



Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ  
ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## **Ενδυνάμωση του Ρόλου και της Ποιότητας της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης: Εστιάζοντας στο δίπολο *πιστοποίηση προγραμμάτων vs πιστοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων***

Συγγραφείς: Γούλας Χρήστος, Μαρκίδης Κων/νος,  
Μπαμπανέλου Δέσποινα

### **A. Ο ρόλος του πεδίου της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης**

Στο σύγχρονο κοινωνικό τοπίο, η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση καλείται να επιτελέσει μια πολυδιάστατη κοινωνικοοικονομική λειτουργία: την προσφορά ποιοτικών και αποτελεσματικών δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης οι οποίες έρχονται να καλύψουν και να ανταποκριθούν στη συνεχή αλλαγή δεξιοτήτων, ειδικοτήτων και επαγγελμάτων. Μέσω ενεργών διαδικασιών διερεύνησης αναγκών της αγοράς εργασίας και εκπαιδευτικών αναγκών του εργατικού δυναμικού, τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης μπορούν, με οργανικό τρόπο, να συνδεθούν με το πεδίο της απασχόλησης (Cedefop, 2012a, 2012b). Ιδιαίτερα στις τρέχουσες συνθήκες της λεγόμενης «τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης» που επιφέρει η ραγδαία ψηφιοποίηση, των πολλαπλών συνεπειών της οικονομικής κρίσης και των ριζικών μετασχηματισμών της ατομικής και της εργασιακής τροχιάς, η συστηματική πολιτειακή αντιμετώπιση της συνεχούς αλλαγής δεξιοτήτων, ειδικοτήτων καθώς και της μετεξέλιξης των επαγγελμάτων συνιστά κρίσιμο πολιτικό πρόταγμα (Cedefop, 2012c).

Πρόκειται για ένα σύνθετο εγχείρημα, καθώς το σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης:

- Οφείλει να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα –του οποίου η πρωτογενής εκπαιδευτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία χρειάζεται

να επιτελείται, σε μεγάλο βαθμό, ανεξάρτητα από την τρέχουσα τουλάχιστον συγκυρία– και να καλύψει συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και της παραγωγής, αναπτύσσοντας τις νέες δεξιότητες που προκύπτουν από αυτές.

- Καλείται να ανταποκριθεί με επάρκεια σε μια ιδιαίτερα δύσκολη από τη φύση της συνθήκη, αυτήν της εξισορρόπησης μεταξύ των αναγκών που προκύπτουν από την αγορά εργασίας και των αναγκών του εργατικού δυναμικού (Τσεκούρας κ.ά., 2014· Βεργίδης, 2003).

Ωστόσο, σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση (ιδιαίτερα την τριτοβάθμια), η οποία συνεχίζει πάντα –δικαιωματικά και παρά τους αντικειμενικούς περιορισμούς της στη μνημονιακή εποχή– να χαίρει υψηλής κοινωνικής εκτίμησης, καθώς, πέρα από τον πρωταρχικό μορφωτικό και κοινωνικοποιητικό της ρόλο, αποτέλεσε για δεκαετίες τη βασικότερη δίοδο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα πάρεργο, τόσο σε επίπεδο κοινωνικών αναπαραστάσεων όσο και σε επίπεδο κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Ρουλιάκας, 2014). Μια σειρά ιστορικοί λόγοι (κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί), οι οποίοι συνδέονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες ανάπτυξης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δημουλάς, 2002· Κόκκος, 2004) –ιδιαίτερα τα τελευταία τριάντα χρόνια– στην Ελλάδα, συντέλεσαν στην κοινωνική της απαξίωση σε όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ενώ παράλληλα –και αντίστροφα– αποτελεί μία από τις πιο προνομιακές ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης – από την πλευρά της προσφοράς πόρων και της υλοποίησης σχετικών δράσεων. Η παράδοση αυτή σχέση αναδεικνύει την πρωτοφανή εργαλειοποίησή της και τη μετατροπή της κυρίαρχα σε μέσο απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων τόσο από την αγορά όσο και από τους εκάστοτε πολιτικούς πρωταγωνιστές, και τη συνακόλουθη υποτίμηση και παραμέλησή της. Η αδυναμία αναγνώρισης της κρίσιμης σημασίας της αποτυπώνεται στο ελλιπές κοινωνικό και πολιτικό ενδιαφέρον και στην ανεπαρκή δράση για την ανάπτυξη ενός σχετικού ποιοτικού συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η αναπόφευκτη αναποτελεσματικότητα αντανακλάται βεβαίως –σε επίπεδο κοινωνικό– στη χαμηλή συμμετοχή στη διά βίου μάθηση (Καραλής, 2013· Καραλής, 2018), αλλά αναγνωρίζεται και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες των εν λόγω

προγραμμάτων, οι οποίοι, αντίστοιχα, τα αντιμετωπίζουν εργαλειακά και τείνουν να τα αξιοποιούν –τουλάχιστον πρωτογενώς<sup>1</sup> – ως άτυπη επιδοματική πολιτική. Επιπρόσθετα, η αρνητική της πρόσληψη επιβαρύνεται από την ταύτισή της με νεοφιλελεύθερου τύπου κοινωνικοοικονομικά αιτήματα (εργασιακή ευελιξία, κινητικότητα εργατικού δυναμικού, απασχολησιμότητα κ.λπ.) (Γράβαρης και Παπαδάκης, 2002): καθώς η ραγδαία ανάπτυξή της προέκυψε από αντίστοιχες κοινοτικές πολιτικές οι οποίες την αναγνώρισαν και, σε ένα βαθμό, την επέβαλαν ως κυρίαρχη ενεργητική πολιτική απασχόλησης σε ένα πλαίσιο επιτεινόμενης οικονομικής λιτότητας ενώ οι εθνικές πολιτικές και πρακτικές συνέβαλαν στην αναποτελεσματικότητά της, περιορίστηκε σημαντικά η δυνατότητα αναγνώρισης του πολυδιάστατου ρόλου που καλείται να επιτελέσει στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό τοπίο, ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες την εισάγουν δυναμικά στη χώρα (Ναγόπουλος και Μπαμπανέλου, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, είναι καθοριστικής σημασίας η αναγνώριση του ρόλου και των ιδιομορφιών του πεδίου (Λιντζέρης και Γούλας, 2017). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πρόκειται για οργανωμένες *ενέργειες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης* οι οποίες εστιάζουν στην προσφορά γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες ειδικότητες/επαγγέλματα: εκπαιδευτικές ενέργειες που αναγνωρίζονται ως *ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης*, καθώς ενισχύουν ταυτόχρονα τις δυνατότητες προσωπικής-εργασιακής εξέλιξης αλλά και της διαρθρωτικής παραγωγικής ανασυγκρότησης (Δημουλάς και Μιχαλοπούλου, 2008).

Οι ριζικές αλλαγές που συντελούνται με ραγδαία ταχύτητα στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό τοπίο φέρνουν στο προσκήνιο την

<sup>1</sup> Ωστόσο, οι ελάχιστες έρευνες που έχουν εκπονηθεί σχετικά καθώς και η πλούσια εμπειρία του ΙΝΕ ΓΣΕΕ από την υλοποίηση προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης αναδεικνύουν ότι, όταν τα προγράμματα είναι ποιοτικά και ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων, το νόημα που αποδίδεται στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι σύνθετο και σχετίζεται με την οικονομική υποστήριξη, τον επαγγελματικό ανα-προσανατολισμό ή/και την επαγγελματική εξέλιξη, τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ως σημείου αναφοράς για τη δόμηση της καθημερινότητας, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ανταλλαγών, την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και τη βελτίωση της κοινωνικής εικόνας των συμμετεχόντων κ.λπ. (Τσιώλης, 2004· Γούλας, 2007).

κρίσιμη αναγκαιότητα ενδυνάμωσης ενός συστήματος, το οποίο καλείται να αντεπεξέλθει σε ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο: στην προσφορά ποιοτικών εκπαιδευτικών δράσεων οι οποίες, από τον ίδιο τον χαρακτήρα τους, εξαρτώνται –σε πολλαπλά επίπεδα– από τη συγκυρία. Αν και, βεβαίως, η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού δεν μπορεί αφ' εαυτού της να δημιουργήσει την επιδιωκόμενη ζήτηση εργασίας, ωστόσο οποιαδήποτε απόπειρα παραγωγικής ανασυγκρότησης της χώρας δεν μπορεί παρά να συνδεθεί στενά και με την υποστήριξη σημαντικών και συστηματικών αλλαγών στις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού της (Παϊδούση, 2013· Φωτόπουλος, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση συνιστά συγκροτητικό στοιχείο του σύγχρονου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, ενώ όσο παραγνωρίζεται ο ρόλος της αποδυναμώνεται η δυνατότητα της χώρας να υποστηρίξει ένα οποιοδήποτε αναπτυξιακό σχέδιο το οποίο φιλοδοξεί να μειώσει τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και να επανεντάξει δημιουργικά τη χώρα σε θετική αναπτυξιακή τροχιά (Rubenson and Desjardins, 2009).

*Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων, ιδιαίτερα για τους κοινωνικά ευάλωτους πληθυσμούς και τις πλέον ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.*

Είναι, επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι η αναγκαιότητα να αναγνωριστεί και να ενισχυθεί ουσιαστικά ο κρίσιμος ρόλος του συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης υπαγορεύεται και από ένα πρωτογενές **πολιτικό πρόταγμα**: Διευρύνοντας τις αντικειμενικές δυνατότητες απόκτησης και αναγνώρισης επαγγελματικών δεξιοτήτων (Λιντζέρης, 2013) και, κατά συνέπεια, ενισχύοντας τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας αλλά και εργασιακής εξέλιξης, η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων, ιδιαίτερα για τους κοινωνικά ευάλωτους πληθυσμούς και τις πλέον ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Καραλής, 2018). Η συμμετοχή σε ποιοτικές υπηρεσίες Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης συνιστά **κοινωνικό δικαίωμα** αντίστοιχο –κατ' ουσίαν αλληλοσυμπληρούμενο– με το δικαίωμα στην εκπαίδευση και το δικαίωμα στην εργασία (Κουκιάδης, 2012). Η δυνατότητα πρόσβασης

σε μια αξιοπρεπή εργασιακή ζωή και αμοιβή αλλά και η δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης συναρτώνται, σε ένα σημαντικό βαθμό στις κοινωνίες στις οποίες ζούμε, με το δικαίωμα των πολιτών στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Markidis and Parageorgiou, 2017). Η ίδια μάλιστα η δυναμική της, επιτρέποντας την ανάπτυξη καινοτόμων μεθοδολογικών εργαλείων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες τις οποίες καλείται να καλύψει, ενδυναμώνει τη δυνατότητα απεύθυνσής της σε πληθυσμούς που βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού και, ιδιαίτερα, του εργασιακού αποκλεισμού (Γουγουλάκης, 2011). Αντίστροφα, η διαχρονικά αμφιλεγόμενη ποιότητα των υπηρεσιών της στη χώρα και η μετατροπή της σε λανθάνουσα επιδοματική πολιτική αποδυναμώνουν τη δυνατότητά της να υποστηρίξει θετικά την επαγγελματική εξέλιξη μεγάλου μέρους του εργατικού δυναμικού της, ιδιαίτερα του μη προνομιούχου.

## **B. Η ποιότητα της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης**

Στο πλαίσιο αυτό, η ενίσχυση της *ποιότητας* των υπηρεσιών της αναδεικνύεται πρωταρχικός παράγοντας τόσο για την αναγνώριση όσο και για τη θεσμική ενδυνάμωση του κρίσιμου πολυδιάστατου ρόλου που καλείται να επιτελέσει. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αξιοποιούμε τη συγκεκριμένη έννοια διευρυμένα και όχι με βάση την κυρίαρχη εκδοχή της, η οποία τείνει να την περιορίζει στην εφαρμογή μηχανισμών τεχνικής παρακολούθησης καθιερωμένων αγοραίων προτύπων, ποσοτικών και μετρήσιμων παραμέτρων και δεικτών, δίνοντας μάλιστα ιδιαίτερη έμφαση στις λεγόμενες εκροές και στα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Λιντζέρης, 2011· Φωτόπουλος και Ζάγκος, 2016). Αναγνωρίζουμε την έννοια της ποιότητας ως ένα κοινωνικό αίτημα θεσμοθέτησης και εφαρμογής πολιτικών οι οποίες εστιάζουν στη διασφάλιση της βέλτιστης λειτουργίας των κρίσιμων προϋποθέσεων μιας δυναμικής εκπαιδευτικής πράξης, στην ενεργή σύνδεσή της, μάλιστα, με τα τεκταινόμενα στο πεδίο της απασχόλησης (Βεργίδης, 2017· Bergmann, 1996). Επιπλέον, η εφαρμογή ισόρροπων και ολοκληρωμένων πολιτικών υποστήριξης τόσο των εκροών όσο και των εισροών της συνιστά προαπαιτούμενο σε μια προσπάθεια ουσιαστικής ενίσχυσης των παρεχόμενων υπηρεσιών και των τελικών αποτελεσμάτων της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cheng and Tam, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό, η ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης συνιστά κρίσιμο ζητούμενο, καθώς η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του εργατικού

δυναμικού λαμβάνει, εντέλει, χώρα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο, οι ιδιαιτερότητες του πεδίου επιβάλλουν εξαιρετική, κατά τη γνώμη μας, προσοχή στο συγκεκριμένο μείγμα πολιτικών παρεμβάσεων που χρειάζεται να εφαρμοστεί προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η ευρύτερη –κοινωνικά αναγνωρίσιμη– αποτελεσματικότητά του. Η πιθανή επιλογή της απευθείας και μονομερούς εστίασης στον τελευταίο κρίκο της αλυσίδας (πιστοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης), στο πλαίσιο ενός συστήματος που εξαρτάται δομικά από τη συγκυρία, δίχως την απαραίτητη διασφάλιση πρωταρχικών προϋποθέσεων της λειτουργίας του, όχι απλώς δεν θα μπορέσει να επιλύσει κρίσιμες δυσλειτουργίες, αλλά θα συντελέσει στον ασφυκτικό περιορισμό του, αναπαράγοντας –και πιθανώς επιτείνοντας– τις αδυναμίες εκείνες που το απονομιμοποιούν σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο.

Αντίστροφα, για τον σχεδιασμό συνεκτικών και αποτελεσματικών παρεμβάσεων, κατά την άποψή μας, χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη κεντρικά χαρακτηριστικά του πεδίου σε έναν δημιουργικό συνδυασμό τους. Η *οργανωμένη εκπαιδευτική διάσταση* των προγραμμάτων κατάρτισης –η οποία τα διαχωρίζει από οποιαδήποτε άλλη μορφή πολιτικής απασχόλησης–, η αναγκαιότητα οργανικής *σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας* και η *δομική εξάρτησή τους από τη συγκυρία* αναδεικνύουν στοιχεία και δυναμικές που τα διαφοροποιούν από άλλα περιβάλλοντα μάθησης, όπως αυτά του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, και, κατά συνέπεια, επιβάλλουν μια διαφοροποιημένη (αν και οπωσδήποτε συγγενή) αντίληψη για την ποιότητα (Φωτόπουλος, 2013). Αντίληψη η οποία χρειάζεται να κατευθυνθεί, βεβαίως, προς θεσμικές ρυθμίσεις που οδηγούν προς την κανονικοποίηση ενός συστήματος που προσφέρει εντέλει εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ωστόσο με τρόπο που να προστατεύουν τις ευελιξίες του, γιατί μόνον έτσι μπορούν να απαντήσουν στις απαιτήσεις της κοινωνικής του λειτουργίας. Αναγνωρίζοντας ότι είναι απαραίτητη η παράλληλη διασφάλιση τόσο θεσμικών τυποποιήσεων όσο και σχετικών ευελιξιών, χωρίς τις οποίες δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει το συγκεκριμένο υποσύστημα, το κρίσιμο ερώτημα παραμένει *προς ποια κατεύθυνση χρειάζεται να κινηθεί η θεσμική κανονικοποίησή του, ώστε να προστατευτεί η αναγκαία ευελιξία του και, ταυτόχρονα, να διασφαλιστεί η ποιότητα των υπηρεσιών του* (Doherty, 2008).

Με βάση την πολύχρονη εμπειρία από το πεδίο, την εξοικείωση με τις

αδυναμίες του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου και τη συμμετοχή στον σχετικό κοινωνικό διάλογο, αποφασίζουμε να εστιάσουμε σε ένα κρίσιμο, κατά τη γνώμη μας, *δίπολο*. Δίπολο του οποίου η διερεύνηση θεωρούμε ότι μπορεί να συντελέσει στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και στην αναγνώριση κάποιων πρωταρχικών κατευθύνσεων προς τις οποίες χρειάζεται να κινηθούν σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις. Το ερώτημα που διαμορφώνεται είναι κατά πόσο *η πιστοποίηση των προγραμμάτων ή η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών μονάδων* αναδεικνύεται να συμβάλλει πιο αποφασιστικά στην ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

## **B1. Ποιότητα και προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης**

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε την απάντηση στο κρίσιμο αυτό ερώτημα, μέσω της κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων του πεδίου, θα εστιάσουμε καταρχήν σε κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης:

Στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, την αναγκαία **αντικειμενική βάση των μαθησιακών περιεχομένων** συνιστά το κοινά συμφωνημένο *επαγγελματικό περίγραμμα* της σχετικής ειδικότητας ή του επαγγέλματος και το συναφές *πρότυπο-πλαίσιο προγράμματος*, τα οποία μάλιστα είναι απαραίτητο να επικαιροποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ακολουθώντας τις επερχόμενες ή τις επιθυμητές αλλαγές στην αγορά εργασίας. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος κατάρτισης, με το συγκεκριμένο περιεχόμενό του, είναι απαραίτητο να βασίζεται στα δύο προηγούμενα επίπεδα (επαγγελματικό περίγραμμα και πλαίσιο προγράμματος). Κατ' αναλογία με ένα σχολικό βιβλίο ή ένα πανεπιστημιακό σύγγραμμα, που αποτελούν προϊόντα μιας χρόνιας διεργασίας αποκρυστάλλωσης μαθησιακών περιεχομένων, η οποία στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης υποστηρίζεται από ισχυρές επιστημονικές και εκπαιδευτικές κοινότητες, τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι απαραίτητο να βασίζονται σε σχετικές διαδικασίες αποκρυστάλλωσης μαθησιακών περιεχομένων οι οποίες μορφοποιούνται (και επαναλαμβανόμενα επικαιροποιούνται) με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και συναφών επιστημονικών και κοινωνικών φορέων στα αντίστοιχα



επαγγελματικά περιγράμματα και πλαίσια προγράμματος (Δημουλάς, 2007)<sup>2</sup>.

Ιδιαίτερα όσον αφορά το πλαίσιο προγράμματος, αυτό συνιστά –σε σχετική αναλογία με τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος– ένα πλαίσιο θεματικών περιεχομένων και εκπαιδευτικών προδιαγραφών το οποίο σχετίζεται με το σύνολο του επαγγέλματος ή της ειδικότητας. Το πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται στη βάση των λειτουργιών του επαγγελματικού περιγράμματος, ενώ περιλαμβάνει και άλλα δεδομένα, όπως τους διδακτικούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη βαρύτητα των θεματικών ενοτήτων και την κατανομή των ωρών θεωρίας-πρακτικής, γενικές προδιαγραφές της προτεινόμενης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, το προφίλ των εκπαιδευτών, τις απαιτήσεις σε εξοπλισμό και εποπτικά μέσα κ.λπ., στοιχεία τα οποία περιγράφουν τις γενικές προδιαγραφές επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων για το σύνολο του επαγγέλματος ή της ειδικότητας (Cedefop, 2009).

Το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου προγράμματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με το σύνολο του επαγγελματικού περιγράμματος, αλλά αποτελεί μόνον έναν **δυνατό συνδυασμό** των σχετικών ενοτήτων μαθησιακών περιεχομένων, ενώ η τελική διαμόρφωσή του επιτελείται λαμβάνοντας υπόψη **μια σειρά από άλλους καθοριστικούς παράγοντες**, όπως η ειδικότερη στόχευση των δράσεων στο πλαίσιο των οποίων υλοποιείται, οι ανάγκες της αγοράς εργασίας, οι ανάγκες και το προφίλ της ομάδας στόχου και της συγκεκριμένης ομάδας των εκπαιδευομένων κ.λπ. (Δημουλάς, 2007).

Κατά συνέπεια –και αντίστροφα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα–, το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης προκύπτει **μόνο ως προσαρμοσμένο αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων διεργασιών**, ενώ είναι από τη φύση του **ιδιαίτερα δυναμικό και**

<sup>2</sup> Θέλουμε να αναφέρουμε ότι η υφιστάμενη μεθοδολογία ανάπτυξης των επαγγελματικών περιγραμμάτων είναι αναγκαίο να βελτιωθεί στην κατεύθυνση της ενίσχυσης τόσο των ποιοτικών της διαστάσεων όσο και της δυνατότητάς της να είναι περισσότερο εύχρηστη και κατανοητή, αμβλύνοντας τις αναγνωρισμένες δυσκαμψίες κάποιων εκ των τεχνικών της χαρακτηριστικών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εμπλουτιστεί και με την υιοθέτηση ενός αντίστοιχου προτύπου-πλαισίου εκπαιδευτικού προγράμματος, στοιχείο απαραίτητο για τον σχεδιασμό ενός συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης.



**πρέπει να συνδέεται με αποτελέσματα ειδικών διαδικασιών**, όπως αυτή της διερεύνησης των αναγκών της οικονομίας, των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων στόχου ή/και των ειδικών πολιτικοοικονομικών στοχεύσεων της κάθε ξεχωριστής δράσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι το μαθησιακό περιεχόμενο μιας οποιασδήποτε ειδικότητας (ή επαγγέλματος) και η επιλεγείσα εκπαιδευτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία της στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης είναι απαραίτητο και επιθυμητό να υποστούν **σύνθετες και πολυεπίπεδες προσαρμογές** όταν, για παράδειγμα, απευθύνονται σε πληθυσμούς Ρομά, προσφύγων ή άλλων ευάλωτων ομάδων. Αντίστοιχες προσαρμογές χρειάζεται να εφαρμοστούν σε σχέση με την πιθανότητα το πρόγραμμα αυτό να έρχεται να καλύψει ανάγκες ολόκληρης ή μέρους της ειδικότητας ή του επαγγέλματος, περισσότερων ειδικοτήτων ενός κλάδου, ενός συγκεκριμένου τύπου οργανισμών/επιχειρήσεων κ.λπ.

Στο πλαίσιο αυτό:

- Θεωρούμε εξαιρετικά αδύναμη την –απευθείας τουλάχιστον– εστίαση στην πιστοποίηση των προγραμμάτων, εφόσον δεν έχουν προηγουμένως ρυθμιστεί οι διαδικασίες ανάπτυξης και επικαιροποίησης των επαγγελματικών περιγραμμάτων και των πλαισίων προγραμμάτων. Στην περίπτωση αυτή, πρόκειται να περιοριστούν οι κρίσιμες ευελιξίες του συστήματος, όπως η δομική αναγκαιότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και των ομάδων των εκπαιδευομένων. Αντίστοιχα, μια ανάλογη συνθήκη δεν θα μπορεί να απαντήσει σε κρίσιμα ερωτήματα, όπως αυτό της πιστοποίησης της ίδιας δεξιότητας σε διαφορετικά επίπεδα του Εθνικού ή/και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.
- Επιπρόσθετα, η πιστοποίηση των προγραμμάτων πρόκειται πολύ εύκολα να απονομιμοποιηθεί, καθώς στερείται του στοιχειώδους νοήματος και του κοινωνικού περιεχομένου της, που είναι η ενεργή σύνδεσή της με τις ανάγκες της παραγωγής.
- Ανοίγεται η δίοδος για την επιβολή εξαιρετικά επιβαρυντικών γραφειοκρατικών διαδικασιών, τις οποίες κρίνουμε ότι –με βάση τουλάχιστον την τρέχουσα συγκρότησή του– δεν είναι σε θέση να φέρει σε πέρας ο αρμόδιος φορέας πιστοποίησης. Στοιχείο το οποίο θα συμβάλει εντέλει στον ασφυκτικό περιορισμό της δυνατότητας υλοποίησης των προγραμμάτων, επηρεάζοντας τόσο τους σχετικούς ποσοτικούς όσο και τους

ποιοτικούς δείκτες τους. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό το μέγεθος της –άνευ κοινωνικού νοήματος– γραφειοκρατικής επιβάρυνσης τόσο των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) όσο και του φορέα πιστοποίησης που θα σημάνει η εφαρμογή μιας ανάλογης διαδικασίας, ενισχύοντας το –αντίστροφο από το επιθυμητό– τελικό αποτέλεσμα, της αποδυνάμωσης της ποιότητας των προγραμμάτων κατάρτισης.

- Σε συνέχεια των δύο προηγούμενων σημείων, και μόνο ενδεικτικά, θα αναφέρουμε ότι, ειδικά στην περίπτωση της απουσίας –αλλά ακόμη και στην περίπτωση της ανάπτυξης– επικαιροποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων, για την αξιολόγηση των προγραμμάτων με στόχο την πιστοποίησή τους θα απαιτούνταν: **ειδικοί** στην εκπαίδευση ενηλίκων για να μπορούν να κρίνουν την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών προδιαγραφών που επιλέγονται, αλλά και **ειδικοί** στο συγκεκριμένο κάθε φορά θεματικό αντικείμενο (ειδικότητα/επάγγελμα). Αναρωτιόμαστε κατά πόσο είναι δυνατόν –αλλά και επιθυμητό– να κινητοποιηθούν αντίστοιχοι πόροι σε ανθρώπινο δυναμικό για την ικανοποίηση του κόστους που θα προκύπτει με την υποβολή κάθε ξεχωριστού προγράμματος κατάρτισης. Θεωρούμε, τέλος, απευκαταία και άνευ νοήματος για τον στόχο της πιστοποίησής τους, την καταφυγή στη συνήθη πρακτική η οποία αναθέτει αντίστοιχες εργασίες σε ευρύτερα διοικητικά στελέχη του δημόσιου τομέα, στελέχη τα οποία δεν κατέχουν ειδικές γνώσεις για την εκπαιδευτική διάσταση ή/και τα εξειδικευμένα αντικείμενα των προγραμμάτων και καταλήγουν να κάνουν εντέλει αυστηρά διοικητικούς (δηλαδή γραφειοκρατικούς) ελέγχους, λόγω της ακαταλληλότητάς τους για οποιαδήποτε άλλη ποιοτικού τύπου αξιολόγηση των προγραμμάτων.

**Η ενισχυμένη επιστημονικά και επιχειρησιακά δυνατότητα προσαρμογής των προγραμμάτων σε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές απαιτήσεις** συνιστά, εντέλει, το κρίσιμο ζητούμενο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, το οποίο ακριβώς χρειάζεται να προστατευτεί θεσμικά και να ενδυναμωθεί ως προς τις ιδιαίτερες ποιοτικές του διαστάσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ίδιο αντικείμενο κατάρτισης χρειάζεται να σχεδιαστεί διαφοροποιημένα ανάλογα με: α) την ομάδα-στόχο, β) τη συγκεκριμένη

ομάδα των εκπαιδευομένων, γ) την αντιστοίχισή του σε διαφορετικά επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, δ) την έμφαση σε διαφορετικές κύριες ή/και επιμέρους επαγγελματικές λειτουργίες μίας ή περισσότερων ειδικοτήτων/επαγγελμάτων ενός κλάδου, ε) τη σύνδεσή του με τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου τύπου επιχειρήσεων ή οργανισμών κ.λπ. Ωστόσο, η ουσιαστική αυτή αναγκαιότητα δυναμικής προσαρμογής των προγραμμάτων τα οποία καλούνται να σχεδιαστούν *διαφοροποιημένα* ανάλογα με τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες και ιδιαιτερότητες της εξειδικευμένης στόχευσής τους καθιστούν, εν γένει, ιδιαίτερα σύνθετο, χρονοβόρο, κοστοβόρο, πιθανώς ανεπιθύμητο και εντέλει ανέφικτο, το ζήτημα της πιστοποίησης των προγραμμάτων με τρόπο που να παράγει κοινωνικό νόημα, εάν –τουλάχιστον– δεν ρυθμιστούν κατάλληλα άλλες κεντρικές αδυναμίες του συστήματος.

## **B2. Ποιότητα και τυποποίηση των προδιαγραφών του ευρύτερου περιβάλλοντος ενός προγράμματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης**

Σε κάθε περίπτωση, οι ιδιαιτερότητες και η συνθετότητα του πεδίου απαιτούν μια ανάλογο τύπου συζήτηση να διεξαχθεί με εξαιρετική προσοχή και μόνο εφόσον επιλυθούν στοιχειωδώς οι δομικές προϋποθέσεις της, κεντρική –αν και όχι αποκλειστική– βάση των οποίων συνιστά η ρύθμιση των διαδικασιών ανάπτυξης και επικαιροποίησης των επαγγελματικών περιγραμμάτων και των αντίστοιχων πλαισίων προγραμμάτων (Markowitsch and Plaimauer, 2009). Περαιτέρω, η αναγκαιότητα δυναμικής προσαρμογής των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες της αγοράς εργασίας και της ομάδας-στόχου, η οποία συνιστά την κεντρική ιδιαιτερότητα του πεδίου, απαιτεί εξειδικευμένες μορφές οργάνωσής του, που μπορεί σε έναν βαθμό να εμπνέονται από κοινωνικές πρακτικές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά δεν πρέπει άκριτα να αναπαράγονται (ακόμη και αν πρόκειται για επιτυχημένες εκδοχές τους). Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε την αδυναμία χρήσης ενός μοναδικού, κεντρικά σχεδιασμένου διδακτικού εγχειριδίου, τη συνεργασία με εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έχουν μακρόχρονη σχέση εργασίας με τον φορέα υλοποίησης της κατάρτισης και κάποιιοι από τους οποίους δεν είναι αναγκαστικά σχετικά πιστοποιημένοι, την εθελοντική και σύντομη σε διάρκεια «φοίτηση» των συμμετεχόντων, η οποία μάλιστα λόγω της ενηλικιότητας (π.χ. υποχρεώσεις ενήλικης ζωής) δυσκολεύει τη

συστηματική μελέτη της διδαχθείσας ύλης, την αναγκαιότητα εφαρμογής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας η οποία να κινείται στο πλαίσιο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, τη λειτουργία τυποποιημένων διαδικασιών εξέτασης –εφόσον αυτές προβλέπονται– εκτός του πλαισίου της εκπαιδευτικής μονάδας κ.λπ.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η ίδια η μεταβλητότητα του πεδίου και η αδυναμία τυποποίησης των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης με τους όρους του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (αλλά ούτε καν με τους όρους της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης η οποία, ειρήσθω εν παρόδω, δεν είναι τυχαίο ότι μέχρι πρότινος συνιστούσε τμήμα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και διατηρεί ακόμη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του), θεωρούμε ότι καθιστούν **επιτακτική την τυποποίηση των προδιαγραφών του ευρύτερου περιβάλλοντος που καθορίζει την ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης.**

Η επιλογή του συγκεκριμένου μείγματος πολιτικών παρεμβάσεων χρειάζεται να ισορροπεί τα ζητήματα της **τυποποίησης** και της **ευελιξίας** προς έναν διαφορετικό προσανατολισμό από αυτόν που φαίνεται να επιλέγεται στο πλαίσιο των πολιτικών που έχουν, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, υιοθετηθεί. Η επιθυμητή κατεύθυνση, κατά τη γνώμη μας, αναδεικνύεται –τουλάχιστον στα αδρά της χαρακτηριστικά– από τις ίδιες τις ιδιαιτερότητες του πεδίου. Η προσπάθεια ενίσχυσης της ευρύτερης αποτελεσματικότητας του συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης επιβάλλει –καταρχήν τουλάχιστον– τον προσανατολισμό των σχετικών πολιτικών προς τη **διασφάλιση και τη συστημική παρακολούθηση της ποιότητας μιας σειράς προδιαγραφών λειτουργίας του περιβάλλοντος** σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης του σχετικού εκπαιδευτικού έργου (Feerick and Oviedo, 2013).

### **B3. Ποιότητα και εκπαιδευτικές μονάδες Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης**

Στο πλαίσιο ενός δυναμικά εξελισσόμενου συστήματος που χρειάζεται εξ ορισμού να προστατεύεται ως προς τις κρίσιμες ευελιξίες του, οι εκπαιδευτικές μονάδες συνιστούν έναν από τους κεντρικούς πυλώνες διασφάλισης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών, καθώς διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιτέλεση του

σημαντικού έργου: του εξειδικευμένου σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων. Στην κατεύθυνση αυτή, είναι τουλάχιστον άτοπο να εγκαταλείπεται η διαδικασία πιστοποίησης των ΚΔΒΜ σε εξαιρετικά χαλαρά κριτήρια και αγοραίες λογικές.

Το υψηλό προφίλ και η σχετική εμπειρία του ανθρώπινου δυναμικού τους, η αποδεδειγμένη εμπειρία τους στην εφαρμογή συστημάτων σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων, η συμμετοχή τους σε σχετικά διακρατικά προγράμματα, η προηγούμενη παραγωγή ποιοτικών εκπαιδευτικών υλικών, η τεχνογνωσία τους σε θέματα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας στο πλαίσιο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, η υλοποίηση ικανού αριθμού προγραμμάτων, η αποδεδειγμένη εμπειρία και τεχνογνωσία σε δράσεις προώθησης της απασχόλησης και ευρύτερης ενδυνάμωσης των ωφελουμένων στη διαδικασία ένταξής τους στην αγορά εργασίας κ.λπ. αποτελούν ενδεικτικά μόνο κάποια από τα στοιχεία που συνιστούν και συνδιαμορφώνουν την κρίσιμη **εμπειρία** και την απαραίτητη **εκπαιδευτική κουλτούρα**, οι οποίες σε συνδυασμό με την αποδεδειγμένη **χρηστή λειτουργία** τους συνιστούν **ασφαλιστικές δικλίδες ποιοτικής επιτέλεσης του έργου τους** (Κουτούζης και Πρόκου, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η πρόθεση κανονικοποίησης του συστήματος μπορεί να στηριχθεί με πολλή περισσότερη ασφάλεια στη διασφάλιση της λειτουργίας **ποιοτικών, κοινωνικά αναγνωρισμένων, εξειδικευμένων και με σχετική εμπειρία εκπαιδευτικών μονάδων** (Kwan, 1996).

Αντίστροφα, το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο (αποκλειστική εστίαση σε κτιριολογικά χαρακτηριστικά και κατακόρυφη αύξηση των «παρόχων» χωρίς την προϋπόθεση στοιχειώδους ελέγχου τους ως προς την τήρηση ποιοτικών προδιαγραφών), επιτρέποντας την εισαγωγή οποιουδήποτε «παρόχου» στο σύστημα και επιδεικνύοντας ανοχή για το κυνήγι –με αθέμιτα πολλές φορές μέσα– εκπαιδευομένων και προγραμμάτων, υποστηρίζει μονοσήμαντα την καθαρή υπαγωγή των δράσεων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στη λογική της αναζήτησης του κέρδους και ακυρώνει με συνοπτικές διαδικασίες την απόπειρα βελτίωσής τους (Helms and Key, 1994). Σε ανάλογη κατεύθυνση, η παράλληλη (και καθόλου τυχαία, κατά τη γνώμη μας) πρόκριση του θεσμού των *επιταγών κατάρτισης* (vouchers) ως κυρίαρχης μορφής οργάνωσης του πεδίου των υπηρεσιών κατάρτισης τα τελευταία χρόνια συνέβαλε καθοριστικά στην υποβάθμιση και στον εκχυδαϊσμό του συστήματος.

Η συνολική οπτική που υιοθετείται από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο ως προς τα κριτήρια ίδρυσης και λειτουργίας των ΚΔΒΜ παραμένει περιοριστική και, κατ' αυτό τον τρόπο, αλυσιτελής. Τα ΚΔΒΜ αντιμετωπίζονται –και, κατά συνέπεια, σε έναν μεγάλο βαθμό παράγονται– ως εμπορικές επιχειρήσεις και μετατρέπονται σε τέτοιες, χωρίς πρόσθετες υποχρεώσεις τήρησης συγκεκριμένων επιστημονικών κριτηρίων και εκπαιδευτικών προδιαγραφών. Ο προσδιορισμός του θεσμικού χαρακτήρα και της επιχειρησιακής ικανότητας με αποκλειστικά και μόνο κτιριολογικά κριτήρια προκαλεί τουλάχιστον αμηχανία και εισάγει μian αναπάντεχη πρωτοτυπία: από όλους τους τύπους, τα είδη και τα πεδία θεσμισμένης εκπαιδευτικής δράσης μόνον η διά βίου μάθηση εμφανίζεται να προσδιορίζεται και να περιγράφεται, όχι με βάση τα επιστημολογικά της χαρακτηριστικά και την κοινωνική της αποστολή, αλλά με μόνο ουσιαστικό κριτήριο το υλικό κέλυφος των κτιριακών δομών των ΚΔΒΜ. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να παρακάμπτονται διεθνώς παραδεκτά στοιχεία σύστασης και λειτουργίας των δομών διά βίου μάθησης, αποφεύγοντας την –έστω και αδρή– περιγραφή πεδίων και περιοχών επιστημονικής δραστηριότητας, όπως η περιγραφική διερεύνηση των τοπικών αγορών εργασίας, η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των πληθυσμών στόχων, αλλά και η ίδια η εκπαιδευτική έρευνα με αντικείμενα τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Αντίστροφα, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, ως λειτουργικό κομμάτι του πεδίου της μη τυπικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2007), δεν μπορεί –και δεν πρέπει– να αποσπαστεί από το σώμα των μεθοδολογικών προδιαγραφών και προϋποθέσεων που την οριοθετούν. Εστιάζοντας, παραδειγματικά, σε ένα μόνο πεδίο αναφέρουμε ότι, σε αντίθεση με τις δομές της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούν στη βάση κεντρικά σχεδιασμένων αναλυτικών προγραμμάτων, στην περίπτωση της συνεχιζόμενης κατάρτισης, το εκπαιδευτικό έργο είναι απαραίτητο να διαμορφώνεται βάσει των αποτελεσμάτων διερεύνησης των συγκεκριμένων αναγκών ενός ετερογενούς πληθυσμού στόχου. Η αναγκαία ευελιξία σε ό,τι αφορά τον προσδιορισμό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανταπόκριση σε προδιαγραφές και οριοθετήσεις που τίθενται από τα κατάλληλα επαγγελματικά περιγράμματα και πλαίσια προγραμμάτων, αλλά κυρίως η συμπερίληψη της προηγούμενης μαθησιακής και εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευομένων στο κάθε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό

πρόγραμμα, προϋποθέτουν τη χρήση και των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, τόσο διερεύνησης των αναγκών τους όσο και αποτύπωσής τους σε ανάλογα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Σε αυτή την κατεύθυνση, αναδεικνύεται μία πρωταρχική αδυναμία πρόσληψης των βασικών επιστημονικών προϋποθέσεων της μεθοδολογίας σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων μη τυπικής μάθησης. Τα «κελεύσματα της αγοράς», καθώς και η χρόνια προχειρότητα και εργαλειοποίηση με την οποία αντιμετωπίστηκαν, υλοποιήθηκαν και συνεχίζουν –σε πολλές περιπτώσεις– να υλοποιούνται τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης φαίνεται ότι δεν επιτρέπουν την αναγνώριση των πολυδιάστατων επιστημονικών προϋποθέσεων οι οποίες (εν δυνάμει τουλάχιστον) υποστηρίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

*Τα ΚΔΒΜ είναι αναγκαίο να γίνουν αντιληπτά όχι ως απλοί «πάροχοι υπηρεσιών», αλλά να υποστηριχθούν σε μια διαδικασία σταδιακής μετατροπής τους σε αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες οι οποίες σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα σε δεδομένα και προδιαγραφές που διασφαλίζουν την εγκυρότητά τους.*

Ενώ, ανάλογα, αναδεικνύεται μια ιδιαίτερα περιοριστική αντίληψη για τον κοινωνικό ρόλο που στην πραγματικότητα επιφυλάσσεται για τις σχετικές εκπαιδευτικές μονάδες (και, εντέλει, για το ίδιο το πεδίο), καθώς στο επίπεδο του θεσμικού πλαισίου όχι απλώς δεν προϋποτίθεται, αλλά ούτε καν γίνεται αντιληπτή (τουλάχιστον διά της αναφοράς της) η αναγκαία επιστημονική τους διάσταση, από την οποία βρίσκονται εντέλει απονευρωμένα.

Στο πλαίσιο αυτό, και σε θεσμικό επίπεδο, θεωρούμε ότι τα ΚΔΒΜ είναι αναγκαίο να γίνουν αντιληπτά όχι ως απλοί «πάροχοι υπηρεσιών», αλλά να υποστηριχθούν σε μια διαδικασία σταδιακής μετατροπής τους σε αυτοτελείς εκπαιδευτικές μονάδες οι οποίες σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα σε



δεδομένα και προδιαγραφές που διασφαλίζουν την εγκυρότητά τους. Στην κατεύθυνση αυτή, ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από τις απαραίτητες προϋποθέσεις διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών τους:

- Η ύπαρξη εσωτερικού οργανογράμματος, καθώς και κανονισμού λειτουργίας που θα εξειδικεύει τις διατάξεις ενός νομοθετημένου εθνικού πρότυπου κανονισμού. Έτσι, θα καθίσταται σαφής η διάκριση ανάμεσα σε διοικητικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες της εκπαιδευτικής μονάδας, διασφαλίζοντας την αναγκαία διαφάνεια, λογοδοσία και έλεγχο, ιδιαίτερα σε περίπτωση δημόσιας χρηματοδότησης (εθνικής ή/και εκπορευόμενης από την Ευρωπαϊκή Ένωση).
- Η ύπαρξη διοικητικών και επιστημονικών στελεχών με κατάλληλα τυπικά προσόντα, γνώσεις και εμπειρία, έτσι ώστε τα ΚΔΒΜ να διαθέτουν αποδεδειγμένα την απαραίτητη επιχειρησιακή αυτοτέλεια, χωρίς να απαιτείται αποκλειστική σχεδόν προσφυγή σε εξωτερικούς συνεργάτες και υπεργολάβους υπηρεσιών.
- Η διαπιστωμένη δυνατότητα επιχειρησιακής αυτοτέλειας της εκπαιδευτικής μονάδας σε ό,τι αφορά όχι μόνο την υλοποίηση προγραμμάτων αλλά και τον σχεδιασμό και την αξιολόγησή τους. Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι δυνατόν να εστιάζεται το ενδιαφέρον αποκλειστικά στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αγνοούνται τα ζητήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της αξιολόγησης των προγραμμάτων.
- Ενδεχομένως, η εξειδίκευση των ΚΔΒΜ σε σχέση με συγκεκριμένο αριθμό παραγωγικών κλάδων και προσδιορισμένο γεωγραφικό εύρος, έτσι ώστε το κάθε ΚΔΒΜ να μπορεί να σχεδιάσει, να υλοποιήσει και να αξιολογήσει αποκλειστικά και μόνο τα προγράμματα που δύναται να υποστηρίξει, καθώς αποδεικνύει ότι διαπιστωμένα διαθέτει την αναγκαία ειδική κλαδική γνώση, καθώς και τα απαραίτητα μέσα για την υλοποίηση ανάλογων δράσεων.
- Η διαπιστωμένη ύπαρξη δυνατότητας υλοποίησης ποιοτικής πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων, αλλά και διεξαγωγής δράσεων και παρεμβάσεων δικτύωσης και εισδοχής των εκπαιδευομένων στις τοπικές αγορές.

- Η διατύπωση συνόλου κοινών προδιαγραφών των αναγκαίων εγκαταστάσεων και υποδομών για τη διεξαγωγή ποιοτικών προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, με ιδιαίτερη πρόνοια για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία.
- Η δυνατότητα ποιοτικής υλοποίησης δράσεων συμβουλευτικής υποστήριξης και ενδυνάμωσης ανθρώπινου δυναμικού.

Αντίστροφα, μέσα στο υφιστάμενο πλαίσιο, η αποσπασματική πρόθεση αυστηροποίησης του πλαισίου ελέγχου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων –μέσω μιας πιθανής διαδικασίας πιστοποίησής τους– μένει κενό γράμμα και για τον λόγο αυτό ουσιαστικά διευκολύνει την εμπορευματοποίηση των «παρεχόμενων υπηρεσιών» εκπαίδευσης και κατάρτισης, αφού εμφανώς παραγνωρίζει τη συνολική δυνατότητα επιστημονικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών και του σχεδιασμού-υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Από αυτή την άποψη, δεν θα ήταν άδικο αν μιλούσαμε για «φροντιστηριοποίηση» των ΚΔΒΜ, υπό την έννοια ότι καλούνται –και σε θεσμικό επίπεδο– να λειτουργήσουν όχι ως μονάδες παραγωγής και διάχυσης έγκυρης κοινωνικής γνώσης, αλλά απλώς ως μεταπρατικές επιχειρήσεις παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, απαλλαγμένες από κάθε υποχρέωση επένδυσης στους πιο κρίσιμους μεθοδολογικούς τομείς του έργου τους: τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, την ανάλυση των κοινωνικοοικονομικών συγκυριών και τη διασφάλιση ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι η αλματώδης αύξηση του αριθμού των ΚΔΒΜ τα τελευταία χρόνια μπορεί να σχετιστεί με τη δεδομένη πλέον παραγνώριση των επιστημονικών κριτηρίων λειτουργίας των δομών προς όφελος των κριτηρίων ελέγχου των κτιριακών υποδομών. Η απουσία κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των διεργασιών λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με μέτρο την επιστημονικότητα και τον έλεγχο της εγκυρότητας των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών τους ουσιαστικά ενδυναμώνει τις τάσεις ελέγχου του πεδίου της διά βίου μάθησης από αγοραίες δυνάμεις χωρίς κοινωνική λογοδοσία και με αμφίβολης ποιότητας κοινωνική σκοπιμότητα. Συμβάλλοντας, με ενεργό –δυστυχώς, κατά τη γνώμη μας– τρόπο στην αναπαραγωγή του φαύλου κύκλου της αποδυνάμωσης και της αναποτελεσματικότητας του πεδίου και, κατά συνέπεια, στην ενίσχυση της κοινωνικής του απαξίωσης.

### Γ. Συμπερασματικά...

Το ζήτημα της *ποιότητας* στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση αναδεικνύεται κρίσιμο και ιδιαίτερα δύσκολο να απαντηθεί. Η εμφάνισή του για πρώτη φορά –σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό– *ως εμπόδιο στη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση* (Καραλής, 2018) θεωρούμε ότι αποτελεί *τεκμήριο* της ερμηνευτικής μας προσέγγισης. Επιτρέπει με αρκετή ασφάλεια να το συνδέσουμε σε μεγάλο βαθμό, αν και όχι αποκλειστικά, με την κυρίαρχη νομοθετική παρέμβαση των τελευταίων ετών, η οποία μέσω της χαλάρωσης των κριτηρίων πιστοποίησης των ΚΔΒΜ συνέβαλε σημαντικά στην απορρύθμιση του πεδίου της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, αφήνοντάς το περισσότερο ευάλωτο σε αμφιβόλου σκοπιμότητας αγοραίες λογικές.

Γίνεται, ελπίζουμε, κατανοητό ότι χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο ειδικό μείγμα τυποποίησης και ευελιξίας το οποίο, εάν οδηγηθεί σε λάθος κατεύθυνση, αντί να επιβάλει κάποιου τύπου θετική κανονικοποίηση του συστήματος μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή αυθαιρεσιών και στον ασφυκτικό περιορισμό του. Ο κίνδυνος μάλιστα θεωρούμε ότι είναι ανάλογες αντιλήψεις και μονόπλευρες ρυθμίσεις να έχουν το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα: αποδυναμώνοντας και απονομιμοποιώντας ακόμη περισσότερο την αποτελεσματικότητα των εισροών, θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής υποτίμησης του συστήματος της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και, εν δυνάμει, της κοινωνικής της πρόσληψης που ενδιαφέρεται μονοσήμαντα για τις εκροές της. Οι ιδιαιτερότητες του πεδίου, ευρύτερα αλλά και έτσι όπως αυτό είναι σήμερα συγκροτημένο στην Ελλάδα, θα επέβαλλαν –όσον αφορά τουλάχιστον τα συγκεκριμένα σημεία τα οποία επιλέξαμε να εξετάσουμε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κειμένου– έναν προσανατολισμό ο οποίος: α) θα έδινε περισσότερη έμφαση στη νομοθετική ρύθμιση των προδιαγραφών του περιβάλλοντος που οδηγεί στον ποιοτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, ενώ β) θα άφηνε περισσότερη ευελιξία στη διαμόρφωση των προσφερόμενων προγραμμάτων, τα οποία δεν είναι πρακτικά δυνατόν –τουλάχιστον σε αυτή τη φάση ωρίμανσης του συστήματος– να αποτελέσουν αντικείμενο τόσο συστηματικής παρακολούθησης όσο θα επέβαλε η διαδικασία πιστοποίησής τους. Ειδικότερα, η διαδικασία πιστοποίησης των ΚΔΒΜ, μαζί με ένα σύνολο άλλων παρεμβάσεων

που αφορούν το συγκροτητικό περιβάλλον των προγραμμάτων<sup>3</sup>, συνιστούν μια πολύ πιο ασφαλή βάση για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Σε κάθε περίπτωση, η συνθετότητα και η κρισιμότητα του πεδίου απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή νομοθετικών παρεμβάσεων οι οποίες να είναι σε θέση να δώσουν αποτελεσματικές απαντήσεις αναφορικά με τα **ευαίσθητα όρια μεταξύ των οποίων το σύστημα ενδυναμώνει την τυποποίησή του αλλά και διασφαλίζει την απαραίτητη ευελιξία του** έτσι ώστε να μπορέσει με ουσιαστικό τρόπο να προσφέρει ποιοτικές και κοινωνικά χρήσιμες υπηρεσίες. Στην κατεύθυνση αυτή, μόνο η κατανόηση του κοινωνικού ρόλου της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και η εκ των έσω γνώση της πραγματικής της λειτουργίας (των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της) στο ελληνικό κοινωνικό περιβάλλον μπορούν με ασφάλεια να δώσουν τη δυνατότητα για αποτελεσματικές νομοθετικές ρυθμίσεις. Επιπρόσθετα, η ιδιαιτερότητα του πεδίου, η εξάρτησή του από τη συγκυρία, αλλά και η ευρύτητά του –η οποία δεν μπορεί να υπαχθεί στην αρμοδιότητα ενός μόνο φορέα ή ακόμη και ενός υπουργείου– καθιστούν κρίσιμη την αναγκαιότητα ενός κοινωνικού διαλόγου στον οποίο να συμμετέχουν οι κοινωνικοί εταίροι και το σύνολο των αρμόδιων υπουργείων. Η μόνη ουσιαστική πιθανότητα βελτίωσης δομικών αδυναμιών της μπορεί να προκύψει με την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση των θεμάτων που την αφορούν, προσέγγιση η οποία θα μπορούσε να καταλήξει σε ένα ολοκληρωμένο στρατηγικό σχέδιο για το πεδίο, το οποίο χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει το σύνολο των διαστάσεών της.

<sup>3</sup> Εκτός από τη ρύθμιση των διαδικασιών ανάπτυξης και επικαιροποίησης πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων και πλαισίων προγραμμάτων τις οποίες ήδη σχολιάσαμε, θα θέλαμε –ενδεικτικά και πάλι– να αναφέρουμε κάποιες από τις βασικές παρεμβάσεις οι οποίες συνιστούν προϋποθέσεις της βέλτιστης λειτουργίας του περιβάλλοντος από το οποίο δομικά εξαρτάται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης: ενίσχυση των μηχανισμών διάγνωσης αναγκών σε επαγγέλματα και δεξιότητες, βελτίωση της πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων, ενίσχυση του πλαισίου εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, ενίσχυση των διαδικασιών πιστοποίησης προσόντων και προηγούμενης μαθησιακής εμπειρίας, βελτίωση του υπάρχοντος και ανάπτυξη ενός ενιαίου σχετικού θεσμικού πλαισίου (Λιντζέρης και Γούλας, 2017).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bergmann, H. (1996). "Quality of education and the demand for education: Evidence from developing countries", *International Review of Education*, 42 (6), pp. 581-604.
- Boshier, R. (1973). "Educational participation and dropout: A theoretical model", *Adult Education Quarterly*, 23 (4), pp. 255-282.
- Brennan, J. and Little, B. (1996). *A Review of Work Based Learning in Higher Education*, London: DfEE.
- Cedefop (2009). "The shift to learning outcomes: Policies and practices in Europe", *Cedefop Reference Series*, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2012a). "From education to working life: The labour market outcomes from vocational education and training", *Cedefop Reference Series*, [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3063\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3063_en.pdf).
- Cedefop (2012b). "Trends in VET policy in Europe 2010-12: Progress towards the Bruges communiqué", Cedefop Working Paper 16, [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116_en.pdf).
- Cedefop (2012c). "Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012", Cedefop Research Paper 21, [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5526\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5526_en.pdf).
- Cheng, Y.C. and Tam, W.M. (1997). "Multi-models of quality in education", *Quality Assurance in Education*, 5 (1), pp. 22-31.
- Doherty, G.D. (2008). "On quality in education", *Quality Assurance in Education*, 16 (3), pp. 255-265.
- Feerick, S. and Oviedo, A. (2013). "European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training: A tool for improving quality assurance in VET", in Tannhuser, A.-C. and Feliciano, S. (eds), *Improving Quality of Vocational Training Tools, Frameworks and Current Practices*, Brussels: European Foundation for Quality in E-Learning, pp. 110-119.
- Helms, S. and Key, C.H. (1994). "Are students more than customers in the classroom?", *Quality Progress*, 27, pp. 97-99.
- Kwan, P.Y.K. (1996). "Application of total quality management in education: Retrospect and prospect", *International Journal of Educational Management*, 10 (5), pp. 25-35.

- Markidis, K. and Papageorgiou, I. (2017). "Community empowerment through labor education: The case of women unionists of the general confederation of Greek workers", in Koulaouzides, G. and Popovic, K. (2017), *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe: A Critical View of Policy and Practice*, Rotterdam-Boston- Taipei: Sense Publishers.
- Markowitsch, J. and Plaimauer, C. (2009). "Descriptors for competence: Towards an international standard classification for skills and competences", *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), pp. 817-837.
- Pouliakas, K. (2014). "A balancing act at times of austerity: matching the supply and demand for skills in the Greek labour market", Discussion Paper 7915, Bonn: IZA.
- Rubenson, K. and Desjardins, R. (2009). "The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model", *Adult Education Quarterly*, 59 (3), pp. 187-207.
- Βεργίδης, Δ. (2003). «Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», στο Βαϊκούση, Β., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2017). «Ποιότητα στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων: Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής», στο Λιντζέρης, Π. και Γούλας, Χ. (επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Γουγουλάκης, Π. (2011). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους: Τι, πώς και γιατί;», Εναρκτήρια ομιλία στο συνέδριο *Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων*, 24-26/6/2011, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Γούλας, Χ. (2007). *Διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ.
- Γράβαρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (2002). «Διά Βίου Εκπαίδευση: Η αναγγελία μιας μετατόπισης: Καταγωγή, σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής», 20ό Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής*, Πάτρα.
- Δημουλάς, Κ. (2002). *Κράτος πρόνοιας και επαγγελματική κατάρτιση. Η περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Δημουλάς, Κ., Βαρβιτσιώτη, Ρ. και Σπηλιώτη, Χ. (2007). *Οδηγός ανάπτυξης επαγγελματικών περιγραμμάτων*, Αθήνα: ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ, ΕΣΕΕ.

- Δημουλάς, Κ. και Μιχαλοπούλου, Κ. (2008). *Ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης: Η περίπτωση των ολοκληρωμένων παρεμβάσεων στους Ν. Άρτας, Θεσπρωτίας, Πρεβέζης, Λαρίσης και Φθιώτιδας*, Μελέτες, 28, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής Θ. (2018), *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2004). *Το πεδίο της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα*, <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/11961/diabi009a.pdf>.
- Κόκκος Α. (2007). «Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο», *Διά βίου: Επιστημονική επιθεώρηση για τη διά βίου μάθηση*, 1, σ. 45-48.
- Κουκιάδης, Ι. (2012). «Δίκαιο της κρίσης, δίκαιο της μεταρρύθμισης ή κατάλυση της προστασίας της εργασίας;», *Επιθεώρηση Εργατικού Δικαίου*, 71, σ. 647-658.
- Κουτούζης, Μ. και Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης Ενηλίκων: Διοίκηση μονάδων*, τόμ. γ', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιντζέρης, Π. (2011). «Θεωρητικό περίγραμμα, βασικές υποθέσεις και προβληματική», στο Βεργίδης, Δ. *Πλαίσιο για την ποιοτική αναβάθμιση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων*, Ανέκδοτη μελέτη, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. και Γούλας, Χ. (2017). «Εισαγωγή» στο Λιντζέρης, Π. και Γούλας, Χ. (επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Ναγόπουλος, Ν. και Μπαμπανέλου, Δ. (2004). «Η έννοια της ενεργούς συμμετοχής στην επαγγελματική κατάρτιση», *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 36, 41-59.
- Παϊδούση, Χ. (2013). *Επαγγελματική κατάρτιση στην περίοδο της οικονομικής κρίσης*, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα, Ετήσια Έκθεση 2012, Αθήνα: ΕΙΑΔ.



- Τσεκούρας, Κ., Βεργίδης, Δ., Γκυπάλη, Α. και Καρφάκη, Ε. (2014). *Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης στις μικρές επιχειρήσεις και επιπτώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Τσιώλης, Γ. (2004). «Εργασία και κατάρτιση στους βιογραφικούς σχεδιασμούς των νέων: Μια μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση», στο Γράβαρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική: Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την απασχόληση*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Φωτόπουλος, Ν. και Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

---

ΤΕΛΟΣ

---

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ

Εμμ, Μπενάκη 71Α

10681, Αθήνα

Τηλ. 210 8202257

E-mail: [info@inegsee.gr](mailto:info@inegsee.gr)

[www.inegsee.gr](http://www.inegsee.gr)

Οι απόψεις που διατυπώνονται στο παρόν κείμενο είναι των συγγραφέων και δεν εκφράζουν κατ' ανάγκη τις θέσεις της ΓΣΕΕ.

Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο ανατύπωση ή μετάφραση όλου ή μέρους του κειμένου χωρίς την άδεια του εκδότη. Επίσης, η αναδημοσίευση (όλου ή μέρους του) χωρίς αναφορά της πηγής

Γλωσσική επιμέλεια – Διορθώσεις: Στέλλα Ζούπα

ISSN: 2623-4548

ISBN: 978-960-9571-92-0

Copyright ©ΙΝΕ ΓΣΕΕ