Κείμενο Παρέμβασης

ΙΟΥΛΙΟΣ 2020

ΚΠ-05

Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

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

Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία

Συγγραφείς: Χρήστος Γούλας[1], Θανάσης Καραλής[2]

Εισαγωγή

Διανύουμε ήδη τη φάση της επανεκκίνησης, όπως διεθνώς έχει επικρατήσει να αποκαλείται η περίοδος μετά τη διακοπή διαφόρων λειτουργιών λόγω της πανδημίας του COVID-19. Αν και οι εκτιμήσεις των ειδικών συγκλίνουν στο ότι η υγειονομική κρίση πιθανώς να επανέλθει μετά το καλοκαίρι, σε διάφορα υποσυστήματα και περιοχές δραστηριότητας του δημόσιου βίου επιχειρείται ανασχεδιασμός διαδικασιών προκειμένου αφενός να αντιμετωπιστεί μια νέα πιθανή φάση της πανδημίας και αφετέρου να αμβλυνθούν οι συνέπειες που η κρίση αυτή δημιούργησε σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Αναφορικά με την εργασία, την απασχόληση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι προβλέψεις είναι δυσοίωνες και η συζήτηση αυτή στη χώρα μας οριοθετείται με βάση δύο άξονες: ο πρώτος αναφέρεται στις, άνευ προηγουμένου και εν πολλοίς δύσκολο να προβλεφθούν, οικονομικές συνέπειες της πρώτης φάσης της πανδημίας και ο δεύτερος στην επάρκεια και την αποδοτική αξιοποίηση των μέτρων δημοσιονομικής ενίσχυσης που λαμβάνονται σε επίπεδο Ευρωζώνης (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2020).

Το σημαντικότερο στοιχείο έπειτα από μια κρίση –ειδικά για κρίσεις που αφορούν ή/και επηρεάζουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης– είναι η *αποκτηθείσα γνώση*, αυτό που στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία συναντάται ως "lessons learned" (Karalis, 2020). Πρόκειται για ένα στοιχείο που συνδέεται με την ανάλυση των πιθανών επιπτώσεων της κρίσης στο μέλλον, το οποίο όμως δεν βασίζεται μόνο στην ίδια τη διαχείριση της κρίσης,

[1] PhD, Διευθυντής ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
[2] Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων Πανεπιστημίου Πατρών, Επιστημονικός Σύμβουλος ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

αλλά κυρίως στα θεσμικά χαρακτηριστικά των συστημάτων, στις οργανωσιακές αντοχές τους, στην αξιολόγηση των μέτρων που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση της κρίσης και στην αξιοποίηση πιθανών δυνατοτήτων που αναδύθηκαν μέσα στην κρίση. Όλα τα παραπάνω αξιοποιούνται αφενός για την αποτελεσματικότερη πρόβλεψη και διαχείριση μιας πιθανής μελλοντικής κρίσης και αφετέρου για πιθανές αλλαγές στην κατεύθυνση της βελτιστοποίησης των συστημάτων ή ακόμη και για ανασχεδιασμό λειτουργιών.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην περίοδο της πανδημίας

Πριν εξετάσουμε ειδικότερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ), θα αναφερθούμε σε ορισμένες από τις επιπτώσεις της υγειονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά συστήματα, διεθνώς αλλά και στη χώρα μας, αναλύοντας τα διαθέσιμα έως τέλος Ιουνίου του 2020 στοιχεία. Στις 19 Φεβρουαρίου, μετά την πρώτη απαγόρευση κυκλοφορίας στην Κίνα, η UNESCO εκκινεί τη λειτουργία διαδικτυακού Παρατηρητηρίου για τις συνέπειες της διακοπής της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά (UNESCO, 2020), η κορύφωση της κρίσης στην εκπαίδευση σημειώνεται στις 10 Απριλίου, όταν περίπου 1,56 δισ. εκπαιδευόμενοι (90,1% του συνόλου) σε 195 χώρες του κόσμου βρέθηκαν ταυτόχρονα εκτός εκπαιδευτικών δομών. Παρόλο που η κατάσταση αυτή αρχίζει να αποκλιμακώνεται από τα μέσα Απριλίου, στα τέλη Ιουνίου εξακολουθούν να βρίσκονται εκτός δομών περίπου 1,07 δισ. εκπαιδευόμενοι (61%) σε 111 χώρες.

Για την Ελλάδα η UNESCO αναφέρει ότι βρέθηκαν εκτός δομών περίπου 2,2 εκατ. εκπαιδευόμενοι, αν και στην πραγματικότητα το σύνολο των εκπαιδευομένων υπολογίζεται περίπου στα 1,8 εκατ. – η διαφορά προκύπτει από το γεγονός ότι η UNESCO συμπεριλαμβάνει στον παραπάνω αριθμό και τους φοιτητές άνω των ν+2 ετών (περίπου 330 χιλιάδες).

Πρόκειται σίγουρα για τη μεγαλύτερη, από πλευράς έκτασης, διακοπή εκπαιδευτικής λειτουργίας τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας. Οι ιστορικές καταγραφές αναφέρουν διακοπές λειτουργίας στα εκπαιδευτικά συστήματα σε περιόδους υγειονομικών κρίσεων (λ.χ. στις πανδημίες του 1918, του 1957, του 1968), πολεμικών συρράξεων ή φυσικών καταστροφών, δεν υπάρχουν όμως σαφή δεδομένα για την έκταση αυτών των διακοπών, τους τρόπους συνέχισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και τις επιπτώσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών και συστημάτων. Ο βασικός λόγος για τον οποίο οι επιπτώσεις αυτής της συγκεκριμένης πανδημίας είχαν τέτοια πρωτοφανή σφοδρότητα είναι η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης,

ειδικά στις βαθμίδες πέραν της πρώτης. Για παράδειγμα, και όσον αφορά τη χώρα μας, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουμε σήμερα υπερδιπλάσιους μαθητές από το 1957, ενώ στην τριτοβάθμια έχουμε είκοσι φορές περισσότερους φοιτητές σε σχέση με το 1957 και έξι φορές περισσότερους σε σχέση με το 1968.

Διεθνώς, η τάση που επικράτησε και η οποία σε μεγάλο βαθμό υποκινήθηκε και υποστηρίχτηκε από διεθνείς οργανισμούς (UNESCO και OECD) ήταν η συνέχιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας με κάθε διαθέσιμο μέσο και τρόπο. Η UNESCO υιοθέτησε τους όρους *επείγουσα κατάσταση* (emergency), *διακοπή εκπαιδευτικής λειτουργίας* (educational disruption) και *αδιάλειπτη διατήρηση της μάθησης* (maintaining undisrupted learning), προκειμένου να περιγράψει την υφιστάμενη κατάσταση και τα προτεινόμενα μέτρα πολιτικής και κάλεσε όλα τα κράτη να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη συνέχιση της μάθησης (Karalis, 2020). Είναι δεδομένο ότι σε περιόδους κρίσης τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων και οι οργανωσιακές τους αντοχές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή αντιμετώπιση. Ο βαθμός ανταπόκρισης των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτυπώνει ανάγλυφα αυτά ακριβώς τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, ο βαθμός ανταπόκρισης των πρώτων δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης συναρτάται άμεσα με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα τους. Παρά το ότι εμφανίστηκαν αρκετές πρωτοβουλίες φορέων και εκπαιδευτικών, η κεντρική διοίκηση ήταν αυτή που έπρεπε να κάνει τις βασικές κινήσεις για τη μετάπτωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε διαδικτυακές λύσεις, κάτι που σαφώς επηρεάζει την ταχύτητα ανταπόκρισης και την υιοθέτηση λύσεων με τοπικό χαρακτήρα.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας η μετάπτωση σε διαδικτυακή διδασκαλία παρουσίασε ιδιαιτέρως υψηλά ποσοστά. Η συσσωρευμένη τεχνογνωσία των πανεπιστημίων (και) σε θέματα χρήσης συστημάτων τηλεκπαίδευσης (όπως, για παράδειγμα, το σύστημα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης GUNET eClass), αλλά και το αυτοδιοίκητο της λειτουργίας τους, που τους επέτρεψε να δρομολογούν λύσεις με βάση τοπικού χαρακτήρα ρυθμίσεις, έδωσαν τη δυνατότητα για σχεδόν πλήρη μετάπτωση. Δύο μέρες μετά τη δημοσίευση της σχετικής Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου (ΠΝΠ) (ΦΕΚ 55Α/11-3-2020), με το άρθρο 12 της οποίας επιτράπηκε η δυνατότητα πραγματοποίησης των μαθημάτων διαδικτυακά, τα περισσότερα πανεπιστήμια ήταν σε θέση να ανακοινώσουν τους τρόπους μετάπτωσης. Σε ορισμένα η μετάπτωση ολοκληρώθηκε από

την πρώτη εβδομάδα, ενώ σε άλλα απαιτήθηκαν δύο εβδομάδες. Ωστόσο, έως το τέλος Μαρτίου όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια είχαν ανακοινώσει μετάπτωση σε συστήματα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης σε ποσοστό 96,5% (Λακασάς, 2020α: 53).

Πρόκειται για μια απολύτως επιτυχημένη αντίδραση του δημόσιου πανεπιστημίου, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη η επιδείνωση των συνθηκών λειτουργίας του την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης (ενδεικτικά, μείωση του προϋπολογισμού του κατά περίπου 40% και περικοπή του διδακτικού προσωπικού κατά περίπου 25%). Μετά το σύστημα υγείας, η τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν εκείνο το δημόσιο σύστημα που επέδειξε υψηλά αντανακλαστικά και άμεση ανταπόκριση στην κρίση. Σημειώνεται ότι καταξιωμένα ιδρύματα του εξωτερικού χρειάστηκαν το ίδιο ή και μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για τη μετάπτωση (για παράδειγμα, στο Harvard απαιτήθηκαν δύο εβδομάδες, στο Columbia δόθηκε παράταση από την ανακοινωμένη ημερομηνία έναρξης προκειμένου να υπάρξει καλύτερη προετοιμασία, ενώ και σε αρκετά βρετανικά πανεπιστήμια η έναρξη της μετάπτωσης καθυστέρησε). Επιπροσθέτως, σχεδόν όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια δημοσίευαν σε συστηματική βάση στοιχεία που αφορούσαν την πορεία, αλλά και την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της μετάπτωσης σε εξ αποστάσεως λειτουργία.

Για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν υπάρχουν δεδομένα για την περίοδο της πανδημίας, τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας, και αυτό γιατί στις περισσότερες χώρες δεν τηρούνται αναλυτικά στοιχεία για τον αριθμό των προγραμμάτων ή των εκπαιδευομένων στο σύνολο των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και όταν τηρούνται, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι αξιόπιστα (OECD, 1977· Καραλής, 2020). Συνεπώς, μόνο προσεγγιστικοί και υπό παραδοχές υπολογισμοί είναι εφικτό να γίνουν, κυρίως με εκκίνηση τις έρευνες για τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ. *Κατά την εκτίμησή μας*, που προκύπτει από συνδυασμό των δεδομένων για τον πληθυσμό και τα ποσοστά συμμετοχής (Eurostat, 2020· Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014· Καραλής, 2020), **στο τέλος Μαρτίου του 2020 παρακολουθούσαν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων περίπου 40 εκατ. εκπαιδευόμενοι στην ΕΕ-28, ενώ για την Ελλάδα ο αριθμός αυτός προσεγγίζει τις 250 χιλιάδες**. Προφανώς δεν υπάρχουν στοιχεία για το ποσοστό των προγραμμάτων που ήδη προσφέρονταν διαδικτυακά ούτε και για τα ποσοστά μετάπτωσης, αφού, όπως αναφέραμε ήδη, δεν υπάρχει στη χώρα μας φορέας που να τηρεί τέτοιου τύπου δεδομένα. Για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, και ειδικότερα για τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης,

σύμφωνα με τα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, το ποσοστό των εκπαιδευτών που συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν 81% και των καταρτιζομένων 72,6% (Λακασάς, 2020β: 40).

Στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης –ιδιαίτερα για το ρυθμισμένο τμήμα της και τα επιδοτούμενα από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους προγράμματα– δεν υπάρχουν έως τώρα δεδομένα σχετικά με τη μετάπτωση των προγραμμάτων σε εξ αποστάσεως μορφές εκπαίδευσης. Με ΠΝΠ (ΦΕΚ 64Α/14-3-2020, άρθρο 19) δόθηκε εγκαίρως η δυνατότητα για υλοποίηση όλων των δράσεων κατάρτισης που επιδοτούνται από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους εξ ολοκλήρου με τη μέθοδο της τηλεκατάρτισης, η οποία προβλεπόταν να περιλαμβάνει είτε ασύγχρονη είτε σύγχρονη τηλεκατάρτιση και πιστοποίηση με διαδικτυακό σύστημα επιτήρησης. Ωστόσο, δεν τέθηκαν οι ελάχιστες σύγχρονες προδιαγραφές για την υλοποίηση των προγραμμάτων, ενώ πολύ σύντομα ενέσκηψε και το ζήτημα με τα *voucher επιστημόνων*. Όπως είναι ευρύτερα γνωστό, η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων ακυρώθηκε, καθώς δεν πληρούσαν ούτε τις *ελάχιστες προδιαγραφές ποιότητας* ιδιαίτερα ως προς τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του συστήματος τηλεκατάρτισης.

Στις προηγούμενες παραγράφους επιχειρήσαμε να αναφερθούμε συνοπτικά και επιλεκτικά, για λόγους έκτασης του κειμένου, στην κατάσταση που επικράτησε διεθνώς και στη χώρα μας, προκειμένου να σχηματοποιήσουμε τους βασικούς άξονες της έννοιας την οποία στην Εισαγωγή αποκαλέσαμε *αποκτηθείσα μάθηση* (lessons learned) και η οποία σε μεγάλο βαθμό θα επηρεάσει τις εξελίξεις της επόμενης ημέρας. Όπως σημειώσαμε, η κρίση αποτυπώνει ανάγλυφα αδυναμίες και οργανωσιακές αντοχές των φορέων και των συστημάτων και φέρνει στην επιφάνεια χαρακτηριστικά που είναι γνωστά και επενεργούν σε λανθάνουσα βάση σε περιόδους κανονικότητας, επηρεάζοντας βέβαια και τότε τη λειτουργία των συστημάτων. Στη χώρα μας η προσπάθεια ανταπόκρισης στην πρόκληση της συνέχισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας ανέδειξε ορισμένα από αυτά: για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα τον έντονα συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, για το δημόσιο πανεπιστήμιο τη συσσωρευμένη τεχνογνωσία και τη δυνατότητα αντιμετώπισης έκτακτων συνθηκών και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση την απουσία συστήματος διακυβέρνησης και την υποχώρηση της ποιότητας

που συστηματικά καταγράφεται τα τελευταία χρόνια σε έρευνες και μελέτες εμπειρογνωμοσύνης. Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τους λόγους αυτής της αδιάλειπτης ποιοτικής εξασθένησης.

Με δεδομένο ότι –σύμφωνα με τις έως τώρα ανακοινώσεις σχετικά με τα μέτρα δημοσιονομικής στήριξης– οι παρεμβάσεις που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του διακηρύσσονται ως ένα από τα βασικά εργαλεία για την ανάπτυξη μετά την παρατεταμένη δημοσιονομική και την πρόσφατη υγειονομική κρίση, θεωρούμε ότι το ζήτημα της αναβάθμισης της ποιότητας αλλά και άλλων θεσμικών παρεμβάσεων είναι *sine qua non* προϋποθέσεις για την αποδοτική και αποτελεσματική αξιοποίηση των εθνικών και των ευρωπαϊκών πόρων που θα διατεθούν.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση: Οι προκλήσεις μιας αναγκαίας (;) μετάβασης

Η εκπαίδευση στον καιρό της πανδημίας: Εκπαίδευση εξ αποστάσεως ή εξ ανάγκης;

Θεωρούμε ότι η συζήτηση είναι αναγκαίο να εκκινήσει από το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς αυτή είναι η βασική και πλέον ορατή διάσταση του προβληματισμού που αναπτύχθηκε στο διάστημα της πανδημίας. Αν και τα μείζονα ζητήματα, όπως θα αναφέρουμε στις επόμενες ενότητες, αφορούν αυτή καθαυτήν τη διακυβέρνηση του πεδίου της διά βίου εκπαίδευσης, τις ποιοτικές προδιαγραφές και τα συστήματα παρακολούθησης και αξιολόγησής του σε μακροεπίπεδο, είναι σχεδόν βέβαιο ότι η συζήτηση μετά την πανδημία θα εστιάσει στις δυνατότητες που προσφέρουν οι μορφές εκπαίδευσης που βασίζονται σε ηλεκτρονικά μέσα.

Συνεπώς, είναι αναμενόμενο ότι μετά την πρώτη φάση της πανδημίας, το ζήτημα της προσφοράς προγραμμάτων με μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης θα κυριαρχήσει στην ατζέντα του δημόσιου διαλόγου αναφορικά με το μέλλον της εκπαίδευσης, και φυσικά των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Το βασικό επίδικο όμως, το οποίο συναρτάται άμεσα και με όσα θα αναφερθούν σε επόμενη ενότητα για το ζήτημα της ποιότητας του συστήματος, είναι η ετοιμότητα των οργανισμών εποπτείας, των φορέων υλοποίησης αλλά και των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων να υποστηρίξουν ένα εγχείρημα μιας, έστω μερικής, μετάπτωσης του συστήματος σε μορφές εξ αποστάσεως

και ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε ορισμένους προβληματισμούς που σχετίζονται με μια πιθανή μετάπτωση των προγραμμάτων κατάρτισης σε κάποια μορφή ηλεκτρονικής μάθησης.

Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, το μεγαλύτερο τμήμα των εκπαιδευτικών συστημάτων των ανεπτυγμένων χωρών στράφηκε προς λύσεις που χαρακτηρίστηκαν «εξ αποστάσεως εκπαίδευση». Ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκε ένας αρκετά γνωστός και κατανοητός, ακόμη και για το ευρύ κοινό, όρος περισσότερο για λόγους επικοινωνιακής διαχείρισης. Ωστόσο, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, δεν επρόκειτο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με το εννοιολογικό φορτίο που κομίζει μια ερευνητική περιοχή των επιστημών της εκπαίδευσης, αλλά απλώς για εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε από απόσταση – για να το πούμε με όρους που χρησιμοποιήθηκαν διεθνώς, δεν ήταν *distance education* αλλά *remote teaching*. Για την ακρίβεια, οι τεχνικές υλοποιήσεις σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν τόσο εξ αποστάσεως όσο και οι περιορισμοί στις εξόδους συνιστούσαν ένα αποδεκτό μοντέλο επικοινωνίας και κοινωνικής επαφής και όσο οι πλατφόρμες διαδικτυακής επικοινωνίας συνιστούσαν ένα δομημένο μοντέλο τηλεργασίας. **Με άλλα λόγια, δεν επρόκειτο για *εκπαίδευση εξ αποστάσεως* αλλά *εξ ανάγκης***. Η ανάπτυξη συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προϋποθέτει σχετικά μακροχρόνιους σχεδιασμούς, που είναι μεγαλύτεροι από τον αναμενόμενο κύκλο μιας πανδημίας, οι οποίοι προφανώς δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν εγκαίρως. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις που έως σήμερα έχουν γίνει γνωστές προτάθηκε ουσιαστικά ένα πλέγμα λύσεων που περιλάμβαναν σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Το κρίσιμο εδώ ήταν η επιλογή των εργαλείων και των μέσων. Η επιτυχής αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι εφικτή όταν βασίζεται σε ήδη διαθέσιμα εργαλεία, ώστε να μειωθεί ο χρόνος εγκατάστασης και να περιοριστούν οι ανάγκες σε επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού (Karalis, 2020). Το κύμα που αναπτύχθηκε διεθνώς για τη μετάπτωση σε διαδικτυακά συστήματα είναι γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις θορύβησε ειδικούς των τομέων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού κατά την άποψή τους τα προτεινόμενα συστήματα δεν διέθεταν τις προδιαγραφές που όφειλαν να έχουν. Έτσι, ακόμη και σημαντικοί επιστήμονες αυτών των τομέων διεθνώς, τοποθετήθηκαν αρνητικά απέναντι σε αυτή την εξέλιξη τονίζοντας ότι δεν πρόκειται για συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά για χαμηλού επιπέδου εμβαλωματικές λύσεις. Είναι προφανές ότι στις παραπάνω στρεβλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, η βασική αστοχία ήταν ότι οι

προδιαγραφές ανάπτυξης εξ αποστάσεως συστημάτων που προβλέπονταν για περιόδους κανονικότητας θεωρήθηκαν αυτόματα και προδιαγραφές για την ανάπτυξη λύσεων ανάγκης σε μια περίοδο κρίσης, δηλαδή δεν έγινε σε πολλές περιπτώσεις κατανοητό ότι το διακύβευμα δεν ήταν η *τιμή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, αλλά αυτή καθαυτήν η *αξία της εκπαίδευσης*, ως καθολικά προσφερόμενου αγαθού. Αυτή η τάση, οδήγησε πέντε σημαντικούς ερευνητές του χώρου να δημοσιεύσουν στις 27 Μαρτίου 2020, δηλαδή τις ημέρες που κορυφώνονταν διεθνώς οι προσπάθειες για τη μετάπτωση, ένα άρθρο όπου τονιζόταν πως οι προτεινόμενες λύσεις δεν είναι *online learning* αλλά *emergency remote teaching*, και επομένως το κριτήριο επιτυχίας θα ήταν *όχι η εκπλήρωση των προδιαγραφών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, αλλά *η αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας* (Hodgew et al., 2020). Ωστόσο, ακριβώς γι΄ αυτούς τους λόγους, τα συστήματα για την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας που χρησιμοποιήθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά την πανδημία δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία εκκίνησης για πιθανές μόνιμες λύσεις σε μακροπρόθεσμη βάση. Οι λύσεις αυτές είναι απαραίτητο να βασίζονται αφενός στην εμπειρία και την τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί στη χώρα μας και αφετέρου στα δεδομένα που μας παρέχει η επιστημονική έρευνα σε αυτούς τους τομείς.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η ιστορική έρευνα έχει αναδείξει απόπειρες και προσπάθειες για εκπαίδευση από απόσταση στη χώρα μας, κατά τη μεταπολεμική περίοδο και έως περίπου τη μεταπολίτευση, κυρίως στον τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές ήταν σποραδικές, χωρίς θεσμική έκφραση και με μικρή διάρκεια στον χρόνο (Παπακωνσταντίνου και Καραλής, 2015). Ουσιαστικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκίνησε με σημαντική καθυστέρηση στη χώρα μας σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990, με τη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), που προσέφερε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με συγκεκριμένες προδιαγραφές και υψηλή ποιότητα, όπως προκύπτει από όλες τις αξιολογήσεις που έχουν διεξαχθεί. Το ΕΑΠ από τις πρώτες φάσεις της λειτουργίας του διαμόρφωσε ένα μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που για πολλά χρόνια κάλυψε με επιτυχία τις ανάγκες εκπαίδευσης από απόσταση, με βάση μια περισσότερο «κλασική» προσέγγιση, δηλαδή χωρίς τη χρήση

διαδικτυακών εργαλείων.[3] Έως σήμερα έχουν σπουδάσει με βάση αυτό το μοντέλο περισσότεροι από 45.000 φοιτητές, κάτι που, πέραν όλων των άλλων θετικών συνεπειών, έχει συμβάλει και στην εξοικείωση της ελληνικής κοινωνίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθιστώντας τη μια αποτελεσματική και αξιόπιστη μορφή εκπαίδευσης, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. γεωγραφική απομόνωση, λόγοι υγείας, πιεστικές συνθήκες εργασίας) πιθανόν να είναι και η μοναδική διέξοδος για σπουδές.

Ο όρος *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις ιστορικά εμφανισθείσες μορφές εκπαίδευσης που βασίζονται σε ένα κοινό στοιχείο, στο ότι δεν υπάρχει χωροχρονική σύμπτωση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευόμενοι δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο την ίδια χρονική στιγμή είναι η ελάχιστη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μια μορφή εκπαίδευσης ως εξ αποστάσεως, υπό την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση προσφέρεται και υποστηρίζεται από έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι, στον όρο αυτό μπορούν να ενταχθούν μορφές εκπαίδευσης οι οποίες περιλαμβάνουν από την «κλασική» εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δηλαδή τις σπουδές δι΄ αλληλογραφίας ή έστω μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έως τις πλέον πρόσφατες μορφές, που περιλαμβάνουν τις διάφορες μορφές ηλεκτρονικής μάθησης.

Αν και είναι εκτός της εμβέλειας του παρόντος κειμένου, είναι αναγκαίο να σημειώσουμε ότι, ενώ στις περιπτώσεις όπου υπάρχει έλλειψη χρόνου θεωρείται ως μια από τις λύσεις για παρακολούθηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση *δεν δημιουργεί εκπαιδευτικό χρόνο*. Αυτό που μπορεί να κάνει ένα κατάλληλα δομημένο σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι να μετατρέψει κατακερματισμένο προσωπικό χρόνο σε εκπαιδευτικό. Δηλαδή, να ενοποιήσει διάσπαρτες ψηφίδες χρόνου (όπως διαλείμματα από την εργασία, χρόνο μετακινήσεων, διαθέσιμο προσωπικό χρόνο σε ώρες που δεν λειτουργούν οι συμβατικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί), να τον «ενοποιήσει» και να τον μετατρέψει σε αξιοποιήσιμο για μάθηση χρόνο. Πρόκειται συνεπώς για μια μορφή εκπαίδευσης, με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που παρέχεται από εκπαιδευτικό οργανισμό, βασίζεται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές και περιλαμβάνει ρυθμίσεις για όλα τα συστατικά στοιχεία κάθε μορφής εκπαίδευσης, δηλαδή ειδικές προδιαγραφές για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευομένου, το εκπαιδευτικό υλικό, τους τρόπους μελέτης και αξιολόγησης – για να αναφέρουμε

[3] Βλ. επίσης Κόκκος και Λιοναράκης (1998).

μόνο τα πιο βασικά. Προφανώς, δεν υπάρχει *ένα* μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά πολλά, που όμως είναι αναγκαίο να ευθυγραμμίζονται με γενικότερες θεσμικές ρυθμίσεις, ώστε οι τίτλοι και τα πιστοποιητικά που απονέμονται να είναι έγκυρα και αξιόπιστα – για παράδειγμα, το μοντέλο του ΕΑΠ καλύπτει τις απαιτήσεις του θεσμικού πλαισίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε, είναι ακόμη άγνωστος ο αριθμός των προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν από την έκδοση της ΠΝΠ έως σήμερα. Δεν έχει υπάρξει κάποια ποσοτική καταγραφή και πολύ περισσότερο κάποιας μορφής αξιολόγηση ώστε να αποτυπωθούν οι δυνατότητες του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης γι΄ αυτό το εγχείρημα. Κάτι τέτοιο θα συνεισέφερε σημαντικά στον διάλογο που είναι αναγκαίος όσον αφορά τη μορφή, το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία των παρεμβάσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων στο άμεσο μέλλον. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η απουσία υποδηλώνει και τα σοβαρά προβλήματα του πεδίου.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων

Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η συζήτηση για την ενδεχόμενη μετάβαση σε μορφές ηλεκτρονικής μάθησης δεν διεξάγεται μόνο με όρους εκπαίδευσης, καθώς σε αυτήν εμφιλοχωρούν και παράμετροι οικονομικού χαρακτήρα. Αυτές οι παράμετροι θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε δύο επίπεδα: Το πρώτο σχετίζεται με το χαμηλότερο κόστος που συνεπάγεται η εκπαίδευση με ηλεκτρονικά μέσα, κάτι που –με δεδομένη τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης διεθνώς τα τελευταία πενήντα χρόνια– αναδύεται ως η πλέον κατάλληλη επιλογή για «απαλλαγή» του κράτους από παρόμοιες «περιττές» δαπάνες. Προφανώς, δεν πρόκειται για μια αντίληψη ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερη· αντίθετα, είναι διαρκώς παρούσα από το 1980 και εντεύθεν. Είναι η αντίληψη της απόσυρσης του κράτους από την προσφορά των «ευκαιριών» για εκπαίδευση, η οποία όμως αφήνει συστηματικά στο περιθώριο όσους δεν έχουν τις δυνατότητες αξιοποίησης των ευκαιριών (βλ. και Καραλής, 2010α: 61). Το δεύτερο επίπεδο αφορά ακόμη περισσότερο την οικονομική διάσταση των λύσεων που θα προταθούν. Οι επιλογές ανάμεσα σε εμπορικά προγράμματα και προγράμματα ανοικτού κώδικα, οι τεχνικές υλοποιήσεις που έμμεσα ή άμεσα «οδηγούν» σε λογισμικά συγκεκριμένων προδιαγραφών, προδήλως δεν είναι ουδέτερες. Παρακάμπτοντας, αλλά όχι αγνοώντας, τα παραπάνω ζητήματα, θα επιχειρήσουμε αρχικά να αναλύσουμε την εμπειρία της πανδημίας και στη συνέχεια τις επιπτώσεις που αυτή

μπορεί να έχει στην ευρύτερη διάδοση και αξιοποίηση των εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αν επιχειρήσουμε να μετατοπίσουμε τη συζήτηση πέραν των οικονομικών στοιχείων και του «ενθουσιασμού» της πρώτης μετά την πανδημία περίοδο, εκτιμούμε ότι είναι ανάγκη να εξεταστούν δύο ζητήματα: Το πρώτο αφορά το κατά πόσον οι πληθυσμοί-στόχοι αυτών των προγραμμάτων θεωρούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια απάντηση στα εμπόδια που συναντούν για συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης· με άλλα λόγια, κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα διευκόλυνε τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα. Τα μόνα δεδομένα που έχουμε προς το παρόν προέρχονται από τη διαχρονική έρευνα των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ (Καραλής, 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες ερωτώνται για ορισμένους παράγοντες που θα διευκόλυναν τη συμμετοχή τους, ένας εκ των οποίων είναι η διεξαγωγή των προγραμμάτων με μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αν και ο δείκτης αυτός παρουσιάζει αύξηση διαχρονικά (27,2% το 2011, 31,0% το 2013 και 37,9% το 2016), στην τελευταία μέτρηση, παρόλο που αυτή πραγματοποιήθηκε στις αρχές της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων (Μάρτιος 2020), κινείται περίπου στα επίπεδα του 2016 (38,7%). Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα ότι τα ποσοστά για τον συγκεκριμένο παράγοντα κινούνται διαχρονικά πολύ κοντά σε άλλους, όπως οι διευκολύνσεις από την εργασία, η βελτίωση του μισθού, η ευρύτερη πληροφόρηση για τα προσφερόμενα προγράμματα. Από τα παραπάνω στοιχεία δεν προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού εκδηλώνει σαφή προτίμηση για τη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, αφού, και όταν προτείνεται ως εναλλακτική λύση, συγκεντρώνει ποσοστά μικρότερα του 40%.

Ένα δεύτερο ζήτημα αφορά το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δράσεων. Ορισμένα αντικείμενα προγραμμάτων πιθανόν να είναι εφικτό να προσφέρονται μέσω εξ αποστάσεως μορφών, χωρίς επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, για πολλές κατηγορίες προγραμμάτων είναι αναγκαία η υλοποίηση με διά ζώσης –ή τουλάχιστον και με διά ζώσης– συναντήσεις, με βιωματικού τύπου δραστηριότητες, με αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευόμενης ομάδας και με πρακτικές ασκήσεις. Ιδιαίτερα όταν ένας από τους βασικούς στόχους των παρεμβάσεων σε μακροκλίμακα είναι η ανάπτυξη των αποκαλούμενων *ήπιων δεξιοτήτων* (soft skills),

οι εξ αποστάσεως μορφές εκπαίδευσης δεν είναι οι πλέον κατάλληλες. **Άρα ένα βασικό συμπέρασμα που απορρέει από όσα αναφέρθηκαν είναι πως ούτε τα περισσότερα από τα προγράμματα μπορούν να μετατραπούν σε εξ αποστάσεως ούτε και το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού επιθυμεί κάτι τέτοιο**.

Στη χώρα μας σε περιορισμένο και μόνο βαθμό υπάρχει συσσωρευμένη τεχνογνωσία σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση, και αυτή περιορίζεται κυρίως στο ερευνητικό επίπεδο, σε ερευνητικά εργαστήρια και ακαδημαϊκές μονάδες των πανεπιστημίων της χώρας. Στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης δεν εντοπίζονται καλές πρακτικές, εφαρμογές σχετικά ευρείας κλίμακας ή ερευνητικές προσπάθειες και προγράμματα. Το ΕΑΠ στις αρχικές φάσεις λειτουργίας του είχε αναπτύξει ένα μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με δόκιμα χαρακτηριστικά και υψηλού ποιοτικού επιπέδου ρυθμίσεις, το οποίο αποδείχτηκε αποτελεσματικό. Στη συνέχεια όμως, και κατά την περίοδο της ανάπτυξης των λύσεων ηλεκτρονικής μάθησης, δεν προσάρμοσε επαρκώς το μοντέλο αυτό στις απαιτήσεις των εξελίξεων που αναφέραμε. Σημειώνουμε ότι ένα μοντέλο «κλασικής» εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν μετατρέπεται γραμμικά, αυτόματα και μηχανιστικά σε μοντέλο ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο ρόλος του εκπαιδευτή/καθηγητή ή του εκπαιδευτικού υλικού, όπως είναι προσδιορισμένα επιτυχώς στο πλαίσιο ενός κλασικού συστήματος, δεν αρκεί απλώς να «μεταφερθούν» σε ένα πλαίσιο ηλεκτρονικής μάθησης, αλλά είναι ανάγκη να μεταβληθούν, να εμπλουτιστούν, να ανανεωθούν και να τροποποιηθούν. Μια άλλη πηγή τεχνογνωσίας θα μπορούσε να θεωρηθεί η λειτουργία των ΚΕΔΙΒΙΜ σε αρκετά πανεπιστήμια της χώρας, όπου μάλιστα τα περισσότερα από τα προγράμματα προσφέρονται με λύσεις ηλεκτρονικής μάθησης. Εντούτοις, και εδώ, σε ελάχιστες περιπτώσεις εντοπίζονται δημοσιευμένες εκθέσεις αξιολόγησης σχετικά με τις τεχνικές υλοποιήσεις, τις παιδαγωγικές επιλογές και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι οι τεχνικές και εκπαιδευτικές προδιαγραφές για τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν απολύτως εξ υπαρχής, ώστε να βασίζονται στις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πληθυσμών-στόχων.

Ο όρος *ηλεκτρονική μάθηση* (e-learning), τον οποίο θα χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια, είναι ουσιαστικά ένας όρος-ομπρέλα που περιλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης,

παρόλο που έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε εξ αποστάσεως μορφές σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να προσδιορίζει απλώς την υποστήριξη της μάθησης από τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών, δίχως να προϋποθέτει αναγκαστικά τη διαδικτυακή σύνδεση (online). Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με αξιοποίηση του διαδικτύου μπορεί να περιλαμβάνουν:[4] α) προγράμματα μεικτής ή υβριδικής μάθησης (blended or hybrid learning), όπου η υποστήριξη από ψηφιακά μέσα συνδυάζεται με διά ζώσης συναντήσεις, και β) πλήρη ηλεκτρονικά μαθήματα, στα οποία εντάσσονται τα διαδικτυακά μαθήματα που υποστηρίζονται από εκπαιδευτή και τα προγράμματα στα οποία η παρουσία του εκπαιδευτή είτε είναι περιορισμένη είτε δεν υφίσταται.

Δύο ειδικές περιπτώσεις προγραμμάτων με σχετικά ευρεία διάδοση την τελευταία δεκαετία είναι τα προγράμματα ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) και τα προγράμματα MOOCs (Massive Open Online Courses – Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα). Στην πρώτη περίπτωση έχουμε ουσιαστικά μια αντιστροφή του μοντέλου της παραδοσιακής διδασκαλίας, όπου συνήθως στις διά ζώσης συναντήσεις δίνεται υπό μορφή διάλεξης το βασικό περιεχόμενο του μαθήματος και στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν εφαρμογές και εργασίες κατ΄ οίκον. Στο μοντέλο αυτό οι διαλέξεις και όλα τα υποστηρικτικά υλικά βρίσκονται σε πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης και ο χρόνος των διά ζώσης συναντήσεων αφιερώνεται σε βιωματικού τύπου δραστηριότητες και σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εφαρμογές και εργασίες (βλ. και Plota and Karalis, 2019). Τα προγράμματα τύπου MOOCs, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, είναι προγράμματα χωρίς την παρουσία εκπαιδευτή, βασισμένα σε πολυμεσικό υλικό διαθέσιμο σε μορφή «εβδομάδων παρακολούθησης», πλήρως αυτοματοποιημένα ως προς τις λειτουργίες τους, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις βασίζονται στην εκπόνηση εργασιών και την εκτέλεση δραστηριοτήτων για την πιστοποίηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν.

Η ανάπτυξη και η προσφορά προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης, σύμφωνα με τα τρέχοντα ερευνητικά δεδομένα, προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως το δομημένο περιεχόμενο σε συνάρτηση με τους μαθησιακούς στόχους, η υποστήριξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, η σαφής εκπαιδευτική μεθοδολογία (σχεδιασμός μαθησιακών τροχιών, κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες), οι

[4] Για μια αναλυτική ταξινόμηση βλ. Τζιμογιάννης (2017) και Depover et al. (2018).

εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργασία και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων, και οι έγκυροι τρόποι αξιολόγησης του μαθησιακού αποτελέσματος (Τζιμογιάννης, 2017: 31). Ειδικά για τα προγράμματα τύπου MOOCs, τίθενται ορισμένα επιπλέον ζητήματα που σχετίζονται με την ίδια τη φύση αυτών των μαθημάτων, όπως ο έλεγχος της ποιότητας, η πιστοποίηση των γνώσεων, οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευομένους, ο περιορισμός της εγκατάλειψης και της διαρροής (Depover et al., 2019). Είναι σαφές ότι όλα τα παραπάνω, ειδικά όσον αφορά τα προγράμματα που επιδοτούνται από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους, πρέπει οπωσδήποτε να ληφθούν υπόψη για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων σε μακροπεπίπεδο. Προφανώς, οι όποιες λύσεις δόθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας δεν μπορούν να υπηρετήσουν ευρύτερους εκπαιδευτικούς και αναπτυξιακούς στόχους αν δεν ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο σύστημα προδιαγραφών το οποίο θα διασφαλίζει την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος αναπαραγωγής και μηχανιστικής μεταφοράς των λύσεων εξ ανάγκης εκπαίδευσης στις οποίες αναφερθήκαμε και η δημιουργία μιας άναρχης «αγοράς», όπως άλλωστε καταδεικνύει και η πρόσφατη εμπειρία, με μοναδικό αποτέλεσμα την κατασπατάληση πόρων. Μόνο η διαμόρφωση ενός αξιόπιστου θεσμικού και νομοθετικού πλαισίου (το οποίο άλλωστε προβλέπεται στην παρ. 17.7 του ν. 4186/2013), αλλά και η παρακολούθηση και αξιολόγηση αυτού του τύπου των προγραμμάτων θα διασφαλίσει την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων σε βάθος χρόνου.

Προτάσεις για παρέμβαση

Απαιτείται άμεση νομοθετική παρέμβαση, *ad hoc* ή στο πλαίσιο ευρύτερης ρύθμισης (λ.χ. σε νόμο-πλαίσιο για τη ΔΒΜ ή/και για την επαγγελματική κατάρτιση) για τα ζητήματα των προδιαγραφών ποιότητας και πιστοποίησης των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο να συσταθεί ομάδα εμπειρογνωμόνων από τους τομείς της ηλεκτρονικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θα εκπονήσει τις βασικές προδιαγραφές για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης και η οποία θα παρέχει υποστήριξη κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής των παραπάνω προδιαγραφών.

Στις προδιαγραφές αυτές είναι απαραίτητο να προβλέπονται συγκεκριμένες ρυθμίσεις για ορισμένα εξαιρετικά κρίσιμα ζητήματα, τα οποία επηρεάζουν άμεσα και καταλυτικά την ποιότητα των

προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Το πρώτο από αυτά αφορά την αντιστοίχιση της διάρκειας των προγραμμάτων με εκείνα του συμβατικού τρόπου υλοποίησης, δηλαδή το πώς και με ποιες συγκεκριμένες προδιαγραφές θα καθορίζεται η διάρκεια σε ώρες ενός προγράμματος και ποιες ακριβώς ενέργειες είναι αναγκαίο να γίνονται από τους φορείς υλοποίησης και ανάθεσης, τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους για την πιστοποίηση και τον έλεγχο της διάρκειας (για παράδειγμα, εκπόνηση εργασιών, αρχειοθέτηση υλικών και διαθεσιμότητα σε ελέγχους). Συναφής προς την αντιστοίχιση των ωρών είναι και η απόδοση πιστωτικών μονάδων με βάση το σύστημα ECVET (European Credit System for Vocational Education & Training), όπως και η πιστοποίηση αυτών των προγραμμάτων, ειδικά αν προσμετρώνται ως τυπικά προσόντα από την Πολιτεία (για παράδειγμα, αν αναγνωρίζονται για τον διορισμό εκπαιδευτικών). Επίσης, όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητα προκειμένου να είναι εφικτή η διασύνδεση των προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης με την πολιτική των επαγγελματικών περιγραμμάτων.

Το δεύτερο σοβαρό ζήτημα αφορά την ύπαρξη ελάχιστων προδιαγραφών στις τεχνικές λύσεις (πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης), με βάση τις οποίες να διασφαλίζεται ότι ακολουθούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αρχές· για παράδειγμα, ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων ή δυνατότητα δημιουργίας ομάδων εργασίας με χρήση ξεχωριστών «αιθουσών» τηλεδιάσκεψης. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να τεθούν προδιαγραφές και για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, με βάση τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης.

Μείζον ζήτημα είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ηλεκτρονικής μάθησης, αφού ένας πιστοποιημένος εκπαιδευτής με βάση το εν ισχύι επαγγελματικό περίγραμμα δεν είναι κατ΄ ανάγκη ικανός να λειτουργήσει και ως εκπαιδευτής ηλεκτρονικής μάθησης. Στο επικαιροποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα «Εκπαιδευτής Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης», το οποίο αναπτύχθηκε το 2011, δεν περιλαμβάνεται οτιδήποτε σχετικό με την ηλεκτρονική μάθηση. Εφόσον σχεδιάζεται η προσφορά ενός μεγάλου ποσοστού προγραμμάτων με κάποια μορφή ηλεκτρονικής μάθησης (πλήρη ηλεκτρονικά μαθήματα ή μεικτού/υβριδικού τύπου), είναι απαραίτητο να επικαιροποιηθεί εκ νέου το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: α) στη νέα μορφή του περιγράμματος μπορεί να προστεθεί, στις ήδη υφιστάμενες τρεις Κύριες Επαγγελματικές Λειτουργίες (ΚΕΛ), μια νέα τέταρτη ΚΕΛ

με αντικείμενο την ηλεκτρονική μάθηση ή β) να αναμορφωθούν οι τρεις ΚΕΛ ενσωματώνοντας τις απαιτήσεις που εισάγει η ηλεκτρονική μάθηση σε όλες τις επιμέρους επαγγελματικές λειτουργίες και επαγγελματικές εργασίες. Αντίστοιχες μεταβολές είναι αναγκαίο να γίνουν και στο Πλαίσιο Προγράμματος με την προσθήκη ενός νέου Σπονδύλου (Module) ή την αναμόρφωση του περιεχομένου των ήδη υφισταμένων Σπονδύλων. Για τους λόγους που αναφέρονται στην επόμενη παράγραφο και σχετίζονται άμεσα με τη μορφή των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, θεωρούμε ότι οι λύσεις προσθήκης είναι προτιμότερες, μιας και θα εξοικονομήσουν πόρους και χρόνο.

Η παρακολούθηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ηλεκτρονικής μάθησης είναι απαραίτητη και για τους ήδη πιστοποιημένους εκπαιδευτές του Μητρώου του ΕΟΠΠΕΠ. Γι΄ αυτόν τον λόγο αναφέρθηκε ότι είναι προτιμότερη από τεχνικής πλευράς η ανάπτυξη ενός πρόσθετου Σπονδύλου, ακριβώς επειδή έτσι δεν θα αναγκαστούν οι ήδη πιστοποιημένοι εκπαιδευτές να παρακολουθήσουν εξαρχής το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Η παρακολούθηση του πρόσθετου Σπονδύλου από τους ήδη πιστοποιημένους εκπαιδευτές είναι δυνατό να καλύψει και τις απαιτήσεις της περιοδικής επικαιροποίησης. Το πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε να έχει διάρκεια 50 διδακτικές ώρες, να προσφέρεται εξ ολοκλήρου με μορφή ηλεκτρονικής μάθησης και να υλοποιηθεί με βάση το πολλαπλασιαστικό μοντέλο (cascade model),[5] ουσιαστικά δηλαδή με το μοντέλο με το οποίο έχουν πραγματοποιηθεί επιτυχώς όλες οι μείζονες παρεμβάσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων έως σήμερα (Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Προγράμματα Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτών για τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης). Η υλοποίηση του προγράμματος με βάση τον συνδυασμό ηλεκτρονικής μάθησης και πολλαπλασιαστικού μοντέλου εκτιμάται ότι θα καταστήσει εφικτή την εκπαίδευση του συνόλου των εκπαιδευτών του Μητρώου σε διάστημα μόλις έξι μηνών.

Το ζήτημα της ποιότητας: Επανεκκίνηση ή ανάταξη;

Η ποιότητα ως διαρκές ζητούμενο

Επιλέξαμε να προτάξουμε το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης, αφού μετά την πρώτη φάση της πανδημίας συνιστά έναν από τους κεντρικούς άξονες προβληματισμού

[5] Βλ. και Karalis (2016).

για την επόμενη μέρα. Ωστόσο, τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια, η υφέρπουσα αιτία που διαρκώς καθορίζει την πορεία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το έλλειμμα ποιοτικών προδιαγραφών για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων και των δράσεων στο συγκεκριμένο πεδίο, με δραματικές, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, συνέπειες στην ποιότητα και άμεση ανάγκη όχι απλώς για επανεκκίνηση αλλά για αναμόρφωση και ανάταξη του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης, που έχει πλέον περιέλθει σε δεινή θέση. Από τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Καραλής, 2020), έχουμε σαφείς ενδείξεις ότι στη χώρα μας το πεδίο της ΔΒΜ ενηλίκων αποτελείται σύμφωνα με προσεγγιστικές εκτιμήσεις κατά τα 2/3 περίπου από αυτό που αποκαλείται *ρυθμισμένο μέρος* (κυρίως συγχρηματοδοτούμενες δράσεις από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους) και κατά το 1/3 από προγράμματα που προσφέρουν φορείς με *όρους αγοράς*. Είναι προφανές ότι για τα τελευταία δεν είναι εφικτό να τεθούν προδιαγραφές ποιότητας, ωστόσο είναι εύλογο να υποτεθεί ότι όσο αναβαθμίζονται ποιοτικά τα προγράμματα του ρυθμισμένου μέρους, τόσο θα αναβαθμίζονται εξ επαγωγής και για λόγους ανταγωνισμού και όλα τα υπόλοιπα. Αντίθετα, η ποιοτική υποβάθμιση των προγραμμάτων του ρυθμισμένου μέρους θα έχει ως συνέπεια την ποσοτική διόγκωση των υπόλοιπων προγραμμάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει κατ΄ ανάγκη και ποιοτικότερες προδιαγραφές υλοποίησης.

Για λόγους οικονομίας του κειμένου θα αποφύγουμε να αναφερθούμε στη διεξοδική εννοιολόγηση και νοηματοδότηση του όρου «ποιότητα»,[6] περιοριζόμαστε όμως να παραθέσουμε δύο σημαντικά στοιχεία. Το πρώτο αφορά το γεγονός ότι δεν έχουν έως σήμερα αναληφθεί τέτοιου είδους δράσεις οι οποίες θα καθιστούσαν εφικτή την ανάπτυξη ενός συστήματος ποιοτικής διαχείρισης των ενεργειών ΔΒΜ. Το δεύτερο αφορά τις διαρκείς παρεμβάσεις των κοινωνικών εταίρων μέσω μελετών με αντικείμενο τη διασφάλιση της ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2010) κατέληξε σε συγκεκριμένα σημεία αναφοράς για τέσσερις πυλώνες (εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές δομές και πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων), τόσο στο επίπεδο του συστήματος όσο και στο επίπεδο των παρόχων. Σε άλλη μελέτη του ΙΝΕ ΓΣΕΕ (βλ. Λιοδάκη κ.ά., 2015), με βάση έρευνα σε δείγμα 514 συμμετεχόντων σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, προσδιορίστηκε ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους, οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων είναι οι εκπαιδευτές, η αναγνώριση και

[6] Για το ζήτημα αυτό βλ. ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2010).

πιστοποίηση των γνώσεων, η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών και ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης.

Οι εξελίξεις των τελευταίων τριάντα ετών

Είναι γενικώς αποδεκτή η άποψη ότι το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης αναπτύσσεται στη χώρα μας από το 1980 και μετά, αρχικά παρουσιάζοντας κατά κύριο λόγο ποσοτική διόγκωση ως αποτέλεσμα των αθρόων ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων. Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από τις πρώτες προσπάθειες ποιοτικής αναβάθμισης, αρχικά με την ανάπτυξη συστημάτων διαχείρισης και εν συνεχεία με την ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ, καθώς και τη θέσπιση προδιαγραφών για τους παρόχους κατάρτισης και ελεγκτικών διαδικασιών για τα υλοποιούμενα προγράμματα (Καραλής, 2010β). Στις αρχές της επόμενης δεκαετίας εκπονείται το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και για πρώτη φορά στη χώρα θεσμοθετούνται σαφείς διαδικασίες για την εκπαίδευση και την πιστοποίηση των εκπαιδευτών. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την ποιοτική αναβάθμιση του ρυθμισμένου μέρους για περίπου δέκα χρόνια, καθώς έκτοτε παρατηρείται σταδιακή χαλάρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των παρόχων, ενώ το 2012 με τον εφαρμοστικό νόμο του Δεύτερου Μνημονίου ουσιαστικά καταργούνται οι προδιαγραφές πιστοποίησής τους. Συγκεκριμένα, στην παρ. Θ του πρώτου άρθρου του εν λόγω νόμου (ΦΕΚ 222Α/12-11-2012) καθορίζονται οι προδιαγραφές λειτουργίας των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 1 και 2, τα οποία θεσμοθετούνται στη θέση των καταργούμενων Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών και των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), αντίστοιχα. Οι προδιαγραφές αυτές αφορούν ουσιαστικά τις κτιριολογικές προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας των παρόχων, οι οποίες είναι σημαντικά υποδεέστερες από εκείνες που ίσχυαν έως τότε. Παράλληλα, και αυτό είναι ακόμη πιο καθοριστικό για τις εξελίξεις που ακολούθησαν, καταργούνται όλες οι προβλέψεις για το στελεχιακό δυναμικό των φορέων, αλλά και οι αναφορές στα συστήματα που έως τότε υποχρεούνταν να έχουν (συστήματα διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, παρακολούθησης της υλοποίησης, σύνδεσης με την προώθηση στην απασχόληση, αξιολόγησης των προγραμμάτων).

Πρόκειται ουσιαστικά για *απορρύθμιση του ρυθμισμένου μέρους του συστήματος* και για σαφή υποβάθμιση –στην πράξη κατάργηση– των πάσης φύσεως απαιτήσεων και προδιαγραφών ποιότητας. Όπου στη συνέχεια υπάρχει κάποια, έστω ήσσονος σημασίας, θέσπιση προδιαγραφών ποιότητας, αυτή αναφέρεται στην πιστοποίηση της

μάθησης. Η επικέντρωση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία είναι η βασική επιλογή της περιόδου από το 2011 έως σήμερα. Αυτή η διαρκής υποβάθμιση της ποιότητας ήταν το βασικό σημείο εστίασης των παρεμβάσεων του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, που διαρκώς προειδοποιούσε για τις συνέπειες αυτών των πολιτικών απορρύθμισης. Η σημερινή εικόνα του πεδίου αποτυπώνεται ανάγλυφα σε ένα από αυτά τα κείμενα παρέμβασης αυτής της περιόδου:

> «*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 χαρακτηριστικά προκαλεί τουλάχιστον αμηχανία και εισάγει μια αναπάντεχη πρωτοτυπία: από όλους του 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*» (Γούλας κ.ά., 2018: 14).

Κατά την ίδια περίοδο αποδυναμώνεται στην πράξη ο ρόλος του εθνικού φορέα πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) με τη συγχώνευση και μετατροπή του σε νέο οργανισμό (ΕΟΠΠΕΠ). Η μετατροπή αυτή συνοδεύεται από τη διαρκή απίσχνασή του με όρους τόσο πεδίων παρέμβασης όσο και στελεχιακού δυναμικού. Από όσα αναφέραμε είναι προφανές ότι από το 2012 και μετά η διασφάλιση της ποιότητας «ανατίθεται» στην αγορά και επομένως ο ρόλος των φορέων ρύθμισης και ελέγχου καθίσταται σταδιακά περιττός. Άμεση συνέπεια αυτών των εξελίξεων είναι η διαρκής υποβάθμιση της εκπαίδευσης, της επανεκπαίδευσης και της πιστοποίησης των εκπαιδευτών, αλλά και η σταδιακή αποσύνδεση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης από την εθνική πολιτική των επαγγελματικών περιγραμμάτων και των πραγματικών αναγκών της αγοράς εργασίας. Ως αποτέλεσμα, καθίσταται προβληματική πλέον και αυτή καθαυτήν η πιστοποίηση της μάθησης, κεντρική επιλογή για τη διασφάλιση της ποιότητας των συγκεκριμένων πολιτικών απορρύθμισης, αφού πλέον η πιστοποίηση αυτή δεν είναι σαφές έναντι ποιων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας και της δομής απασχόλησης πραγματοποιείται.

Επιταγές κατάρτισης: Μια ιστορία αποτυχίας

Συνοδό σχήμα των παραπάνω πολιτικών είναι οι επιταγές κατάρτισης. Ο διάλογος περί της ιδεολογικής αφετηρίας αλλά και της αποτελεσματικότητας των πολιτικών τύπου voucher είναι ιδιαίτερα ενεργός στη διεθνή βιβλιογραφία εδώ και πολλά χρόνια. Τα επιχειρήματα των υποστηρικτών ή των αντιπάλων αυτής της πολιτικής είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ισχυρά, και συνήθως συνοδεύονται από επιτυχημένες ή αποτυχημένες εφαρμογές της. Καθώς κατά το παρελθόν έχουμε τοποθετηθεί εναντίον της συγκεκριμένης πολιτικής με όρους ιδεολογικής αφετηρίας (Καραλής, 2010α· Γούλας και Καλογεράκης, 2020), θα αποφύγουμε να το επαναλάβουμε για λόγους οικονομίας του κειμένου, στρέφοντας τη συζήτηση αποκλειστικά και μόνο στο πεδίο της αποτελεσματικότητας. Η επιτυχία ή η αποτυχία των πολιτικών τύπου voucher εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποδοχή τους σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο, εν προκειμένω του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Η περίφημη «ελεύθερη επιλογή» από την πλευρά του εργατικού δυναμικού εκφυλίζεται σε συμμετοχή για την επιδοματική διάσταση, καθώς λόγω της δυσχερούς θέσης στην οποία βρίσκεται είναι προφανές ότι δεν διαθέτει κριτήρια που αφορούν την εκπαιδευτική διάσταση –στην οποία άλλωστε δεν υπάρχει πληθώρα φορέων υλοποίησης ή εποπτείας που να εστιάζει– αλλά κριτήρια ευθέως σχετιζόμενα με το οικονομικό όφελος. Οι παρελκυστικές τακτικές συνιστούν για όλη αυτή την περίοδο μια αρκετά διαδεδομένη πρακτική προσέλκυσης εκπαιδευομένων, ενώ παντελώς απούσα είναι κάθε προσέγγιση που αφορά ποιοτικές διαστάσεις των προγραμμάτων (Γούλας και Καλογεράκης, 2020: 12). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση από ενεργητική πολιτική απασχόλησης σταδιακά παθητικοποιείται και εντέλει εκφυλίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος της σε επιδότηση της ανεργίας – και αυτό συμβαίνει στις καλές περιπτώσεις, γιατί δεν είναι σπάνιες και οι περιπτώσεις που παραπέμπουν σε επιστροφή στις στρεβλές πρακτικές των αρχών της δεκαετίας του 1990, όταν ακόμη δεν υπήρχε σύστημα διαχείρισης και ελέγχου των ενεργειών κατάρτισης.

Η λειτουργία του συστήματος των επιταγών κατάρτισης, που για περισσότερα από οκτώ συναπτά έτη θεωρήθηκε ως οιονεί διαδικασία διασφάλισης ποιότητας, αποδείχτηκε προβληματική. Η «εξατομίκευση της ευθύνης για κατάρτιση» είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας «εκπαιδευτικής» αγοράς όπου το εργατικό δυναμικό με όρους καταναλωτικούς και όχι εκπαιδευτικούς επιλέγει στις περισσότερες

περιπτώσεις την πλέον συμφέρουσα, με οικονομικούς όρους, λύση (Φωτόπουλος, 2015: 340). Η νεοφιλελεύθερη υπόθεση ότι η «ελεύθερη επιλογή» από πλευράς εκπαιδευομένων, χωρίς ρυθμίσεις και έλεγχο διαδικασιών, οδηγεί με ασφάλεια στην επιβίωση και την ανάπτυξη των οργανισμών με ποιοτικά υψηλότερο επίπεδο εκπαιδευτικής λειτουργίας έπνεε τα λοίσθια πολύ πριν την πανδημία. Τα πρόσφατα voucher επιστημόνων ήταν απλώς η κορυφή του παγόβουνου, το πλέον πρόσφατο και ορατό επεισόδιο μιας ατελέσφορης πολιτικής που ευκταίο θα ήταν να αποδειχτεί το τελευταίο.

Οι περιπτώσεις φορέων που μέσα σε αυτό το πλαίσιο διατήρησαν υψηλές ποιοτικές προδιαγραφές κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων τους είναι εξαιρετικά περιορισμένες σε σχέση με τη γενική εικόνα. Ο λόγος για τον οποίο θεωρούμε τόσο τις θεσμικές παρεμβάσεις αυτής της περιόδου όσο και την πολιτική των επιταγών κατάρτισης αποτυχημένες δεν εδράζεται μόνο στα κείμενα ειδικών και εμπειρογνωμόνων, σε ορισμένα εκ των οποίων αναφερθήκαμε. Κυρίως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας για την πρόσληψη της ποιότητας των προγραμμάτων ΔΒΜ από τους *πολίτες*, τα οποία προέρχονται από τη διαχρονική έρευνα για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ, η οποία διεξάγεται από το 2011 έως σήμερα από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ και το ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (Καραλής, 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει πως ένα από τα εμπόδια για τη συμμετοχή είναι *η ποιότητα και η οργάνωση των υλοποιούμενων προγραμμάτων*. Για τα έτη 2011 και 2013 ο παράγοντας αυτός είναι έκτος και έβδομος κατά σειρά (ποσοστά: 3,3% και 2,6%, αντίστοιχα). Για το έτος 2016 παρουσιάζει μια απότομη αύξηση στο 11,1% (τέταρτος κατά σειρά), ενώ για το έτος 2019 το ποσοστό είναι 13,6% (τρίτος κατά σειρά αποτρεπτικός παράγοντας, μετά το κόστος συμμετοχής και την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων). Πρόκειται για μια πολύ σπάνια περίπτωση, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής, όπου ένας παράγοντας μεταβάλλεται δραστικά σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Συνήθως, οι παράγοντες που συνδέονται με τα κίνητρα και τα εμπόδια παραμένουν αρκετά σταθεροί για μεγάλες χρονικές περιόδους, όπως άλλωστε συμβαίνει και στην ελληνική περίπτωση για το σύνολο σχεδόν αυτών των παραγόντων. **Ο ρυθμός μεταβολής του συγκεκριμένου παράγοντα μας επιτρέπει να διατυπώσουμε με ασφάλεια τη διαπίστωση ότι δεν πρόκειται για επιδείνωση αλλά για κατάρρευση της ποιότητας.**

Προτάσεις για παρέμβαση

Οι προτάσεις που διατυπώνονται στη συνέχεια προκύπτουν απ΄ όσα αναφέρθηκαν και δομούνται με βάση συγκεκριμένες διαστάσεις της ποιότητας, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στα κείμενα πολιτικής και στις μελέτες που αδρομερώς παρουσιάστηκαν.

Η πρώτη αφορά το σύστημα διακυβέρνησης του πεδίου, το οποίο σήμερα χαρακτηρίζεται από κατακερματισμό και έλλειψη ενός αναγνωρίσιμου κέντρου λήψης αποφάσεων και συντονισμού. Ίσως η καλύτερη επιβεβαίωση για την προβληματική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει το σύστημα διακυβέρνησης είναι το γεγονός ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί το μόνο πεδίο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το οποίο δεν ανακοινώθηκαν στοιχεία για την περίοδο της πανδημίας, ενώ αντίθετα για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση τα στοιχεία είναι διαθέσιμα. Στον ισχύοντα νόμο-πλαίσιο για τη ΔΒΜ (ν. 3879/2010 – ΦΕΚ 163Α/21-09-2010) προβλέπεται η λειτουργία του Συμβουλίου Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση, αλλά και η σύγκληση τουλάχιστον μία φορά ανά έτος της Συνόδου Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση, τα οποία όμως δεν έχουν λειτουργήσει έως σήμερα. Η λειτουργία αυτών ή παρόμοιας εμβέλειας οργάνων είναι απαραίτητη. Πιθανόν, λόγω των μεταβολών που έχουν επέλθει, να απαιτείται επικαιροποίηση των φορέων που συμμετέχουν, ωστόσο τα συγκεκριμένα όργανα έχουν ικανοποιητική αντιπροσώπευση. Απαραίτητη θεωρείται η προσθήκη και επιστημονικών φορέων με διαχρονική προσφορά στο πεδίο, αλλά και η ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων.

Η δεύτερη παρέμβαση αφορά τον εθνικό φορέα πιστοποίησης, τον ΕΟΠΠΕΠ, ο οποίος, όπως αναφέραμε με βάση τις εξελίξεις της περιόδου, έχει απωλέσει σημαντικό μέρος των πεδίων παρέμβασης, αλλά και του στελεχιακού του δυναμικού. Ο ΕΟΠΠΕΠ, ως θεσμική μνήμη του συστήματος και βασικός φορέας για τη διασφάλιση της ποιότητας διαχρονικά, είναι ανάγκη αν όχι να επανιδρυθεί, τουλάχιστον να αναβαθμιστεί και να αναδιοργανωθεί εκ βάθρων, με προσθήκη αρμοδιοτήτων και ενίσχυση σε προσωπικό. Μείζονες πολιτικές, όπως η πολιτική των επαγγελματικών περιγραμμάτων, η πιστοποίηση προγραμμάτων, αλλά και η πιστοποίηση και ο έλεγχος των παρόχων, δεν είναι εφικτό να εφαρμοστούν αποτελεσματικά δίχως την ενίσχυση και την αναβάθμισή του.

Συναφές προς το προηγούμενο είναι και το ζήτημα των προδιαγραφών

για τους παρόχους. Εκκινώντας από την πασιφανή αποτυχία των πολιτικών διασφάλισης ποιότητας με βάση τις επιλογές στις οποίες αναφερθήκαμε, είναι αδήριτη ανάγκη να επανέλθουν σε ισχύ προδιαγραφές ποιότητας για την ίδρυση και τη λειτουργία των παρόχων. Η πιστοποίηση των παρόχων απαιτείται να βασίζεται σε συγκεκριμένες προβλέψεις, όχι μόνο για τα κτιριολογικά, αλλά –και κυρίως– για τα ζητήματα στελέχωσης και για τα συστήματα σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων. Η αποψίλωση του συστήματος από κάθε προδιαγραφή (εκτός των ελαχίστων που προβλέπονται και αφορούν τα κτίρια) είχε, όπως δείξαμε, δραματικές συνέπειες στην ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης προς τους πολίτες και επί της ουσίας συντέλεσε στην κατασπατάληση των εθνικών και των ευρωπαϊκών πόρων.

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή αυτών των προδιαγραφών είναι απαραίτητη η εκπόνηση επαγγελματικού περιγράμματος για τα Στελέχη Σχεδιασμού και Αξιολόγησης και η συνακόλουθη υλοποίηση προγράμματος εκπαίδευσης και πιστοποίησης στελεχών, καθώς επίσης και η δημιουργία σχετικού μητρώου στον ΕΟΠΠΕΠ. Εκτιμάται ότι αν προσφερθεί, με βάση το επαγγελματικό περίγραμμα, σε πρώτη φάση ένα πρόγραμμα για περίπου 5.000 στελέχη θα καλυφθούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι ανάγκες του πεδίου και θα επιτευχθεί η στελέχωση των παρόχων. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να βασιστεί στο πολλαπλασιαστικό μοντέλο και να υλοποιηθεί σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό κόστος, αφού λόγω του περιεχομένου του μπορεί να βασιστεί καθ΄ ολοκληρία σε μορφές ηλεκτρονικής μάθησης.

Στην ίδια κατεύθυνση χρειάζεται να κινηθεί και η αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της πιστοποίησης των εκπαιδευτών, με την υλοποίηση ενός προγράμματος που θα βασίζεται επίσης σε μορφές ηλεκτρονικής μάθησης. Για το πρόγραμμα αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν τα υλικά του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών για το εξ αποστάσεως μέρος, ενώ απαραίτητη κρίνεται η διεξαγωγή μίας ή δύο διά ζώσης συναντήσεων λόγω του περιεχομένου του προγράμματος (διεξαγωγή μικροδιδασκαλίας, βιωματικές δραστηριότητες). Με αυτόν τον τρόπο, μια καλή πρακτική του πεδίου –η οποία στην πράξη εγκαταλείφθηκε από το 2010 και μετά– θα εκσυγχρονιστεί και θα συντελέσει στην αναβάθμιση του ρόλου και των προσόντων των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η θεσμοθέτηση του ενιαίου μητρώου και ο ενιαίος κωδικός αριθμός για κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων

είναι επίσης απαραίτητες προϋποθέσεις για την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίες, αν και έχουν προβλεφθεί από το 2010, δεν έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα.

Η τελευταία από τις προτεινόμενες παρεμβάσεις αφορά τη δόμηση και τη λειτουργία ενός συστήματος διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών, και μάλιστα όχι μόνο σε εθνική κλίμακα, αλλά και σε περιφερειακή και τομεακή. Πρόκειται για πάγιο αίτημα των ειδικών και των εμπειρογνωμόνων του πεδίου ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ο λόγος γι΄ αυτό το διαρκές αίτημα είναι ότι, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, το κόστος λειτουργίας ενός μηχανισμού διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών είναι κλάσμα της απώλειας των πόρων η οποία επέρχεται εξαιτίας της ατελούς στόχευσης των ενεργειών κατάρτισης που σχεδιάζονται και υλοποιούνται χωρίς ταυτοποίηση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών του εργατικού δυναμικού. Ως βάση εκκίνησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο Μηχανισμός Διάγνωσης Αναγκών Αγοράς Εργασίας του ΕΙΕΑΔ, που όμως είναι ανάγκη να διευρυνθεί ως προς την ταυτοποίηση των πιθανών ελλειμμάτων προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού και την προβολή και πρόβλεψη για το άμεσο μέλλον ώστε πραγματικά να λειτουργεί ως διαρκές παρατηρητήριο διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών με συγκεκριμένες προτάσεις για τα περιεχόμενα των προγραμμάτων ανά πληθυσμό-στόχο και γεωγραφική κατανομή. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα και οι ανισότητες κατά την πρόσβαση στη ΔΒΜ, οι οποίες στη χώρα μας έχουν διαχρονικά αρκετά έντονο χαρακτήρα (Βεργίδης, 2014· Καραλής, 2020). Σημειώνουμε ότι, αν και παγίως η ύπαρξη ενός συστήματος διερεύνησης αναγκών θεωρείται ως ένα από τα βασικά στοιχεία ποιότητας για τα συστήματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, σήμερα είναι πολύ περισσότερο αναγκαίο αφενός λόγω των επιπτώσεων της πανδημίας στην αγορά εργασίας και αφετέρου λόγω της ψηφιοποίησης, που, τουλάχιστον σε κάποιον βαθμό, εισάγουν νέες παραμέτρους στο ζήτημα.[7]

Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ο «φτωχός συγγενής» του πεδίου της ΔΒΜ

Η σημασία του τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων

Είναι αρκετά συνήθης, παρόλο που δεν είναι κατ΄ ανάγκην δόκιμος, ο διαχωρισμός του πεδίου της ΔΒΜ για ενηλίκους σε δύο βασικούς τομείς: έναν που αφορά τις δραστηριότητες που συνδέονται με την

[7] Για εκτενέστερη ανάλυση βλ. επίσης Λαπατσιώρας κ.ά. (2020), Λιντζέρης (2020), CEDEFOP and ETF, (2020).

απασχόληση (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση) και έναν που συνδέεται περισσότερο με την ιδιότητα του πολίτη (γενική εκπαίδευση ενηλίκων). Στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν τον πυρήνα της δημοκρατικής λειτουργίας, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, την εξοικείωση με τις ψηφιακές εφαρμογές, τον διάλογο και τη συμμετοχή στα κοινά. Από το σύνολο των δραστηριοτήτων τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης, η γενική εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο τομέας με το χαμηλότερο κόστος και τις λιγότερες απαιτήσεις σε συστήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης απ΄ όλους τους άλλους. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες η υποστήριξή της δεν αποτελεί προτεραιότητα του κράτους, καθώς θεωρείται περιττή πολυτέλεια, αφού βρίσκεται εκτός του περισκοπίου των αναγκών της αγοράς εργασίας. Όπως και άλλα δημόσια συστήματα και πεδία παρεμβάσεων (σύστημα υγείας, παιδείας, πρόνοιας), συνήθως έρχεται στο προσκήνιο σε περιόδους κρίσης. Για παράδειγμα, στην πρόσφατη υγειονομική κρίση δεν ήταν λίγες οι αναφορές στην ανάγκη για πρόταξη του συλλογικού συμφέροντος έναντι των ατομικών περιορισμών, στην τήρηση μέτρων προσωπικής υγιεινής και προστασίας, στην πρόνοια για τις ευάλωτες ομάδες, στην αποκωδικοποίηση και ερμηνεία ψευδών ειδήσεων (fake news) – μερικά δηλαδή από τα πεδία παρεμβάσεων της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδέονται άμεσα με την ιδιότητα του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη.

Η γενική εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, από τα μέσα της δεκαετίας του 1950, εκδηλώνονται οι πρώτες προσπάθειες για ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες συνεχίζονται σχεδόν αδιάλειπτα για περισσότερα από πενήντα χρόνια, φυσικά με διαφορετικές θεσμικές εκφράσεις και προσανατολισμούς. Με τον ν. 3879/2010 η γενική εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί πλέον αρμοδιότητα των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης πρώτου βαθμού, στους οποίους και εκχωρείται ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσω του τοπικού προγράμματος ΔΒΜ. Ακολούθως, επιχειρείται με επιτυχία η δημιουργία των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης των Δήμων, που σε περίπου τέσσερα χρόνια υλοποιούν περίπου τον ίδιο αριθμό προγραμμάτων με εκείνον της προηγούμενης δεκαετίας. Έως το τέλος του 2014 έχουν πραγματοποιηθεί δύο επίσης σημαντικές ενέργειες, η πρώτη αφορά τη δημιουργία περίπου 120 τόμων εκπαιδευτικού υλικού για διάφορα αντικείμενα προγραμμάτων και η δεύτερη την

εκπαίδευση των εκπαιδευτών για τα ΚΔΒΜ, συνολικά 4.204 εκπαιδευτές από όλες τις περιφέρειες. Στη συνέχεια όμως παρατηρείται στασιμότητα στην εκδίπλωση του έργου στο σύνολό του, αλλά και στην απορρόφηση των σχετικών ευρωπαϊκών πόρων. Από το τέλος του 2014 μέχρι σήμερα ελάχιστος αριθμός προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πραγματοποιηθεί στη χώρα μας, το πρόγραμμα εισήλθε σε φάση επιτήρησης από τις ευρωπαϊκές αρχές και έως πρόσφατα ήταν ορατός ο κίνδυνος της απένταξής του. Το τελευταίο διάστημα έχουν δημοσιευτεί προκηρύξεις για την αξιοποίηση των πόρων από τους Δήμους και τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση προγραμμάτων, ωστόσο δεν υπάρχουν ακόμη τα σχετικά στοιχεία για την έκταση αυτής της επανεκκίνησης.

Ουσιαστικά, το διάστημα από τα τέλη του 2014 έως σήμερα είναι το μόνο από την πρώτη μεταπολεμική περίοδο με τόσο οριακά χαμηλή παρέμβαση στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων από την πλευρά της Πολιτείας. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων δεν αποτελούν πεδία στα οποία εκδηλώνεται προτίμηση ή τάση συμμετοχής από την πλευρά των πολιτών. Ωστόσο, *τα δεδομένα μάς οδηγούν στο ακριβώς αντίθετο συμπέρασμα*, αφού κατά την περίοδο την οποία δεν εντοπίζεται σημαντική παρέμβαση της Πολιτείας (και ιδιαίτερα από το 2016 και μετά), η συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων αυξάνεται περίπου 60% (Καραλής, 2020), πράγμα που σημαίνει ότι οι πολίτες καταφεύγουν στην ιδιωτική αγορά κατάρτισης για προγράμματα αυτού του τύπου. Επομένως, και σε αυτόν τον τομέα είναι αναγκαίες άμεσες παρεμβάσεις ώστε να υπάρξει επανεκκίνηση ύστερα από μια σχετικά μακρά περίοδο αδράνειας.

Προτάσεις για παρέμβαση

Ο πρώτος άξονας παρεμβάσεων αφορά και εδώ τον τρόπο συντονισμού και συγκεκριμένα το μείγμα αφενός των κατευθυντήριων οδηγιών για την κατανομή και τη διαχείριση των ευρωπαϊκών πόρων από την πλευρά της κεντρικής διοίκησης και αφετέρου των ενεργειών αξιοποίησης των πόρων από την πλευρά των Δήμων. Οι έως σήμερα ρυθμίσεις δεν έχουν αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και εκείνο που χρειάζεται είναι μεγαλύτερος βαθμός αποκέντρωσης προς την πλευρά των Δήμων.

Παράλληλα, οι Δήμοι είναι απαραίτητο να προχωρήσουν στη δημιουργία μόνιμων δομών (ΚΔΒΜ), με αδιάλειπτη λειτουργία, καθώς

το κόστος τους είναι εξαιρετικά χαμηλό, ενώ για τη στελέχωσή τους μπορούν να αξιοποιήσουν άτομα που θα έχουν εκπαιδευτεί κατά προτεραιότητα στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση (βλ. προτάσεις προηγούμενης ενότητας).

Τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης, και τα ψηφιακά εργαλεία γενικότερα, μπορούν να είναι ίσως ο βασικός μοχλός για την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στη ΔΒΜ. Αναφερόμαστε εδώ σε προγράμματα τύπου MOOCs ή μεικτής/υβριδικής μάθησης, με την παρακολούθηση των οποίων οι πολίτες μπορούν να εκπαιδευτούν σε χρηστικά ζητήματα, σε θέματα καθημερινότητας, αλλά και γενικότερα σε αντικείμενα για τα οποία δεν είναι απαραίτητη η διά ζώσης εκπαίδευση. Προγράμματα τέτοιου τύπου είναι ευρέως διαδεδομένα σε χώρες όπου είναι ανεπτυγμένη η γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Σημειώνουμε ότι σε αυτά συμμετέχει ένας σημαντικός αριθμός πολιτών τρίτης ηλικίας, στην εκπαίδευση των οποίων η χώρα μας παρουσιάζει πολύ σημαντική υστέρηση έναντι άλλων χωρών.

Στην παραπάνω κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν προγράμματα που ήδη προσφέρονται από φορείς και ιδρύματα, αλλά και πρόσφατα από την κεντρική διοίκηση (λ.χ. Ψηφιακή Ακαδημία Πολιτών). Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός εστιακού σημείου όλων των προγραμμάτων αυτού του τύπου, με θεματική ευρετηρίαση και πλοήγηση στα βασικά περιεχόμενα, ώστε να είναι εύκολη η αναζήτηση και εύρεση από τους ενδιαφερόμενους πολίτες. Αυτό το εστιακό σημείο μπορεί να λειτουργήσει στον ιστότοπο της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. Εκτιμάται ότι με συνδυασμό της απορρόφησης των ευρωπαϊκών πόρων και της αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και της ηλεκτρονικής μάθησης είναι εφικτή σε σύντομο χρονικό διάστημα η προσφορά προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ποσοστό τουλάχιστον 25% του γενικού πληθυσμού. Στα προγράμματα αυτά αναμένεται να είναι αυξημένη η συμμετοχή ομάδων του πληθυσμού που σήμερα πλήττονται από έντονες ανισότητες ως προς τη συμμετοχή στη ΔΒΜ (λ.χ. ευάλωτες ομάδες, τρίτη ηλικία).

Συμπεράσματα και προτάσεις πολιτικής

Στο παρόν Κείμενο Παρέμβασης αναλύσαμε την κατάσταση του πεδίου της ΔΒΜ ενηλίκων, όπως διαμορφώνεται μετά την πρώτη φάση της πανδημίας. Όπως υποστηρίζουμε, η πανδημία μπορεί να εισαγάγει νέα δεδομένα για το πεδίο, κυρίως λόγω της φημολογούμενης μετάπτωσης

ενός μέρους των δραστηριοτήτων σε μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εκκινώντας από τη γενικότερη κατάσταση στην εκπαίδευση, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στη χώρα μας, είναι ευνόητο να υποθέσουμε ότι η μετάπτωση σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων διεθνώς σε μορφές εκπαίδευσης από απόσταση θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού για εντονότερη αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και μετά την επιστροφή στην κανονικότητα. Συνεπώς, επιλέξαμε να αφιερώσουμε το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου στο ζήτημα αυτό, επισκοπώντας τις εξελίξεις και την κατάσταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα, ώστε να διαπιστώσουμε τις δυνατότητες για αξιόπιστη εφαρμογή και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ακολούθως, στις επόμενες ενότητες αναφερθήκαμε στα ζητήματα ποιότητας του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και στην ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Για όλα τα ζητήματα επιλέξαμε να προηγείται από τα προτεινόμενα μέτρα πολιτικής η διερεύνηση της κατάστασης σε συγκεκριμένα ζητήματα, η ανάλυση της συσσωρευμένης εμπειρίας στο πεδίο και, κυρίως, η παράθεση ερευνητικών δεδομένων, ώστε να είναι εμφανής η τεκμηρίωσή τους και η αναγκαιότητα ανάληψης των προτεινόμενων δράσεων.

Οι περισσότερες προτάσεις αφορούν θεσμικές παρεμβάσεις, ωστόσο ακόμη και όταν προϋποθέτουν κόστος, αυτό είναι ιδιαίτερα χαμηλό, ειδικά αν αξιολογηθεί σε σχέση με το σύνολο των εθνικών και των ευρωπαϊκών πόρων που αναμένεται να επενδυθούν στο πεδίο τα επόμενα χρόνια. Πρόκειται ουσιαστικά για δομικές παρεμβάσεις με έντονα πολλαπλασιαστικό χαρακτήρα, που μάλιστα είναι εφικτό να δρομολογηθούν άμεσα και να υλοποιηθούν πριν από την έναρξη της νέας προγραμματικής περιόδου. Στη συνέχεια παραθέτουμε συνοπτικά τις δεκαπέντε αυτές προτάσεις με βάση τους κύριους άξονες ανάλυσης του κειμένου.

Για την ηλεκτρονική μάθηση και την πιθανή μετάπτωση μέρους των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε μορφές εκπαίδευσης υποστηριζόμενες από ψηφιακά μέσα, θεωρούνται αναγκαίες: η άμεση νομοθετική παρέμβαση για τις προδιαγραφές ποιότητας, με βάση πρόταση ομάδας ειδικών επιστημόνων από τα πεδία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της ηλεκτρονικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι προβλέψεις για την αντιστοίχιση της διάρκειας των προγραμμάτων με διδακτικές ώρες συμβατικών προγραμμάτων, οι ελάχιστες προδιαγραφές για τις τεχνικές λύσεις που θα επιλεγούν (πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης

τηλεκπαίδευσης) και η εκπαίδευση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών ηλεκτρονικής μάθησης.

Για το ζήτημα της αναβάθμισης της ποιότητας των δράσεων εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα εκείνων που συνδέονται άμεσα με την απασχόληση και τις αναπτυξιακές ανάγκες, προτείνονται: η ανάπτυξη ενός συστήματος διακυβέρνησης του πεδίου και η έναρξη λειτουργίας των επιτελικών του οργάνων, η αναδιοργάνωση και η ενίσχυση του εθνικού φορέα πιστοποίησης (ΕΟΠΠΕΠ), η θέσπιση προδιαγραφών πιστοποίησης για τους παρόχους κατάρτισης, με έμφαση στα συστήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης, στο στελεχιακό τους δυναμικό, αλλά και στα συστήματα παρακολούθησης και αξιολόγησης από τους εποπτεύοντες φορείς, η εκπαίδευση και πιστοποίηση στελεχών σχεδιασμού και αξιολόγησης για τις δράσεις εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού, η αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων και η λειτουργία συστήματος για τη διερεύνηση των ελλειμμάτων προσόντων και των εκπαιδευτικών αναγκών για τους επιμέρους πληθυσμούς-στόχους σε περιφερειακό, τομεακό και κλαδικό επίπεδο.

Τέλος, για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων ως παρεμβάσεις άμεσης προτεραιότητας προτείνονται: η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την προσφορά προγραμμάτων που συνδέονται με τον ψηφιακό γραμματισμό και τα ζητήματα καθημερινότητας των πολιτών, ιδιαίτερα των πλέον ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού και των πολιτών τρίτης ηλικίας, και η δημιουργία εστιακού σημείου με τα προσφερόμενα σε ψηφιακή μορφή προγράμματα από διάφορους φορείς και οργανισμούς. Ωστόσο, ειδικά για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων ως πρώτη προτεραιότητα θεωρείται η άμεση επανεκκίνηση και η επέκταση του προγράμματος για τα ΚΔΜΒ των Δήμων, καθώς και ο αποτελεσματικότερος συντονισμός και η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των φορέων ανάθεσης και υλοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- CEDEFOP and ETF (2020). "The importance of being vocational: Challenges and opportunities for VET in the next decade", Cedefop and ETF discussion paper, Luxembourg.
- Eurostat (2020). "Adult learning statistics", https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics, April.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (March, 27 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning,* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
- Karalis, T. (2016). "Cascade approach to training: Theoretical issues and practical applications in non-formal education", *Journal of Education and Social Policy*, 3 (2), pp. 104-108.
- Karalis, T. (2020). "Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education", *European Journal of Education Studies,* 7 (4), pp. 125-142.
- OECD (1977). *Learning Opportunities for Adults (v. IV: Participation in Adult Education)*, Paris.
- Plota, D. and Karalis, T. (2019). "Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context", *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6 (2), pp. 53-61.
- UNESCO (2020), "Global monitoring of school closures caused by COVID-19", https://en.unesco.org/covid19/educationresponse, July.

- Βεργίδης, Δ. (2014). «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γούλας, Χ. και Καλογεράκης, Π. (2020). *Voucher εκπαίδευσης: «Εργαλείο» διακυβέρνησης, υπευθυνοποίησης και ανισοτήτων*, Κείμενο Παρέμβασης 4, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Γούλας, Χ., Μαρκίδης, Κ. και Μπαμπανέλου, Δ. (2018). *Ενδυνάμωση του ρόλου και της ποιότητας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης: Εστιάζοντας στο δίπολο πιστοποίηση προγραμμάτων vs πιστοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Κείμενο Παρέμβασης 1, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Depover, C., Karsenti., T. και Komis, V. (2018). *Μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα: Φύση, προκλήσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014). «Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 2011 – Στατιστικά αποτελέσματα για τη γονιμότητα», Δελτίο Τύπου, Αθήνα, https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/-
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2020). «COVID 19: Οι διεθνείς εξελίξεις και οι περιορισμοί για την ελληνική οικονομία», Δελτίο Οικονομικών Εξελίξεων 5, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Ιούνιος.
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2010). *Πλαίσιο για την ποιοτική αναβάθμιση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων*, Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2010α). «Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: Σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα», στο Καραλής, Θ. (επιμ.), *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση,* Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2010β). «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Ερευνητική έκθεση για τα έτη 2018 και 2019,* ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. και Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων,* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λακασάς, Α. (2020α). «Καθολική η τηλεκπαίδευση στα ΑΕΙ», *Καθημερινή* (Αφιέρωμα 887 – *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*), Ιούνιος, σελ. 52-54.
- Λακασάς, Α. (2020β). «Η κατάρτιση προσφέρεται για e-learning», *Καθημερινή* (Αφιέρωμα 887 – *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*), Ιούνιος, σελ. 40.
- Λαπατσιώρας, Σ., Μηλιός, Γ. και Μιχαηλίδης, Π. (2020*). Οι επιπτώσεις της ψηφιοποίησης στην αγορά εργασίας,* Μελέτη 46, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. (2020). *Τεχνολογική αλλαγή, ψηφιοποίηση, εργασία και δεξιότητες*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Λιοδάκη, Ν., Πανδής, Π., Τσιλιγιάννη, Σ. και Καραλής, Θ. (2015). *Διαστάσεις και διασφάλιση ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση: Περιορισμοί και προοπτικές*, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Παπακωνσταντίνου, Ε. και Καραλής, Θ. (2015). «Αναφορές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στον ελληνικό Τύπο της περιόδου 1943-1954», στο Λιοναράκης, Α., Ιωακειμίδου, Σ., Μανούσου, Γ., Νιάρη, Μ. και Παπαδημητρίου, Σ., *Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Καινοτομία και Έρευνα* – ICODL 2015, 7-8 Νοεμβρίου 2014, Αθήνα.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Αθήνα: Κριτική.

- Φωτόπουλος, Ν. (2015). «Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: από την ανεργία των νέων στην πολιτική των vouchers: Ερευνητικά δεδομένα και κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις», στο Θάνος, Θ.Β., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ερευνών Απάνθισμα.* Αθήνα: Gutenberg.

ΤΕΛΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ
Εμμ, Μπενάκη 71Α
10681, Αθήνα
Τηλ. 210 8202257
E-mail: info@inegsee.gr
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: 978-960-7402-85-1

Copyright ©INE ΓΣΕΕ