευση)		
Επίπεδο 6			Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημίου/ΤΕΙ)
Επίπεδο 7			Δίπλωμα Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών
Επίπεδο 8			Διδακτορικό Δίπλωμα

(Eurydice, n.d)

Όλοι οι τίτλοι σπουδών, τα προσόντα των οποίων έχουν αναλυθεί ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και έχουν καταταχθεί στον ΕΠΠ, έχουν καταχωρηθεί στο

Εθνικό Μητρώο Προσόντων, ένα εργαλείο επίσης δημιουργημένο το 2015 που όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα έχει άμεση διασύνδεση με την Ευρωπαϊκή Διαδικτυακή Πύλη Πληροφόρησης. Μέχρι σήμερα, στο Εθνικό Μητρώο Προσόντων έχουν καταχωρηθεί 995 τίτλοι σπουδών με το μεγαλύτερο αριθμό τους να αντιστοιχεί στα επίπεδα 5, 6 και 7 του ΕΠΠ. Μέσα από τη πιστοποίηση προσόντων, ο ΕΠΠ έχει συμβάλλει σημαντικά και στη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση καθώς ο ΕΟΠΠΕΠ συνεργαζόμενος με την Εθνική Αρχή για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΕΘΑΑΕ) εκπροσωπεί την Ελλάδα στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET). Η ΕΘΑΑΕ είναι υπεύθυνη να διαμορφώσει το πλαίσιο προσόντων της αρμόδιας εκπαίδευσης, βασισμένη στους Τύπους Προσόντων και τους Περιγραφικούς δείκτες του ΕΠΠ και βάσει των δεσμεύσεων της χώρας μας ως μέλους του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Η επιρροή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στην ανώτατη εκπαίδευση φάνηκε επιτυχής καθώς από το 2018 ως το 2022 η ΕΘΑΑΕ έχει ολοκληρώσει 31 εκθέσεις πιστοποίησης Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) και 272 εκθέσεις πιστοποίησης για προγράμματα προπτυχιακών σπουδών των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων - ΑΕΙ (Eurymdice, n.d).

Συνοψίζοντας όλες τις πληροφορίες σχετικά με τη δημιουργία και την υλοποίηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων φαίνεται πως αποτελεί ένα θεσμικά εδραιωμένο εργαλείο, ως προαγωγός της συγκρισιμότητας και αναγνώρισης των προσόντων σε εθνικό και σε αντίστοιχο ευρωπαϊκό επίπεδο. Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του CEDEFOP (2024) η οποία δημοσιεύθηκε το 2025, αποτελεί κομμάτι της ευρωπαϊκής καταγραφής όλων των εθνικών πλαισίων προσόντων των κρατών-μελών της που συμμετέχουν στην διαδικασία του ΕΠΕΠ. Η ανασκόπηση αυτή γίνεται ανά διετία με συνεργασία της Συμβουλευτικής Ομάδας του ΕQF, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, n.d).

Η έκθεση μεταξύ άλλων ανέδειξε την ομαλή και σωστή λειτουργία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ) αλλά και του φορέα υλοποίησής του, του ΕΟΠΠΕΠ. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως από το 2022 περίπου, 1000 προσόντα έχουν αντιστοιχηθεί στον ΕΠΠ. Σε αυτό μεγάλο ρόλο έπαιξε ο νόμος (Ν.4763/2020) σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετήθηκαν τα διετή προγράμματα των Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης (ΕΣΚ), τα οποία οδηγούν σε προσόντα επιπέδου 3 του ΕΠΠ. Στο ίδιο επίπεδο προσόντων αντιστοιχίζονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων μαθητείας των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ) καθώς και με τον νόμο (Ν.5082/2024) σύμφωνα με τον οποίο οι ΣΑΕΚ θα έχουν τη δυνατότητα χορήγησης μικροδιαπιστευτηρίων (microcredentials). Τόνισε επίσης την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα που εδραιώθηκε επίσης μέσω του νόμου (Ν.4763/2020) όπου προέβλεπε την χρήση τους ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη οποιουδήποτε προσόντος στον ΕΠΠ. Η επιρροή ήταν τέτοια που παρά το παραδοσιακό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που είναι προσανατολισμένο στις εισροές, το 2021 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ανέπτυξε 166 νέα προγράμματα σπουδών για την προσχολική, πρωτοβάθμια και ανώτερη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επίσης το 2022 αναπτύχθηκαν και νέα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών και στην επαγγελματική εκπαίδευση που αναμένεται να χρησιμοποιηθούν κατά τα έτη 2025/2026. Μεταξύ άλλων ανέφερε και την επιτυχή διαδικασία προώθησης του ΕΟΠΠΕΠ μέσω της σύνδεσης της χώρας με τα ευρωπαϊκά εργαλεία όπως όπως το Europass, το ECVET και το Euroguidance, καθώς ανέδειξε και το ΕΠΠ βασικό εργαλείο αύξησης της ελκυστικότητας και της αξιοπιστίας της ΕΕΚ στη χώρα. Το τελευταίο αποτελεί ακόμη βέβαια μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα, με άλλες επίσης σημαντικές αδυναμίες να παρουσιάζονται στην έλλειψη υψηλής παρουσίας των κοινωνικών εταίρων στις διαδικασίες πιστοποίησης καθώς και στο γεγονός πως το παρόν σύστημα κατάταξης προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως (Μπουραντά et al., 2025). Η συμπερίληψη προσόντων εκτός του τυπικού/ρυθμιζόμενου συστήματος είναι μια απαιτητική διαδικασία η οποία θα αναπτυχθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ σε συνεργασία με φορείς της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (European Commission & Cedefop, 2020, 2022) και αποτελεί μια από τις ποικίλες εθνικές προκλήσεις που θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα.

3.5 Οι σύγχρονες προκλήσεις και το σημερινό επίπεδο του συστήματος ΕΕΚ στην χώρα

Η ιστορική και θεσμική ανασκόπηση του πεδίου της ΕΕΚ που έγινε στις προηγούμενες ενότητες αναδεικνύει τις έντονες αναταράξεις και αλλαγές που υπέστη και αντανάκλα η γενικότερη κοινωνικοπολιτική και οικονομική κατάσταση της χώρας. Οι μεγάλες χρηματοδοτήσεις από την ΕΕ οδήγησαν σε μεγάλη κατασπατάληση πόρων κυρίως από ιδιωτικούς αλλά και δημόσιους φορείς προσφέροντας ως αντάλλαγμα χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες, κρατώντας το επίπεδο της Ελλάδας κυρίως στους δείκτες ποιότητας της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα χαμηλό (Μπουραντά et al., 2025). Η κακή αυτή διαχείριση, σε συνδυασμό με την ασυνέπεια και την ασυνέχεια στο πολιτικό λόγο των κυβερνήσεων σχετικά με την ανάπτυξη πολιτικών, κατέδειξαν το στόχο ενός συστηματικού και αποτελεσματικού πεδίου ανάπτυξης ΕΕΚ και ΔΒΜ μη επιτεύξιμο (Δουργκούνας, 2021).

Τα τελευταία στατιστικά στοιχεία επιβεβαιώνουν τις παραπάνω παρατηρήσεις αποτυπώνοντας μια κακή εικόνα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση της χώρας καθώς σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019), η Ελλάδα συγκέντρωσε 1,3 βαθμούς στους 5 με τη βαθμολογία αυτή να συμπεριλαμβάνει όλες τις ποσοτικές και ποιοτικές πτυχές της ΕΕΚ στην χώρα. Την ίδια χρονιά, τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Αρχής δείχνουν πως το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) σε προγράμματα ΔΒΜ ανέρχεται στο 3,9% με το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης να βρίσκεται στο 10,8%, επίσης αρκετά μακριά από τον στόχο που είχε θέσει το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», σύμφωνα με το οποίο το 2020 το ποσοστό θα ήταν στο 15%.

Χαρακτηριστικό είναι πως ο μοναδικός στόχος που έχει πετύχει η Ελλάδα στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» είναι το ποσοστό ατόμων ηλικίας 30-34 ετών με τριτοβάθμιο μορφωτικό επίπεδο το οποίο βρίσκεται στο 43,8% σε σχέση με τον ευρωπαϊκό Μ.Ο στο 40,3%. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με το γεγονός πως στην Ελλάδα παρουσιάζεται μια υπέρογκη μάζα πανεπιστημιακών σχολών και πτυχιούχων, αντιστρόφως ανάλογη με το παραγωγικό μοντέλο της, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των νέων θέσεων εργασίας προκύπτουν σε κλάδους χαμηλής προστιθέμενης αξίας (Ζάγκος, 2021 όπ. αναφ. στο Μπουραντά et al., 2025). Ιδιαίτερα χαμηλά είναι επίσης και τα ποσοστά των ελληνικών επιχειρήσεων που παρέχουν κατάρτιση (17,5%) κατατάσσοντας την Ελλάδα, όσον αφορά στην παροχή ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, στην προτελευταία θέση σε όλη την Ευρώπη μετά τη Ρουμανία (Eurostat, 2022). Η ανάγκη ανάδειξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσα από ένα αξιόπιστο και σωστά δομημένο πλαίσιο, είναι πιο επίκαιρη από ποτέ και θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη των εγχώριων κρατικών κυβερνήσεων. Βέβαια πρόκληση και βασικό γνώμονα για την επίτευξη του στόχου αυτού θα πρέπει να είναι η υιοθέτηση και χάραξη πολιτικών με βάση τις πραγματικές οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας και όχι με σκοπό την ανταπόκριση στις πιέσεις του εξευρωπαϊσμού, αντιγράφοντας εκπαιδευτικές πρακτικές μη ανταποκρίσιμες στην ελληνική πραγματικότητα. Οι πολιτικές λιτότητας, η επιδίωξη της αποδοτικότητας των περιορισμένων δημοσίων δαπανών και μεταγενέστερα η επέλαση της πανδημίας Covid-19, αποτέλεσαν σημαντικά εμπόδια σωστής υιοθέτησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Η διαρκής αποσύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα που διέπει τον θεσμό της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην χώρα (Κόκκος, 2021).

Ακόμη και η ίδρυση του ΕΟΠΠΕΠ και κατ' επέκταση του σπουδαίου του εργαλείου του ΕΠΠ, ενώ είναι αδιαμφισβήτητο ότι υπήρξε σημαντικό σημείο αναφοράς και εξέλιξης της ΕΕΚ και των πολιτικών πιστοποίησης στην χώρα, προκάλεσε μεγάλες πολιτικές αντιδράσεις κατά τη θεσμοθέτησή του. Συγκεκριμένα, ο ΣΥΡΙΖΑ ως αξιωματική αντιπολίτευση της συγκυβέρνησης ΠΑΣΟΚ, ΝΔ, ΔΗΜΑΡ υποστήριζε πως η άσκηση της πολιτικής ΔΒΜ δεν έγινε με γνώμονα τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας και μαζί με την ίδρυση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ και του ΕΟΠΠΕΠ εξυπηρετούσε μνημονιακές επιταγές και νεοφιλελεύθερες σκοπιμότητες (Πρακτικά της Βουλής, 2013α, όπ. αναφ. στο Δουργκούνας, 2021). Άξιο παρατήρησης είναι πως κριτική ασκήθηκε και από τις ελληνικές κυβερνήσεις σχετικά με την αναποτελεσματικότητα των πολιτικών ανάπτυξης της ΔΒΜ που οι ίδιες ανέπτυξαν, κυρίως από βουλευτές του ΠΑΣΟΚ και της Νέας Δημοκρατίας, αλλά και το γεγονός πως τη περίοδο διακυβέρνησής του, και ο ΣΥΡΙΖΑ υιοθέτησε εκπαιδευτικές πολιτικές που είχε καταψηφίσει στο παρελθόν. Η συνεχής λοιπόν αναξιοπιστία στον πολιτικό λόγο της Ελλάδας αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική είναι μια τεράστια πρόκληση κατά την οποία η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να παραμείνει αλώβητη και ανεξάρτητη απέναντι στις πολιτικές εξελίξεις και τις αλλαγές που τη διέπουν (Δουργκούνας, 2021). Όπως αναφέρουν και οι Nektarios et al. (2022), η πολυνομία και η συστηματική

κατάργηση των θεσμικών πλαισίων πριν αυτά εφαρμοστούν για ένα ικανό χρονικό διάστημα και αξιολογηθούν αναλόγως αποτελεί παθογένεια της ΕΕΚ.

Η αναξιοπιστία που κατέδειξαν οι ελληνικές κυβερνήσεις κατά τη χάραξη πολιτικών ανέδειξαν και άλλη μια μεγάλη πρόκληση, που είναι η χαμηλή συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση του ενήλικου πληθυσμού καθώς και η γενικότερη υποτίμηση του θεσμού. Είναι αδιαμφισβήτητο πως η οικονομική κρίση καθώς και η ανεπαρκής δημόσια χρηματοδότηση επέδρασε αρνητικά στα ποσοστά συμμετοχής. Με στοιχεία αντλούμενα από τον CEDEFOP, η έμφαση στη χρηματοδότηση παθητικών πολιτικών απασχόλησης όπως οι επιδοτήσεις, σε σχέση με τη στήριξη στην κατάρτιση, αποτέλεσε ξεκάθαρη πολιτική επιλογή. Η χαμηλή συμμετοχή στη διά βίου μάθηση διογκώνει τις μορφωτικές και κοινωνικές ανισότητες, δείχνοντας πως η χώρα δεν επεδίωξε να μειώσει την ανεργία και να ενισχύσει τη κοινωνική συνοχή όπως προέβλεπαν οι δύο βασικοί στόχοι της κυβερνητικής στρατηγικής ανάπτυξης πολιτικών ΔΒΜ (οικονομική ανταγωνιστικότητα και διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής) (Κόκκος, 2020).

Η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων κινδυνεύει να αυξηθεί και από τη συστηματική υποβάθμιση και περιθωριοποίηση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεπακόλουθα και της εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων. Η άρση λειτουργίας των Σχολών Γονέων και των Κέντρων Συνοδευτικών και Υποστηρικτών Υπηρεσιών καθώς και η υπολειτουργία των ΣΔΕ και των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) λόγω πενιχρής χρηματοδότησης κατά την επταετία 2012-2019 (Κόκκος, 2021) σημειώνουν τη μεγάλη συρρίκνωση του τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία είχε ήδη ξεκινήσει από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 με τη προώθηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και την απομάκρυνση από τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική μέσω της εξατομίκευσης της ευθύνης για μάθηση. Οι πολιτικές πιστοποίησης προσόντων συμφωνούν πλήρως και βρίσκουν εύφορο έδαφος για την ανάπτυξή τους με την εξατομίκευσή της ευθύνης καθώς και με την τάση ιδιωτικοποίησης των συστημάτων ΔΒΜ, ενώ σε αυτό το πλαίσιο η συμμετοχή των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στα συστήματα διά βίου μάθησης φαίνεται ακατόρθωτη (Πρόκου, 2020). Η απομάκρυνση από τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί απειλή για τρεις από τους τέσσερις βασικούς στόχους της διά βίου μάθησης: την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την κοινωνική συνοχή, θέτοντας έτσι τον θεσμό της σε μια γενικότερη αμφισβήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα και το βαθμό χρησιμότητάς του απέναντι στη κοινωνία και τον πολίτη. Εν τέλει, ο μονομερής προσανατολισμός της ευρωπαϊκής και κατ' επέκταση της εθνικής πολιτικής διά βίου μάθησης για την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας συρρίκνωσε σημαντικά τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (Μπουραντά et al., 2025).

Τέλος, μεγάλη επίσης πρόκληση αποτελεί και η τεράστια απουσία αξιολόγησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλές διατάξεις του (Ν.3879/2010) σχετικά με την αξιολόγηση των φορέων και τη γενικότερη λειτουργία του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης έμειναν στα πρακτικά και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, με αποτέλεσμα να

αμφισβητείται σε μεγάλο βαθμό η διασφάλιση της ποιότητας του πεδίου στη χώρα (Κόκκος, 2021). Ενώ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 είχε σημειωθεί σημαντική πρόοδος σχετικά με την αναβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων ΣΕΚ, με βάση τις διετείς αξιολογήσεις που πραγματοποιούνταν από τον ΕΚΕΠΙΣ (νυν ΕΟΠΠΕΠ) στα ΚΕΚ, η κατάσταση την επόμενη δεκαετία πήρε καθοδική πορεία βελτίωσης. Με βάση στοιχεία γνωμοδοτήσεων κοινωνικών εταίρων (ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, 2019· ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2018) αφού διακόπηκαν οι διετείς αξιολογήσεις όπως αναφέρει ο Κόκκος (2020), τα επίπεδα ποιότητας και οργάνωσης ήταν απογοητευτικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ για το 2016 σε άτομα 25-64 ετών που είχαν συμμετάσχει τον τελευταίο χρόνο σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με την οποία λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες σημείωσαν καλύτερη απόδοση στην εργασία τους μέσω των προγραμμάτων (46,6%), ενώ περίπου το 30% δεν βοηθήθηκε καθόλου από τα προγράμματα.

Μεγάλες επίσης αστοχίες σημειώθηκαν και μεταγενέστερα κατά την περίοδο του COVID-19, όπου πολλά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων αναγκάστηκαν να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως με πενιχρά αποτελέσματα λόγω της κακής και πρόχειρης διαχείρισης τους καθώς και της έλλειψης τεχνογνωσίας. Ενώ η εγκύκλιος 79732/2020 έθετε τις βασικές προδιαγραφές για τον τρόπο υλοποίησης της τηλεκατάρτισης και όριζε παράλληλα και την ύπαρξη Υπευθύνου Διαχείρισης του Ολοκληρωμένου Συστήματος Τηλεκατάρτισης, δεν προσδιορίζεται επακριβώς τα προσόντα που θα πρέπει να κατέχει ο Υπεύθυνος, αφήνοντας χώρο για αστοχίες (Κόκκος, 2021). Για μια λειτουργική και ορθή λειτουργία του τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων καθώς και των διαδικασιών πιστοποίησης προσόντων, η διασφάλιση της ποιότητας μέσω της συνεχούς αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη (CEDEFOP, n.d).

3.6 Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας τη μακρά ιστορική και θεσμική ανασκόπηση του ελληνικού συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης διακρίνεται μια έντονη αντίφαση μεταξύ της δημιουργίας ισχυρών θεσμικών εργαλείων και φορέων όπως του ΕΠΠ και του ΕΟΠΠΕΠ και της περιορισμένης αποτελεσματικότητας στη πρακτική εφαρμογή τους. Ενώ η Ελλάδα έχει κατορθώσει παρά τις εθνικές της ιδιαιτερότητες και το κρατικιστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού της συστήματος, να ενσωματώσει τα εθνικά της προσόντα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο σε μεγάλο βαθμό, μέσω της θεσμοθέτησης του ΕΠΠ και των διαδικασιών πιστοποίησης και παράλληλα να προωθεί τη διά βίου μάθηση στο βαθμό που είναι αυτό εφικτό, συναντά πολλά προβλήματα στο πρακτικό κομμάτι.

Η χαμηλή συμμετοχή ενηλίκων στις δράσεις της ΕΕΚ, η υποχρηματοδότηση του τομέα, η περιορισμένη παρουσία των κοινωνικών εταίρων καθώς και η συστηματική αδυναμία αξιολόγησης των φορέων και των πρακτικών της ΔΒΜ συνθέτουν τις βασικές αδυναμίες της πρακτικής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου της. Οι παράγοντες αυτοί

δυσχεραίνουν την όποια προσπάθεια ανάπτυξης ενός συνεκτικού πεδίου διά βίου μάθησης, αφήνοντας τη χώρα πολλά επίπεδα πίσω από τα υπόλοιπα κράτη- μέλη της Ε.Ε. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το παρόν κεφάλαιο, αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων μεταφέρονται και εφαρμόζονται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο εφαρμογής τους στο εγχώριο πλαίσιο.

Μελλοντικό διακύβευμα λοιπόν θα πρέπει να είναι όχι μόνο η διατήρηση και η περαιτέρω ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων θεσμών αλλά η καλλιέργεια ενός δικτύου με επιστημονική τεκμηρίωση, προσαρμοσμένου στα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της Ελλάδας. Η ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευτικών πολιτικών που θα συνδέουν αποτελεσματικά την εκπαίδευση με τις επιταγές και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, θα πρέπει να είναι ισάξια της ανάγκης ύπαρξης πολιτικών που προάγουν τη κοινωνική συνοχή αλλά και τη προσωπική ολοκλήρωση, χωρίς να υποβαθμίζεται ο θεσμός της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, θέτοντας τις βάσεις για μια νέα φάση ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 4: Στατιστική αποτύπωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

4.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκε το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο ανάπτυξης της διά βίου μάθησης και της πιστοποίησης προσόντων στη χώρα, στα πλαίσια μιας μεγάλης προσπάθειας ευθυγράμμισης των εθνικών πολιτικών με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την διά βίου μάθηση. Έγινε επίσης αναφορά στις σύγχρονες προκλήσεις του ελληνικού συστήματος ΔΒΜ και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δίνοντας έμφαση σε καίρια ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή, την ποιότητα καθώς και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων πολιτικών στην Ελλάδα. Η τεκμηρίωση αυτής της θεσμικής και θεωρητικής ανάλυσης κρίνεται αναγκαία και θα πραγματοποιηθεί στο παρόν κεφάλαιο μέσω στατιστικής αποτύπωσης. Έτσι θα εξεταστεί πως οι πολιτικές αυτές αντανakλώνται στις πραγματικές συμπεριφορές μάθησης του ενήλικου πληθυσμού. Η συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο και μεγάλη πρόκληση για την χάραξη πολιτικών (OECD, 2020).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, για τη στατιστική αποτύπωση θα χρησιμοποιηθούν δεδομένα δευτερογενούς ανάλυσης από την Ειδική Έρευνα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων που διεξάγεται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) και αποτελεί μια εθνική

εφαρμογή της Adult Education Survey (AES), μίας από τις βασικότερες πηγές δεδομένων για τη διά βίου μάθηση στην ΕΕ (ΕΛΣΤΑΤ.Eurostat, n.d). Η έρευνα αυτή συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων στη τυπική, μη-τυπική και άτυπη μάθηση όπως και στοιχεία για τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων από όλα τα κράτη- μέλη με μικρές εξαιρέσεις (Eurostat, n.d). Η χώρα μας συμμετείχε σε όλα τα κύματα της έρευνας, από το πρώτο του 2007 που ήταν και πιλοτικό έως και τα μεταγενέστερα (2011, 2016, 2022) μέσα στα οποία η έρευνα απέκτησε θεσμική βάση και έγινε υποχρεωτική στα πλαίσια της νομοθεσίας της ΕΕ. (Eurostat, n.d).

Η ανάλυση λοιπόν αυτών των στατιστικών στοιχείων επιτρέπει μια τεκμηριωμένη αξιολόγηση της κατάστασης της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, καθώς βασίζεται σε ένα θεσμικό πλαίσιο που διασφαλίζει την αξιοπιστία τους. Πιο συγκεκριμένα ο Κανονισμός της (ΕΕ) 2019/1700 κάτω από τον οποίο υλοποίησε και η ΕΛΣΤΑΤ το τελευταίο κύμα της Ειδικής Έρευνας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2022 (ΕΛΣΤΑΤ, 2023), προβλέπει πως τα κράτη-μέλη οφείλουν να παρέχουν έγκυρα και συγκρίσιμα στατιστικά στοιχεία, διασφαλίζοντας έτσι τη συγκρισιμότητα σε όλη την Ευρώπη (European Union, 2019). Η στατιστική ανάλυση που θα ακολουθήσει, συγκρίνει τα δεδομένα της Ειδικής Έρευνας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα για τα έτη, 2012, 2016 και 2022 με βάση τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά φύλο, ηλικία και κατάσταση απασχόλησης. Έτσι θα γίνει μια προσπάθεια απάντησης του ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας σχετικά με τη κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού που συμμετέχει στις πολιτικές ΔΒΜ.

4.2 Συνολική εικόνα συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων

Η δευτερογενής ανάλυση στατιστικών δεδομένων που θα ακολουθήσει επικεντρώνεται αποκλειστικά στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το συγκεκριμένο πεδίο έχει άμεση σχέση με τις πολιτικές διά βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, η οποία στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, τα προγράμματα λαϊκής επιμόρφωσης, τα σεμινάρια, τα συνέδρια, τα ιδιωτικά μαθήματα και λοιπές μαθησιακές δράσεις (ΕΛΣΤΑΤ, 2023). Σε αντίθεση λοιπόν με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου η πιστοποίηση γίνεται μέσω της απονομής τίτλων σπουδών, οι μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στη μη τυπική εκπαίδευση πιστοποιούνται μέσω ειδικών μηχανισμών και πλαισίων προσόντων με βάση την αναγνώριση δεξιοτήτων (European Commission, 2022).

Αναλυτικότερα, τα στοιχεία αποκαλύπτουν πως το 2012 το συνολικό ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων στην μη τυπική εκπαίδευση ανέρχόταν στο 9,6%, ενώ το 2016

σημείωσε σημαντική αύξηση στο 15,4%. Η αύξηση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί από τη μεγάλη ενίσχυση των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης καθώς και των μεταρρυθμίσεων που επέφερε στην αγορά εργασίας. Οι τελευταίες μετρήσεις του 2022 δείχνουν μία μικρή υποχώρηση της συμμετοχής με συνολικό ποσοστό 14,3%, χωρίς βέβαια να υποβαθμίζει τη συνολική βελτίωση που έχει σημειωθεί σε σύγκριση με τα δεδομένα του 2012 (ΕΛΣΤΑΤ, 2023).

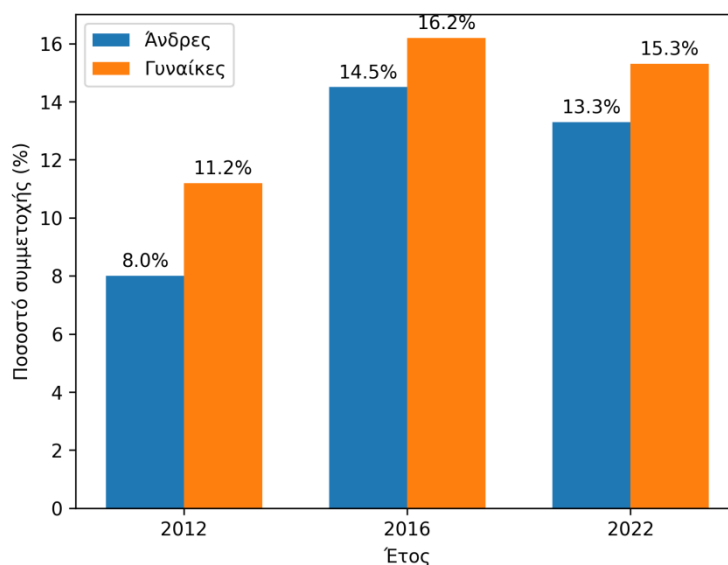
Παρόλα αυτά, τα στατιστικά παραμένουν σε γενικότερο επίπεδο ιδιαίτερα χαμηλά κυρίως σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Με βάση το Adult Education Survey, το 2022 η συμμετοχή των ενηλίκων ηλικίας 25–64 ετών κατά μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση στη μη τυπική εκπαίδευση ανέρχεται περίπου στο 44%, ποσοστό αισθητά υψηλότερο από το αντίστοιχο ελληνικό (European Commission, 2024). Η απόκλιση αυτή αναδεικνύει πως παρά τη γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης, η συμμετοχή και ο βαθμός ανάπτυξης προγραμμάτων ΔΒΜ και πιστοποίησης στη χώρα μας παραμένει χαμηλός και βρίσκεται αρκετά μακριά από τους ευρωπαϊκούς στόχους.

Η συνολική αυτή εικόνα αποτελεί το εισαγωγικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των κοινωνικών και δημογραφικών διαφοροποιήσεων των συμμετεχόντων στη μη τυπική εκπαίδευση που θα ακολουθήσει, αρχικά ως προς το φύλο και στη συνέχεια ως προς την ηλικία, την κατάσταση της απασχόλησής τους και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Οι συμμετέχοντες της έρευνας καλύπτουν το σύνολο του πληθυσμού των ιδιωτικών νοικοκυριών 18-69 ετών που διαμένει ή προτίθεται να διαμένει τουλάχιστον ένα χρόνο στην Ελλάδα και η περίοδος αναφοράς της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι οι τελευταίοι 12 μήνες πριν την ημερομηνία συνέντευξης (ΕΛΣΤΑΤ, 2023).

4.3 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά φύλο

Από τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, όπως έχουν αποτυπωθεί και στον Διάγραμμα 4.1, οι γυναίκες έχουν σταθερά υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους άντρες και στις τρεις εξεταζόμενες φάσεις της έρευνας. Πιο αναλυτικά, η συμμετοχή τους (11,2%) υπερβαίνει αισθητά αυτή των αντρών (8%), μια διαφορά που διατηρείται και στα υπόλοιπα έτη αναφοράς, το 2016 (16,2% έναντι 14,5%) καθώς και το 2022 (15,3% έναντι 13,3%).

Διάγραμμα 4.1: Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά φύλο (2012–2022)



Η γενικότερη συνολική αύξηση μεταξύ 2012 και 2016 πιθανότατα οφείλεται όπως αναφερθήκαμε και στην προηγούμενη ενότητα, στην οικονομική κρίση και τη γενικότερη αναδιάρθρωση στην αγορά εργασίας. Η μη τυπική εκπαίδευση άλλωστε χρησιμοποιείται συχνά όχι μόνο ως εργαλείο αναβάθμισης και απόκτησης δεξιοτήτων, αλλά και ως μέσο απόκτησης επαγγελματικής ασφάλειας, γεγονός που ωθεί το γυναικείο πληθυσμό στη συμμετοχή. Έτσι, η αυξημένη γυναικεία συμμετοχή μεταφράζεται και ως μια στρατηγική αντιμετώπισης επισφαλών επαγγελματικών διαδρομών (INE ΓΣΕΕ, 2018). Η διαχρονική υπεροχή των γυναικών στη συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση αλλά και στην τυπική είναι κάτι που συναντάται σε όλη την Ευρώπη όπου τα ποσοστά είναι αντιστοίχως υψηλότερα από αυτά των αντρών. Τα τελευταία στοιχεία της Adult Education Survey για το 2022 στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτυπώνουν πως η συμμετοχή των γυναικών ήταν περίπου στο 42%, ενώ για τους άντρες, το αντίστοιχο ποσοστό ήταν στο 41,5% (Statistical Service of Cyprus, 2025). Αν και περιορισμένη, η διαφοροποίηση επιβεβαιώνει την ύπαρξη έμφυλων διαφορών στη συμμετοχή και σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Είναι αδιαμφισβήτητο πως οι κοινωνικοί ρόλοι, οι οικογενειακές υποχρεώσεις καθώς και οι διαφοροποιημένες εργασιακές εμπειρίες επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη συμμετοχή των δύο φύλων στη διά βίου μάθηση (Κοσμίδου, 2023). Τα παραπάνω ευρήματα τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης της έμφυλης διάστασης στον σχεδιασμό αλλά και την αξιολόγηση πολιτικών ΔΒΜ και πιστοποίησης προσόντων.

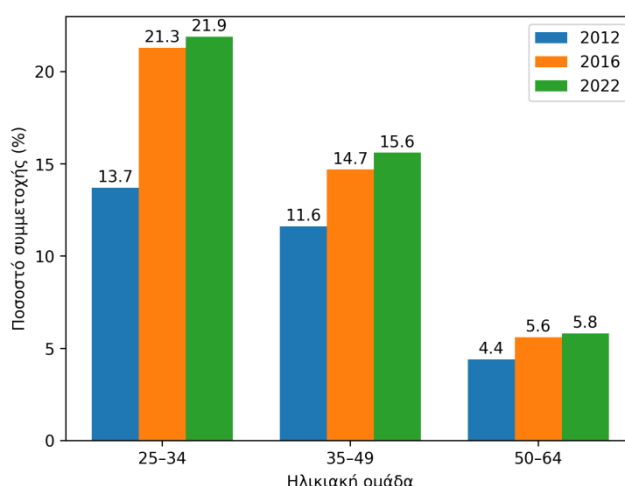
4.4 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά ηλικία

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στη συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά ηλικιακή ομάδα είναι σημαντικές και αποτυπώνονται αναλυτικά στο Διάγραμμα 4.2. Η συγκριτική ανάλυση δεν περιλαμβάνει την ηλικιακή ομάδα 18-24, καθώς αυτή εμφανίζεται μόνο στις μεταγενέστερες έρευνες (2016, 2022) και αποτελεί ειδική περίπτωση καθώς

αντιπροσωπεύει μια μεταβατική φάση από την τυπική εκπαίδευση στην ένταξη στην αγορά εργασίας, έχοντας έτσι διαφορετικά κίνητρα και μοτίβα συμμετοχής στη μη τυπική εκπαίδευση σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Ενδεικτικά, για την ομάδα των 18-24, η συμμετοχή τους το 2016 ανερχόταν στο 26,4% και το 2022 με μια μικρή πτώση στο 22,6% (ΕΛΣΤΑΤ, 2017, 2023). Οι τιμές αυτές είναι αισθητά υψηλότερες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες γεγονός που αντανακλά την προσπάθεια διασύνδεσης της ηλικίας αυτής με τις διαδικασίες αρχικής επαγγελματικής ένταξης και κατάρτισης.

Προχωρώντας στα ευρήματα του διαγράμματος, η ηλικιακή ομάδα 25-34 είναι αυτή που παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής αλλά και τη μεγαλύτερη αύξηση στη διαχρονική σύγκριση. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή από το 2012 (13,7%) αυξάνεται σημαντικά το 2016 (21,3%) και συνεχίζει σε σταθερά υψηλή πορεία και το 2022 (21,9%). Ακολουθούν οι ηλικίες 35-49 με χαμηλότερα ποσοστά αλλά σταθερά αυξανόμενα από 11,6% το 2012 σε 14,7% το 2016 και 15,6% το 2022. Τέλος, η ομάδα 50-64 σημειώνει τα χαμηλότερα ποσοστά από όλες με σχεδόν μηδαμινές προσαυξήσεις ανά τις εξεταζόμενες περιόδους, (4,4% το 2012, 5,6% το 2016 και 5,8% το 2022).

Διάγραμμα 4.2: Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά ηλικιακή ομάδα (2012-2022)



Τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός ξεκάθਾਰου ηλικιακού μοτίβου, με βάση το οποίο η συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση μειώνεται όσο αυξάνεται και η ηλικία του ατόμου, εμφανίζοντας τεράστιο περιορισμό στη συμμετοχή μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Βέβαια αυτό το μοτίβο συμμετοχής δεν αποτελεί εθνική ιδιαιτερότητα αλλά επιβεβαιώνεται και σε διεθνείς αναλύσεις. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η συμμετοχή των ενηλίκων τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση μειώνεται σημαντικά μετά την ηλικία των 55. Πιο συγκεκριμένα, το 2023, το 1/3 των ατόμων ηλικίας 60-65 ετών συμμετείχε σε κάποια μορφή εκπαίδευσης, με μόλις το 1% σε τυπική εκπαίδευση (OECD, 2025). Αξίζει μάλιστα να αναφερθεί πως οι εργαζόμενοι ηλικίας 55-65 έχουν κατά 7% μικρότερη πιθανότητα να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης σε σχέση με τα άτομα 25-34 ετών που έχουν το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο μαρτυρά πως το χαμηλό επίπεδο

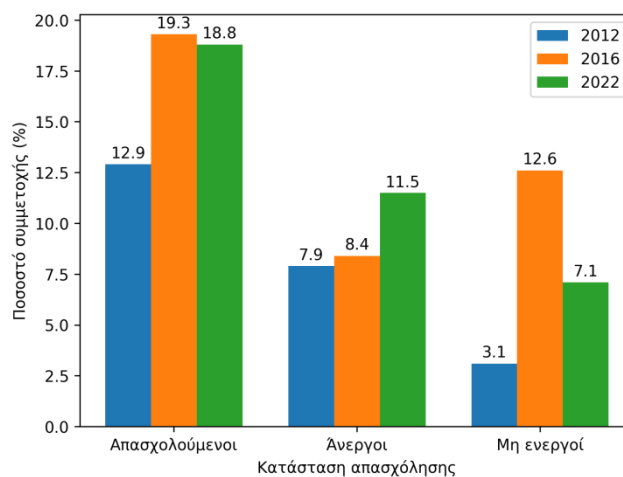
συμμετοχής που συναντάται δεν οφείλεται σε κοινωνικές διαφορές όπως το μορφωτικό επίπεδο, αλλά συνδέεται αποκλειστικά με τον ηλικιακό παράγοντα (OECD, 2025). Οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, οι περιορισμοί χρόνου και κόστους καθώς και η αντίληψη πως η απόδοση της κατάρτισης σε προχωρημένα στάδια του εργασιακού βίου είναι χαμηλότερη είναι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τις μεγαλύτερες ηλικίες (European Commission, 2024).

Συνοψίζοντας, η σταθερά χαμηλότερη συμμετοχή των ατόμων άνω των 50 ετών στη μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέεται άμεσα με τη περιορισμένη πρόσβαση της και τα διαφορετικά κίνητρα συμμετοχής που συναντώνται σε εκείνες τις ηλικίες. Η ανάλυση της ηλικίας λειτουργεί συμπληρωματικά με τα προηγούμενα ευρήματα για το φύλο, για τη σφαιρική κατανόηση της κοινωνικής σύνθεσης των συμμετεχόντων στα προγράμματα διά βίου μάθησης, κάτι που θα ενισχυθεί στη συνέχεια και με την ανάλυση ως προς τη κατάσταση απασχόλησης.

4.5 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά κατάσταση απασχόλησης

Στα στοιχεία που αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 4.3 διακρίνεται πως η κατάσταση απασχόλησης συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση. Εκ πρώτης όψεως παρατηρείται πως οι απασχολούμενοι έχουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και στις τρεις φάσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, το 2012 καταγράφουν ποσοστό ύψους 12,9%, ακολουθούν οι άνεργοι με 7,9% και τέλος οι μη ενεργοί με το χαμηλότερο επίπεδο στο 3,1%. Η συμμετοχή των απασχολούμενων αυξάνεται σημαντικά το 2016 (19,3%) όπως επίσης μεγάλη αύξηση εμφανίζουν και οι μη ενεργοί (12,6%) ενώ οι άνεργοι συνεχίζουν σε σταθερά χαμηλά ποσοστά (8,4%). Μόνο το 2022 οι άνεργοι παρατήρησαν αύξηση φτάνοντας στο 11,5% με τους μη ενεργούς να υποχωρούν στο 7,1% και τους απασχολούμενος σε σταθερή πορεία στο 18,8%.

Διάγραμμα 4.3: Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά κατάσταση απασχόλησης (2012-2022)



Η υπεροχή των απασχολούμενων είναι εμφανής και αναμενόμενη καθώς η μη τυπική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την εργοδοτικά οργανωμένη κατάρτιση και τη διατήρηση της απασχολησιμότητας όπως έχει αναφερθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο για το 2022 για πάνω από τους μισούς απασχολούμενους παρατηρείται συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση (51,8%), οι άνεργοι ακολουθούν στο 26,3% ενώ οι μη ενεργοί στο 23,9% (Statistical Service of Cyprus, 2025). Τα ποσοστά για άλλη μια φορά είναι πολύ υψηλότερα σε σχέση με της Ελλάδας, αποτυπώνοντας τις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζει η χώρα στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Τα διαχρονικά ζητήματα που αφορούν την ποιότητα, τη στόχευση αλλά και την αποτελεσματικότητα των πολιτικών διά βίου μάθησης και κατάρτισης στη χώρα, μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τις κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν σταθερή εργασιακή ένταξη (Γούλας & Καραλής, 2020).

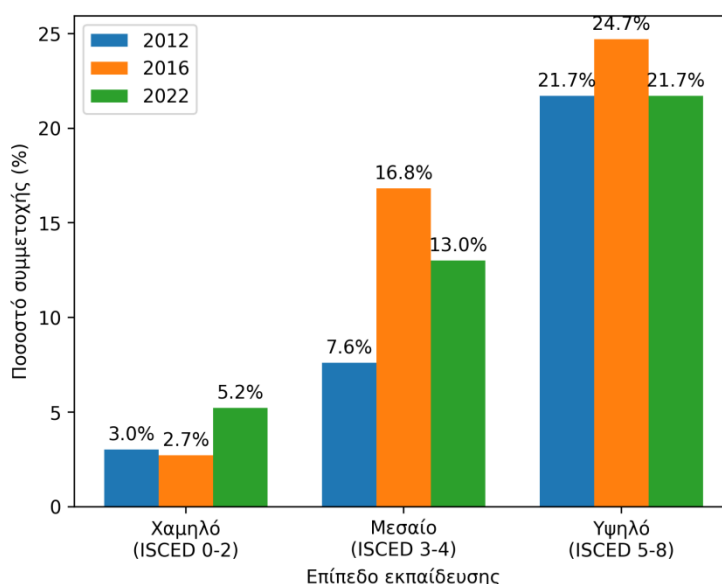
Η μόνη αξιοσημείωτη αύξηση που παρατηρείται στους άνεργους είναι κατά το 2022 όπου η συμμετοχή τους έφτασε στο 11,5%, η οποία πιθανότατα σχετίζεται με την ενίσχυση των πολιτικών απασχόλησης που περιλαμβάνουν κατάρτιση και πιστοποίηση καθώς και την αυξημένη ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων μέσα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Το επιχείρημα αυτό υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι σε περιόδους υψηλής ανεργίας, η σύνδεση πολιτικών ΔΒΜ με ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης αποτελεί πρωταρχική πολιτική παρέμβασης στην Ελλάδα (Tsiboukli & Efstratoglou, 2022). Συνοψίζοντας, παρατηρείται πως η μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει άμεση σύνδεση με την εργασιακή ένταξη, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη ύπαρξης πολιτικών με ευκολία πρόσβασης και ισότιμη συμμετοχή για όλους στη ΔΒΜ ανεξάρτητα της κατάστασης απασχόλησής τους.

4.6 Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Τα στατιστικά του Διαγράμματος 4.4 αποτυπώνουν πως το επίπεδο εκπαίδευσης επιδρά άμεσα στη συμμετοχή των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, το

2012 τα άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (έως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) εμφανίζουν πάρα πολύ μικρή συμμετοχή (3%) σε σχέση με τα ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων τριτοβάθμιας που αντιστοιχούν στο υψηλό επίπεδο (21,7%). Το ίδιο μοτίβο συναντάται και το 2016, με ιδιαίτερα υψηλή συμμετοχή αποφοίτων τριτοβάθμιας (24,7%), σημαντικά χαμηλότερη στην κατηγορία αποφοίτων μεταδευτεροβάθμιας (16,8%) και πολύ περιορισμένη στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (2,7%). Το πιο πρόσφατο κύμα της έρευνας του 2022 παρουσιάζει μια σχεδόν πανομοιότυπη εικόνα, που αποδεικνύει πως η συμμετοχή στην Ελλάδα συγκεντρώνεται κατά βάση στα στρώματα υψηλής μόρφωσης.

Διάγραμμα 4.4: Συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ανά εκπαιδευτικό επίπεδο (2012-2022)



Η διαφοροποίηση που συναντάται στα εκπαιδευτικά επίπεδα αποτελεί πιθανότατα αποτέλεσμα χρόνιων ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν οι χαμηλά εκπαιδευμένοι ενήλικες. Εμπόδια όπως ο περιορισμένος χρόνος και το κόστος, η απουσία εξοικείωσης με τις μαθησιακές διαδικασίες καθώς και η περιορισμένη πρόσβαση σε έγκυρη πληροφόρηση σχετικά με αυτές, μειώνει τις πιθανότητες συμμετοχής και οδηγεί σε εγκατάλειψη προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης. Τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένου και του μορφωτικού επιπέδου, συνδέονται άμεσα με τις δυσκολίες συνέχισης και ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών διαδρομών τους (Κουτούζης et al., 2013). Συνολικά, με βάση την παραπάνω ανάλυση, φαίνεται πως η μη τυπική εκπαίδευση δεν κατανέμεται ισότιμα στον ενήλικο πληθυσμό αλλά παρουσιάζει ένα κοινωνικά επιλεκτικό χαρακτήρα. Εκεί όπου υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη αναβάθμισης δεξιοτήτων, τα εμπόδια πρόσβασης παραμένουν ισχυρά (European Commission, 2024). Η παρούσα ανάλυση ολοκληρώνει τη χαρτογράφηση των συμμετεχόντων της μη τυπικής εκπαίδευσης

με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί το υπόβαθρο για τη συνολική ερμηνεία των ευρημάτων, δίνοντας απάντηση και στο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας σχετικά με τη κοινωνική σύνθεσή τους.

4.7 Συμπεράσματα

Η στατιστική αποτύπωση που ακολουθήθηκε στο παρόν κεφάλαιο, σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση, βασιζόμενη στα δεδομένα της Ειδικής Έρευνας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, αναδεικνύει πως η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα γενικής συμμετοχής σε συνδυασμό με έντονες κοινωνικές διαφοροποιήσεις στους συμμετέχοντες σε αυτή. Αναφορικά με τη συνολική συμμετοχή εμφανίζεται σημαντική αύξηση μεταξύ 2012 και 2016 (9,6% → 15,4%), φτάνοντας στη τελευταία μέτρηση να έχει μια μικρή υποχώρηση (14,3%) αποτυπώνοντας πως η συμμετοχή των ενηλίκων αυξομειώνεται από τις ευρύτερες οικονομικές αλλά και εργασιακές συνθήκες της χώρας (ΕΛΣΤΑΤ, 2013, 2017, 2023).

Η ανάλυση των κοινωνικών χαρακτηριστικών αποκαλύπτει πολλά επαναλαμβανόμενα μοτίβα τα οποία συναντώνται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπως αναλύθηκε και στις προηγούμενες ενότητες. Σχετικά με το φύλο, οι γυναίκες εμφανίζουν σταθερά σε όλες τις εξεταζόμενες φάσεις της έρευνας τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής, ενώ ως προς την ηλικία, οι νεότερες παραγωγικές ηλικίες κυριαρχούν και καταγράφουν τα μεγαλύτερα ποσοστά, με την μείωση μετά τα 50 να είναι ιδιαίτερα αισθητή. Παρατηρείται πως πρακτικά, η μη τυπική εκπαίδευση λειτουργεί ως εργαλείο επαγγελματικής ενίσχυσης σε φάσεις όπου οι ανάγκες ένταξης αλλά και ανέλιξης στην αγορά εργασίας είναι απαραίτητες και δεν χρησιμοποιείται με γνώμονα τη προσωπική ολοκλήρωση και την κοινωνική ένταξη.

Η διάσταση της απασχόλησης και η άμεση σύνδεση της με τη διά βίου μάθηση, αποτυπώνεται και στα διαχρονικά υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των απασχολούμενων στη μη τυπική εκπαίδευση σε αντίθεση με τους ανέργους που παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά. Η τοποθέτηση αυτή ενισχύεται και από τα στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μη τυπικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αναλυτικότερα, στις έρευνες του 2016 και 2022 η πλειονότητα των δραστηριοτήτων είχαν σχέση με την εργασία και την επαγγελματική προοπτική των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά, το ποσοστό για το 2016 έφτασε στο 81,5%, ενώ το 2022 ανήλθε στο 79,9% για τις επαγγελματικές δραστηριότητες. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, πως η μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα λειτουργεί πρωτίστως ως εργαλείο απασχολησιμότητας, στενά συνδεδεμένο με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Βέβαια το εργαλείο αυτό φαίνεται πως δεν χρησιμοποιείται επαρκώς από αυτούς που το έχουν πραγματικά ανάγκη. Οι χαμηλά εκπαιδευόμενοι ενήλικες παρόλο που έχουν συχνά μεγαλύτερη ανάγκη απόκτησης και αναβάθμισης δεξιοτήτων εμφανίζουν σχεδόν μηδενικά ποσοστά σε σχέση με τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται στη

κορυφή των συμμετεχόντων. Τα παραπάνω ευρήματα αποτυπώνουν τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων βάσει δευτερογενών στατιστικών δεδομένων απαντώντας άμεσα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη κοινωνική τους σύνθεση. Παράλληλα δίνει απαντήσεις και στη διερεύνηση του κοινωνικού πρόσημου των πολιτικών ΔΒΜ, οι οποίες παρά τον διακηρυγμένο στόχο της ισότητας ευκαιριών, φαίνεται να ευνοούν κυρίως τις ήδη προνομιούχες ομάδες.

Συνολικά, παρατηρείται πως η μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλά και η εκπαίδευση ενηλίκων στο σύνολό της είναι στενά συνδεδεμένη με την απασχολησιμότητα και εμφανίζει σημαντικές ανισότητες κυρίως ως προς την ηλικία, την κατάσταση απασχόλησης και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Η αποτελεσματικότητα λοιπόν των πολιτικών διά βίου μάθησης και πιστοποίησης δεν εξαρτάται μόνο από τη θεσμική τους συγκρότηση αλλά και από τη διευκόλυνση που μπορούν να προσφέρουν στη συμμετοχή των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών ομάδων μέσω της καταπολέμησης των εμποδίων στην πρόσβασή τους. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαία η υιοθέτηση πολιτικών που θα δημιουργούν τις βάσεις για μία ισότιμη πρόσβαση στη μη τυπική εκπαίδευση και θα καθιστούν τη πιστοποίηση προσόντων ως μηχανισμό τόσο επαγγελματικής όσο και κοινωνικής ένταξης (Γούλας & Καραλής, 2020).

Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύτηκε τη μελέτη των πολιτικών διά βίου μάθησης και πιστοποίησης προσόντων, αναλύοντας τη διαμόρφωσή τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο και την εφαρμογή τους στα ελληνικά δεδομένα. Μέσα από τη θεωρητική αλλά και τη στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε, επιδιώχθηκε η κατανόηση των γενικότερων κατευθύνσεων των πολιτικών αυτών καθώς και το κοινωνικό τους αποτύπωμα, με έμφαση στη συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτές καθώς και τις ανισότητες που συνάντησαν στην πρόσβασή τους.

Αναφορικά με το βαθμό και τον τρόπο εφαρμογής των πολιτικών αυτών στην Ελλάδα σε συνάρτηση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, η έρευνα ανέδειξε πως η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ισχυρή. Η ΕΕ μέσω ποικίλων εργαλείων, με σημαντικότερο το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, καθώς και με την έμφασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα προώθησε ένα συνεκτικό πλαίσιο διαφάνειας, συγκρισιμότητας προς τα κράτη-μέλη της. Η Ελλάδα ενσωμάτωσε με σχετική επιτυχία τις κατευθύνσεις αυτές σε θεσμικό πλαίσιο μέσω της ανάπτυξης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και της συγκρότησης αρμόδιων φορέων πιστοποίησης και ανάπτυξης της διά βίου μάθησης. Παρατηρείται όμως πως η ενσωμάτωση

έμεινε μόνο σε θεσμικό επίπεδο καθώς η πρακτική εφαρμογή των πολιτικών αυτών εμφανίζει μεγάλες αδυναμίες, οι οποίες κατ' επέκταση περιορίζουν και την αποτελεσματικότητά τους.

Η στατιστική ανάλυση της συμμετοχής των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση ανέδειξε πως η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερα ανησυχητικά χαμηλά επίπεδα συμμετοχής και έντονες κοινωνικές διαφοροποιήσεις ως προς τους συμμετέχοντες της. Οι νεότερες ηλικιακές ομάδες, οι απασχολούμενοι και οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτοί που απαρτίζουν την πλειονότητα των συμμετεχόντων, ενώ αντίθετα οι άνεργοι, οι υπερήλικες και οι χαμηλά εκπαιδευόμενοι υπό εκπροσωπούνται. Με βάση τα ευρήματα αυτά προκύπτει πως, η πρόσβαση στη διά βίου μάθηση δεν είναι ισότιμη και πως οι πολιτικές που τη διέπουν δεν είναι επαρκώς δομημένες ώστε να προσεγγίσουν και να βοηθήσουν τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που έχουν και τη μεγαλύτερη ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων τους. Είναι σημαντικό όμως να αναφερθεί πως η συμμετοχή των ατόμων, που κατέδειξαν τα παραπάνω διαθέσιμα στατιστικά δεδομένα, δεν μπορεί να ταυτιστεί πλήρως με την ουσιαστική κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Η έλλειψη δεδομένων σχετικά με τα αποτελέσματα των διαδικασιών πιστοποίησης, καθιστά δύσκολη την πλήρη αξιολόγηση του κατά πόσο οι πολιτικές αυτές λειτούργησαν ευνοϊκά για τις ευπαθείς ομάδες. Αναδεικνύεται, έτσι, η ανάγκη περαιτέρω έρευνας στο μέλλον, που θα συνδέει τη συμμετοχή με απτά αποτελέσματα ένταξης στην απασχόληση και κοινωνικής συνοχής.

Σημαντική είναι και η ανάδειξη του αμφίσημου κοινωνικού χαρακτήρα των πολιτικών πιστοποίησης προσόντων. Παρά το γεγονός πως οι πολιτικές αυτές προβάλλονται ως μηχανισμοί ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης, πρακτικά λειτουργούν περισσότερο ως εργαλεία προσαρμογής του ατόμου στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η μετατόπιση της ευθύνης από το κράτος στο άτομο καθώς και η έντονη προσπάθειας σύνδεσης της διά βίου μάθησης με την αγορά, περιορίζει το ρόλο της ως μέσο κοινωνικής συνοχής και προσωπικής ολοκλήρωσης και δίνει απαντήσεις σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα περί της διερεύνησης του κοινωνικού πρόσημου της αλλά και την επιρροή της στην απασχόληση και την ένταξη.

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα των πολιτικών διά βίου μάθησης και πιστοποίησης δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τη θεσμική τους συγκρότηση αλλά σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές ανισότητες, διευκολύνοντας παράλληλα την πρόσβαση στη διά βίου μάθηση αυτών που τις έχουν πραγματικά ανάγκη. Πολιτικές που θα συνδυάζουν την απασχόληση σε συνάρτηση με τη κοινωνική ένταξη καθώς και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά σε πρακτικό πλαίσιο, αποτελούν αναγκαιότητα για το μέλλον. Μια τέτοια προσέγγιση εφαρμογής κοινωνικής πολιτικής θα συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και κοινωνικά δίκαιου συστήματος διά βίου μάθησης στην Ελλάδα.

Πηγές - Βιβλιογραφία

Πηγές

Ελληνόγλωσσες

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). (n.d.). *Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. <https://eoppep.gr/index.php/el/>

Ευρωπαϊκή Στατιστική Αρχή (Eurostat). (n.d.). *Adult Education Survey (AES)*. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (n.d.). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων – (Κ.Ε.Ε.)*. https://www.inedivim.gr/news/programmes_education/kentra-ekpaideysis-enilikon-kee/

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ). (2014). *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης — Μια κοινή πορεία*. <https://www.iky.gr/europaikos-hwros-anwtaths-ekpaideyshs-ka1>

Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας. (2017). *Στρατηγική Ευρώπη 2020*. <https://www.mfa.gr/evropaiki-enosi/evropaiki-enosi-genika/stratigiki-evropi-2020.html>

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού – Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας. (n.d.). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. <https://gsvetlly.minedu.gov.gr/epaggelmatiki-ekpaidefsi-katartisi-landing-page>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). (2016). *Adult Education Survey, 2012 (Publication SJO18)*. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO18/2012>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). (2018). *Adult Education Survey, 2016 (Publication SJO18)*. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO18/2016>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). (2022). *Adult Education Survey, 2022 (Publication SJO18)*. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO18/>

Ξενόγλωσσες

Council of the European Union. (2021, February 22). *Outcome of the Council meeting 3785th — Items approved by written procedure between 25 January and 22 February 2021 (6295/20 ADD 1)*. <https://www.consilium.europa.eu/media/48583/st06295-ad01-en20.pdf>

European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM(2001) 678 final). Commission of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

European Commission. (2022). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

European Higher Education Area. (n.d.). *How does the Bologna Process work*. <https://ehea.info/page-how-does-the-bologna-process-work>

Eurydice. (n.d.). *Quality assurance in higher education: Greece*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/quality-assurance-higher-education>

European Parliament and Council of the European Union. (2009). *Recommendation on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)* (OJ C 155, 11–18). Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF>

European Parliament and Council of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, L 394, 10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

European Union. (2019). *Regulation (EU) 2019/1700 ... establishing a common framework for European statistics relating to persons and households, based on data at individual level*. Official Journal of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9c53922a-eed8-11e9-a32c-01aa75ed71a1>

European Union. (n.d.). *European Qualifications Framework (EQF)*. Europass. <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>

Official Journal of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")* (2009/C 119/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

Official Journal of the European Union. (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning* (2017/C 189/03). Publications Office of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01))

Statistical Service of Cyprus. (2025, April 16). *Adult Education Survey, 2022* [Press release]. <https://www.gov.cy/en/economy-and-finance/adult-education-survey-2022/>

UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. (n.d.). *Europass*. <https://unevoc.unesco.org/home/Europass>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

diaNEOsis. (2021). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων (ΕΚΕ): Περίληψη έρευνας* [PDF]. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/09/EKE_brochure_final.pdf

Γούλας, Χ., & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία* (Κείμενα Παρέμβασης Νο. 5). ΙΝΕ/ΓΣΕΕ – Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2020/07/KEIMENO-PAREMVASIS-5.pdf>

Δουργκούνας, Γ. (2021). *Education policy for lifelong learning: Europeanisation and (re)production of social inequalities*. ΕΚΚΕ e-books. <https://ebooks.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/catalog/book/78>

ΙΝΕ ΓΣΕΕ. (2018). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ. <https://www.inegsee.gr/ekdosi/kinitra-kai-empodia-gia-ti-symmetochi-ton-enilikon-sti-dia-vioy-mathisi-stin-ellada/>

Κοσμίδου, Μ. (2023). *Δια βίου μάθηση ή εκπαίδευση ενηλίκων: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, εμπόδια, στρατηγικές και θεωρίες μάθησης*. *Κείμενα Παιδείας*, (6). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34941>

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2020). *Η ανάγκη ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων* [PDF]. diaNEOsis. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/12/Kokkos_final.pdf

Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα* [PDF]. diaNEOsis. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/10/EKE_study_version_4-10-2021.pdf

Κουτούζης, Μ., Κόκκος, Α., Βεργίδης, Δ., & Χριστοδούλου, Μ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων*. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. <https://kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2019/12/Diarrh-apo-tis-domes-tis-dia-viou-ekpaideusis-enilikon.pdf>

Μπουραντά, Α., Κατσιγιαννη, Μ., & Τσάμπρα, Μ. (2025). *Η εκπαίδευση ενηλίκων και η επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/15059>

Νεκτάριος, Μ., Καρκαλάκος, Σ., Pléssa-Papadáki, Α., Θεοδωρίδου, Α., & Χινοπούλου, Ε. (2022). *Αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα*. diaNEOsis. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2022/09/Vocational_brochure_final.pdf

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Διόνικος.

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

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2011). *Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση*. Στο Θ. Δ. Σακελλαρόπουλος (Επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διόνικος.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. <https://doi.org/10.57713/kallipos-891>

Φωτόπουλος, Ν., & Γούλας, Χ. (2017). *ΔΒΜ και Πιστοποίηση Επαγγελματικών Προσόντων: Μεθοδολογικά, Οργανωτικά και Θεσμικά Ζητήματα*. ΓΣΕΕ.

Φωτόπουλος, Ν., & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας (Μελέτη 45)*. Ερευνητική Μονάδα Απασχόλησης και Εργασιακών Σχέσεων, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2016/12/MELETH-45.pdf>

Ξενόγλωσση

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134.

https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf

BeTWIN Project. (2010). *BeTWIN toolkit: Bridging ECVET and ECTS — A guide for pedagogical staff*. https://erasmusplus.kg/wp-content/uploads/2018/06/9_BeTWIN-Toolkit-for-trainers.pdf

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (Vol. I, Information Age: Economy, Society, and Culture). Wiley-Blackwell. (URL στο αρχείο σου)

Cedefop. (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* (2nd ed.). Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117>

Centeno, V. G. (2011). Lifelong learning: A policy concept with a long past but a short history. *European Journal of Education*, 46(2), 133–150. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01467.x>

Council of the European Union. (2012). *Recommendation on the validation of non-formal and informal learning* (20 December 2012). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01))

Doutor, C., & Guimarães, P. (2019). Adult education and lifelong learning policies: An analysis of Greece and Portugal. *Andragoška spoznanja / Studies in Adult Education and Learning*, 25(1), 15–31. <https://doi.org/10.4312/as.25.1.15-31>

Elfert, M., & Draxler, A. (2022). The Faure report — 50 years on. *International Review of Education*, 68(5), 637–654. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09981-7>

European Association for the Education of Adults. (2018). *Country report on adult education in Greece*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/greece_country-report-on-adult-education-in-greece.pdf

European Commission. (1993). *Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century. Part C*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (1995). *Teaching and Learning — Towards the Learning Society: White Paper on Education and Training*. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

European Commission. (2024). *European Skills and Jobs Survey (ESDE) – Adult learning participation in the EU*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/empl/esde-2024/chapters/chapter-1-3-5.html>

Gouthro, P. A. (2022). Lifelong learning in a globalized world: The need for critical social theory in adult and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), 107–121. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2033863>

Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. <https://doi.org/10.1057/9780230371132>

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press. https://pratclif.com/economy/money_files/harvey_a_brief_history_of_neoliberalism.pdf

Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2009). Lifelong learning in Greece: A critical review of policies and institutions. In M. P. Caltone (Ed.), *Handbook of lifelong learning developments*. Nova Science Publishers.

Li, W., & Ironsi, C. (2023). Efficacy of micro credential learning spaces in developing students' twenty-first century skills: Towards graduate work readiness. *Education and Information Technologies*, 29. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12294-3>

Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8283/pdf/Lima_Guimaraes_2011_European_Strategies_in_Lifelong_Learning.pdf

Mayo, P. (2019). Paulo Freire and the debate on lifelong learning. In C. A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119236788.ch29>

McGreal, R., & Don, O. (2022). A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9(1), 9. (DOI όπως στο αρχείο σου)

OECD. (2020). *Skills strategy for Greece: Assessment and recommendations*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Greece-Skills-Strategy-2020.pdf>

OECD. (2025). *OECD Employment Outlook 2025: Staying in the game – Skills and jobs of older workers in a changing labour market*. <https://www.oecd.org/en/publications/2025/07/oecd->

employment-outlook-2025_5345f034/full-report/staying-in-the-game-skills-and-jobs-of-older-workers-in-a-changing-labour-market_cc7ee11c.html

Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *The knowledge-based economy*. [https://one.oecd.org/document/OCDE/GD\(96\)102/en/pdf](https://one.oecd.org/document/OCDE/GD(96)102/en/pdf)

Prokou, E. (2007). The “governmental strategy” in lifelong education in Europe and Greece. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179–192. <https://doi.org/10.12681/scad.9051>

Prokou, E. L. (2014). Adult education/lifelong learning policies in Greece in the early 2010s. *European Education*. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934460102>

Prokou, E., & Koulaouzides, G. (2025). *Skills development for social justice?: A critical reading of adult education policies in the European and the Greek context*.

Singh, S., & Ehlers, S. (2024). Challenging the Matthew Effect through Individual Learning Accounts? Case studies from Denmark and France. *Andragoška spoznanja / Studies in Adult Education and Learning*, 30(2), 63–80. <https://doi.org/10.4312/as/16289>

Smith, M. K. (1997, 2004, 2020). Eduard Lindeman and the meaning of adult education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/dir/eduard-c-lindeman-and-the-meaning-of-adult-education/>

Tsiboukli, A., & Efstratoglou, A. (2022). Active labor market policies and lifelong learning in Greece. *Adult Education Critical Issues*, 2(1), 33–44. <https://doi.org/10.12681/aeci.30603>

Vasilopoulos, A. (2024). European policies for (vocational) education and training in the Greek context. *Adult Education Critical Issues*, 3(2), 57–69. <https://doi.org/10.12681/haea.34865>

Vasilopoulos, A. (2023). Πολιτικές Διά Βίου Μάθησης στο ελληνικό συγκείμενο: Για την εξυπηρέτηση της οικονομίας και στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πολιτικής

World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/Lifelong-learning-in-the-global-knowledge-economy-challenges-for-developing-countries.pdf>

