

9.2021

**διαΝΕΟσις**  
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΑΝΑΛΥΣΗΣ

# Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα

**Αλέξης Κόκκος**

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

Σεπτέμβριος 2021

VERSION 04.10.2021

[Το μέρος αυτό από τη μελέτη του διαΝΕΟσις αφορά στο ζήτημα της ποιότητας στο πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων της χώρας. Το κείμενο παρουσιάζει την κατάσταση της περιόδου 2012-19, από την οποία μπορούν να αντληθούν, σε συνδυασμό με τα άλλα κείμενα που φιλοξενούνται στην παρούσα ενότητα, πολλές ιδέες για τη σημερινή κατάσταση.]

## 3.5 Επιδεινούμενη ποιότητα

### 3.5.1 Γενική επισκόπηση

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

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

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

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

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

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

### 3.5.2 Φορείς παροχής ΕΚΕ

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

#### 3.5.2.1 Κέντρα Διά Βίου Μάθησης

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

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

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

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

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

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

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

### 3.5.2.2 ΙΕΚ και ΣΔΕ

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

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

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

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

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

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

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

### 3.5.2.3 ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Πίνακας 3. Ανεπάρκεια σε δεξιότητες των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης**

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

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

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

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

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

### 3.5.2.4 Συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης των επιχειρήσεων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.5.3 Εκπαιδευτές και αξιολογητές

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

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

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

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

Η τράπεζα θεμάτων παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα:

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

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

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

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

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

στ) Το περιεχόμενο πολλών απαντήσεων είναι παρωχημένο.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **3.5.4 Μатаίωση της πιστοποίησης προγραμμάτων**

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

#### **3.5.5 Ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Πηγή: ΣΕΒ, 2019β, σ.12.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.5.6 Προβληματική πρακτική άσκηση**

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

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

#### **Η πρακτική άσκηση των σπουδαστών ΙΕΚ**

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

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

1. Η διακυβέρνηση του συστήματος της πρακτικής άσκησης έχει σοβαρές δυσλειτουργίες: έλλειψη συντονισμού, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των αρμόδιων δημόσιων φορέων, μικρή εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων, ασαφείς αρμοδιότητες, έλλειψη συνοχής των ενεργειών. Η μελέτη του CEDEFOP (2018β) διαπιστώνει ότι «δεν είναι σαφές αν οι αρμόδιοι φορείς (Υπουργείο Παιδείας, ΟΑΕΔ, ΓΓΔΒΜ) θα εργαστούν ενεργητικά για τον συντονισμό των ενεργειών τους ή καθένας θα ακολουθήσει τον δικό του δρόμο» (σ. 75) και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «τα ζητήματα διακυβέρνησης είναι ανάμεσα στις πιο πιεστικές προκλήσεις του νέου συστήματος μαθητείας» (σ. 83). Ας σημειωθεί, δε, ότι ο κατακερματισμός των αρμοδιοτήτων αποτυπώθηκε έντονα στο επιχειρησιακό πρόγραμμα ΕΠΑΝΑΔ όπου, το 2016-2017, τα έργα που αφορούσαν στην ανάπτυξη της μαθητείας ανατέθηκαν σε έξι διαφορετικούς φορείς.<sup>19</sup>
2. Το Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας έχει πολλά ασαφή σημεία.
3. Οι επιχειρήσεις και τα επιμελητήρια έχουν ελάχιστη ενημέρωση σχετικά με τις προδιαγραφές, τις διαδικασίες και τους αρμόδιους φορείς.
4. Οι υπάρχουσες υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι ανεπαρκείς. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται (CEDEFOP, 2018β, σ. 55):

Οι αποφάσεις των μαθητευόμενων για το κατά πόσο θα παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε χώρο εργασίας εξαρτάται περισσότερο από την ύπαρξη ευκαιρίας να αρχίσουν άμεσα κάποια αμβιβόμενη μορφή εκπαίδευσης, καθώς και από το αν υπάρχουν εκπαιδευτικές μονάδες κοντά στον τόπο κατοικίας τους, παρά από την ολοκληρωμένη πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες δυνατότητες.
5. Οι ειδικότητες των σπουδαστών ΙΕΚ και ΕΠΑΛ αλληλεπικαλύπτονται, πλεονάζουν ή ελλείπουν σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές.
6. Το μεγαλύτερο μέρος των δράσεων πρακτικής άσκησης (66%) γίνεται σε δημόσιους φορείς, όπου ελάχιστοι μαθητευόμενοι είναι δυνατόν να προσληφθούν μετά το πέρας της.
7. Τα προγράμματα μάθησης στους χώρους εργασίας είναι ανεπαρκώς αναπτυγμένα.
8. Δεν έχουν προσδιοριστεί τα προσόντα που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτές στους χώρους εργασίας προκειμένου να ασκούν με επάρκεια τα

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

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

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

10. Υπολειπόμενη αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης.

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

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

### **Η πρακτική άσκηση εργαζομένων και ανέργων**

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

### Πίνακας 5. Βασικές προδιαγραφές για την υλοποίηση πρακτικής άσκησης

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

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

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

### 3.5.7 Ανεπίκαιρα επαγγελματικά περιγράμματα

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

### 3.5.8 Ανεπαρκής επαγγελματική συμβουλευτική

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

### 3.5.9 Ασύμπτωτη σχέση κατάρτισης-απασχόλησης

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

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

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

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

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

Η συνήθως ακολουθούμενη πρακτική έγκειται στα εξής:

Στάδιο 1: Ο δικαιούχος φορέας<sup>22</sup> του προγράμματος κατάρτισης προσδιορίζει το προφίλ των καταρτιζόμενων/ωφελομένων. Αυτό γίνεται συνήθως «στα τυφλά», δηλαδή χωρίς να έχει πραγματοποιηθεί διάγνωση αναγκών της αγοράς εργασίας ή χωρίς η ενδεχόμενη διάγνωση να έχει ληφθεί υπόψη και να έχει συσχετιστεί με τα χαρακτηριστικά των ωφελομένων.

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

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

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

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

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

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

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

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

### **«Πιλοτικό Ελευσίνας»: Ολοκληρωμένο πρόγραμμα ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης**

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

Τα στάδια που ακολούθησε το πρόγραμμα είχαν ως εξής:

**Στάδιο 1:** Αντίθετα με τη συνήθη πρακτική, η εκκίνηση της δράσης

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

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

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

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

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

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

**Στάδιο 5:** Πραγματοποιήθηκε προώθηση των καταρτισθέντων στην απασχόληση.

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

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

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

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

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

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

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

### **3.5.10 Συρρίκνωση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων**

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

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

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

### 3.5.11 Χαμηλή συμμετοχή

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

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

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

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

**Πίνακας 6. Ανισότητες συμμετοχής στην ΕΚΕ**

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

Πηγή: Καραλής (2021), σ. 37.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.5.12 Απουσία αξιολόγησης

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

## 3.6 Καταληκτικά σχόλια

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

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

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