



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Πολιτικό Σύστημα και Δημόσιες Πολιτικές»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

ΠΑΥΛΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ

Επιβλέπων καθηγητής: ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2021

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Πολιτικό Σύστημα και Δημόσιες Πολιτικές»

**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

ΠΑΥΛΟΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας
Επιβλέπων Καθηγητής: Παπαδάκης Νίκος
Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δαφέρμος Βασίλειος
Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αρανίτου Ευαγγελία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα των προσπαθειών μου, που ξεκίνησαν το 2014 (αρχικά μέσα από το προπτυχιακό τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης).

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον Καθηγητή του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Νίκο Παπαδάκη, ο οποίος είναι ο επιβλέπων της συγκεκριμένης εργασίας και παράλληλα υπήρξε καθηγητής μου και στις προπτυχιακές σπουδές, για την καθοδήγηση και τις σημαντικές γνώσεις που μου προσέφερε όλο αυτό το διάστημα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συνεπιβλέποντες της μεταπτυχιακής μου εργασίας, τον Καθηγητή του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Βασίλη Δαφέρμο και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Βάλια Αρανίτου, οι οποίοι επίσης υπήρξαν καθηγητές μου από τα προπτυχιακά μαθήματα και μαζί με τους υπόλοιπους καθηγητές και προσωπικό του Πανεπιστημίου συνετέλεσαν στην επιτυχή ολοκλήρωση των προσπαθειών μου.

Επίσης, ευχαριστώ το τμήμα Μαθητείας του ΥΠΑΙΘ, για τα πολύ σημαντικά και επικαιροποιημένα ποσοτικά δεδομένα που μου προσέφερε, όπως και την υπεύθυνη Μαθητείας του Ν. Ρεθύμνου κ. Ρέβη, γιατί μέσα από τις συζητήσεις που είχαμε, με βοήθησε να αντιληφθώ το υπό διαπραγμάτευση θέμα σε μεγαλύτερο βάθος.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τη Διεύθυνση Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Ρεθύμνου, όπου και εργάζομαι, γιατί μέσα από τις διευκολύνσεις που μου παρείχε μου έδωσε τη δυνατότητα να σπουδάσω παράλληλα με την εργασία μου.

Ευχαριστώ αλλά και αφιερώνω, μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου, την εργασία αυτή στους γονείς μου, στη φίλη μου, στους φίλους μου και φυσικά στην Αννούλα μας, που βρίσκονται πάντα δίπλα μου και με υποστηρίζουν ποικιλοτρόπως, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και πηγή έμπνευσης.

Περίληψη

Στην παρούσα Διπλωματική Εργασία γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης στον χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον θεσμό της Μαθητείας, που αποτελεί μορφή μάθησης με βάση την εργασία. Με δεδομένη τη συσχέτιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, μέσω της κατάρτισης, με τον χώρο της εργασίας, η Μαθητεία εμφανίζεται όλο και πιο έντονα ως μια σημαντική λύση στη διαγνωσμένη αναντιστοιχία δεξιοτήτων που συνδέεται με τα υψηλά επίπεδα ανεργίας. Ζητούμενο αποτελεί, τόσο ο βαθμός συσχέτισης των παραπάνω παραμέτρων όσο και ο τρόπος σύζευξης (πολιτικές που πρέπει να ακολουθηθούν) των χώρων της εκπαίδευσης και της εργασίας, έτσι ώστε να υπάρξει αμοιβαίο όφελος, το οποίο τελικά θα διαχυθεί στην ευρύτερη κοινωνία.

Αρχικά, γίνεται προσπάθεια διασαφήνισης των κρίσιμων εννοιών που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση ζήτημα. Στη συνέχεια, μέσα από την ανάπτυξη των πολιτικών ΕΕΚ και Μαθητείας στην Ευρώπη, επιδιώκεται να γίνει αντιληπτό το ευρύτερο πλαίσιο. Καταλήγουμε στη διερεύνηση της ελληνικής περίπτωσης σε σχέση με τις πολιτικές για την ΕΕΚ και τη Μαθητεία, λαμβάνοντας υπόψη τη συγκριτική διάσταση με τα ευρωπαϊκά παραδείγματα.

Η τεκμηρίωση βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα σε συνδυασμό με δευτερογενή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.

Λέξεις Κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Μαθητεία, Δια Βίου Μάθηση, Δεξιότητες, Απασχόληση, Απασχολησιμότητα, Μαθησιακά Αποτελέσματα, Αναντιστοιχία Δεξιοτήτων.

Abstract

The present postgraduate diplomatic paper attempts to depict the present condition in Vocational Education and Training (VET) in Greece, focusing mainly on the institution of apprenticeship, a form of learning based on the job. Given the association between Vocational Education and the workplace, job training emerges more and more as an important solution to the identified skills mismatch connected to high levels of unemployment. The aim is to identify the extent of the correlation of the above parameters as well as the form of connection of educational areas (through policies that need to be applied) and work, generating a mutual advantage that will eventually permeate the social structure.

Initially this paper attempts to clarify crucial concepts pertaining to the analyzed issues. Consequently, we endeavor to highlight the wider frame through the elaboration of VET and Apprenticeship policies in Europe. We conclude with the investigation of the Greek paradigm in relationship to VET policies and Apprenticeship, taking into account the comparative aspect to the European cases.

The verification is based on study of existing literature combined with derivative analysis of quantitative data.

Keywords: Vocational Education and Training, Apprenticeship, Life Long Learning, Skills, Employment, Employability, Learning Outcomes, Skills Mismatch.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	6
Κατάλογος Διαγραμμάτων / Συντομογραφίες	9
Εισαγωγή	12
ΜΕΡΟΣ Α΄: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και θεωρητικό πλαίσιο	19
1. Εκπαιδευτική πολιτική	19
1.1. Η έννοια της Εκπαιδευτικής Πολιτικής	19
1.2. Κύριες Προσεγγίσεις των Εκπαιδευτικών Πολιτικών	20
2. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα	23
2.1. Τα κύρια σημεία του Εκπαιδευτικού Συστήματος	23
2.2. Η Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος	23
3. Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Απασχόληση	25
3.1. Διασαφήνιση της έννοιας «Δεξιότητες»	27
4. Η Δια Βίου Μάθηση και η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου	29
4.1. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης	29
4.1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση των Μορφών Μάθησης	32
4.2. Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και Νεότερες Προσεγγίσεις	33
5. Η Μάθηση Βάσει Εργασίας και ο Θεσμός της Μαθητείας	36
ΜΕΡΟΣ Β΄: Η Ε.Ε.Κ. και ο θεσμός της Μαθητείας στην Ευρώπη	40
1. Ιστορική Εξέλιξη της Ε.Ε.Κ. και του θεσμού της Μαθητείας στην Ευρώπη	40
1.1. Η περίοδος από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου έως και τη δεκαετία του 1980	40
1.2. Η δεκαετία του '90	42
1.3. Η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000), η Διαδικασία της Κοπεγχάγης (2002) και μεταγενέστερες δράσεις	46
2. Θεσμικό πλαίσιο και Στρατηγική/ ές για την ΕΕΚ/Μαθητεία	52
2.1. Στρατηγική «Ευρώπη 2020»	52
2.1.1. Προτεραιότητες και Στόχοι	52
2.1.2. Νέα εργαλεία Πολιτικής	54
2.1.3. Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020	54
2.2. Οι Δεξιότητες σε Συνάρτηση με τα Νέα Δεδομένα	57

2.3. Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	59
2.3.1. Το Ανακοινωθέν της Μπρίζ	59
2.3.2. Τα Συμπεράσματα της Ρίγας	61
2.4. Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες συσχετιζόμενες με την ΕΕΚ και τον θεσμό της Μαθητείας	62
2.4.1. «Εγγυήσεις για τη Νεολαία»	62
2.4.2. «Διαδρομές Αναβάθμισης Δεξιοτήτων»	63
2.4.3. «Ευρωπαϊκή Συμμαχία για θέσεις Μαθητείας»	64
3. Η Σύνδεση της Μαθητείας με τον Χώρο της Εργασίας στο Ευρωπαϊκό Παράδειγμα	65
3.1. Προώθηση Προγραμμάτων Μαθητείας	65
3.2. Σχήματα Μαθητείας στην Ευρώπη	67
3.2.1. Το Δυϊκό Σύστημα Μαθητείας της Γερμανίας	72
3.2.2. Τα «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης» της Φινλανδίας	75
ΜΕΡΟΣ Γ΄ : Η Ε.Ε.Κ. και ο θεσμός της Μαθητείας στην Ελλάδα	78
1. Ιστορική Εξέλιξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα	78
1.1. Η Περίοδος από την Ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο	78
1.2. Η Μεταπολεμική Περίοδος, έως και τα μέσα της δεκαετίας του '70	80
1.3. Οι Μεταρρυθμίσεις από το Σύνταγμα του 1975 και έπειτα	81
1.4. Η Εξέλιξη του Θεσμού της Μαθητείας	87
2. Ισχύον Θεσμικό Πλαίσιο και Στρατηγικές για την ΕΕΚ/Μαθητεία στην Ελλάδα	88
2.1. Φορείς ΕΕΚ	89
2.1.1. Φορείς Παροχής Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	89
2.1.1.1. Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ)	89
2.1.1.1.1. Ειδικές Δομές παροχής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	92
2.1.1.2. Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ)	93
2.1.1.3. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)	93
2.1.1.4. Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ)	94
2.1.1.5. Κολλέγια	94
2.1.2. Φορείς Παροχής Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	95
2.2. Δεσμεύσεις σχετικά με την ΕΕΚ/Μαθητεία που απορρέουν από την ψήφιση του «3ου Μνημονίου συνεργασίας»	96
2.3. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ/Μαθητείας	97
2.3.1. Αποτύπωση των Στρατηγικών Κατευθύνσεων για την ΕΕΚ και τη Μαθητεία	99
2.4. Μαθητεία	106
2.4.1. Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας	106
2.4.2. ΕΠΑΣ Μαθητείας	110
2.4.3. «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ	111

2.4.4. Πρόγραμμα Μαθητείας στο ΙΕΚ	112
3. Ποσοτικά Δεδομένα και αποτύπωση της λειτουργίας της Ε.Ε.Κ/Μαθητείας στην Ελλάδα	114
3.1. Γενικοί Δείκτες και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	114
3.2. Αποτίμηση Κύριων Σημείων Αναφοράς του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»	116
3.3. Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Αγορά Εργασίας	120
3.4. «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ	122
4. Μεταρρυθμιστικές τάσεις και μελλοντικές προκλήσεις για τη Μαθητεία και τις Πολιτικές Ε.Ε.Κ.	130
4.1. Προβλέψεις για Δεξιότητες/Απασχόληση	130
4.2. Πιθανά Σενάρια για την ΕΕΚ	133
4.3. Μεταρρυθμιστικές Τάσεις στην ΕΕΚ/Μαθητεία	134
Συμπεράσματα - Συζήτηση	139
Βιβλιογραφικές Αναφορές	151
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	163
Παράρτημα	165

Κατάλογος Διαγραμμάτων / Συντομογραφίες

Διάγραμμα 3.4.1	Ποσοστά Μαθητευόμενων ανά Ειδικότητα για το Σχολικό Έτος 2017-2018
Διάγραμμα 3.4.2	Διάγραμμα Πίτας - Ποσοστό Θέσεων ανά Ειδικότητα (Γ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.3	Γράφημα Ράβδου - Σύνολο Θέσεων ανά Δημόσιο & Ιδιωτικό Φορέα (Γ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.4	Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Ειδικότητα (Γ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.5	Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Περιφέρεια (Γ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.6	Διάγραμμα Πίτας - Ποσοστό Θέσεων ανά Ειδικότητα (Δ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.7	Γράφημα Ράβδου - Σύνολο Θέσεων ανά Δημόσιο & Ιδιωτικό Φορέα (Δ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.8	Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Ειδικότητα (Δ' Φάση)
Διάγραμμα 3.4.9	Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Περιφέρεια (Δ' Φάση)

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	ΑΠΟΛΟΣΗ
CEDEFOP	Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης
ECVET	Ευρωπαϊκό Σύστημα Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
EQF	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων
TWG	Τεχνική Ομάδα Εργασίας
ΑΔΕΔΥ	Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα
ΓΓΕΕΚΔΒΜκΝ	Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας
ΓΕΛ	Γενικό Λύκειο
ΓΣΕΒΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος
ΓΣΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΔΒΜ	Δια Βίου Μάθηση
ΕΑΕΚ	Εκτος Απασχόλησης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (NEETs)
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΕΓ-Λ	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο
ΕΕΕΕΚ	Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΙΕΑΔ	Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού
ΕΚ	Εργαστηριακά Κέντρα
«ΕΚ 2020»	Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΜ	Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΟΠΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠ	Εκπαιδευτική Πολιτική
ΕΠΑ	Ενεργητικές Πολιτικές Απασχόλησης
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΑΣ	Επαγγελματικές Σχολές
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΠΠ	Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
ΕΣΑ	Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόληση
ΕΣΔΑ	Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	ΑΠΟΔΟΣΗ
ΕΣΕΕ	Εθνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας
ΕΣΕΚΑ	Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΕΣΚ	Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης
ΕΣΟΜ	Εθνικό Συντονιστικό Όργανο Μαθητείας
ΕΣΠ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο (ΕΕΚ, Μαθητεία)
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΣΕΕΚΑ	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΟΒΕ	Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών
ΚΔΒΜ	Κέντρα Δια Βίου Μάθησης
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
ΚΕΕ	Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΚΕΚ	Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΣΥ	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
ΚΠΑ	Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΛΑΕΚ	Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση
ΜΝΑΕ	Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ
ΟΑΑΑ	Οργανισμός Απασχόλησης και Ασφαλίσεως Ανεργίας
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΕΕΚ	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΟΕΟΣ	Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΥΜ	Ομάδα Υποστήριξης Μαθητείας
ΠΠΑ	Παθητικές Πολιτικές Απασχόλησης
ΠΠΜ	Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας
ΠΠΜΕ	Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας στις Επιχειρήσεις
ΣΔΕ	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΒ	Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών
ΣΕΚ	Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΣΛΕΕ	Συνθήκη Λειτουργίας Ευρωπαϊκής Ένωσης
ΣτΛ	Στρατηγική της Λισσαβόνας
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Εισαγωγή

Ο θεσμός της Μαθητείας αποτελεί μορφή μάθησης που βασίζεται στην εργασία και είναι μία βασική συνιστώσα του συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) στην Ελλάδα. Οι πολιτικές που αφορούν την EEK συνδέονται με τα επίπεδα και τις δομές απασχόλησης, και συνεπώς επηρεάζουν την ευρύτερη αναπτυξιακή πορεία της εκάστοτε χώρας. Ταυτόχρονα, είναι σαφής ο κρίσιμος κοινωνικός ρόλος που διαδραματίζει η EEK, οφείλοντας να έχει ως κεντρική επιδίωξη τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *«η EEK ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας, αλλά παρέχει επίσης στους εκπαιδευόμενους τις αναγκαίες δεξιότητες για προσωπική εξέλιξη και ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Η EEK μπορεί να ενισχύσει τις επιδόσεις των επιχειρήσεων, την ανταγωνιστικότητα, την έρευνα και την καινοτομία, ενώ παράλληλα αποτελεί κεντρική πτυχή μιας επιτυχημένης πολιτικής απασχόλησης και κοινωνικής πολιτικής»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Στην Ευρώπη απαντώνται διαφορετικά συστήματα EEK, τα περισσότερα εκ των οποίων βρίσκονται σε διαδικασίες έντονων μετασχηματισμών, καθώς τα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία λειτουργούν, μεταβάλλονται διαρκώς και αναδύονται συνεχώς νέες προκλήσεις (ΣΕΒ, 2020). Ασφαλώς, σε αυτές τις νέες προκλήσεις θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι διαρκώς διευρυνόμενες επιπτώσεις της πανδημίας της covid-19, που βρίσκεται εν εξελίξει. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, οι επιπτώσεις της πανδημίας στην EEK (και ειδικά στη λειτουργία της Μαθητείας) εμφανίζονται σημαντικότερες σε σχέση με άλλους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, στη δυσκολία εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης στο ίδιο εύρος με τη γενική εκπαίδευση αλλά και στο κλείσιμο πολλών επιχειρήσεων (λόγω καραντίνας) που εμπλέκονται σε προγράμματα Μαθητείας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Με δεδομένο πως η EEK διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια στήριξης της απασχόλησης των νέων στην προηγούμενη κρίση, η ενίσχυση των συστημάτων EEK εμφανίζεται ως επιβεβλημένη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η EEK απορροφά περίπου το 50% του μαθητικού πληθυσμού, αν και οι διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών είναι μεγάλες και κυμαίνονται από 10% έως 72%. Στην Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών που κατευθύνονται στην EEK εμφανίζεται διαχρονικά σαφώς μικρότερος (από το μέσο όρο της ΕΕ) και με δυσκολία προσεγγίζει το 30% (ΣΕΒ, 2020). Είναι εμφανής η τάση υποτίμησης της

επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, και αυτό έχει διαμορφώσει μια παγιωμένη πλέον αντίληψη που είναι δύσκολο να μεταβληθεί (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Έτσι, στην ΕΕΚ καταλήγει ένας μικρός αριθμός μαθητών, εκ των οποίων ένα μεγάλο μέρος του είναι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις που επιλέγουν την ΕΕΚ ως λύση ανάγκης. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών των μαθητών έχει ευρύτερα προβλήματα σε πολλά επίπεδα (αυτό συνδέεται αιτιωδώς και με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τον ασαφή προσανατολισμό), γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο της ΕΕΚ (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Ενισχυτικά στα παραπάνω λειτουργεί και η μειωμένη επαγγελματική απορρόφηση που απαντάται στους αποφοίτους ΕΕΚ, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ. Επίσης, σε σύγκριση με τους αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης (χωρίς πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), τα ποσοστά απορρόφησης αποφοίτων ΕΕΚ κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα στην Ελλάδα (σε αντίθεση με τις περισσότερες χώρες της ΕΕ, όπου οι απόφοιτοι ΕΕΚ εμφανίζουν αισθητά καλύτερες επιδόσεις) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα του ΣΕΒ (2019), περίπου ένας στους τρεις Έλληνες εργάζεται σε δουλειά που απαιτεί λιγότερα προσόντα από αυτά που κατέχει, ενώ ταυτόχρονα πολλές επιχειρήσεις δυσκολεύονται να καλύψουν τις κενές θέσεις εργασίας τους, αναφέροντας ως σημαντικότερο λόγο την έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων. Είναι κρίσιμο να τονιστεί πως η αναντιστοιχία δεξιοτήτων σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η μοναδική αιτία για τα υψηλά ποσοστά που εμφανίζει η χώρα μας σε επίπεδα ανεργίας, τόσο των νέων όσο και γενικότερα (το ζήτημα είναι σύνθετο και πολυπαραγοντικό) (Λιντζέρης, 2020). Παρόλα αυτά, εμφανίζεται (η αναντιστοιχία δεξιοτήτων) σε μεγάλο ποσοστό της βιβλιογραφίας ως σημαντικός παράγοντας ανεργίας, ειδικά στο σκέλος της ΕΕΚ (ΣΕΒ, 2020).

Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες αναμόρφωσης του χώρου της ΕΕΚ, κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και έπειτα, αλλά χωρίς σημαντικά αποτελέσματα (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Όπως τονίζεται, ενώ σε τυπικό επίπεδο η επαγγελματική εκπαίδευση βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο με τη γενική εκπαίδευση, σε ουσιαστική βάση πάντα υπολειπόταν (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Πάντως, είναι γεγονός πως κυρίως από το 2013 (ν.4186) και μετά, οι προσπάθειες περαιτέρω ενίσχυσης του συγκεκριμένου χώρου έχουν ενταθεί. Αναμφισβήτητα, ρόλο σε αυτό έχουν παίξει οι κατευθυντήριες γραμμές που τίθενται από την ΕΕ, μέσω σημαντικών κειμένων πολιτικής (Λευκές Βίβλοι, Στρατηγικές με ορίζοντα δεκαετίας κ.α), συστάσεων αλλά και προαπαιτούμενων στο πλαίσιο μνημονιακών δεσμεύσεων (Παπαδάκης, 2016α και Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Απάντηση στη διαγνωσμένη ελλειμματική διασύνδεση των αποφοίτων ΕΕΚ με την αγορά

εργασίας, επιχειρεί να δώσει η προώθηση της βασισμένης στην εργασία μάθηση με σημείο αιχμής τον θεσμό της Μαθητείας (ΣΕΒ, 2020). Άλλωστε, σε όλη την Ευρώπη εμφανίζεται ευρεία συναίνεση η πεποίθηση πως η Μαθητεία αλλά και οι άλλες μορφές μάθησης βάσει εργασίας, αποτελούν πολύ αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης. Συνδυάζουν γενικές με εξειδικευμένες γνώσεις, ανάλογα με τη ζήτηση της αγοράς εργασίας, και έτσι διευκολύνουν τη μετάβαση από την εκπαίδευση στον εργασιακό χώρο (Cedefop, 2014a). Σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2020: 8), οι μορφές μάθησης βάσει εργασίας *«θεωρείται ότι εξασφαλίζουν κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για την αποτελεσματική απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και πως προετοιμάζουν καλύτερα τα άτομα που σπουδάζουν για μια συντομότερη και πιο ήπια μετάβαση προς την αγορά εργασίας, αφού εισάγουν στην εκπαίδευση “το πνεύμα της αγοράς εργασίας”, δηλαδή την αίσθηση των αναγκών, των περιεχομένων και των ιδιαιτεροτήτων των πραγματικών χώρων απασχόλησης»*. Πάντως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή καθώς όπως επισημαίνεται στο ίδιο κείμενο, *«η επιχείρηση δεν είναι καθαυτή οργανισμός μάθησης, δηλαδή φορέας με βασική λειτουργία την έρευνα, ανάπτυξη και διάδοση της γνώσης. Για να λειτουργήσει η επιχείρηση και ως χώρος μάθησης, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, απαιτείται εμπρόθετη παρέμβαση: σχεδιασμός, οργάνωση, διασφάλιση και προστασία της διεργασίας μάθησης με συγκεκριμένες πρόνοιες»* (Λιντζέρης, 2020: 29).

Ο θεσμός της Μαθητείας εφαρμόζεται στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1950, μέσω του ΟΑΕΔ (Καραμεσίνη, 2017). Με τους νόμους 4186/2013, 4283/2014 και 4386/2016, η Μαθητεία επεκτείνεται τόσο στον χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ), δημιουργώντας το «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» όσο και στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στον νευραλγικό τομέα της ΕΕΚ στην Ελλάδα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον θεσμό της Μαθητείας. Το ζήτημα εξετάζεται συγκριτικά με την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη στον συγκεκριμένο τομέα. Από τα προγράμματα Μαθητείας που υφίστανται, κεντρικό σημείο εστίασης αποτελεί το «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ, καθώς εμφανίζεται ως το πλέον καινοτόμο σχήμα Μαθητείας. Αφορά άμεσα ένα πολύ μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού (ελαφρώς πάνω από 100 χιλ. είναι οι μαθητές που φοιτούν στα ΕΠΑΛ) (Νεκτάριος, Καρκαλάκος, Πλέσσα-Παπαδάκη, Θεοδωρίδου & Χηνοπούλου 2020). Ενώ, η κρισιμότητά του σχετίζεται και με το ότι μέσω της Μαθητείας των ΕΠΑΛ δίνεται η δυνατότητα αναβάθμισης των προσόντων (σε σχέση με το απολυτήριο ΕΠΑΛ και το πτυχίο ειδικότητας), από το επίπεδο 4 στο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων

(ΕΠΠ), το οποίο βρίσκεται σε συνάφεια με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) (ΕΟΠΠΕΠ, χ.χ.ε.).

Σε σύνδεση με την προσπάθεια αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης, βρίσκεται και η προσδοκία εντοπισμού των μελλοντικών τάσεων και των αναδυόμενων προκλήσεων στον υπό εξέταση τομέα. Άλλωστε, στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό αλλά και εργασιακό περιβάλλον, τόσο η ΕΕΚ γενικότερα όσο και η Μαθητεία ειδικότερα, προορίζονται να παίξουν κρίσιμο ρόλο.

Ακόμη, σημαντική επιμέρους στόχευση αποτελεί η προσπάθεια αποσαφήνισης του τρόπου που διαπλέκεται (στον τομέα της ΕΕΚ) το εθνικό επίπεδο, τόσο με το υπερεθνικό (Ευρωπαϊκή Ένωση) όσο και με το περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Περιφέρειες, Δήμοι), στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης.

Τέλος, σημαντική γενική επιδίωξη είναι η συμβολή στην όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση του ευρέος και διαρκώς εξελισσόμενου πεδίου της ΕΕΚ από τον αναγνώστη, έτσι ώστε να αποκτήσει τη δική του κριτική ματιά. Η σημασία του συγκεκριμένου στόχου ενισχύεται από το ότι ο χώρος της εκπαίδευσης, και δη αυτός της ΕΕΚ, αποτελεί διαχρονικά πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων.

Ερευνητικά Ερωτήματα, που εξετάζονται είναι τα εξής:

Πώς εξελίσσεται η πορεία της ΕΕΚ γενικότερα, αλλά και των παρεχόμενων σχημάτων Μαθητείας ειδικότερα, στη χώρα μας;

Ποιές συγκεκριμένες πρακτικές από χώρες της Ευρώπης (στον τομέα της ΕΕΚ/Μαθητείας), δύνανται να αξιοποιηθούν και από την Ελλάδα;

Πώς αλληλεπιδρά η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της κατάρτισης, με τον τομέα της απασχόλησης;

Σε τι βαθμό εμφανίζεται το φαινόμενο της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων στην Ελλάδα και πώς αυτή συσχετίζεται με τα επίπεδα της ανεργίας;

Πώς διαπλέκονται τα διάφορα επίπεδα (Υπερεθνικό, Εθνικό, Περιφερειακό, Τοπικό), στο πλαίσιο της διακυβέρνησης του συστήματος ΕΕΚ/Μαθητείας, στο Ελληνικό παράδειγμα;

Η μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα εργασία, είναι η βιβλιογραφική έρευνα σε συνδυασμό με δευτερογενή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Οι βιβλιογραφικές αναφορές περιλαμβάνουν σημαντικά κείμενα πολιτικής (κυρίως διεθνή), ισχύουσα και προγενέστερη νομοθεσία (κυρίως της Ελλάδας), αλλά και έρευνες και κείμενα παρέμβασης από αναγνωρισμένους και έγκριτους διεθνείς, ευρωπαϊκούς και εθνικούς φορείς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων φορέων αποτελούν το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της

Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), η Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος (ΓΣΕΒΕΕ), η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ), ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ) και το Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ). Τα ποσοτικά δεδομένα αντλούνται κυρίως από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), την Eurostat και τη Διανέοσις.

Επισημαίνεται πως, με δεδομένο την άκρως δυναμική σχέση των υπό διαπραγμάτευση ζητημάτων, η προσπάθεια αποτύπωσης των πλέον πρόσφατων δεδομένων θεωρείται κρίσιμη. Αυτό επιτυγχάνεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αλλά όχι σε όλες, καθώς οι σχετικές βάσεις δεδομένων δεν παρέχουν το ίδιο επίπεδο ενημέρωσης (ειδικά όταν ανήκουν σε διαφορετικούς φορείς). Κάποιοι προβληματισμοί προέκυψαν καθώς ενίοτε στη βιβλιογραφία γίνεται χρήση ασαφώς προσδιορισμένων όρων, με κίνδυνο να δημιουργηθούν παρερμηνείες. Αυτό σχετίζεται με την πολυποίκιλη ορολογία που περιβάλλει τα υπό εξέταση αντικείμενα, καθώς εντοπίζονται αρκετές υποκατηγορίες, οι οποίες ταυτόχρονα άπτονται διαφορετικών χώρων (π.χ. διαφορετικά Υπουργεία).

Σχετικά με τη δομή της διπλωματικής εργασίας, περιλαμβάνει τρία κύρια μέρη και το καταληκτικό μέρος που αφορά τα συμπεράσματα.

Στο πρώτο μέρος, γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν, όσο το δυνατόν πληρέστερα, οι κρισιμότερες έννοιες και όροι που απαντώνται στο συγκεκριμένο κείμενο, έτσι ώστε να αποκτηθούν οι βάσεις για τη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη γενική αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής και των κύριων σχετικών προσεγγίσεων, αλλά και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, η έρευνα υπεισέρχεται στον χώρο της ΕΕΚ, οριοθετώντας τις έννοιες της εκπαίδευσης, της κατάρτισης αλλά και της απασχόλησης. Δίνεται προσοχή στον διαχωρισμό της αρχικής από την συνεχιζόμενη ΕΕΚ, όπως επίσης και στις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης (ΕΠΑ), σε αντιδιαστολή με τις παθητικές πολιτικές απασχόλησης (ΠΠΑ). Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον όρο «δεξιότητες», καθώς αποτελεί ένα από τα κύρια διακυβεύματα, τόσο στην εθνική όσο και (ακόμη περισσότερο) στη διεθνή βιβλιογραφία. Μέσα από την ανάλυση των παραμέτρων του θέματος, γίνεται εμφανής η κεντρική θέση που καταλαμβάνει η έννοια της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ). Κρίσιμη παραμένει η διαδικασία μετάβασης στη ΔΒΜ, από την προηγηθείσα χρονικά έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης, καθώς η μετάβαση αυτή έχει σημαντικές προεκτάσεις και δεν θεωρείται ιδεολογικά ουδέτερη. Στο πλαίσιο της ΔΒΜ, οριοθετούνται όλες οι μορφές μάθησης, ήτοι η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη (ν.3879/2010). Αποτελεί επικρατούσα άποψη πως όταν αναφερόμαστε

στη ΔΒΜ, «ουσιαστικά μιλάμε για όψεις του ανθρώπινου κεφαλαίου» (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 76), και έτσι δεν θα μπορούσε να λείπει και μια σύντομη περιγραφή αυτής της έννοιας, η οποία, αν και έχει υποστεί σημαντική κριτική, βρίσκεται και σήμερα στο προσκήνιο μέσα από διάφορες παραλλαγές της. Τέλος, η έρευνα εξειδικεύει περισσότερο και προσδιορίζει τον χώρο της βασισμένης στην εργασία μάθησης και ιδιαίτερα αυτόν της Μαθητείας, που αποτελεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας.

Το δεύτερο μέρος, επικεντρώνεται στον τρόπο που εξελίσσεται η ΕΕΚ και η Μαθητεία στην Ευρώπη. Αρχικά, δίνεται βαρύτητα στην ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με επίκεντρο την ΕΕΚ, από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου έως και τις μέρες μας. Παρατίθενται και αναλύονται τα σημαντικότερα κείμενα σε επίπεδο ΕΕ, όπως η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση και τα κείμενα πολιτικής για τη Στρατηγική της Λισσαβόνας (ΣτΛ) και τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (ΕU 2020). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ενέργειες που στοχεύουν άμεσα στην ενίσχυση της ΕΕΚ, όπως η διαδικασία της Κοπεγχάγης (2002), το ανακοινωθέν της Μπρίζ (2010) αλλά και τα συμπεράσματα της Ρίγας (2015). Στη συνέχεια, η έρευνα εμβαθύνει σε σημαντικές πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί σε επίπεδο ΕΕ, μεταξύ των οποίων και οι «εγγυήσεις για τη νεολαία» (2013 και 2020) και η «ευρωπαϊκή συμμαχία για θέσεις Μαθητείας» (2013). Επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν υποστηρικτικές δομές και προγράμματα (σε επίπεδο έρευνας, πληροφόρησης, οργάνωσης, χρηματοδότησης κ.α), όπως το Cedefop και το Erasmus+. Κεντρική θεματική του συγκεκριμένου μέρους της εργασίας, αποτελεί ο θεσμός της Μαθητείας και η σύνδεσή του με τον χώρο της εργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σημείο ιδιαίτερης εστίασης αποτελεί η αποτύπωση των διαφορετικών κατηγοριών σχημάτων Μαθητείας που υπάρχουν, όπως και η περιγραφή των κυριότερων χαρακτηριστικών τους. Τέλος, μελετώνται οι περιπτώσεις των σχημάτων Μαθητείας της Γερμανίας (δυικό σύστημα) και της Φινλανδίας (εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης). Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών σχετίζεται με το ότι αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των δύο κύριων κατηγοριών σχημάτων Μαθητείας, και θεωρείται πως περιλαμβάνουν πολλές «καλές πρακτικές» που αρκετά άλλα συστήματα υιοθετούν.

Το τρίτο μέρος της έρευνας, αναφέρεται στην Ελλάδα και πραγματεύεται τις πολιτικές για την ΕΕΚ και τον θεσμό της Μαθητείας, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην εξέλιξη του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ. Αρχικά, αποτυπώνεται περιληπτικά η ιστορική εξέλιξη της ΕΕΚ, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως και σήμερα. Σημείο εστίασης αποτελεί η περίοδος από την δεκαετία του 1990 και έπειτα, καθώς οι εξελίξεις γίνονται καταγιστικές και αυτό σχετίζεται, σε σημαντικό βαθμό, με την όλο και εντονότερη

τάση εναρμόνισης των εγχώριων πολιτικών με αυτές της ΕΕ. Δίνεται βαρύτητα στην αναφορά σημαντικών διατάξεων νόμων που ισχύουν σήμερα, αλλά και κάποιων που ναι μεν, έχουν τροποποιηθεί ή καταργηθεί, αλλά βοηθούν στο να γίνει κατανοητό το πώς εξελίχθηκε η όλη διαδικασία. Σημείο σταθμός για την ΕΕΚ, και ειδικά για τη Μαθητεία, είναι ο ν.4185/2013 (με τις τροποποιήσεις του), καθώς έθεσε το πλαίσιο που ισχύει σε μεγάλο βαθμό έως και σήμερα. Καίρια θεωρείται η εκπόνηση του Στρατηγικού Πλαισίου για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας το 2016. Αναλύει πολύπλευρα την ΕΕΚ και προτείνει μέτρα για την αναβάθμιση του συστήματος, όπως το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή για τα ΕΠΑΛ». Σημαντική εξέλιξη αποτελεί και η διαμόρφωση του πλαισίου ποιότητας για τη Μαθητεία (2017), καθώς περιλαμβάνει και τα τρία επιμέρους σχήματα Μαθητείας, δηλαδή των ΕΠΑΣ, των ΕΠΑΛ και των ΙΕΚ, σε ένα δίκτυο συνεργαζόμενων φορέων υπό ενιαία διαχείριση (ΥΠΑΙΘ, 2017α). Στη συνέχεια, παρατίθενται ποσοτικά δεδομένα που σχετίζονται με κάποια γενικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως με την ΕΕΚ. Αποτιμάται ο βαθμός επίτευξης των ποσοτικών στόχων που είχαν τεθεί σε επίπεδο ΕΕ, τόσο για την Ελλάδα όσο και για την ΕΕ συνολικά. Επίσης, κρίσιμη θεωρείται η αποτύπωση της σύνδεσης της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας. Σε ξεχωριστή ενότητα, καταγράφεται η εξέλιξη του θεσμού της Μαθητείας στο «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ, καθώς όπως έχει ήδη επισημανθεί, αποτελεί το κυρίως καινοτόμο πρόγραμμα Μαθητείας με διαρκώς αναβαθμιζόμενη δράση, που αφορά ένα πολύ μεγάλο μέρος των μαθητών. Η τελευταία ενότητα του τρίτου μέρους αφιερώνεται στην αποτύπωση των διαρκώς αυξανόμενων προκλήσεων σε συνάρτηση με τις τάσεις, έτσι όπως καταγράφονται και αναλύονται από διεθνείς και εγχώριους φορείς, αλλά και στο νομοσχέδιο για την ΕΕΚ και τη Μαθητεία που ψηφίστηκε τον Δεκέμβριο του 2020.

Στο τελευταίο μέρος, παρατίθενται τα βασικά συμπεράσματά μας, με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, όπως και οι προβληματισμοί που προκύπτουν. Τα δεδομένα εξετάζονται και σε συγκριτική προοπτική με την ΕΕ στο σύνολό της, αλλά και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις χωρών.

ΜΕΡΟΣ Α΄: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και θεωρητικό πλαίσιο

1. Εκπαιδευτική πολιτική

1.1. Η έννοια της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη δραστηριότητα και όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο A. Smith (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 45): *«η εκπαίδευση δεν είναι μια δραστηριότητα όπως οι άλλες. Έχει μια διπλή σημασία για το σύνολο της κοινωνίας: τροφοδοτεί τον καταμερισμό της εργασίας και εκπαιδεύει ηθικά τα μέλη της κοινωνίας συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή»*. Επιπλέον, επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος του κράτους, το οποίο αποτελεί τον κύριο διαχειριστή των διάφορων τάσεων που διαμορφώνουν την κοινωνία. Έτσι, γίνεται σαφές πως η εκπαίδευση προσδιορίζεται μέσα από την δυναμική της σχέση με το κράτος και την κοινωνία (Παπαδάκης, 2003).

Η πολιτική που συνδέεται με την εκπαίδευση αναφέρεται, τόσο στο αποτέλεσμα όσο και στη διαδικασία που μεσολαβεί, καθώς όπως διευκρινίζεται: *«η πολιτική δεν είναι μόνο αυτό που ασκείται αλλά και οι προγραμματικές διακηρύξεις, τα προγράμματα και οι αποφάσεις (ανεξάρτητα από το βαθμό υλοποίησής τους)»* (Δελλασούδα, 1998: 23 όπ. αναφ στο Παπαδάκης, 2003: 80).

Όσον αφορά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα μπορούσε να επισημανθεί πως περίπου μέχρι τα μέσα του προηγούμενου αιώνα η εκπαίδευση συσχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την εθνική πολιτική. Ουσιαστικά γίνεται αναφορά σε μία εθνική εκπαίδευση, η οποία από τη μία δημιουργεί την αντίστοιχη εθνική ταυτότητα και από την άλλη προσπαθεί να εντάξει τους εκπαιδευόμενους σε μία εθνική αγορά εργασίας (Σταμέλος, κ.α., 2015). Έτσι, η πολιτική που συνδέεται με την εκπαίδευση αποτελεί έναν κύριο πυλώνα συγκρότησης ενός εθνικού κράτους. Αυτό σταδιακά αλλάζει και μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου η εκπαίδευση αρχίζει να συνδέεται όχι μόνο με την ανάπτυξη σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε ευρύτερο υπερεθνικό, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Ιδιαίτερο ρόλο σε αυτό παίζουν οι διεθνείς οργανισμοί που αναπτύσσονται, όπως ο ΟΟΣΑ και η Unesco. Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως αυτόνομου επιστημονικού αντικειμένου, συντελείται κυρίως εντός αυτού του υπερεθνικού πλαισίου (Σταμέλος, κ.α., 2015).

Όπως συμπεραίνεται από τα παραπάνω, η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα. Για την κατανόησή της σε βάθος απαιτείται η χρήση εργαλείων από τον χώρο των Οικονομικών, της Πολιτικής Επιστήμης, της Κοινωνιολογίας,

της Ιστορίας αλλά και άλλων επιστημονικών πεδίων. Η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται τόσο με συναινετικές όσο και με έντονες συγκρουσιακές διαδικασίες και δεν είναι ουδέτερη, ακόμη και αν ορισμένες φορές εμφανίζεται ως τέτοια (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Υλοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τα κράτη, αλλά η μελέτη της θα ήταν ανεπαρκής αν δεν εξεταστεί και η διεθνής της διάσταση, η οποία «κερδίζει συνεχώς έδαφος» τα τελευταία χρόνια.

Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΠ) εμφανίζεται άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (ΕΜ). Όπως διευκρινίζει ο Παπαδάκης (2003: 98), οι δύο αυτές έννοιες «στην πραγματικότητα αλληλοπροϋποτίθενται, αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται τόσο στη θεωρία και την έρευνα όσο και στην εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα». «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν, κατά μείζονα λόγο, πολιτικές στρατηγικές οι οποίες αποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες αλλά και πιέσεις ομάδων ενδιαφέροντος» (Ζαμπέτα, 1994: 70 όπ αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 107). Ο Αλεξόπουλος (2005) επισημαίνει πως, ενώ στην Ελλάδα μεταπολιτευτικά έχουν επιχειρηθεί πολλές μεταρρυθμίσεις, τελικά απέτυχαν στη φάση της υλοποίησης. Ορίζει ως επιτυχημένη μια μεταρρύθμιση, «όχι όταν ψηφίζεται ένα πρωτογενές πλέγμα νόμων σχετιζόμενων με ένα πεδίο πολιτικής, αλλά όταν ολοκληρώνονται όλα τα δευτερογενή διοικητικά μέτρα, τίθενται σε λειτουργία και παγιώνονται όλα τα εργαλεία πολιτικής. Έτσι, η ανάλυση της διαδικασίας παραγωγής μιάς μεταρρύθμισης πρέπει να περιλαμβάνει δύο διακριτά στάδια, εξίσου σημαντικά για την τελική έκβαση της διαδικασίας, αυτό της αρχικής απόφασης και αυτό της υλοποίησης» (Αλεξόπουλος, 2005: 597).

1.2. Κύριες Προσεγγίσεις των Εκπαιδευτικών Πολιτικών

Εντάσσοντας τις Εκπαιδευτικές Πολιτικές και τις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στο τρίπτυχο κράτος-κοινωνία-εκπαίδευση, μπορούν περιληπτικά να διακριθούν οι παρακάτω προσεγγίσεις, έχοντας ως βάση κυρίως την ταξινόμηση που παραθέτει η Ζαμπέτα (1994, όπ αναφ. στο Παπαδάκης, 2003):

α) Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις, οι οποίες «αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση ως επένδυση και αποσκοπούν στην πραγμάτωση “του ιδεώδους μιας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς”» (Ζαμπέτα 1994: 28 στο Παπαδάκης, 2016α: 288). Κύρια προτάγματα είναι, η

μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και η συστημική ισορροπία. Θεωρούν πως η ΕΜ λειτουργεί ως ρυθμιστικός μηχανισμός στη διαδικασία επίτευξης συναίνεσης (Παπαδάκης, 2003), όπως και σε ζητήματα αναντιστοιχίας μεταξύ προσφοράς του εκπαιδευτικού συστήματος και ζήτησης της κοινωνίας και της οικονομίας (Παπαδάκης 2003, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οφείλει κυρίως να προτάσσει:

- *«Τη λειτουργική ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας.*
- *Τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (που θεωρείται βασικός παράγοντας για την τεχνολογική πρόοδο και τη συσσώρευση κεφαλαίου).*
- *Την ανάπτυξη της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία διευρύνει την αντίληψη του εκπαιδευόμενου»* (Friedman, 1982: 100 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 68).

Όπως παρατηρεί ο Paulston, *«οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις και γενικότερα τα συναινετικά παραδείγματα υιοθετούν μια μάλλον γραμμική ερμηνευτική ακολουθία για την ανάλυση και ερμηνεία του φαινομένου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αλλά και τη μελέτη της σχέσης κοινωνίας-κράτους και εκπαίδευσης»* (1983: 28 όπ αναφ. στο Παπαδάκης 2003: 68).

β) Οι Μαρξιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες τονίζουν ότι *«η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και το κράτος εδράζεται στο αίτημα ικανοποίησης συγκεκριμένων αναγκών, που δεν είναι ούτε ουδέτερες ούτε αντικειμενικές»* (Παπαδάκης, 2003: 69). Η επεξήγηση αυτής της σχέσης γίνεται:

i) Μέσα από την «αρχή της αντιστοιχίας» των Bowles και Gintis, η οποία αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ακριβώς όπως την παραγωγική διαδικασία, θεωρώντας πως οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις, μέσα από τις κρατικές παρεμβάσεις, επηρεάζουν αιτιωδώς τις διαμορφούμενες ΕΠ και ΕΜ (Ζαμπέτα, 1994 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003).

ii) Μέσα από τις θεωρίες της αναπαραγωγής, οι οποίες συμπυκνώνονται στην τοποθέτηση του L. Althusser, *«ότι ο ύστατος χώρος της παραγωγής είναι η αναπαραγωγή των όρων της παραγωγής και σε αυτή τη διαδικασία καλείται από τους φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας να παίζει λειτουργικό ρόλο η εκπαίδευση»* (Ζαμπέτα, 1994: 47 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 70).

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες, επισημαίνεται πως η εκπαίδευση κατέχει ένα συμπληρωματικό (στο κράτος) ρόλο στη διαδικασία αναπαραγωγής (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής) (Apple, 1982 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003).

Γενικότερα, οι Μαρξιστικές προσεγγίσεις θεωρούν πως το κράτος δημιουργεί το πλαίσιο εξάπλωσης του Καπιταλισμού, ενώ η εκπαίδευση συμβάλλει στη νομιμοποίηση αυτού του πλαισίου (Παπαδάκης, 2003).

Συναφής με τις παραπάνω προσεγγίσεις είναι και η συστημική προσέγγιση της καπιταλιστικής εξάρτησης, η οποία εκκινεί από τις θέσεις του Wallerstein που πιστεύει πως: *«το παγκόσμιο σύστημα είναι εξ' ορισμού καπιταλιστικό. Δομεί το αναλυτικό της πλαίσιο πάνω στις σχέσεις εξάρτησης μεταξύ καπιταλιστικών μητροπόλεων και αναπτυσσόμενων περιφερειών ή ημιπεριφερειών. Οι τελευταίες θεωρείται ότι βασίζουν την ανάπτυξή τους στις μητροπόλεις, γεγονός που επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική πολιτική τους, οδηγώντας σε “άχαρες μεταμοσχεύσεις” μέτρων, θεσμικών πλαισίων και εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών»* (1984: 35 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 71).

γ) Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική διάσταση της ΕΠ και στρέφουν την προσοχή τους στις διάφορες συνιστώσες αυτής της διάστασης (Παπαδάκης, 2003). Έχουν ως κύριο πρόταγμα τον αναδιανεμητικό ρόλο της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α), ενώ θεωρούν πως *«η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του πλέγματος κοινωνικών υπηρεσιών»* (Παπαδάκης, 2003: 72). Θέτουν ως στόχο την άρση των μηχανισμών που δημιουργούν, συντηρούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες (Παπαδάκης, 2003).

Συμπερασματικά, η ΕΠ προσεγγίζεται *«ως κοινωνική πολιτική που υλοποιείται είτε με ενδοσυστημικές είτε με εξωσυστημικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποσκοπεί στη γενική κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία»* (Πυργιωτάκης 1995: 86 όπ αναφ. στο Παπαδάκης, 2003: 72-73).

δ) Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες αν και εμφανίζουν επιμέρους διαφορές, *«ερμηνεύουν τη συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στη βάση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης»* (Παπαδάκης, 2003: 73). Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη διαδικασία διαπραγμάτευσης ή ακόμη και σύγκρουσης, που αναπτύσσεται μεταξύ των διάφορων ομάδων συμφερόντων. Ενδιαφέρονται πρώτιστα για το πώς αυτά τα συμφέροντα εμπλέκονται στις διαδικασίες ΕΠ, παρά για το τί πραγματικά αντιπροσωπεύουν. Ασχολούνται περισσότερο με τους μηχανισμούς των αλλαγών και λιγότερο με το περιεχόμενο των αλλαγών και με ζητήματα ιδεολογίας και πολιτικής κουλτούρας (Ζαμπέτα, 1994 όπ αναφ. στο Παπαδάκης, 2003).

2. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα

2.1. Τα κύρια σημεία του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά συγκεντρωτικό, με την πλειοψηφία των σημαντικών αποφάσεων να λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο. Η διοικητική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλους τους τομείς, υπηρεσίες και βαθμίδες ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το ΥΠΑΙΘ λαμβάνει τις ουσιαστικές αποφάσεις που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους και ρυθμίζει σημαντικά ζητήματα, όπως το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, ο διορισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο έλεγχος της χρηματοδότησης. Οι περιφερειακές διευθύνσεις εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ, σε τοπικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εποπτεύουν όλα τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους και οι σχολικές μονάδες φροντίζουν για την εύρυθμη λειτουργία τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020δ).

2.2. Η Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαρκεί 11 έτη και εκτείνεται από τα 4 έως τα 15 έτη. Περιλαμβάνει τη διετή φοίτηση στα Νηπιαγωγεία, την εξαετή φοίτηση στα Δημοτικά και την τριετή φοίτηση στα Γυμνάσια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει 3 επίπεδα και είναι τα εξής:

α) Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία.

Όσον αφορά το Νηπιαγωγείο, η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει το 4ο έτος της ηλικίας τους (το σχολικό έτος 2018-2019 μετατράπηκε η υποχρεωτική φοίτηση από μονοετής σε διετής, διαδικασία που αναμένεται να ολοκληρωθεί σε τρία έτη). Σε σχέση με το Δημοτικό, ακολουθεί αμέσως μετά την προσχολική εκπαίδευση, περιλαμβάνει εξαετή υποχρεωτική παρακολούθηση και απευθύνεται σε παιδιά από 6 έως και 12 ετών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

β) Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών. Ο πρώτος κύκλος είναι υποχρεωτικός και αντιστοιχεί στο Γυμνάσιο, ενώ ο δεύτερος κύκλος είναι μη υποχρεωτικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει το Λύκειο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

Σε σχέση με τον πρώτο κύκλο σπουδών (Γυμνάσια), η φοίτηση διαρκεί τρία έτη, παρέχει γενική παιδεία και καλύπτει τις ηλικίες από 12 έως 15 ετών. Η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο είναι προαπαιτούμενο για την εγγραφή στο Λύκειο. Επιπλέον, υπάρχει το Εσπερινό Γυμνάσιο το οποίο λειτουργεί παράλληλα με το Ημερήσιο και η παρακολούθηση μπορεί να αρχίσει από την ηλικία των 14 ετών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

Όσον αφορά τον δεύτερο κύκλο σπουδών, περιλαμβάνονται αρκετοί τύποι Λυκείων αλλά η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών εισάγονται στα Γενικά ή Επαγγελματικά Λύκεια.

Το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) περιλαμβάνει ένα τριετές πρόγραμμα μαθημάτων γενικής παιδείας και προσανατολισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

Το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) προσφέρει δύο κύκλους σπουδών:

ι) Τον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών

ιι) Τον μετα-δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών, που ονομάζεται «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας». Η φοίτηση στην τάξη Μαθητείας είναι προαιρετική, ενώ εγγράφονται σε αυτήν οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑΛ.

Παράλληλα με τα Ημερήσια λειτουργούν και Εσπερινά ΓΕΛ και ΕΠΑΛ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019β).

γ) Η Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το τελευταίο επίπεδο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προπτυχιακές σπουδές διαρκούν συνήθως τέσσερα χρόνια, τα μεταπτυχιακά προγράμματα ένα με δύο χρόνια και τα διδακτορικά τουλάχιστον τρία ημερολογιακά έτη. Η Ανώτατη εκπαίδευση διακρίνεται στον Πανεπιστημιακό τομέα, που περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την σχολή Καλών Τεχνών και στον Τεχνολογικό τομέα, που περιλαμβάνει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Διευκρινίζεται πως το σύνολο των ΤΕΙ της χώρας έχουν πλέον ενταχθεί σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

Τα Εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, όπως και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), παρέχουν εκπαίδευση στο πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η φοίτηση σε αυτές τις δομές οδηγεί σε απόκτηση τίτλου σπουδών ισότιμου με αυτόν του Ημερήσιου Γυμνασίου και Λυκείου. Τα ΣΔΕ είναι δημόσια σχολεία ενηλίκων, που απευθύνονται σε πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Με τον θεσμό αυτό παρέχεται η δυνατότητα να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου (ν.2525/1997), δίνοντας έμφαση στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, χ.χ.ε.).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η πολιτική της ΔΒΜ στην Ελλάδα, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης. Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας (ΓΓΕΕΚΔΒΜκΝ) σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της ΔΒΜ και την πολιτική για τη νέα γενιά. Πέρα από τα ΣΔΕ που αναφέραμε παραπάνω, στο πεδίο της ΔΒΜ και στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο, συμπεριλαμβάνονται τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) και τα Κολλέγια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).

3. Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Απασχόληση

Η επαγγελματική εκπαίδευση αναφέρεται σε εκείνο το κομμάτι της εκπαίδευσης, το οποίο πέρα από γενικές γνώσεις περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που παρέχουν δεξιότητες και ικανότητες απαραίτητες για την εκτέλεση εργασιών. Είναι άμεσα σχετιζόμενη με την κατάρτιση, η οποία κατέχει ρόλο «συνδετικού κρίκου» μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Ως κατάρτιση νοείται *«η διαδικασία της απόκτησης ή της βελτίωσης ή και της ανανέωσης των επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται, για να εργαστεί κάποιος ή κάποια αποτελεσματικά σε ένα ορισμένο επαγγελματικό ρόλο και συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον»* (Παπαδάκης, 2006: 39). Ουσιαστικά, η κατάρτιση σχετίζεται με το τμήμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης που *«παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενου και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης»* (Παληός, Δημουλάς, Κοντονή κ.α., 2002: 31 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 39-40). Η επαγγελματική κατάρτιση εστιάζει στην άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενισχύοντας τις προοπτικές απασχόλησης και διαχωρίζεται στην αρχική και στη συνεχιζόμενη (ΓΓΕΕΚΔΒΜκΝ, 2013). Σύμφωνα με τον Αμίτση (2000: 28-29, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 40), *«η αρχική επαγγελματική κατάρτιση εξυπηρετεί τις γενικές επαγγελματικές ανάγκες των καταρτιζόμενων μέσω της απόκτησης επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων,...ενώ, η συνεχιζόμενη*

επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί ευρύτερο μηχανισμό της δια βίου κατάρτισης που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων».

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία ΕΕΚΔΒΜκΝ (2013), στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση «εντάσσονται δραστηριότητες που προσφέρουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Ενώ, στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση εντάσσεται η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη».

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται από πολλούς το ένα σκέλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το άλλο σκέλος είναι η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει όλες τις άλλες δραστηριότητες (γραμματισμοί, πολιτειότητα, εκπαίδευση γονέων, εκπαίδευση εθελοντών κ.α.) (Καραλής, 2018: 8). Βάσει του ν.3879/2010 (άρθρο 2: 3402), η γενική εκπαίδευση ενηλίκων: «Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικες και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης».

Οι πολιτικές κατάρτισης αποτελούν σημαντική υποκατηγορία των Ενεργητικών Πολιτικών Απασχόλησης (ΕΠΑ). Τονίζεται πως υπάρχουν δύο διακριτές κατηγορίες πολιτικών απασχόλησης, οι Ενεργητικές (ΕΠΑ) και οι Παθητικές (ΠΠΑ) (Παπαδάκης, 2005). Αμφότερες, αποτελούν «μορφές κρατικής παρέμβασης στην αγορά, με απώτερο στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας» (Γράβαρης, 2003 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2005: 15). Σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών θεωρείται ο βαθμός αμεσότητας, όπου οι ΕΠΑ εμφανίζονται ως άμεσες απαντήσεις στο ζήτημα της ανεργίας, ενώ οι ΠΠΑ ως έμμεσες. Συγκεκριμένα, οι ΠΠΑ επικεντρώνονται κυρίως στη στήριξη των ανέργων μέσω επιδομάτων ανεργίας (Παπαδάκης, 2005), ενώ οι ΕΠΑ αναφέρονται στα παρακάτω είδη πολιτικής παρέμβασης: α) στις πολιτικές επιδότησης των επιχειρήσεων και των εργοδοτών για τη διατήρηση των υπαρχουσών και τη δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης, β) στις πολιτικές

κατάρτισης ή επανακατάρτισης των ανέργων εν γένει ή ορισμένων τμημάτων του εργατικού δυναμικού και γ) στις πολιτικές σύζευξης μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας» (Γράβαρης, 2003 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2005:15).

Οι εξελίξεις σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής (συρρίκνωση κράτους πρόνοιας) συνδέονται άμεσα με την επικέντρωση της προσοχής στις νέες ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης (Παπαδάκης, 2005), «καθώς οι τελευταίες καλούνται να αναλάβουν πλήρως το “έργο” της ενθάρρυνσης και προετοιμασίας (μέσω της κατάρτισης) των ανέργων για την ευέλικτη (επανα)πλαισίωση τους στην αγορά εργασίας» (βλ. Hviden, 2001 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2005: 16). Σταδιακά, η εργασία παύει να θεωρείται αδιαπραγμάτευτο κοινωνικό αγαθό, ενώ η ευελιξία στην απασχόληση «κερδίζει διαρκώς έδαφος» (Παπαδάκης, 2005). Έτσι, επέρχεται μια μετατόπιση από την απασχόληση ως «δικαίωμα στην εργασία», στην «απασχολησιμότητα» όπου η εργασία μετατρέπεται σε διακύβευμα (Παπαδάκης, 2006). Αν και είναι δύσκολος ο ακριβής ορισμός της έννοιας «απασχολησιμότητα», σχετίζεται κυρίως «με την ικανότητα ενός ατόμου να βρει εργασία ανάλογη με τις δεξιότητές του (και απολύτως συναρτώμενη με τις ανάγκες της αγοράς)» (Παπαδάκης, 2006: 43). Δηλαδή, η απασχολησιμότητα εμφανίζεται και εξ ορισμού συνδεδεμένη με την έννοια «δεξιότητες» (βλ. Παπαδάκης, 2006).

3.1. Διασαφήνιση της έννοιας «Δεξιότητες»

Μελετώντας τα σημαντικά κείμενα πολιτικής που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την κατάρτιση αλλά και την απασχόληση (τόσο ευρωπαϊκά όσο και εγχώρια), γίνεται αμέσως αντιληπτή η κρισιμότητα της έννοιας «δεξιότητες», καθώς βρίσκεται στο επίκεντρο των συγκεκριμένων πολιτικών. Ιστορικά εξελίχθηκε μέσα από την προσπάθεια «απεγκλωβισμού από τις σημασιολογικές στενώσεις της έννοιας “ικανότητες”, εγχείρημα καθόλου πολιτικά ουδέτερο και πιθανόν καθόλου ιδεολογικά αθώο» (Παπαδάκης, 2006: 127). Είναι γεγονός πως η έννοια «δεξιότητες» δεν λαμβάνει ακριβώς το ίδιο νόημα στις διάφορες κοινωνικές επιστήμες. Ενίοτε ταυτίζεται με την τεχνική γνώση, με την επιδεξιότητα, με τη στάση ή συμπεριφορά κ.α. (Λιντζέρης, 2017). Με δεδομένη την πολυσημία που εμφανίζει ο όρος «δεξιότητες», γίνεται αναφορά σε κάποιους «περικεκτικούς» ορισμούς που αναφέρονται σε επίσημα κείμενα. Έτσι, σύμφωνα με την ΚΥΑ για την πιστοποίηση των Επαγγελματικών Περιγραμμάτων (2005: 2.4. όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 200), η έννοια «δεξιότητες» μπορεί να οριστεί ως: «ο συνδυασμός γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την επίτευξη

συγκεκριμένου φυσικού ή διανοητικού έργου ή την άσκηση εργασίας». Σύμφωνα με την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη», «οι δεξιότητες αποτελούν μια δίοδο για την απασχολησιμότητα και την ευημερία. Με τις κατάλληλες δεξιότητες, τα άτομα εξοπλίζονται για ποιοτικές θέσεις εργασίας και μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους με αυτοπεποίθηση ως ενεργοί πολίτες» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α:2). Όπως τονίζεται από το Cedefop (2014, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2017: 71), με τον όρο «δεξιότητες» νοείται «η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων».

Στην πλειοψηφία των σχετικών ορισμών δηλώνεται, είτε ρητά είτε έμμεσα, πως οι δεξιότητες αφορούν κύρια μία προσωπική ιδιότητα, με χαρακτηριστική την τοποθέτηση του ΟΟΣΑ πως «οι δεξιότητες είναι ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε υψηλό επίπεδο διαβίωσης και τις χώρες σε κοινωνικο-οικονομική πρόοδο» (OECD, 2015a όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2017: 71). Πάντως, παρά το ότι οι δεξιότητες εκφράζουν κύρια ατομικά χαρακτηριστικά, εκδηλώνονται μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και το περιεχόμενό τους διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τον χώρο και τον χρόνο. Επίσης, είναι εμφανής η εντεινόμενη τάση μέτρησης, σύγκρισης και τυποποίησης των δεξιοτήτων, που προϋποθέτει την «αντικειμενοποίηση» τους (Λιντζέρης, 2017). Σε σχέση με το τελευταίο, καίρια είναι η τοποθέτηση του Ρινάλδου - Ρυλμόν (2001, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 157), πως «οι δεξιότητες στερούνται ενός αυστηρά αντικειμενικού χαρακτήρα, δεδομένου πως δεν υπάρχουν ως τέτοιες, παρά μόνο σε συνάρτηση με τα άτομα που τις διαθέτουν...». Εν τέλει, συνοψίζοντας μπορεί να αναφερθεί η τοποθέτηση του Green (2013, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2017: 73), σύμφωνα με την οποία: «οι δεξιότητες μπορούν να γίνουν κατανοητές ως προσωπικές ποιότητες που έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: είναι παραγωγικές, με την έννοια ότι η χρήση κατά την εργασία παράγει αξία, επεκτάσιμες, με την έννοια ότι ενισχύονται και επαυξάνονται με την κατάρτιση και την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνικές, με την έννοια ότι είναι κοινωνικά καθορισμένες».

Οι έντονοι μετασχηματισμοί στο επίπεδο της εργασίας και η συνεπακόλουθη αποδυνάμωση των «παραδοσιακών προτύπων οργάνωσης της εργασίας», στρέφουν την προσοχή όλο και περισσότερο στον ρόλο των δεξιοτήτων (Rifkin, 1996: 20 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 129). Σε αυτά τα νέα πρότυπα οργάνωσης της εργασίας, όπου η ελαστικοποίηση και προσαρμοστικότητα παίζουν σημαίνοντα ρόλο, οι δεξιότητες που συνδέονται με την υπερειδίκευση και ένα συγκεκριμένο φάσμα τεχνικών ικανοτήτων δεν επαρκούν, καθώς και ο ίδιος ο εργασιακός χώρος δεν είναι πλέον τόσο συγκεκριμένος (Παπαδάκης, 2006). Οι γενικές δεξιότητες (οριζόντιες) «κερδίζουν διαρκώς έδαφος», καθώς όπως διαπιστώνεται,

συντελούν στο να είναι κάποιος εν τέλει «απασχολήσιμος» (Παπαδάκης, 2006). Ως οριζόντιες δεξιότητες θεωρούνται «εκείνες οι ομάδες δεξιοτήτων που δεν εξειδικεύονται σε συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης αλλά είναι σημαντικές εν γένει στη μάθηση, την εργασία και τις κοινωνικές συνδιαλλαγές και διατρέχουν περισσότερα του ενός επαγγελματικά περιγράμματα (χαρακτηριστικά παραδείγματα οι γνώσεις πληροφορικής και η γλωσσομάθεια)» (ΚΥΑ, 2005: 3.5. όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006: 199).

4. Η Δια Βίου Μάθηση και η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου

4.1. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης

Ο όρος «Δια Βίου Μάθηση», στη σύγχρονή του εκδοχή, συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης που παρέχονται (τυπική, μη τυπική, άτυπη) (ν.3879/2010). Ταυτόχρονα όμως «*παραπέμπει και σε μία φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής*» (Cedefop, 1996: 80 όπ. αναφ. στο Καραλής, 2003: 3). Με άλλα λόγια, η ΔΒΜ συνδέεται με «*μια σύλληψη που βασίζεται στην παραδοχή του αδιάσπαστου, ενιαίου και συνεχούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης*» (Καραλής, 2003: 8). Γενικά, επικρατεί η άποψη πως η ΔΒΜ δύναται να επιτελέσει πολλές λειτουργίες ταυτόχρονα, «*λειτουργώντας ως εντολέας του κράτους, της αγοράς και της κοινωνίας των πολιτών*» (Aspin & Charman 2000: 17 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 47).

Αφετηρία της Δια Βίου προσέγγισης στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί η δεκαετία του '50, και συγκεκριμένα «*το εγχείρημα σύνθεσης των θεωριών του ανθρώπινου κεφαλαίου (επένδυση στον άνθρωπο) και της πρόθεσης ευρείας αναδιανομής του κοινωνικού αγαθού της παιδείας (αντισταθμιστική προοπτική), μέσω της δόμησης ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος “δεύτερης ευκαιρίας” (ειδικά στις σκανδιναβικές χώρες). Η αντισταθμιστική θεώρηση της εκπαίδευσης συνδέθηκε ευθέως με το σκανδιναβικό πρότυπο Κοινωνικού Κράτους, σύμφωνα με το οποίο τα κοινωνικά δικαιώματα γενικεύονται και ως τέτοια κατοχυρώνονται συνταγματικά, θεμελιωμένα στην ίδια την πρωταρχική ιδιότητα του πολίτη*» (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003 όπ αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 48). Περίπου μέχρι και τη δεκαετία του '70, ο όρος «Δια Βίου Εκπαίδευση» σχετίζεται σχεδόν καθολικά με την

εκπαίδευση ενηλίκων (Καραλής, 2003). Σταδιακά όμως φαίνεται να αλλάζει αυτή η κατάσταση. Παράδειγμα αποτελεί η έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση (έκθεση Faure, 1972), σύμφωνα με την οποία έπρεπε να εκλείψουν οι διαφορών ειδών περιορισμοί μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι δυνατή *«η συγκρότηση των επιμέρους μορφών της εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές»* (Καραλής, 2003: 10). Τονίζεται επίσης πως στους ενήλικες η προσφορά ίσων ευκαιριών δεν συνεπάγεται αυτόματα και ισότιμη συμμετοχή σε διαδικασίες εκπαίδευσης, λόγω κοινωνικών περιορισμών. Παρόμοιες εκθέσεις συναντώνται συχνά σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '70. Πάντως, περίπου μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80 είναι πολύ λίγες οι αναφορές που συνδέουν τη Δια Βίου Εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και γενικότερα την οικονομία (Boshier, 1998 όπ. αναφ. στο Καραλής, 2003). Τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, συνδέονται κυρίως με την προσωπική ανάπτυξη (Rogers, 2002: 50 όπ αναφ. στο Καραλής, 2003).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, αρχίζει να αναπτύσσεται μια άλλη εκδοχή ΔΒΜ, η οποία ευνοείται από την αυξανόμενη ανησυχία για το κατά πόσο τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να είναι αποτελεσματικά στο διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον. Στο βαθμό που οι διάφορες ασυμμετρίες (εθνικές, θεσμικές, οικονομικές κ.α.), αλλά και ανισότητες εντός ΕΕ, δυσκολεύουν τη διαδικασία δημιουργίας μιας ενιαίας αγοράς εργασίας (Παπαδάκης, 2016α), *«η στόχευση διαμόρφωσης ενός πλαισίου δράσης για την εκπαίδευση και κατάρτιση, εγγύτερου στα νέα περίπλοκα οικονομικά και εργασιακά περιβάλλοντα, φαίνεται δελεαστική»* (με δεδομένη τη συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την αγορά εργασίας μέσω της απασχόλησης) (Neave, 1988: 278-288 όπ, αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 48). Επισημαίνεται πως η ΔΒΜ αφενός έχει εξ αρχής *«θεμελιωθεί ως έννοια στη βάση μιας αναδιανεμητικής προοπτικής του δημόσιου αγαθού της παιδείας και αφετέρου έχοντας πλέον τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως πολιτική και επιχειρησιακή “ομπρέλα” των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, μπορεί να ανασυγκροτήσει το μεταρρυθμιστικό σώμα της Ε.Ε.»* (Παπαδάκης, 2016α: 48). Ταυτόχρονα με τον επανακαθορισμό της ΔΒΜ, εμφανίζεται ως αναγκαία και η υπερεθνικοποίηση των αντίστοιχων πολιτικών, η οποία είναι εναρμονισμένη και με τη διεθνοποίηση της πολιτικής οικονομίας (Παπαδάκης, 2010). Η πολυεπίπεδη διάσταση της ΔΒΜ την τοποθετεί στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων διεθνώς.

Σύμφωνα με τις προτεραιότητες που τίθενται σε όλα τα σημαντικά έγγραφα πολιτικής της Ε.Ε., η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να συμβάλλουν στην αύξηση της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Η θετική συσχέτιση που παρουσιάζει η

αύξηση της συμμετοχής σε Δια Βίου δραστηριότητες με την απασχολησιμότητα (σύμφωνα με πολλούς ερευνητές), λειτουργεί νομιμοποιητικά για τις νέες προτεραιότητες (Παπαδάκης, 2016α). Ενδεικτική είναι η επισήμανση στη Λευκή βίβλο της ΕΕ (1995), πως *«η σχέση μάθησης και το γνωστικό κεφάλαιο αναμένεται να προσδιορίσουν τη θέση του καθενός σε σχέση με τους συμπολίτες του στο πεδίο της γνώσης, των δεξιοτήτων και της απασχόλησης στην Ευρώπη του μέλλοντος»* (Ε.Ε. 1995: 2 όπ αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 47).

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί η σταδιακή μετατόπιση της έννοιας της ΔΒΜ, από διαδικασία που αφορά κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα, *«σε μια ηθική και ατομική υποχρέωση, εντός ενός πιο ανταγωνιστικού και καθορισμένου από την αγορά πλαισίου»* (Nordin, 2011: 11 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 49). Συναφής με την παραπάνω διαπίστωση είναι και η αντικατάσταση του όρου «Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση» από τον όρο «Δια Βίου Μάθηση», ο οποίος πλέον έχει κυριαρχήσει ολοκληρωτικά. Η αλλαγή αυτή έχει βαθιές συνέπειες, καθώς από την εκπαίδευση «ως δικαίωμα των πολιτών», επήλθε μετατόπιση στη μάθηση «ως αποτέλεσμα ατομικής ευθύνης» (Παπαδάκης, 2016α). Ασφαλώς αυτό συνδέεται και με τη σταδιακή παρακμή του κράτους πρόνοιας και την αποποίηση (εκ μέρους του κράτους) της ευθύνης για την παροχή κάθε είδους εκπαίδευσης στη διάρκεια της ζωής (Παπαδάκης, 2016α). Πλέον, αν οι εργαζόμενοι θέλουν να αποτελούν μέρος της κοινωνίας της γνώσης πρέπει να συνεχίζουν να μαθαίνουν με δική τους ευθύνη (Jarvis, 2004 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2006). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έννοια του «συνεχούς» που εμφανίζεται στους ορισμούς της ΔΒΜ, και η απορρέουσα από αυτό *«θεώρηση του εκπαιδευόμενου πολίτη ως συνεχώς μανθάνοντα υποκειμένου»* (Καραλής, 2018: 8).

Στην Ελλάδα, με βάση τον ν. 3879/2010 (άρθρο 2: 3401) «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», η ΔΒΜ μάθηση ορίζεται ως εξής: *«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση».*

4.1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση των Μορφών Μάθησης

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η μάθηση είναι μια διαδικασία, η οποία συντελείται διαχρονικά κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, και ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα και το αν οδηγεί ή όχι στην απόκτηση πιστοποιητικών, διακρίνεται σε τυπική εκπαίδευση, μη τυπική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση. Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τον ν. 3879/2010, ορίζονται οι παραπάνω έννοιες ως εξής:

α) Τυπική εκπαίδευση: *«Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων»* (ν.3879/2010, άρθρο 2: 3401). Στο πλαίσιο της ΕΕΚ, τυπική εκπαίδευση παρέχεται στα ΕΠΑΛ (ν. 4186/2013).

β) Μη τυπική εκπαίδευση: *«Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων»* (ν.3879/2010, άρθρο 2: 3401-3402). Στο πλαίσιο της ΕΕΚ, μη τυπική εκπαίδευση παρέχεται στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) κ.α. (βλ. ΥΠΑΙΘ, 2016α).

γ) Άτυπη μάθηση: *«Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του»* (ν.3879/2010, άρθρο 2: 3402). Αξίζει να διευκρινιστεί πως η άτυπη μάθηση πολλές φορές δεν είναι αποτέλεσμα εμπρόθετης διαδικασίας, από την πλευρά αυτού που μαθαίνει (σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες περιπτώσεις) (Δρακάκη, 2017).

4.2. Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και Νεότερες Προσεγγίσεις

Η ανάπτυξη της ΔΒΜ βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην ευρεία αποδοχή που είχε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, περίπου από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Μάλιστα, όπως το θέτουν εμφατικά οι Γουβιάς & Θεριανός (2014: 76): *«Όταν γίνεται λόγος για καινοτομία, παραγωγικότητα, Διά Βίου Μάθηση, ανταγωνιστικότητα, γίνεται ουσιαστικά λόγος για όψεις του ανθρώπινου κεφαλαίου».*

Ήδη από το 1776, ο A. Smith (στο έργο του «ο Πλούτος των Εθνών») είχε συνδέσει θετικά την εκπαίδευση του εργαζομένου με την αύξηση της παραγωγικότητας (Κανελλόπουλος, Μαυρομαράς & Μητράκος, 2003). Είναι γεγονός πως ο Smith διατύπωσε με σαφήνεια την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς παρατήρησε πως το απόθεμα κεφαλαίου ενός έθνους αποτελείται και από *«τις αποκτώμενες και χρήσιμες ικανότητες όλων των κατοίκων ή μελών της κοινωνίας. Η απόκτηση τέτοιων ταλέντων, με την φροντίδα του ατόμου κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του, σπουδών ή Μαθητείας του, έχει πάντοτε ένα πραγματικό κόστος, το οποίο αποτελεί ένα πάγιο κεφάλαιο εμφανιζόμενο σε αυτόν. Αυτά τα ταλέντα, επειδή αποτελούν μέρος της περιουσίας του ατόμου, αποτελούν επίσης περιουσία της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Η βελτιωμένη δεξιότητα ενός εργαζομένου μπορεί να θεωρηθεί ως μια μηχανή ή εργαλείο δουλειάς το οποίο βελτιώνει και αναβαθμίζει την εργασία, και η οποία αν και κοστίζει συγκεκριμένες δαπάνες ξεπληρώνει αυτές τις δαπάνες και αφήνει κέρδος»* (Smith, Βιβλίο II, κεφ.1 όπ αναφ. στο Κανελλόπουλος, κ.α., 2003: 33).

Μεταγενέστερα, η έννοια του κεφαλαίου περιορίστηκε στα υλικά μέσα παραγωγής (με ελάχιστες εξαιρέσεις). Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου επανήλθε κυρίως ως αποτέλεσμα της προσπάθειας των οικονομολόγων να ερμηνεύσουν τη διαφορά στον ρυθμό ανάπτυξης από περίοδο σε περίοδο αλλά και από χώρα σε χώρα, στις πρώτες μεταπολεμικά δεκαετίες (μέσα 20ου αιώνα). Ως απάντηση, συνδέθηκε η ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη με τη βελτίωση των παραγωγικών συντελεστών και ειδικά της εργασίας, μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ως μορφή συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου) (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Η προσέγγιση λοιπόν που θεωρεί πως, μέσω της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους και έτσι καθίστανται ικανότεροι στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, αλλά και πιο προσαρμόσιμοι στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος, με συνέπεια την αύξηση της παραγωγικότητας αλλά και των μισθών τους, είναι γνωστή ως «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Κύριοι εκφραστές της εν λόγω θεωρίας είναι ο Theodore Schultz (1961), ο Garry Becker (1964) και ο Jacob Mincer (1974). Το ανθρώπινο κεφάλαιο *«αποτελείται από δεξιότητες,*

γνώσεις και άλλα παρόμοια χαρακτηριστικά» (Schultz, 1977: 314 όπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 76) και έχει τρεις ιδιότητες:

α) *«Είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο.*

β) *Είναι κεφάλαιο, διότι παράγει νέα κέρδη.*

γ) *Δεν μπορεί να διαχωριστεί από το άτομο που το κατέχει»* (Σαΐτη, 2000: 155 όπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 76).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως, όταν μιλάμε για απόκτηση ανθρώπινου κεφαλαίου, δεν αναφερόμαστε μόνο στην τυπική εκπαίδευση αλλά και σε οποιαδήποτε μορφή μάθησης, ακόμη και στην έρευνα για εξεύρεση εργασίας αλλά και στη γεωγραφική μετακίνηση για τον ίδιο σκοπό. Κοινό σημείο αναφοράς όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι η αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που οδηγεί σε αύξηση της παραγωγικότητας και των μισθών (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (1999 όπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014), η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ιδιαίτερα ευρεία και σχετίζεται τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης του εργαζομένου. Ενώ, αναφέρεται ακόμη και στο επίπεδο της υγείας του.

Τελικά, τα πιο εκπαιδευμένα άτομα καταλαμβάνουν πιο καίριες θέσεις με καλύτερες απολαβές και αυξημένο κοινωνικό γόητρο. Στο βαθμό που τα άτομα αυτά πληρούν τις υλικές προϋποθέσεις για μια αξιοπρεπή διαβίωση, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως παράγοντας μείωσης της φτώχειας. Παράλληλα, αναπτύσσεται και η προσδοκία πως η ευρεία επέκταση της εκπαίδευσης θα εξασφαλίσει πέρα από την οικονομική ανάπτυξη και ισότητα ευκαιριών (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003).

Αξίζει να επισημανθεί αυτό που αναφέρουν οι Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης (2015: 23), πως *«η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στην ορθολογική συμπεριφορά των οικονομούντων ατόμων και, ως εκ τούτου, η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί ορθολογική αντίδραση σε μια δέσμη προσδοκώμενων ωφελειών και κόστους».*

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60, αρχίζουν να αυξάνονται οι κριτικές στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Άλλωστε, διαψεύστηκαν και οι προσδοκίες για περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη, για μείωση της φτώχειας αλλά και εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Χαρακτηριστική ήταν η άνοδος της ανεργίας αλλά και του πληθωρισμού, με αποκορύφωμα την οικονομική κρίση του 1973 (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Επιπλέον, ενώ ήταν γεγονός η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου σε πολλές χώρες τη δεκαετία του '70, αυτό δεν οδήγησε σε αντίστοιχη αύξηση της παραγωγικότητας. Οι κυριότερες κριτικές εστιάζουν στη σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικότητας και στη σχέση παραγωγικότητας και

αμοιβών, που ανέπτυξε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Sober, 1982 όπ. αναφ. στο Κανελλόπουλος, κ.α., 2003).

Οι υποστηρικτές της «θεωρίας του Φίλτρου» αμφισβήτησαν τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας, υποστηρίζοντας *«ότι η εκπαίδευση κυρίως κατατάσσει τους σπουδαστές ανάλογα με προϋπάρχουσες (κυρίως έμφυτες) ικανότητες και δεν συμβάλλει στην ουσιαστική αύξηση της παραγωγικότητας»* (Arrow, 1973, Spence, 1974, Stiglitz, 1975, Phelps, 1972 όπ. αναφ. στο Κανελλόπουλος, κ.α., 2003: 26). Δηλαδή, η μεγαλύτερη παραγωγικότητα των εκπαιδευμένων ατόμων οφείλεται στην έμφυτη ικανότητα τους να μαθαίνουν, να καινοτομούν, να συνεργάζονται, και όχι επειδή απέκτησαν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στην εκπαίδευσή τους. Η εκπαίδευση λοιπόν απλώς φιλτράρει τους σπουδαστές για να τους κατατάξει αναλόγως στην αγορά εργασίας. Η ασθενής εκδοχή της θεωρίας του φίλτρου υποστηρίζει πως ναι μεν η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων, αλλά η σύνδεση μεταξύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και υψηλών αμοιβών είναι υπερεκτιμημένη (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003).

Οι οπαδοί διαφόρων «θεσμικών θεωριών» άσκησαν κριτική κυρίως στη σύνδεση παραγωγικότητας και αμοιβών. Υποστηρίζουν πως εξηγείται επαρκέστερα ο προσδιορισμός των μισθών μέσω των θεσμικών χαρακτηριστικών της αγοράς εργασίας (ατέλειες, ανισοροπίες, διακρίσεις και άλλα μη ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά) (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Συσχετιζόμενη με αυτές τις προσεγγίσεις είναι και η θεωρία της κοινωνικοποίησης μέσω της εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε από θεσμικούς και ριζοσπάστες οικονομολόγους των ΗΠΑ, και επικεντρώνεται κυρίως στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Η προσέγγιση της κοινωνικοποίησης *«απορρίπτει την επίδραση των σχολείων στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και με την αυστηρή της μορφή θεωρεί τα σχολεία ως εργαλείο του καπιταλισμού για τη διαίρεση της εργασίας. Μέσω της εκπαίδευσης, αναπαράγεται η υφιστάμενη κοινωνική διάρθρωση και ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται ανασχετικός για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και ενισχυτικός των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων»* (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003: 28-29). Ο ρόλος που αποδίδεται στην εκπαίδευση σε αυτήν την προσέγγιση (στην ριζοσπαστική της μορφή) είναι αντίθετος με αυτόν της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει έρθει και πάλι στο προσκήνιο μέσα από τις νέες θεωρίες οικονομικής μεγέθυνσης. Σύμφωνα με μία από αυτές τις θεωρίες (Lucas, 1988 όπ. αναφ. στο Κανελλόπουλος, κ.α., 2003: 30), το ανθρώπινο κεφάλαιο *«είναι ένας συνηθισμένος παραγωγικός συντελεστής, οπότε ο ρυθμός ανάπτυξης της*

οικονομίας προσδιορίζεται από τον ρυθμό ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου της». Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση (Romer, 1990 όπ. αναφ. στο Κανελλόπουλος, κ.α., 2003: 30), το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί «ως πρωταρχική πηγή νεωτερισμών, οπότε το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού (απόθεμα εκπαιδευτικού κεφαλαίου) πέρα από τους άλλους συντελεστές παραγωγής συνδέεται με τον ρυθμό ανόδου της παραγωγικότητας».

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί πως υπάρχει σχετική συναίνεση των πολιτικών φορέων ότι η εκπαίδευση «αποτελεί αναγκαία αλλά όχι και επαρκή συνθήκη για την οικονομική πρόοδο» (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003: 30). Το κράτος ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο πλαίσιο ενίσχυσης της κοινωνικής ευημερίας (Κανελλόπουλος, κ.α., 2003). Η παγκοσμιοποιημένη οικονομία, η τεράστια εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, ο διεθνής ανταγωνισμός και άλλοι συναφείς παράγοντες, συνηγορούν υπέρ της παραπάνω άποψης. Με άλλα λόγια, όπως το τοποθετούν οι Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης (2015: 22-23), η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έπαιξε ρόλο «στην κατανόηση του ρόλου και της σημασίας της γνώσης και των δεξιοτήτων στη “νέα οικονομία της πληροφορίας” που σε μεγάλο βαθμό έχει επηρεαστεί από την εξέλιξη της τεχνολογίας, της πληροφορικής και της επικοινωνίας και την παγκοσμιοποίηση της εμπορικής και παραγωγικής διαδικασίας».

Μια ευρύτερη κριτική στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με τους Karabel και Haskey (1977: 13 όπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 80), επισημαίνει πως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου «αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως κάτοχο κεφαλαίου, το οποίο αποτελείται από τις ικανότητες και τις γνώσεις του». Δηλαδή, η εκπαίδευση συνδέεται αποκλειστικά με την οικονομία (θεωρώντας δευτερεύουσες τις ευρύτερες προεκτάσεις της αγωγής) και η ζωή του ανθρώπου με το επάγγελμα (Karabel και Haskey, 1977 όπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

5. Η Μάθηση Βάσει Εργασίας και ο Θεσμός της Μαθητείας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, μια έντονη τάση ενίσχυσης των μορφών μάθησης που διεξάγονται στον χώρο της εργασίας.

Ανεξάρτητα από την πρόσφατη αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μάθηση που βασίζεται στον εργασιακό χώρο, είναι γεγονός πως αυτή η μορφή μάθησης υφίσταται διαχρονικά με πολλές εκφάνσεις, ιδιαίτερα στους ενήλικες μέσω των εμπειριών που αποκομίζουν από την εργασία τους. Άλλωστε, η εργασία ή η έλλειψή της, για κάθε ενήλικα, αποτελεί πολύ κρίσιμο παράγοντα για τη συνολικότερη δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας αλλά και της ζωής του εν γένει (Λιντζέρης, 2020). Επομένως, η εργασία *«ακόμη και παρότι δεν το επιδιώκει ως «καταστατικό» σκοπό της, διαθέτει πολύ συχνά ισχυρό μαθησιακό φορτίο και περιεχόμενο, είτε η μάθηση στο πλαίσιο της συντελείται συνειδητά και εμπρόθετα, είτε όχι»* (Λιντζέρης, 2020: 10). Συνεπώς, είναι δεδομένος ο μαθησιακός (συνειδητά ή μη) και γενικότερα διαμορφωτικός ρόλος της εργασίας στους ανθρώπους. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη βασισμένη στην εργασία μάθηση, ως *«την διαδικασία απόκτησης γνώσης και δεξιοτήτων δια της υλοποίησης καθηκόντων (και στοχασμού επί αυτών) σε ένα εργασιακό πλαίσιο, είτε στον χώρο εργασίας (όπως η εναλλασσόμενη κατάρτιση), είτε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης»* (Cedefop, 2011: 203, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2020: 10).

Οι διάφορες μορφές μάθησης στον χώρο εργασίας προωθούνται όλο και περισσότερο διεθνώς, και αυτό δεν είναι τυχαίο καθώς παρέχουν γενικές αλλά και εξειδικευμένες δεξιότητες τις οποίες αναζητούν οι εργοδότες, και έτσι διευκολύνεται η μετάβαση από το σχολικό στο εργασιακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, προωθούν τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εργοδότες, κοινωνικούς εταίρους, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυβέρνηση) (Cedefop, 2014a). Πιστεύεται πως η μάθηση βάσει εργασίας ευνοεί μια ταχύτερη και ηπιότερη μετάβαση από το σχολείο στον χώρο της εργασίας, εισάγοντας στους μαθητευόμενους την κουλτούρα του εργασιακού χώρου αλλά και διευκολύνοντας την επιχείρηση στην επιλογή προσωπικού. Ταυτόχρονα όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό των σχετικών πολιτικών για τη δημιουργία ενός αμοιβαία επωφελούς περιβάλλοντος, καθώς εκπαίδευση και εργασία εκκινούν από διαφορετική βάση και έχουν διαφορετικές επιδιώξεις (Λιντζέρης, 2020).

Αξίζει να τονιστεί πως η μάθηση, που βασίζεται στην εργασία, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με διαδικασίες άτυπης μάθησης. Συνεπώς, *«το εμπειρικό στοιχείο και κυρίως ο άρρητος (ή σιωπηλός) χαρακτήρας της μάθησης και η πρακτικο-βιωματική όψη της γνώσης που υφίσταται*

στους οργανισμούς έχουν, στην περίπτωση αυτή, πολύ σημαντική επίδραση στα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τις μορφές μάθησης» (Λιντζέρης, 2020: 11).

Σύμφωνα με το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Μάθηση βασισμένη στην εργασία, πρακτικές και δείκτες πολιτικής», η μάθηση βάσει της εργασίας αποτελεί μια «win win» κατάσταση (αμοιβαία επωφελής - κερδίζουν όλα τα μέρη), ιδιαίτερα όταν διεξάγεται σε μία επιχείρηση (όπως συμβαίνει με τη Μαθητεία). Τα οφέλη αφορούν τόσο τους μαθητευόμενους όσο και τις επιχειρήσεις στις οποίες φιλοξενούνται, αλλά διευρύνονται και στους παρόχους της ΕΕΚ, όπως και στο ευρύτερο επίπεδο της κοινωνίας (European Commission, 2013). Στο ίδιο κείμενο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει πως η μάθηση βάσει εργασίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής κατάρτισης, άρρηκτα συνδεδεμένο με τον στόχο της ΕΕΚ «να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική ζωή» (European Commission, 2013: 5). Σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας κατατάσσει τη μάθηση, που βασίζεται στην εργασία, σε τρεις κατηγορίες:

α) «Μαθητεία «δυσικού» τύπου, δηλ. εναλλαγή κατάρτισης σε εκπαιδευτικό χώρο και μάθησης σε επιχείρηση, με έμφαση στη μάθηση στο χώρο εργασίας και με βασικά χαρακτηριστικά τη σχετικά μεγάλη διάρκεια, το τριμερές συμφωνητικό, την αμοιβή και ασφάλιση του μαθητευόμενου, και τη συμμετοχή της επιχείρησης στο κόστος της Μαθητείας.

β) Σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που περιέχει μια περίοδο κατάρτισης κατά την εργασία σε επιχείρηση (on the job training). Η κατάρτιση κατά την εργασία λαμβάνει διάφορες μορφές όπως η πρακτική άσκηση και η σύντομη εργασιακή τοποθέτηση για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας.

γ) Επαγγελματικά προσανατολισμένη κατάρτιση εργαστηριακού τύπου ενσωματωμένη στο σχολικό πρόγραμμα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) με τη δημιουργία περιβάλλοντος προσομοίωσης του πραγματικού εργασιακού χώρου και με τη χρήση κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού» (Ε.Σ., 2013 όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2020: 13).

Στα επιμέρους συστήματα πολλών χωρών παρατηρείται κάποια μίξη των παραπάνω μορφών μάθησης βασισμένης στην εργασία. Επίσης, η έννοια της Μαθητείας ενίοτε εμφανίζεται με αρκετές διαφοροποιήσεις ή και αποκλίνουσες εφαρμογές (βλ. Cedefop, 2019a).

Σε σχέση με τη χώρα μας, εμφανίζονται διαχρονικά όλες οι προαναφερθείσες μορφές μάθησης βασισμένης στην εργασία. Τα προγράμματα Μαθητείας του ΟΑΕΔ λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες, ενώ από το 2016 -2017 προσφέρουν τη δυνατότητα Μαθητείας τόσο τα ΕΠΑΛ όσο και τα ΙΕΚ. Στις τρεις παραπάνω δομές παρέχονται εργαστηριακά

μαθήματα (στα Εργαστηριακά Κέντρα), ενώ, η πρακτική άσκηση εφαρμόζεται από τα ΙΕΚ (Λιντζέρης, 2020).

Είναι γεγονός πως ο θεσμός της Μαθητείας «κερδίζει συνεχώς έδαφος», ειδικότερα μετά από την ψήφιση του ν.4186/2013 (άρθρο 7: 3115), ο οποίος εισάγει τον θεσμό του «Μεταλυκειακού Έτους Μαθητείας» στα ΕΠΑΛ, και στην πράξη αρχίζει να εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2016-2017. Αποτελεί σημαντική στρατηγική του ΥΠΑΙΘ, η επέκταση και ενίσχυση του θεσμού της Μαθητείας, καθώς έτσι αναβαθμίζεται ευρύτερα ο τρόπος εφαρμογής της βασισμένης στην εργασία μάθησης (ΥΠΑΙΘ, 2017α). Όπως τονίζεται, η διεξαγωγή της Μαθητείας στοχεύει μεταξύ άλλων και «στην εμπέδωση των εργασιακών δικαιωμάτων (των μαθητευόμενων) και την αφομοίωση μιας κουλτούρας επένδυσης από τις επιχειρήσεις. Έτσι, διασφαλίζεται η ποιοτική υλοποίηση του θεσμού, με στόχο την αμφίδρομη διαδικασία διασύνδεσης και ταυτόχρονης βελτίωσης των πόλων της εκπαίδευσης και της εργασίας» (ΥΠΑΙΘ, 2017α).

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η Ε.Ε.Κ. και ο θεσμός της Μαθητείας στην Ευρώπη

1. Ιστορική Εξέλιξη της Ε.Ε.Κ. και του θεσμού της Μαθητείας στην Ευρώπη

1.1. Η περίοδος από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου έως και τη δεκαετία του 1980

Στο διεθνές σκηνικό, που διαμορφώνεται μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, τα μεγάλα ευρωπαϊκά κράτη (Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία), τα οποία έως τότε ήταν κυρίαρχα στον κόσμο, εμφανίζονται αποδυναμωμένα. Γενικότερα, η Ευρώπη βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση οικονομικά, πολιτικά αλλά και δημογραφικά. Για πρώτη φορά μετά από πολλούς αιώνες, ο έλεγχος του κόσμου φεύγει από τη Δ. Ευρώπη και δημιουργείται μία διπολική νέα πραγματικότητα (Η.Π.Α. - Ε.Σ.Σ.Δ.) (Σταμέλος, κ.α., 2015).

Κύριο γνώρισμα αυτής της περιόδου είναι η σταδιακή δημιουργία διεθνών οργανισμών. Επικρατεί η άποψη πως η αποτελεσματικότητα αυξάνεται, όταν η οικονομική βοήθεια χορηγείται μέσω διεθνών οργανισμών (σε σχέση με τις διμερείς συμβάσεις), καθώς μέσω της ουδετερότητας που προωθείται αμβλύνονται οι αντιδράσεις που μπορεί να εμφανιστούν σε «ευαίσθητους» τομείς όπως η εκπαίδευση (Σταμέλος, κ.α., 2015: 52). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ίδρυση του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (ΟΕΟΣ) το 1948 (χρηματοδοτούμενο από το σχέδιο Marshall), έχοντας ως στόχο την οικονομική ανασυγκρότηση της Δ. Ευρώπης (το 1961 μετατρέπεται στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, τον γνωστό ΟΟΣΑ). Μέσω του ΟΕΟΣ, προωθείται *«η ιδέα της στενής σχέσης μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, επιστήμης και τεχνολογίας, με βάση την αμερικανική εμπειρία όπου ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει καθοριστικό ρόλο. Συνεπώς και η εκπαίδευση ως πηγή δημιουργίας των προηγούμενων θεωρείται καθοριστική»* (Σταμέλος, κ.α., 2015: 52). Άλλος σημαντικός διεθνής θεσμός που ιδρύεται είναι η Unesco (Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών - 1945), η οποία, από την αρχή της λειτουργίας της, συνδέεται με την προώθηση της εκπαίδευσης ως ατομικό δικαίωμα. Ειδικότερα, *«μετά και την υπογραφή (1948) της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα από τα κράτη - μέλη του ΟΗΕ, όπου στο άρθρο 26 μεταξύ άλλων προβλέπει το δικαίωμα όλων στην δωρεάν,*

τουλάχιστον στη στοιχειώδη βαθμίδα, υποχρεωτική εκπαίδευση...» (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 354).

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), από την ίδρυσή της είχε ως κύριο στόχο τη δημιουργία μια ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Ναι μεν, από νωρίς (δεκαετία του '60) έγινε αντιληπτό πως, για να είναι εφικτή η δημιουργία αυτής της αγοράς, έπρεπε να δοθεί βαρύτητα στην προετοιμασία των εργαζομένων, γεγονός που παραπέμπει ευθέως στην εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά από την άλλη δεν υπήρχε κάποια σχετική πρόβλεψη στην ιδρυτική συνθήκη της Ρώμης το 1957 (Σταμέλος, κ.α., 2015). Η εκπαίδευση δεν αποτελούσε διακηρυγμένο στόχο της ΕΟΚ, και αυτό σχετίζεται με το γεγονός πως ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατασκευή και διατήρηση της επίσημης εθνικής ταυτότητας του έθνους-κράτους. Επομένως, τα ιδρυτικά κράτη-μέλη δεν ήθελαν την εμπλοκή υπερεθνικών οργανισμών σε τέτοια ζητήματα (Σταμέλος, κ.α., 2015). Πάντως, είναι γεγονός πως στην ιδρυτική συνθήκη της ΕΟΚ υπήρχε ένα άρθρο (το 128), το οποίο θεμελιώνει μια κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία κατά κύριο λόγο είχε να κάνει με δραστηριότητες εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούσε άμεσα επαγγελματικές δραστηριότητες (Σταμέλος, κ.α., 2015). Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Αμίτσης (2000: 122), *«οι τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, εντάσσονται στον ευρύτερο τομέα της ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής, που χαρακτηρίζεται από την απουσία δεσμευτικών παρεμβάσεων εκ μέρους των οργάνων της ΕΟΚ»*. Οι δράσεις στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης ξεκινούν το 1963 με την απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου, η οποία κατοχυρώνει δέκα αρχές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης (Αμίτσης, 2000). Μετά από αναμόρφωση, εντάσσονται οι αρχές αυτές στις γενικές κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης στην κοινότητα και εγκρίνονται από το Συμβούλιο το 1971. Γενικότερα, τις δεκαετίες του '70 και του '80 το κάθε κράτος-μέλος εξακολουθεί να διαμορφώνει αυτόνομες πολιτικές κατάρτισης, και οι όποιες παρεμβάσεις γίνονται από την πλευρά της κοινότητας έχουν κυρίως υποστηρικτικό χαρακτήρα (Αμίτσης, 2000).

Πιστεύεται πως τα όργανα της κοινότητας *«χρησιμοποίησαν κατά τρόπο συστηματικά συγκεκριμένο τις έννοιες “Εκπαίδευση” και “Επαγγελματική Κατάρτιση” με στόχο να πετύχουν την τελική ενασχόλησή τους με τον τομέα της εκπαίδευσης. Η στρατηγική αυτή είχε ως στόχο τη μέγιστη δυνατή “ελαστικοποίηση” του περιεχομένου της έννοιας “Επαγγελματική Κατάρτιση”»* (Σταμέλος, κ.α., 2015: 62). Κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έπαιξε το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το 1985, όπου μέσω της υπόθεσης Gravier δόθηκε ένας εμφανώς διευρυμένος ορισμός της επαγγελματικής

κατάρτισης (Σταμέλος, κ.α., 2015), ορίζοντάς την ως: *«κάθε μορφή εκπαίδευσης που προετοιμάζει για τα προσόντα ενός επαγγέλματος ή μιας εξειδικευμένης εργασίας ή που αναπτύσσει τις ιδιαίτερες δεξιότητες για την άσκηση ενός τέτοιου επαγγέλματος ή μιας τέτοιας εξειδικευμένης εργασίας, όποια και αν είναι η ηλικία ή το επίπεδο κατάρτισης των μαθητών ή των φοιτητών, ακόμα και όταν το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα μέρος γενικής εκπαίδευσης»* (Σταμέλος, κ.α., 2015: 62).

Στον Κοινοτικό Χάρτη Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων, που υιοθετήθηκε από όλα τα κράτη-μέλη (εκτός Μ. Βρετανίας) το 1989, εμφανίζεται η πρώτη θεσμική αναφορά στο δικαίωμα για επαγγελματική κατάρτιση και παρέχονται, μη δεσμευτικές, κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξη της κοινωνικής προστασίας, ενώ εισάγεται και η διάκριση μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης Κατάρτισης (άρθρα 23 και 15 αντίστοιχα) (Αμίτσης, 2000).

1.2. Η δεκαετία του '90

Η συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) αποτελεί ορόσημο για την πορεία του ευρωπαϊκού εγχειρήματος. Η μετατροπή της ΕΟΚ (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα) σε ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση) συνοδεύεται από διεύρυνση της στοχοθεσίας σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής, με την εκπαιδευτική πολιτική να βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των εξελίξεων (βλ. Παπαδάκης, 2016α). Για πρώτη φορά έχουμε ένα άρθρο (το 126) που αφορά την εκπαίδευση γενικά, και ένα άλλο άρθρο (το 127) που σχετίζεται με την επαγγελματική εκπαίδευση (σήμερα τα αντίστοιχα ισχύοντα άρθρα είναι το 165 και 166, της ΣΛΕΕ) (Σταμέλος, κ.α., 2015). Σύμφωνα με το άρθρο 126 για την εκπαίδευση, *«η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών...»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992), ενώ, σύμφωνα με το άρθρο 127 για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, *«η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών...»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992). Βάσει λοιπόν της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η ΕΕ δύναται να προωθεί πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ένα πολύ διευρυμένο πλαίσιο, και ταυτόχρονα να λειτουργεί επικουρικά στον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα (Σταμέλος, κ.α., 2015). Πάντως, επισημαίνεται πως στόχος είναι *«να συνεχιστεί η ολοένα και στενότερη ένωση των λαών της Ευρώπης, όπου οι αποφάσεις θα λαμβάνονται όσο το δυνατόν πιο κοντά στους πολίτες, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992). Η τήρηση της παραπάνω αρχής *«συνεπάγεται περιορισμούς στην έκταση ανάπτυξης των κοινοτικών*

δράσεων» (Αμίτσης, 2000: 126) (βλ. παράρτημα 1 για την αρχή της επικουρικότητας στην ΕΕ).

Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας (εκμάθηση γλωσσών), η ενίσχυση της κινητικότητας (φοιτητών και εκπαιδευτικών), η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων αλλά και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελούν κύριους στόχους της συνθήκης του Μάαστριχτ σχετικά με την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992). Όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, επιδιώκεται η διευκόλυνση της πρόσβασης αλλά και της διακρατικής κινητικότητας εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, η ομαλότερη ένταξη στην αγορά εργασίας, η ενίσχυση της συνεργασίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων και η προώθηση της ανταλλαγής πληροφοριών σε ζητήματα κατάρτισης μεταξύ των Κρατών-Μελών (Αμίτσης, 2000).

Η δημοσίευση της Λευκής Βίβλου «για την Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση» από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993), αποτελεί το πρώτο κείμενο όπου γίνεται άμεση και με σαφήνεια σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση, ενώ αναγνωρίζεται πως το έμψυχο δυναμικό αποτελεί το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της Ευρώπης. Αυτό συνδέεται ευθέως με την ανάγκη άμεσης επένδυσης στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση (Σταμέλος, κ.α., 2015). Έχοντας ως βάση τα παραπάνω, δύο χρόνια αργότερα (1995) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση «Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης», όπου οι στόχοι εμφανίζονται πιο εξειδικευμένοι (Σταμέλος, κ.α., 2015). Συγκεκριμένα, τονίζεται πως «η διεθνοποίηση των ανταλλαγών, η παγκοσμιοποίηση των τεχνολογιών και ιδίως η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας έχουν αυξήσει τις δυνατότητες πρόσβασης των ατόμων στην πληροφόρηση και τη γνώση. Παράλληλα, όμως, όλα αυτά τα φαινόμενα επιφέρουν μια τροποποίηση των κεκτημένων δεξιοτήτων και των συστημάτων εργασίας...Η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι άρα μια κοινωνία της γνώσης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995: 2). Έτσι λοιπόν, «η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής στα μέσα της δεκαετίας του '90 συνδέθηκε καταστατικά με τις μαθησιακές ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης» (European Commission 1995: 14 και Papadakis, 1998: 11-55, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 45). Η διαγνωσμένη αναντιστοιχία μεταξύ δεξιοτήτων και αγοράς εργασίας, η μείωση της ανταγωνιστικότητας της ΕΕ αλλά και η ανελαστικότητα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, απαιτούν άμεσες αλλαγές (Παπαδάκης, 2016α). Στο ίδιο κείμενο, τονίζεται χαρακτηριστικά πως «η επένδυση στο άυλο κεφάλαιο και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού θα αυξήσουν την απασχόληση και θα διαφυλάξουν τις συνολικές κατακτήσεις. Οι ικανότητες

μάθησης και η κατοχή θεμελιωδών γνώσεων, θα καθορίζουν σταδιακά όλο και περισσότερο το συσχετισμό των ατόμων στα πλαίσια της κοινωνικής ιεραρχίας. Η θέση του καθενός στο χώρο της γνώσης και της δεξιότητας θα είναι αποφασιστική...Όλος ο κόσμος δεν μπορεί να έχει την ίδια εξέλιξη στην επαγγελματική του ζωή. Όποια και αν είναι η αρχική προέλευση, η μόρφωση εκκίνησης, ο καθένας θα πρέπει να μπορεί να αδράξει όλες τις ευκαιρίες που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει τη θέση του στην κοινωνία και να ευνοήσει την εξέλιξή του» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995: 2-3). Νέο κεντρικό πρόταγμα, πάνω στο οποίο βασίζεται όλη η μεταρρυθμιστική διαδικασία, επελέγη να είναι η Δια Βίου Μάθηση, «η οποία μοιάζει να είναι αναγκαία και κυρίως εμφανίζεται ως απολύτως αναπόφευκτη» (Παπαδάκης, 2016: 47). Οι δεξιότητες αποτελούν την κύρια παράμετρο που διαμεσολαβεί στη διευρυμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, «που αναδιατάσσει τους όρους συγκρότησης της σχέσης εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης» (Παπαδάκης, 2006: 64).

Η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στοχεύει και στην ανάπτυξη του θεσμού της Μαθητείας, με ταυτόχρονη προώθηση της κινητικότητας των μαθητευόμενων στα κράτη-μέλη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Άλλωστε, η επαφή του σχολείου με τις επιχειρήσεις αποτελεί μία από τις κύριες στοχεύσεις της επιτροπής και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ εκπαίδευσης και επιχείρησης θα πρέπει να βασίζεται πρωτίστως στα σχήματα Μαθητείας. Πρόκειται για μια μέθοδο κατάρτισης προσαρμοσμένη σε όλα τα επίπεδα εξειδίκευσης και όχι μόνο στα κατώτερα...Τα σχήματα Μαθητείας δύνανται να παρέχουν στους νέους, τόσο τις απαιτούμενες γνώσεις, όσο και την εργασιακή εμπειρία σε επιχειρήσεις. Προσφέροντας τους μια πρώτη επαφή με τον κόσμο της εργασίας, τους δίνει ένα σημαντικό πλεονέκτημα για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Η προώθηση της Μαθητείας σε ευρωπαϊκό επίπεδο θα αποτελέσει μια προστιθέμενη αξία για τους νέους όπως και για τις επιχειρήσεις» (Commission of the European Communities, 1995: 36-37).

Σημαντική θεωρείται η προώθηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται από τα τέλη της δεκαετίας του '80. Το 1995 αναμορφώθηκαν προσθέτοντας και νέες δραστηριότητες, όπως η εκπαίδευση ενηλίκων (Παπαδάκης, 2006). Το πρόγραμμα Socrates περιλαμβάνει: το Comenius (σχολική εκπαίδευση), το Lingua (γλωσσική εκπαίδευση), το Minerva (ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση), το Grundtvig (εκπαίδευση ενηλίκων - μεταγενέστερα έγινε ο πυρήνας των κοινών δράσεων ΔΒΜ) και το Erasmus (ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση). Ενώ, το πρόγραμμα Leonardo Da Vinci στοχεύει κυρίως στην ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων και την προώθηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ (Σταμέλος, κ.α., 2015), έτσι ώστε «να

δημιουργηθεί ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό όπως και να προωθηθεί η προσφορά της επαγγελματικής κατάρτισης στη διαδικασία της καινοτομίας» (Σταμέλος, κ.α., 2015: 121).

Το 1996, το «Ευρωπαϊκό Έτος Δια βίου Μάθησης» (όπως ορίστηκε από την Ε.Ε.) ουσιαστικά καθιερώνει τη ΔΒΜ ως το επίκεντρο της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο στην ΕΕ όσο και στα επιμέρους Κράτη-Μέλη (Παπαδάκης, 2006).

Σε ανακοίνωση της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων τον Νοέμβριο του 1997, με τίτλο «Για μια Ευρώπη της Γνώσης», καθορίζονται οι τέσσερις περιοχές της γνώσης, οι οποίες είναι: η έρευνα, η καινοτομία, η εκπαίδευση και η κατάρτιση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, *«ο πραγματικός πλούτος συνδέεται με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης, και εξαρτάται κυρίως από τις προσπάθειές μας στους τομείς της έρευνας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και από την ικανότητα μας να προωθήσουμε την καινοτομία. Πρέπει λοιπόν να οικοδομήσουμε μια πραγματική “Ευρώπη της γνώσης”»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1997: 3). Ενώ, ο Παπαδάκης (2006: 122) διευκρινίζει πως *«η κατάρτιση προφανώς ανατροφοδοτείται από τις λοιπές τρεις (περιοχές γνώσης), αλλά συγχρόνως διατηρεί το πλεονέκτημα της μεγαλύτερης εγγύτητας με την απασχόληση»*.

Η συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) αποτελεί ορόσημο για την επαγγελματική κατάρτιση. Θεωρεί τις πολιτικές κατάρτισης ως αναγκαία εργαλεία για την προώθηση της απασχόλησης (Αμίτσης, 2000). Έτσι, ο ρόλος της κατάρτισης ενισχύεται και η σχέση της με την απασχόληση γίνεται σαφώς αμεσότερη. Στην έκτακτη σύνοδο κορυφής για την απασχόληση στο Λουξεμβούργο (Νοέμβριος 1997), μπήκαν οι βάσεις για την εφαρμογή της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση (ΕΣΑ) (Παπαδάκης, 2006). Η ΕΣΑ *«αποτελεί την βάση συγκρότησης εθνικών πολιτικών για την απασχόληση και εδράζεται στους τέσσερις παρακάτω πυλώνες: της Απασχολησιμότητας, της Επιχειρηματικότητας, της Προσαρμοστικότητας και των ίσων ευκαιριών»* (Παπαδάκης, 2005: 21-22). Επίσης, στην ίδια σύνοδο τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων, στην προώθηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στη διασφάλιση της απασχολησιμότητας των εργαζομένων και στη διατήρηση της απαιτούμενης ισορροπίας μεταξύ ασφάλειας και ευελιξίας (Αμίτσης, 2000).

Σημαντική εξέλιξη αποτελεί η θέσπιση του Europass, καθώς συνεισφέρει στην πιστοποίηση της κατάρτισης (περιλαμβάνει και τη Μαθητεία), που έχει παρακολουθήσει ένας μαθητευόμενος σε άλλο κράτος-μέλος από αυτό που μαθήτευσε (Αμίτσης, 2000).

Ήδη, από τη δεκαετία του '90 είχε δοθεί βαρύτητα, τόσο στην αντιμετώπιση της μείωσης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της Ευρώπης όσο και στην προώθηση λύσεων στο ζήτημα της αναντιστοιχίας μεταξύ των προσφερόμενων δεξιοτήτων από την πλευρά της εκπαίδευσης

και της ζήτησης από την πλευρά της αγοράς εργασίας (Παπαδάκης, 2016β). Για την καλύτερη αντιμετώπιση αυτών των μεγάλων προκλήσεων χρειαζόταν μια νέα Στρατηγική για τη νέα δεκαετία (2000) (Παπαδάκης, 2016β).

1.3. Η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000), η Διαδικασία της Κοπεγχάγης (2002) και μεταγενέστερες δράσεις

Στη σύνοδο κορυφής της Λισσαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, οι ηγέτες των κυβερνήσεων της Ε.Ε. συμφώνησαν (για τη δεκαετία 2000-2010) στον στρατηγικό στόχο «να γίνει η Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Τα συμπεράσματα της συνόδου της Λισσαβόνας και η έναρξη της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (ΣτΛ) βοήθησαν προς την κατεύθυνση της σύγκλισης των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παπαδάκης, 2016α). Στο πλαίσιο της ΣτΛ, θεωρείται δεδομένο πως, τόσο η εκπαίδευση όσο και η κατάρτιση, παίζουν κρίσιμο ρόλο για την επίτευξη του συνολικού εγχειρήματος (Παπαδάκης, 2016α), ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους τρεις ακόλουθους στρατηγικούς στόχους: «α) βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, γ) άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 214).

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης το 2001, «καθορίστηκε ένα σύνολο 13 κεντρικών στοχεύσεων (εξειδικεύοντας τους 3 παραπάνω στρατηγικούς στόχους) για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίες θα υλοποιηθούν χρησιμοποιώντας την ανοικτή μέθοδο συντονισμού (ΟΜC) μεταξύ των κρατών μελών» (European Commission, 2002: 14 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 56). Αυτοί οι 13 στόχοι είναι οι εξής:

- 1.1: «Βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.
- 1.2: Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
- 1.3: Διασφάλιση πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες για όλους.
- 1.4: Αύξηση των εισακτέων στις θετικές επιστήμες και στις τεχνικές σπουδές.
- 1.5: Βέλτιστη αξιοποίηση των υπαρχόντων πόρων.
- 2.1: Δημιουργία ενός ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος.

- 2.2: Ενίσχυση της ελκυστικότητας της (κάθε είδους) μάθησης.
- 2.3: Υποστήριξη της ενεργού συμμετοχής, των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.
- 3.1: Ενδυνάμωση της σχέσης απασχόλησης, έρευνας και διευρυμένης κοινωνίας.
- 3.2: Δημιουργία επιχειρηματικού πνεύματος.
- 3.3: Βελτίωση των συνθηκών μάθησης ξένων γλωσσών.
- 3.4: Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.
- 3.5: Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας» (European Commission, 2002a: 8 και 12 και Παπαδάκης, 2006: 98-100 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 56-57).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (Μάρτιος 2002) υιοθέτησε οριστικά το παραπάνω πλαίσιο για την επίτευξη των 3 στρατηγικών στόχων, ενώ ταυτόχρονα επισημοποίησε τη «Διαδικασία του Bruges», μια σημαντική πρωτοβουλία που αφορά στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος στον χώρο της κατάρτισης, έτσι ώστε να προωθηθεί η πολυεπίπεδη συνεργασία (Παπαδάκης, 2016α).

Οι 13 παραπάνω στοχεύσεις αποτέλεσαν τη βάση για τη λειτουργία του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο ουσιαστικά αποτελεί το πλαίσιο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ εντός της ΣτΛ. Λίγους μήνες αργότερα, η Commission δημοσιοποίησε ένα ανακοινωθέν με το οποίο δημιουργεί 5 κεντρικούς δείκτες, οι οποίοι συνοδεύονται από τιμές-στόχους (benchmarks) στα πεδία εκπαίδευσης και κατάρτισης (Παπαδάκης, 2016α). Συγκεκριμένα έως το 2010:

- «Το 85% του πληθυσμού των ατόμων ηλικίας 22 ετών στην Ε.Ε., θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει την ανώτατη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα στην Ε.Ε., θα πρέπει να μειωθεί κατά 20%, συγκρινόμενο με το αντίστοιχο ποσοστό του 2000.
- Ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία θα πρέπει να αυξηθεί κατά 15%, με ταυτόχρονη μείωση της ανισοκατανομής των φύλων.
- Το ποσοστό συμμετοχής του πληθυσμού της Ε.Ε., σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, θα πρέπει να φτάσει τουλάχιστον στο 12,5% (ηλικίας 25 - 64 ετών).
- Το ποσοστό των πρόωρα διαρρεόντων από το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να μειωθεί κάτω από το 10%» (European Commission, 2006: 58-59).

Σημείο σταθμός στην εξέλιξη της ΕΕΚ αποτέλεσε η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (Νοέμβριος 2002) και ακολούθως η εκκίνηση της «Διαδικασίας της Κοπεγχάγης». Μέσω αυτών των ενεργειών, επιχειρήθηκε η εμβάθυνση των σχέσεων των πολιτικών κατάρτισης με την εκπαίδευση και την απασχόληση, στοχεύοντας στην ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση της ΕΕΚ στην ΕΕ (Παπαδάκης, 2016α). Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Παπαδάκης, 2016α). Στο πλαίσιο της ενισχυμένης συνεργασίας στους τομείς της ΕΕΚ, *«τα προσόντα που αποκτώνται σε μια χώρα θα αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη, χάρη στη χρήση κοινών πλαισίων, οργάνων, εργαλείων αλλά και της ομοιογενούς χρήσης συγκρίσιμων δεδομένων, με συνέπεια την ενίσχυση της κινητικότητας των νέων και των ενηλίκων και την ενίσχυση της συνάφειας μεταξύ της προσφερόμενης κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας»* (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013: 78-79 όπ. αναφ. στο Σταμέλος, κ.α., 2015: 67). Μέσω της δημιουργίας της Τεχνικής Ομάδας Εργασίας (TWG), έγινε δυνατή η μεταφορά διδακτικών μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET), στα πρότυπα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και την εκεί διαδικασία μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS) (Παπαδάκης, 2016α).

Το 2004 έγινε η πρώτη αποτίμηση των δράσεων και των αποτελεσμάτων. Στην ενδιάμεση αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και κατάρτιση προσδιορίστηκαν 8 πεδία ελέγχου, με βάση τους 13 κύριους στόχους του «ΕΚ 2010» (Παπαδάκης, 2016: 68) (Για αναλυτικότερα βλ. στο παράρτημα 2).

Το ίδιο έτος (2004), οι προτάσεις της TWG για δημιουργία κοινών επιπέδων αναφοράς συσχετίστηκαν με το εγχείρημα συγκρότησης ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (European Qualification Framework - EQF). Καταρτίστηκε ένα σχέδιο, προτείνοντας ένα πλαίσιο 8 επιπέδων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρείται αναγκαία για την σύγκριση τόσο διαφορετικών συστημάτων μεταξύ τους, και νοείται ως μια αποτύπωση όλων αυτών που γνωρίζει και μπορεί να κάνει κάποιος μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2016α). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιοποίησε το σχέδιο για διαβούλευση το 2005, και μετά από τροποποιήσεις, το σχέδιο υιοθετήθηκε από την Επιτροπή ως πρόταση το 2006, ενώ η επίσημη επικύρωσή του έγινε τον Φεβρουάριο του 2008 (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Το EQF μπορεί να αποτυπωθεί ως *«ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς το οποίο συνδέει τα συστήματα επαγγελματικών προσόντων των χωρών, λειτουργώντας ως μηχανισμός μετατροπής για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων σε διαφορετικές χώρες και συστήματα στην Ευρώπη. Βασικοί του στόχοι είναι η προώθηση της κινητικότητας των πολιτών*

από χώρα σε χώρα και η διευκόλυνση της Δια βίου Μάθησης...το EQF δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης και όχι στις εισροές, όπως η διάρκεια των σπουδών» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 235) (για τα 8 επίπεδα προσόντων βλ. παράρτημα 3). Για τη σημασία που δόθηκε στη δημιουργία του EQF χαρακτηριστική είναι η άποψη του Halasz, κατά την οποία «το EQF ήταν η πολιτική πρωτοβουλία της Ε.Ε. που είχε την ισχυρότερη επίδραση στη μεταρρύθμιση εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών-Μελών» (Halasz, 2013: 270 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 73). Το EQF, μεταξύ άλλων, στοχεύει στη βελτίωση της διαφάνειας των προσόντων, που θα οδηγήσει στην ενίσχυση της κινητικότητας αλλά και της απασχολησιμότητας, και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη «στροφή» στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις δεξιότητες (Παπαδάκης, 2016α). Στην αναθεωρημένη σύσταση για το EQF (2017), τονίζεται η ανάγκη διαρκούς επικαιροποίησης του πλαισίου, καθώς το πεδίο των επαγγελματικών προσόντων είναι ευμετάβλητο (Cedefop, 2019α).

Όπως επισημαίνει ο Παπαδάκης, «αναπόφευκτα λοιπόν η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση προσδιορίστηκε ως προνομιακός χώρος για την επίτευξη ενός διευρυμένου όσο και συστηματοποιημένου *reskilling* και συνακόλουθα εντάθηκαν τα εγχειρήματα ανάπτυξης της. Δεν θα ήταν μάλιστα υπερβολή να επισημανθεί πως η πολυεπίπεδη ανάπτυξη της VET αποτέλεσε ύψιστη πολιτική προτεραιότητα στην Ε.Ε. στο πλαίσιο της ΣτΑ» (2016: 73).

Με το ανακοινωθέν του Μάαστριχτ (2004) επισημαίνεται η επιτυχία της διαδικασίας της Κοπεγχάγης σε σχέση με τη βελτίωση της διαφάνειας αλλά και της εικόνας της ΕΕΚ στην Ευρώπη. Ενώ, μεταξύ άλλων προβλέπει: την αύξηση της επένδυσης στην ΕΕΚ, την καλύτερη ανταπόκριση σε άτομα που βρίσκονται σε κοινωνικά δυσμενή θέση, την υποστήριξη της συνεχούς ανάπτυξης των ικανοτήτων των διδασκόντων στην ΕΕΚ αλλά και την ενίσχυση της προσφοράς μαθησιακών περιβαλλόντων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε χώρους εργασίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016).

Επιπλέον, το 2004 η Επιτροπή με την Ανακοίνωσή της «Η Νέα Γενιά Κοινοτικών Προγραμμάτων ΕΕΚ μετά το 2006», πρότεινε τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ΔΒΜ (Life Long Learning Programme - LLP), που θα συμπεριλάβει όλα τα επιμέρους προγράμματα που σχετίζονται με την ΕΕΚ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εγκρίθηκε το 2006 για την περίοδο 2007 - 2013 και εμπεριέχει 4 τομεακά προγράμματα: Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig (Σταμέλος, κ.α., 2015: 81).

Στις αρχές του 2005 ξεκίνησε η αναμόρφωση της ΣτΑ, με βάση την έκθεση Wim Kok. Η έμφαση στη ΔΒΜ γίνεται εντονότερη, ενώ από εδώ και στο εξής κάθε δύο χρόνια η Επιτροπή θα δημοσιοποιεί ένα κοινό ανακοινωθέν για την πρόοδο που θα επιτελείται

(Παπαδάκης, 2016α). Η Επιτροπή, προσπαθώντας να αξιοποιήσει καλύτερα την ανοικτή μέθοδο συντονισμού και ταυτόχρονα να ταξινομήσει ορθολογικότερα τα πεδία πολιτικής, δημιούργησε 8 clusters (με θεματικά πεδία δράσης το καθένα). Επίσης, εφάρμοσε «τις Δραστηριότητες Αμοιβαίας Εκμάθησης» (Peer Learning Activities - PLAs), σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια της ΕΕ να λαμβάνει υπόψη εθνικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες σε ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2006 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α). Με σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου τον Δεκέμβριο του 2006, *«προτείνεται στα κράτη-μέλη να ενσωματώσουν τις «βασικές ικανότητες» (υπό την μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων), στις στρατηγικές τους για τη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση»* (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 227) (βλ. παράρτημα 4 για τις 8 βασικές ικανότητες).

Κρίσιμη θεωρείται η δημιουργία από την Επιτροπή ενός κεντρικού συντονιστικού οργάνου (ETCG), το οποίο αναλαμβάνει συνολικά την ευθύνη για τον συντονισμό των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της ΣτΛ (Παπαδάκης, 2006).

Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι (2006) αξιολογεί εκ νέου τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης και επαναπροσδιορίζει τις στρατηγικές της. Αναγνωρίζεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί, ταυτόχρονα εγκρίνεται το ενιαίο πλαίσιο EUROPASS και γίνονται διεργασίες σχετικά με το EQF, το ECVET και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην ΕΕΚ (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Το 2007 άρχισε να αναπτύσσεται από την Επιτροπή η ερευνητικά και εμπειρικά εδραιωμένη παραγωγή πολιτικής, που αποτελεί ένα νέο υπόδειγμα σχεδιασμού πολιτικής για τα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ΔΒΜ (Παπαδάκης, 2016α). Το νέο αυτό υπόδειγμα *«εδράζεται στο επιχειρησιακό τρίγωνο Πολιτική - Πρακτική - Έρευνα και Ανάπτυξη και συνδέεται με την ανοικτή μέθοδο συντονισμού»* (Παπαδάκης, 2007/2008 :181 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 80).

Στο Μπορντό (2008) επανεξετάζεται και πάλι η εξέλιξη της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, στο πλαίσιο ενός μελλοντικού προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2010. Το ανακοινωθέν που δημοσιοποιήθηκε αναγνωρίζει την πρόοδο που επιτελέστηκε, αλλά τονίζει την ανάγκη νέας ώθησης, ειδικά όσον αφορά την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και την βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ ΕΕΚ και αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016).

Σημαντική παράμετρο, για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής για την ΕΕΚ, αποτελεί η εφαρμογή κοινών αρχών ποιότητας, τόσο στο σχεδιασμό και στην παροχή όσο και στην πιστοποίηση των αποτελεσμάτων από τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως και η ύπαρξη μηχανισμών διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας. Κρίσιμο ρόλο σε αυτό έπαιξε η

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (2009/C155/01 της 18ης Ιουνίου 2009) για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ΕΕΚ (EQAVET) (ΥΠΑΙΘ, 2011). Η συγκεκριμένη σύσταση προτείνει στα κράτη - μέλη, μεταξύ άλλων, την περαιτέρω ανάπτυξη και χρήση του EQAVET, την προώθηση στρατηγικών ΔΒΜ, την εφαρμογή του EQF αλλά και γενικότερα την περαιτέρω εξέλιξη των συστημάτων ΕΕΚ (ΥΠΑΙΘ, 2011) (το 2011 το ΥΠΑΙΘ ονομαζόταν ΥΠΔΒΜΘ). Την ίδια ημερομηνία, σύμφωνα με την σύσταση 2009/C155/02 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, προωθείται η θέσπιση του ECVET (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009), το οποίο *«αποτελεί τεχνικό πλαίσιο για τη μεταφορά, την αναγνώριση και, κατά περίπτωση, τη συσσώρευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός προσώπου με σκοπό την απόκτηση επαγγελματικού προσόντος»* (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 237).

Στη δεύτερη πενταετία της ΣτΛ, διακρίνεται καθαρά η προτεραιότητα που δίνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κυρίως στην κατάρτιση, ενώ η εκτεταμένη χρήση τιμών-στόχων καταδεικνύει μια έντονη στροφή στην ποσοτική διάσταση (Παπαδάκης, 2016α). Γενικεύονται πολλές «καλές πρακτικές», ενώ διαμορφώνεται κάποια συναίνεση γύρω από κρίσιμες παραμέτρους εθνικών πολιτικών, όπως η διασφάλιση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα και η διαδικασία πιστοποίησης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Ταυτόχρονα, η επικράτηση της οικονομικής ορθολογικότητας, όπως και η προσπάθεια απο-ιδεολογικοποίησης της διαδικασίας υλοποίησης των συγκεκριμένων πολιτικών, είναι εμφανής (Παπαδάκης, 2016α).

Κάνοντας μια προσπάθεια ποσοτικής αποτίμησης της Στλ, θα μπορούσε να ειπωθεί πως σε σχέση με τις τιμές-στόχους που είχε θέσει (benchmarks) στις βασικές της προτεραιότητες, δεν κατάφερε να τις επιτύχει στις 4 από τις 5 παραμέτρους (Παπαδάκης, 2016α) (Αναλυτικά τα δεδομένα στο παράρτημα 5). Τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας αυξάνονται, ενώ πλήττονται έντονα και οι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης αλλά και της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων. Παράλληλα, η συμμετοχή στη ΔΒΜ κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, ειδικά στις πληθυσμιακές ομάδες που θα έπρεπε να απευθύνεται περισσότερο, όπως οι μακροχρόνια άνεργοι και τα άτομα με χαμηλό επίπεδο προσόντων (Gameiro, 2010 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α). Τελικά, αυτοί που κυρίως αξιοποιούν την ΔΒΜ είναι άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εργαζόμενοι κυρίως στον δημόσιο τομέα (European Commission, 2011a: 91-92 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 88). Γενικότερα, είναι εμφανής η τάση να αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική *«ως πεδίο διαμόρφωσης όχι μόνο του Ευρωπαίου πολίτη, αλλά του Ευρωπαίου (ανταγωνιστικού) δυνάμει*

εργαζόμενου...*Η ανάδειξη του τρίπτυχου δεξιότητες, απασχολησιμότητα, ανταγωνιστικότητα εκκινεί από την ιδιότυπη ηθική αρχή “όχι δικαιώματα χωρίς υποχρεώσεις” και τελικά επιχειρεί να λειάνει τις αντιδράσεις στην σταδιακά επιτελούμενη μετατροπή της εργασίας σε διακύβευμα»* (Παπαδάκης, 2016α: 83-84). Ενώ, επισημαίνεται πως αν και η αρχή της επικουρικότητας στην εκπαιδευτική πολιτική παραμένει σε ισχύ στην ΕΕ (Παπαδάκης, 2016α), *«οι εξελίξεις στο πλαίσιο της ΣτΛ την έφεραν στα όριά της»* (Παπαδάκης, 2016α: 45).

2. Θεσμικό πλαίσιο και Στρατηγική/ ές για την ΕΕΚ/Μαθητεία

Αναμφισβήτητα, η κρίση που έπληξε την Ευρώπη (αλλά και ολόκληρό τον πλανήτη), από το 2008 και για αρκετά χρόνια, επηρέασε τόσο την έκβαση των πολιτικών που ήταν εν εξελίξει όσο και τον σχεδιασμό των πολιτικών για τη νέα δεκαετία (2010-2020). Έτσι, η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Ευρώπη 2020», η οποία διαδέχεται τη ΣτΛ, *«θεωρήθηκε εξαρχής συγκροτησιακή συνιστώσα του Ευρωπαϊκού Πλάνου Ανασυγκρότησης (EU Recovery Plan)»* (Παπαδάκης, 2009: 171 όπ, αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 91).

2.1. Στρατηγική «Ευρώπη 2020»

2.1.1. Προτεραιότητες και Στόχοι

Όπως επισημαίνει ο πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής J.M. Barroso το 2010 στον πρόλογο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», *«η οικονομική πραγματικότητα προτρέπει της πολιτικής πραγματικότητας, όπως φάνηκε με τον παγκόσμιο αντίκτυπο που είχε η χρηματοπιστωτική κρίση. Πρέπει να δεχθούμε ότι η μεγαλύτερη οικονομική αλληλεξάρτηση απαιτεί και πιο αποφασιστική και συνεκτική απόκριση σε πολιτικό επίπεδο...Η Ευρώπη πρέπει να ανακτήσει την πορεία της και μετά να παραμείνει σε αυτήν. Αυτός είναι και ο σκοπός της στρατηγικής για την Ευρώπη 2020. Περισσότερες θέσεις απασχόλησης και καλύτερη ποιότητα ζωής...Η Επιτροπή προτείνει πέντε μετρήσιμους στόχους για την ΕΕ μέχρι το 2020 που θα κατευθύνουν την όλη διαδικασία και θα μετασχηματιστούν σε εθνικούς στόχους. Οι στόχοι*

αυτοί αφορούν την απασχόληση, την έρευνα και την καινοτομία, την κλιματική αλλαγή και την ενέργεια, την εκπαίδευση και την καταπολέμηση της φτώχειας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 2-3). Λαμβάνοντας πάντα υπόψη, τις μακροπρόθεσμες προκλήσεις της γήρανσης του πληθυσμού, της παγκοσμιοποίησης αλλά και της στενότητας πόρων, η Στρατηγική για την Ευρώπη του 2020, οραματιζόμενη την πραγμάτωση της κοινωνικής οικονομίας της αγοράς της Ευρώπης, προωθεί τρεις αλληλοενισχυόμενες προτεραιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010):

- *«Εξυπνη ανάπτυξη: ανάπτυξη μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση και την καινοτομία.*
- *Διατηρήσιμη ανάπτυξη: προώθηση μιας πιο αποδοτικής στη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας.*
- *Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς: μια οικονομία με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 5).

Αξίζει να σημειωθεί πως ανάμεσα στις 5 κύριες μετρήσιμες στοχεύσεις συμπεριλαμβάνονται και δύο στόχοι, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση και είναι οι εξής:

- *«75% του πληθυσμού μεταξύ 20-64 ετών πρέπει να έχει απασχόληση.*
- *Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι μικρότερο από 10% και τουλάχιστον 40% των νέων πρέπει να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 5).

Οι υπόλοιποι τρεις κύριοι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- *«3% του ΑΕΠ της ΕΕ πρέπει να επενδύεται σε E&A (Έρευνα και Καινοτομία).*
- *Οι στόχοι του «20/20/20» ως προς το κλίμα και την ενέργεια πρέπει να έχουν επιτευχθεί (περιλαμβανομένης της αύξησης σε 30% του ποσοστού μείωσης των εκπομπών εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν).*
- *Ο αριθμός των ατόμων που κινδυνεύουν από φτώχεια πρέπει να μειωθεί κατά 20 εκατομμύρια»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 5).

Πρόταση της επιτροπής είναι οι στόχοι της ΕΕ να μετασχηματιστούν σε εθνικούς στόχους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η προσαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» στις ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους-μέλους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

2.1.2. Νέα εργαλεία Πολιτικής

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», τίθεται σε εφαρμογή ένα νέο εργαλείο πολιτικής, το Joint Assessment Framework (JAF). Το JAF αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, «στην ενδυνάμωση της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ της πολιτικής για τη ΔΒΜ με την πολιτική για την απασχόληση μέσω ενός δικτύου κατευθυντήριων γραμμών..., δεικτών, υπο-δεικτών και υπο-ομάδων (π.χ. φύλο, ηλικία κλπ.) για την αποτελεσματική ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση της προόδου των κρατών-μελών» (Δρακάκη, 2016 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 99).

Η διαδικασία μετατόπισης από την απασχόληση ως καθολικό δικαίωμα, στην απασχολησιμότητα ως δυνατότητα, ήταν ορατή ήδη από τη δεκαετία του '90. Στη Στρατηγική «Ευρώπη 2020» η παραπάνω μετατόπιση υποστασιοποιείται και με την εισαγωγή του δείκτη της απασχολησιμότητας, ο οποίος αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία της εν λόγω στρατηγικής (Παπαδάκης, 2016α). Συγκεκριμένα, ο δείκτης της απασχολησιμότητας συνδέεται με «τη μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση, με δείκτη μέτρησης την επιτυχία εύρεσης εργασίας σε 1, 2 και 3 χρόνια μετά τη αποφοίτηση στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και με ειδική αναφορά στους έχοντες καθόλου ή χαμηλού επιπέδου προσόντα 'low or no skilled'» (European Commission, 2011c: 7-8 και Παπαδάκης, 2016β: 70 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 98).

Οι χώρες της ΕΕ, στο πλαίσιο της μετατροπής των ευρωπαϊκών στόχων σε εθνικούς, τον Απρίλιο κάθε έτους δημοσιεύουν τα εθνικά μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρακολουθεί την πρόοδο σε ετήσια βάση, αξιολογεί και διατυπώνει συστάσεις για κάθε κράτος-μέλος (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2017).

2.1.3. Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020

Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» αποτελεί τη συνέχεια της ΣτΛ, και αυτό είναι εμφανές καθώς διατηρούνται πολλά βασικά εργαλεία πολιτικής της ΣτΛ. Όμως, από την αρχή φαίνονται και σημαντικές διαφοροποιήσεις (Παπαδάκης, 2016α).

Στη νέα στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020), ο ρόλος της ΔΒΜ είναι καταλυτικός. Όπως επισημαίνεται, «η Διά Βίου Μάθηση θα πρέπει να θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο, το οποίο έχει σχεδιασθεί ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση (τυπική, μη τυπική και άτυπη) σε όλα τα επίπεδα: από

την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Το πλαίσιο «ΕΚ 2020» θα πρέπει να αφορά ιδίως τους τέσσερις παρακάτω στρατηγικούς στόχους:

- Υλοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
- Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
- Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009: C119/3).

Από τα κριτήρια αναφοράς που τέθηκαν στο πλαίσιο της «ΕΚ 2020» και καθορίζουν τις προτεραιότητές της (σε σχέση με τα αντίστοιχα που είχαν τεθεί στο πλαίσιο της ΣτΛ), τα τρία έχουν μετασχηματιστεί, τα δύο έχουν αλλάξει πλήρως, ενώ προστίθεται και ένα νέο κριτήριο αναφοράς το 2011. Αναλυτικότερα, τα τρία κριτήρια που μετασχηματίστηκαν είναι τα εξής (Παπαδάκης, 2016α: 92-93):

- «Η διαρροή επεκτείνεται και στην κατάρτιση και αποσκοπείται πλέον να μειωθεί στο 10% συνολικά σε εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission, 2009: 76-78).
- Ο δείκτης των *low achievers* (αυτών που έχουν χαμηλά προσόντα) επεκτείνεται από την αναγνωστική και σε άλλες μείζονες “βασικές ικανότητες”, δηλαδή στην μαθηματική ικανότητα και στην ικανότητα στις θετικές επιστήμες και ως τιμή-στόχος προσδιορίζεται το ποσοστό των λειτουργικά αναλφάβητων να πέσει κάτω από το 15% του πληθυσμού των 15χρονων (βάσει και των συγκριτικών μετρήσεων του PISA του OECD) το 2020 (European Commission, 2009: 84-88 και European Commission, 2011α: 17).
- Η τιμή-στόχος για τη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση του ενήλικου πληθυσμού της Ε.Ε. εκτείνεται στο 15% από 12,5 της ΣτΛ (European Commission, 2009: 35-37)».

Τα δύο κριτήρια αναφοράς, που έχουν αλλάξει πλήρως, είναι τα ακόλουθα (European Commission, 2009: 14 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 92):

- «Η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, που αντικαθιστά τον δείκτη για τους αποφοίτους στις θετικές επιστήμες. Η τιμή-στόχος για το 2020 προσδιορίζεται στο 95% του πληθυσμού των παιδιών από την ηλικία των 4 ετών έως το έτος έναρξης της δημοτικής εκπαίδευσης.

- *Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που αντικαθιστά τον αντίστοιχο δείκτη για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προσδιορίζεται ως στόχος για το 2020 το 40% του πληθυσμού ηλικίας 30-34 ετών».*

Το νέο κριτήριο αναφοράς που προστέθηκε «αφορά στο ποσοστό απασχόλησης των “πρόσφατων πτυχιούχων”, με την τιμή-στόχο για το 2020 να διαμορφώνεται στο 82% (European Commission, 2014a: 18-20 και European Commission, 2015b: 67-68 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 92).

Μελετώντας τα παραπάνω κριτήρια αναφοράς που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, σε συνάρτηση με τους 5 κεντρικούς στόχους της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», γίνεται αντιληπτό πως δύο από τα κριτήρια (για πρώτη φορά) περιλαμβάνονται στην κεντρική ατζέντα για την Ευρώπη 2020. Αυτά είναι, ο δείκτης που σχετίζεται με τη διαρροή σε εκπαίδευση και κατάρτιση και ο δείκτης που αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαδάκης, 2016α).

Από έρευνες που διεξήχθησαν (2014 - 2015), διαπιστώνεται πως στους περισσότερους τομείς τα αποτελέσματα υστερούν σε σχέση με τις τιμές-στόχους που είχαν τεθεί. Ενώ, παρατηρούνται και σημαντικές αποκλίσεις στα αποτελέσματα μεταξύ των κρατών-μελών, γεγονός που επιβαρύνει επιπρόσθετα την προοπτική επίτευξης των τιμών-στόχων, συντηρεί τις ανισότητες αλλά και γενικότερα καθιστά το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης δυσχερέστερο (Παπαδάκης, 2016α).

Βάσει της ενδιάμεσης αξιολόγησης του Προγράμματος Εργασίας «ΕΚ 2020», που διεξήχθη το 2014, ανανεώθηκε η ισχύς των τεσσάρων στρατηγικών στόχων του πλαισίου «ΕΚ 2020», αλλά ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη τις διαρκώς αυξανόμενες προκλήσεις, επισημάνθηκε η ανάγκη επανακαθορισμού των προτεραιοτήτων. Έτσι, οι νέοι τομείς προτεραιότητας, όπως καθορίστηκαν στην κοινή έκθεση της Επιτροπής και του συμβουλίου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015), είναι οι εξής:

- *«Κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και με στόχο την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την ευημερία του πολίτη.*
- *Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, ισοτιμία, αποφυγή διακρίσεων και προαγωγή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.*
- *Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, κυρίως πλήρως εντεταγμένη στην ψηφιακή εποχή.*

- *Ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των διευθυντών σχολείων και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού.*
- *Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης και της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού.*
- *Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015: 27).*

Στην ίδια έκθεση, μεταξύ άλλων, τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος της ποιότητας αλλά και της καταλληλότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος της ΕΕΚ στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

2.2. Οι Δεξιότητες σε Συνάρτηση με τα Νέα Δεδομένα

Το 2016 η Επιτροπή δημοσιεύει τη σημαντική ανακοίνωση με τίτλο «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη», στην οποία τονίζεται ιδιαίτερα ο κρίσιμος ρόλος που παίζουν οι δεξιότητες σε ένα ταχέως εξελισσόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Τη στιγμή μάλιστα που στην Ευρώπη το ¼ περίπου του ενήλικου πληθυσμού έχει προβλήματα γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής και ψηφιακών δεξιοτήτων, ενώ περισσότεροι από τους μισούς από τα 12 εκατομμύρια μακροχρόνιων ανέργων θεωρούνται άτομα με χαμηλό επίπεδο ειδίκευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α). Ταυτόχρονα, οι αναντιστοιχίες δεξιοτήτων είναι μεγάλες. Σημαντικός αριθμός ατόμων απασχολείται σε εργασίες που δεν σχετίζονται με την εκπαίδευση και τα προσόντα του, ενώ την ίδια στιγμή περίπου το 40% των Ευρωπαίων εργοδοτών δυσκολεύονται να βρουν εργαζόμενους με τις δεξιότητες που απαιτούνται. Στα παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογιστούν η γήρανση και η επακόλουθη συρρίκνωση του εργατικού δυναμικού, που μπορούν να οδηγήσουν σε επιπλέον ελλείψεις δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α). Επίσης, αξίζει να τονιστεί πως ενώ οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 60% των νέων πτυχιούχων, τα ποσοστά απασχόλησής τους υπολείπονται σε σχέση με αυτά των ανδρών. Έτσι, θεωρούνται απαραίτητες σημαντικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, όπως και «έξυπνες» επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α).

Το νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων που παρουσιάζει η Επιτροπή αναφέρεται σε τρεις βασικούς άξονες:

α) Βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας της ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί μια Δια Βίου διαδικασία, η οποία θα πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία για να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Πέρα από τις κατάλληλες δεξιότητες για την κάθε εργασία, εμφανίζονται απαραίτητες και οι μεταβιβάσιμες δεξιότητες, όπως η ομαδική εργασία, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη. Για να βελτιωθούν οι δυνατότητες απασχόλησης των ατόμων με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων θα πρέπει να θεσπιστούν «εγγυήσεις προσόντων», μέσα από τις οποίες οι ενήλικες με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων θα βοηθηθούν στην ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, καθώς και στις ψηφιακές δεξιότητες (με την ενίσχυση όλων των εμπλεκόμενων φορέων). Η ΕΕΚ θα πρέπει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, τόσο στην προώθηση εξειδικευμένων αλλά και οριζόντιων δεξιοτήτων όσο και κατά τη διαδικασία μετάβασης στην απασχόληση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α). Επιπλέον, η ΕΕΚ θα πρέπει να περιλαμβάνει, όσο το δυνατόν περισσότερο, τη διάσταση της βασισμένης στην εργασία μάθησης και αν είναι δυνατόν με διεθνή προσανατολισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α).

β) Μεγαλύτερη προβολή και συγκρισιμότητα δεξιοτήτων και προσόντων.

Ο εντοπισμός και η επικύρωση των δεξιοτήτων, που έχουν αποκτηθεί μέσω επίσημων αλλά και ανεπίσημων διαδικασιών, αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο ιδιαίτερα για αυτούς που έχουν τις μεγαλύτερες ανάγκες (άτομα με χαμηλές δεξιότητες, άνεργοι, μετανάστες) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α). Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί και η διασυνοριακή κινητικότητα, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες στις ζωές των πολιτών. Η προώθηση της Ευρωπαϊκής Επαγγελματικής Κάρτας (2016), του Europass και ασφαλώς του EQF, βελτιώνουν τη διαφάνεια και τη συγκρισιμότητα των επαγγελματικών προσόντων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α). Αξίζει να τονιστεί πως αρκετές μη ευρωπαϊκές χώρες έχουν εκφράσει ενδιαφέρον για το EQF, έτσι ώστε να υπάρχει συγκρισιμότητα των τίτλων τους με τους ευρωπαϊκούς. Αυτό θα συμβάλει, πέρα από την προσέλκυση έμψυχου δυναμικού από πολλές χώρες εκτός ΕΕ, στην ορθότερη διαχείριση της πολιτικής για τη νόμιμη μετανάστευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α).

γ) Βελτίωση των πληροφοριών δεξιοτήτων και της πληροφόρησης για καλύτερες επιλογές σταδιοδρομίας.

Ανεξάρτητα από το στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας στο οποίο βρίσκονται οι άνθρωποι, κρίνεται απαραίτητο να μπορούν να έχουν ολοκληρωμένη πρόσβαση και να κατανοούν τις διαθέσιμες πληροφορίες δεξιοτήτων. Η παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων την κατάλληλη στιγμή αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της καινοτομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α).

2.3. Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Η ενισχυμένη Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) είχε ήδη ξεκινήσει από τη «Διαδικασία της Κοπεγχάγης» το 2002, και μέσω των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων, αρχών και κατευθυντήριων γραμμών που έχουν αναπτυχθεί, προωθείται «η δημιουργία ενός πραγματικού ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α: 12). Με δεδομένο πως η διαδικασία της Κοπεγχάγης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», οι στόχοι για την ΕΕΚ θα πρέπει να συμπορεύονται με αυτό το ευρύτερο πλαίσιο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α).

2.3.1. Το Ανακοινωθέν της Μπρίζ

Τον Δεκέμβριο του 2010, οι αρμόδιοι Υπουργοί, οι Κοινωνικοί Εταίροι και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκριναν το «Ανακοινωθέν της Μπρίζ», που αφορά την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ για την περίοδο 2011 - 2020. «Το ανακοινωθέν καθορίζει κοινούς στόχους για το 2020 και ένα σχέδιο δράσης για τα προσεχή έτη, που θα συνδυάζει τη λήψη εθνικών μέτρων με την παροχή ευρωπαϊκής στήριξης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α: 2).

Τα συστήματα της ΕΕΚ θα πρέπει να παρέχουν έως το 2020:

- «Ελκυστική και χωρίς αποκλεισμούς ΕΕΚ.
- Υψηλής ποιότητας Αρχική ΕΕΚ (Α-ΕΕΚ), όπου οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αποκτούν τόσο βασικές ικανότητες όσο και ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες.

- Προσιτή και προσανατολισμένη στη σταδιοδρομία Συνεχιζόμενη ΕΕΚ (Σ-ΕΕΚ), η οποία θα διευκολύνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την αλλαγή σταδιοδρομίας.
- Ενέλικτα συστήματα ΕΕΚ, βασισμένα στην προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία θα εξασφαλίζουν την επικύρωση των μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων που αποκτώνται στον χώρο εργασίας.
- Έναν ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Ουσιαστικά ενισχυμένες δυνατότητες για διακρατική κινητικότητα σπουδαστών και επαγγελματιών ΕΕΚ.
- Εύκολα προσιτές και εξαιρετικής ποιότητας υπηρεσίες διά βίου ενημέρωσης, προσανατολισμού και συμβουλευτικής» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α: 15).

Η υλοποίηση του στόχου της ΕΕ για τη Δια βίου Μάθηση (15% του ενήλικου πληθυσμού για το 2020) και η προώθηση της διεθνούς κινητικότητας, αποτελούν κύρια προτάγματα του Ανακοινωθέντος της Μπρίζ. Για την επίτευξη των παραπάνω, μεταξύ άλλων, κρίνεται απαραίτητη η διατήρηση της μεταδευτεροβάθμιας/ανώτερης ΕΕΚ στο επίπεδο 5 του EQF, αλλά και η συμβολή των κρατών-μελών στην επίτευξη του στόχου της ΕΕ για την αποφοίτηση του 40% του πληθυσμού από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η διαπερατότητα και η καλύτερη διασύνδεση μεταξύ της ΕΕΚ, της γενικής αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παίζουν καταλυτικό ρόλο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α). Αναμφίβολα, αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων κατάρτισης και εργοδοτών, ειδικά όσον αφορά την κατάρτιση των πολυάριθμων εργαζομένων με χαμηλές δεξιότητες. Το αργότερο μέχρι το 2015, θα πρέπει να αναπτυχθούν εθνικές διαδικασίες για την αναγνώριση/επικύρωση μορφών μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α). Ακόμη, οι συμμετέχουσες χώρες θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της συμμετοχής στην αρχική και συνεχιζόμενη ΕΕΚ για άτομα που διατρέχουν κίνδυνο απόλυσης και σε άτομα που υστερούν, ενώ η εκμάθηση ξένων γλωσσών κρίνεται απαραίτητη για τη διασυνοριακή συνεργασία στην ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α).

Διακρίνεται η τάση ενίσχυσης της δημιουργικότητας και των καινοτόμων μεθόδων μάθησης στην ΕΕΚ, καθώς θεωρείται πως μέσω αυτών δύναται να μειωθεί η πρόωγη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες της αγοράς εργασίας, αλλά και ο τρόπος ζωής και τα ενδιαφέροντα των νέων (αποτελεσματικότερη παροχή συμβουλών) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α). Οι

συμμετέχουσες χώρες θα πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος στην ΕΕΚ, σε συνεργασία με εργοδότες και φορείς παροχής ΕΕΚ, ενώ, απαραίτητη κρίνεται η εξασφάλιση της κατάλληλης χρηματοδότησης. Επίσης, η χρήση των ΤΠΕ θεωρείται κάτι παραπάνω από σημαντική, για την προώθηση της ενεργού μάθησης αλλά και νέων μεθόδων ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α).

Αξίζει να τονιστεί η σημασία που δίνεται στην ενίσχυση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα με τους διατυπωμένους στόχους. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, θα πρέπει οι εμπλεκόμενες χώρες να παρέχουν ΕΕΚ χωρίς αποκλεισμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α). Ο συνδυασμός παροχής εξειδικευμένων αλλά και ευρύτερων βασικών γνώσεων, κρίνεται απαραίτητος. Η μάθηση στον χώρο εργασίας, όπως και η ευελιξία στις διαδρομές μάθησης θα πρέπει να αυξηθούν, παρέχοντας πάντα ΕΕΚ υψηλού επιπέδου. Η ενδυνάμωση των συνεργασιών μεταξύ των φορέων παροχής ΕΕΚ και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών, δύναται να ενισχύσει την ιδιότητα του πολίτη στην ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με ανακοίνωσή της τον Νοέμβριο του 2012, επισημαίνει πως παρά τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν γίνει τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό/τοπικό επίπεδο, παραμένουν πολύ σημαντικές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η αναχαίτιση της ραγδαίας αύξησης της νεανικής ανεργίας εμφανίζεται ως επιβεβλημένη. Λαμβάνοντας υπόψη, την ισχνή οικονομική ανάπτυξη και τη συρρίκνωση του εργατικού δυναμικού, λόγω γήρανσης του πληθυσμού, θα απαιτηθούν ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012β). Όπως διευκρινίζεται, *«η παρούσα ανακοίνωση δίνει έμφαση στην προσφορά των κατάλληλων δεξιοτήτων για την απασχόληση, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της απουσίας αποκλεισμών από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ και στη συνεργασία με όλους τους οικείους ενδιαφερομένους»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012β: 3) (Αναλυτικότερα στο παράρτημα 6).

2.3.2. Τα Συμπεράσματα της Ρίγας

Η ανανέωση των προσπαθειών για την ενίσχυση της συνολικής ποιότητας της ΕΕΚ (πάντα στο πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης), αποτελεί τον σκοπό της συνάντησης των αρμοδίων φορέων στη Ρίγα το 2015. Τα συμπεράσματα της συνάντησης *«θέτουν ένα νέο σετ μεσοπρόθεσμων παραδοτέων στο πεδίο της ΕΕΚ για την περίοδο 2015 - 2020, ως αποτέλεσμα της αναθεώρησης των βραχυπρόθεσμων στόχων (2011-2014) που είχαν οριστεί στο*

Ανακοινωθέν της Μπρίζ» (European Commission, 2015: 1). Τονίζεται η σπουδαιότητα της επένδυσης στην ΕΕΚ για την αύξηση της απασχολησιμότητας, τη μείωση της αναντιστοιχίας προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων αλλά και την ομαλότερη μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία (διαδικασίες που δεν είχαν αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό έως τότε) (European Commission, 2015). Τα συμπεράσματα της Ρίγας ορίζουν πέντε τομείς προτεραιότητας για την περίοδο 2015-2020:

- *«Προώθηση της βασισμένης στην εργασία μάθησης σε όλες τις μορφές της, με ιδιαίτερη έμφαση στη Μαθητεία (εμπλέκοντας κοινωνικούς εταίρους, εταιρείες, επιμελητήρια, παρόχους ΕΕΚ και ενισχύοντας την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα).*
- *Περαιτέρω ανάπτυξη των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας της ΕΕΚ με βάση τις συστάσεις του EQAVET και συνεχή πληροφόρηση και ανατροφοδότηση των συστημάτων Αρχικής και Συνεχιζόμενης ΕΕΚ στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.*
- *Βελτίωση της πρόσβασης στην ΕΕΚ για όλους, μέσα από ευέλικτα και διαπερατά συστήματα. Ιδίως, προσφέροντας αποτελεσματικές και ολοκληρωμένες υπηρεσίες καθοδήγησης καθιστώντας εφικτή την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.*
- *Περαιτέρω ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων μέσα από τα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ και παροχή πιο αποτελεσματικών ευκαιριών για την απόκτηση ή την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μέσα από την Αρχική και Συνεχιζόμενη ΕΕΚ.*
- *Εισαγωγή συστηματικών προσεγγίσεων και ευκαιριών για αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών και εκπαιδευτών της ΕΕΚ στα σχολεία και στον εργασιακό χώρο» (European Commission, 2015: 4).*

2.4. Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες συσχετιζόμενες με την ΕΕΚ και τον θεσμό της Μαθητείας

2.4.1. «Εγγυήσεις για τη Νεολαία»

Το 2013 το ποσοστό ανεργίας των νέων (15-24 ετών) ανήλθε σε 24,4% στην ΕΕ (το ανώτερο επίπεδο από την έναρξη της κρίσης το 2008), ενώ σε κάποια κράτη-μέλη ξεπέρασε και το 50%. Συνολικά στην ΕΕ, ο αριθμός των NEETs (Εκτός Απασχόλησης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 15-24 ετών) έφτασε τα 6,5 εκατομμύρια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε). Ως

απάντηση, η ΕΕ προχώρησε στην εκπόνηση σύστασης για τη θέσπιση εγγυήσεων για τη νεολαία. Η πρωτοβουλία «Εγγυήσεις για τη Νεολαία» «έχει σαν στόχο να βοηθήσει τις χώρες της ΕΕ να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι νέοι κάτω των 25 ετών θα λαμβάνουν μια ποιοτική προσφορά απασχόλησης, συνεχούς εκπαίδευσης, Μαθητείας ή άσκησης εντός τεσσάρων μηνών αφότου εξέρχονται από την επίσημη εκπαίδευση ή καθίστανται άνεργοι. Όλες οι χώρες έχουν δεσμευτεί να υλοποιήσουν τις Εγγυήσεις για τη Νεολαία, όπως προβλέπεται σε σύσταση που εξέδωσε το Συμβούλιο το 2013» (Cedefop, 2019β: 2). Το Συμβούλιο επιστά την προσοχή στο ότι οι νέοι δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα μέσα σε ομοιογενείς κοινωνικές πραγματικότητες, άρα κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εγγυήσεων για τη νεολαία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικότητες που εμφανίζονται (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2013α).

Την 1.7.2020 δημοσιεύεται νέα σύσταση με τίτλο «Για μια γέφυρα προς την απασχόληση - ενίσχυση των εγγυήσεων για τη νεολαία», η οποία καταργεί τη θέσπιση εγγυήσεων για τη νεολαία του 2013. Με τη νέα σύσταση ενισχύονται οι εγγυήσεις για τη νεολαία, καλύπτοντας τώρα άτομα ηλικίας από 15 έως 29 ετών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε). Ταυτόχρονα, η γέφυρα προς την απασχόληση γίνεται πιο συμπεριληπτική και καλύπτει ευρύτερα τις πιο ευάλωτες ομάδες, ενώ παρέχονται πιο εξατομικευμένες συμβουλές και καθοδήγηση. Κύριο σημείο εστίασης αποτελεί η σύνδεση με τις επιχειρήσεις, παρέχοντας τις κατάλληλες δεξιότητες, ιδιαίτερα αυτές που αφορούν την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2020). Αξίζει να τονιστεί πως στην αναθεωρημένη πρωτοβουλία εγγυήσεων για τη νεολαία, λήφθηκε υπόψη σε σημαντικό βαθμό και η έξαρση της πανδημίας της covid-19 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε).

2.4.2. «Διαδρομές Αναβάθμισης Δεξιοτήτων»

Σε συνάφεια με την πρωτοβουλία «Εγγυήσεις για τη Νεολαία» (2013), το 2016 το Συμβούλιο της ΕΕ εκδίδει τη Σύσταση «Διαδρομές αναβάθμισης δεξιοτήτων, νέες ευκαιρίες για ενήλικους». Η εν λόγω πρωτοβουλία απευθύνεται στους ενήλικες με χαμηλά προσόντα που δεν συμπεριλαμβάνονται στη στήριξη από τις «Εγγυήσεις για τη Νεολαία», ενώ «συμβάλλει στον προσδιορισμό των αναγκών αναβάθμισης των δεξιοτήτων των ενήλικων και τους βοηθά να λάβουν κατάρτιση, να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραμματισμού, αριθμητικής και τις ψηφιακές τους δεξιότητες και να διευρύνουν το φάσμα των δεξιοτήτων τους» (Cedefop, 2019β: 2). Οι «Διαδρομές Αναβάθμισης Δεξιοτήτων» λειτουργούν σε πλήρη εναρμόνιση με τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος «αναγνωρίζει ότι κάθε

πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση, όπως και με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών για τη βιώσιμη ανάπτυξη του 2015, δηλαδή να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι νέοι και σημαντικό ποσοστό των ενηλίκων, άνδρες και γυναίκες, θα διαθέτουν γνώσεις γραμματισμού και αριθμητικής έως το 2030» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016: 484/2).

2.4.3. «Ευρωπαϊκή Συμμαχία για θέσεις Μαθητείας»

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτοντας ως στόχο την περαιτέρω προώθηση της Μαθητείας και την ένταξή της σε μια πιο οργανωμένη βάση, εγκαινίασε τον Ιούλιο του 2013 την «ευρωπαϊκή συμμαχία για θέσεις Μαθητείας». Όπως τονίζει η Επιτροπή, *«η Συμμαχία θα συμβάλλει στην καταπολέμηση της ανεργίας των νέων με τη βελτίωση της ποιότητας και της προσφοράς θέσεων Μαθητείας σε όλη την ΕΕ μέσω μιας ευρείας σύμπραξης βασικών παραγόντων της απασχόλησης και της εκπαίδευσης. Επιπλέον, επιδιώκει να αλλάξει τον τρόπο αντιμετώπισης της Μαθητείας. Ειδικότερα, θα εντοπιστούν τα πιο επιτυχημένα συστήματα Μαθητείας στην ΕΕ και θα εφαρμοστούν οι κατάλληλες λύσεις σε κάθε κράτος μέλος...»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Όπως αναφέρεται στο ίδιο έγγραφο, οι χώρες που έχουν ήδη ανεπτυγμένα συστήματα ΕΕΚ (Γερμανία, Δανία, Κάτω Χώρες, Αυστρία) εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας των νέων. Προγράμματα Μαθητείας και πρακτικής άσκησης οδηγούν συχνά σε μόνιμες θέσεις απασχόλησης, και για αυτόν το λόγο οι θέσεις Μαθητείας αποτελούν σημαντικό κομμάτι των εγγυήσεων για τη νεολαία που ενέκρινε η ΕΕ νωρίτερα το 2013 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Κρίσιμος είναι ο ρόλος της συμμαχίας και για τη στήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων που αφορούν την ενίσχυση της Μαθητείας, ενώ η Επιτροπή καλεί όλους τους δυνητικά εμπλεκόμενους φορείς να συμμετάσχουν στην προώθηση της συμμαχίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Όλες οι στρατηγικές/πρωτοβουλίες που εκπονούνται από την ΕΕ, ενισχύονται από μια σειρά υποστηρικτικών οργανισμών και χρηματοδοτικών ταμείων, όπως το Cedefop (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2019), το Erasmus+ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2013β), το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) (Ε.Κ.Τ, 2016) και το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ.ε.). (στο Παράρτημα 7 γίνεται αναφορά στον κάθε έναν από αυτούς τους οργανισμούς).

3. Η Σύνδεση της Μαθητείας με τον Χώρο της Εργασίας στο Ευρωπαϊκό Παράδειγμα

Η βασισμένη στην εργασία μάθηση, και ιδιαίτερα ο θεσμός της Μαθητείας, αποτελεί κρίσιμη παράμετρο της ΕΕΚ, σε άμεση συνάρτηση με την απασχόληση και την αγορά εργασίας. Αυτό, σε μεγάλο βαθμό, αποτελεί απόρροια της κοινά αποδεκτής πεποίθησης ότι *«τα προγράμματα Μαθητείας αποτελούν μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μορφή μάθησης στον χώρο εργασίας στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία διευκολύνει τη μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην εργασία. Τα προγράμματα αυτά παρέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται οι εργοδότες, ενώ, επίσης ενισχύουν την ανταγωνιστικότητα και την παραγωγικότητα των επιχειρήσεων και των χώρων εργασίας»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017: 2).

3.1. Προώθηση Προγραμμάτων Μαθητείας

Το Συμβούλιο της ΕΕ, τον Μάρτιο του 2018 εκδίδει Σύσταση «σχετικά με ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για ποιοτικά και αποτελεσματικά προγράμματα Μαθητείας».

Οι γενικοί στόχοι που τίθενται σχετίζονται με την προώθηση της απασχολησιμότητας σε συνάρτηση με την ατομική εξέλιξη των μαθητευόμενων σε επίπεδο δεξιοτήτων και προσόντων, έτσι ώστε να αναπτύσσεται ένα εργατικό δυναμικό σε εναρμόνιση με την αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018). Ενώ, σαν ειδικότερος στόχος εμφανίζεται *«η παροχή ενός συνεκτικού πλαισίου για τα προγράμματα Μαθητείας με βάση μια κοινή αντίληψη των στοιχείων που ορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα, λαμβανομένης υπόψη της ποικιλομορφίας των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ) στα κράτη μέλη»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018: 3).

Θα πρέπει να διασφαλιστεί, από τα κράτη-μέλη, πως τα προγράμματα Μαθητείας είναι ωφέλιμα, τόσο για τους μαθητευόμενους όσο και για τους εργοδότες, και πως ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018). Τα προγράμματα Μαθητείας νοούνται *«ως προγράμματα τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία συνδυάζουν την ουσιαστική μάθηση στον χώρο εργασίας, τόσο σε*

επιχειρήσεις όσο και σε άλλους χώρους εργασίας, με τη μάθηση σε ιδρύματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, και τα οποία οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων που αναγνωρίζονται σε εθνικό επίπεδο. Τα εν λόγω προγράμματα χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη συμβατικής σχέσης μεταξύ του μαθητευόμενου, του εργοδότη και/ή του ιδρύματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και από το γεγονός ότι οι μαθητευόμενοι λαμβάνουν αμοιβή ή αποζημίωση για την εργασία τους» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018: 3).

Τα κριτήρια για τους όρους μάθησης και εργασίας είναι τα εξής:

- Γραπτή Σύμβαση. Πριν την έναρξη της περιόδου Μαθητείας θα πρέπει να συνάπτεται γραπτή σύμβαση μεταξύ του εργοδότη, του μαθητευόμενου και του ιδρύματος.
- Μαθησιακά Αποτελέσματα. Οι εργοδότες και τα ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης θα πρέπει να καθορίζουν ένα σύνολο ολοκληρωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Παιδαγωγική Υποστήριξη. Οι εκπαιδευτές, που παρέχουν ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, θα πρέπει να ορίζονται και να επιφορτίζονται με το καθήκον να συνεργάζονται στενά με φορείς παροχής ΕΕΚ και με εκπαιδευτικούς.
- Συνιστώσα χώρου εργασίας. Τουλάχιστον το ήμισυ της διάρκειας της περιόδου Μαθητείας θα πρέπει να πραγματοποιείται σε χώρο εργασίας.
- Αμοιβή και/ή Αποζημίωση. Οι μαθητευόμενοι θα πρέπει να λαμβάνουν αμοιβή και/ή αποζημίωση (λαμβάνοντας υπόψη τις συμφωνίες επιμερισμού του κόστους μεταξύ εργοδοτών, μαθητευόμενων και δημόσιων αρχών).
- Κοινωνική Προστασία. Οι μαθητευόμενοι θα πρέπει να δικαιούνται κοινωνική προστασία, συμπεριλαμβανομένης της απαιτούμενης ασφάλισης.
- Όροι Εργασίας, Υγείας και Ασφάλειας. Ο χώρος εργασίας θα πρέπει να συμμορφώνεται με τους σχετικούς κανόνες και κανονισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018).

Σε σχέση με τα κριτήρια για το πλαίσιο των όρων που θα πρέπει να διασφαλίζονται, προκειμένου να υποστηριχθεί η δημιουργία και η λειτουργία ποιοτικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων Μαθητείας, επιγραμματικά αναφέρονται τα ακόλουθα: το κανονιστικό πλαίσιο, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, η στήριξη για τις επιχειρήσεις, οι ευέλικτες διαδρομές και η κινητικότητα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η ευαισθητοποίηση, η διαφάνεια, η διασφάλιση ποιότητας και η παρακολούθηση της εξέλιξης των αποφοίτων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018).

Τα κράτη-μέλη, προκειμένου να εφαρμοστεί η παρούσα σύσταση, θα πρέπει να προωθούν τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα επίπεδα των προγραμμάτων Μαθητείας, να συμπεριλάβουν τα σχετικά μέτρα στα προγράμματα εθνικών μεταρρυθμίσεων αλλά και να λάβουν υπόψη τη συγκεκριμένη σύσταση κατά τη χρήση ευρωπαϊκών κονδυλίων για τη Μαθητεία (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018).

Κρίσιμη παράμετρος είναι η δέσμη υπηρεσιών υποστήριξης, που θα πρέπει να παρέχει η Ευρωπαϊκή επιτροπή στα κράτη-μέλη, έτσι ώστε να υλοποιηθούν τα προγράμματα Μαθητείας σύμφωνα με το παρόν πλαίσιο. Σημείο εστίασης αποτελεί η προώθηση της αριστείας και της ελκυστικότητας των προγραμμάτων Μαθητείας, καθώς και η δημιουργία μιας θετικής εικόνας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, μέσω εκστρατειών ευαισθητοποίησης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2018).

3.2. Σχήματα Μαθητείας στην Ευρώπη

Αρχικά, αξίζει να τονιστεί πως τα στοιχεία που παρατίθενται στην συγκεκριμένη ενότητα, ως επί το πλείστον, βασίζονται σε συλλογή δεδομένων από έρευνες που διεξήχθησαν το 2016 από το Cedefop. Τα δεδομένα αφορούν τις 28 χώρες της ΕΕ (συμπεριλαμβάνει και τη Μεγάλη Βρετανία), την Ισλανδία και τη Νορβηγία. Από αυτές τις 30 χώρες, μόνο σε 6 δεν εντοπίστηκαν εδραιωμένα προγράμματα Μαθητείας (Βουλγαρία, Τσεχία, Λιθουανία, Μάλτα, Σλοβενία και Σλοβακία), παρόλο που σε 4 από αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν αντίστοιχα πιλοτικά προγράμματα. Στις 24 χώρες που αναπτύσσουν προγράμματα Μαθητείας, υπάρχουν 30 διαφορετικά σχήματα Μαθητείας (καθώς κάποιες χώρες λειτουργούν παραπάνω από ένα προγράμματα) (Cedefop, 2019a). Οι έρευνες, που διεξήχθησαν στις επιμέρους χώρες, επισημαίνουν τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται μεταξύ των χωρών. Οι όροι «Μαθητεία» και «Μαθητευόμενος» αποδίδονται σε πολλές περιπτώσεις με μεγάλη σαφήνεια, ενώ σε κάποιες άλλες κάπως θολά και συγκεχυμένα. Επίσης, κάποιοι ορισμοί εμφανίζουν μεγάλη ευρύτητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρερμηνείες (Cedefop, 2019a). Πολλές φορές είναι δύσκολο να αναγνωριστεί αν κάποιες μαθησιακές διαδικασίες καλύπτονται από τον όρο «Μαθητεία» ή από κάποια άλλη μορφή μάθησης βάσει εργασίας, όπως για παράδειγμα η βασισμένη στο σχολείο Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση με υποχρεωτική πρακτική άσκηση στον χώρο εργασίας (Cedefop, 2019a).

Τα προγράμματα Μαθητείας που μελετήθηκαν, μπορούν να καταταγούν σε δύο κύριες λειτουργικές κατηγορίες και σε μία τρίτη «υβριδική», που συνδυάζει στοιχεία από τις άλλες δύο (Cedefop, 2019a).

Στην πρώτη κατηγορία, η Μαθητεία απαντάται σαν ένα πλήρες και σαφές σύστημα ΕΕΚ, το οποίο είναι διαχωρισμένο από τη βασισμένη στο σχολείο ΕΕΚ. Τα προσόντα παρέχονται μέσα από καλά δομημένα προγράμματα Μαθητείας, τα οποία είναι έγκυρα και δεσμευτικά για όλες τις επιχειρήσεις που εμπλέκονται, με μικρά περιθώρια διαφοροποιήσεων. Στην πλειοψηφία των σχημάτων Μαθητείας αυτής της κατηγορίας δεν υπάρχει ανώτατο ηλικιακό όριο συμμετοχής. Χώρες, των οποίων τα προγράμματα Μαθητείας εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι: η Γερμανία, η Αυστρία, η Δανία, η Νορβηγία, η Ιρλανδία κ.α. (Cedefop, 2019a). Επιπλέον χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας, είναι πως σε πολλές περιπτώσεις οι χώρες δημιουργούν κάποια μορφής «δίκτυα ασφαλείας», όταν ο μαθητευόμενος δεν βρίσκει κάποιον χώρο για να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του. Για παράδειγμα στη Δανία, για τους μαθητές που δεν είναι σε θέση να συνάψουν κάποια σύμβαση Μαθητείας, είναι δυνατόν το πρακτικό μέρος να γίνει σε κάποια κέντρα που δημιουργούνται σε συνεργασία με τα επαγγελματικά σχολεία. Πάντως, αυτή η επιλογή ενεργοποιείται τελευταία και μόνο όταν οι υπόλοιποι έχουν εξαντληθεί (Cedefop, 2019a). Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα, είναι αυτό της ευθύνης για την ενδοεπιχειρησιακή παρεχόμενη μάθηση. Όλα τα σχήματα αυτής της κατηγορίας προβλέπουν αρκετές προδιαγραφές, τις οποίες οι επιχειρήσεις θα πρέπει να πληρούν έτσι ώστε να προσλάβουν μαθητευόμενο, όπως η παρουσία ενός εκπαιδευτή (μέντορα). Οι απαιτήσεις, που ορίζονται για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα Μαθητείας, είναι δεσμευτικές για όλες τις επιχειρήσεις που παρέχουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Σε πολλές περιπτώσεις οι επιχειρήσεις πρέπει να εκπονούν ένα εσωτερικό πλάνο εκπαίδευσης σε αρμονία με το πλαίσιο που ορίζεται από το συγκεκριμένο σχήμα Μαθητείας, και να παρέχουν στον μαθητευόμενο όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα που ορίζονται (Cedefop, 2019a). Αξίζει να τονιστεί πως αν η επιχείρηση αποτύχει να εκπαιδεύσει τον μαθητευόμενο, προβλέπονται κυρώσεις στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Συνολικά, αυτό που προκύπτει είναι πως την ευθύνη για την ενδοεπιχειρησιακά παρεχόμενη μάθηση την έχει ο τομέας της αγοράς εργασίας (κοινωνικοί εταίροι, επιχειρήσεις και γενικότερα οι οικονομικοί δρώντες). Τα σχήματα Μαθητείας αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από καθαρή ταυτότητα (συνδεδεμένη με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας), διαφάνεια και ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Cedefop, 2019a).

Στη δεύτερη κατηγορία, η Μαθητεία θεωρείται ένας τύπος EEK, ο οποίος παρέχεται εντός του επίσημου συστήματος EEK. Είναι πιθανό κάποια σχήματα Μαθητείας αυτής της κατηγορίας να συγχέονται με άλλες μορφές παρεχόμενης EEK, όπως η βασισμένη στο σχολείο EEK με πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις. Η Μαθητεία ουσιαστικά επιδιώκει να παρέχει επίσημα προσόντα, συνδέοντας τους ανθρώπους με την αγορά εργασίας. Όλες οι μορφές παρεχόμενης EEK, συμπεριλαμβανομένης και της Μαθητείας, αποτελούν ισοδύναμα μέσα απόκτησης επαγγελματικών προσόντων και επαγγελματικής εκπαίδευσης εργαζομένων. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται τα προγράμματα Μαθητείας των περισσότερων χωρών, μεταξύ των οποίων είναι η Φινλανδία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Σουηδία, η Μ. Βρετανία και η Ισπανία (Cedefop, 2019a). Πάντως, είναι γεγονός πως τα προγράμματα Μαθητείας που εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία είναι λιγότερο ομοιογενή μεταξύ τους και μπορούν να εντοπιστούν επιμέρους υποκατηγορίες. Σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει διαχωρισμός στο αν τα προσόντα αποκτήθηκαν μέσα από τη Μαθητεία ή άλλους τύπους παρεχόμενης EEK. Η αξία των προσόντων εξαρτάται από το περιεχόμενο και όχι τον τρόπο που αποκτήθηκαν. Σε λίγες περιπτώσεις τα προσόντα παρέχονται μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα Μαθητείας (1η υποκατηγορία), ενώ το σύνθημα είναι να παρέχονται μέσα από «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης» με δυνατότητα σημαντικής ευελιξίας (2η και 3η υποκατηγορία) (Cedefop, 2019a). Σε αυτά τα προγράμματα Μαθητείας συνήθως υπάρχουν ανώτατα και κατώτατα ηλικιακά όρια για την εγγραφή ενός μαθητευόμενου. Πάντως, υπάρχουν αρκετά σχήματα Μαθητείας που είναι ανοικτά και στους ενήλικες, έχοντας σαν κύριο στόχο είτε την αναβάθμιση των προσόντων τους, είτε την επανένταξή τους στην αγορά εργασίας (Φινλανδία, Εσθονία, Αγγλία, Σκωτία κ.α.) (Cedefop, 2019a). Είναι γεγονός πως, στις περισσότερες περιπτώσεις αυτής της κατηγορίας, τα σχήματα Μαθητείας παρουσιάζονται σαν δεύτερης ευκαιρίας προγράμματα, και αυτό έχει σαν συνέπεια η παροχή επαγγελματικών προσόντων που βασίζεται στο σχολείο να θεωρείται η κύρια επιλογή. Από την άλλη βέβαια, τα σχήματα αυτής της κατηγορίας που θεωρούν τη Μαθητεία σαν ένα τύπο της παρεχόμενης EEK (σε αντιδιαστολή με τις περιπτώσεις της πρώτης κατηγορίας), δεν χρειάζονται κάποιο «δίκτυο ασφαλείας», και αν δεν υπάρχουν προσφερόμενοι εργασιακοί χώροι, οι μαθητευόμενοι μπορούν απλά να επιλέξουν άλλους τύπους παρεχόμενης EEK. Έτσι, αν η ενδοεπιχειρησιακή απασχόληση διακοπεί και δεν υπάρχει η δυνατότητα να συνεχίσει ο μαθητευόμενος σε άλλη επιχείρηση, συνεχίζει το υπόλοιπο της εκπαίδευσής του στο σχολείο. Το ενδοεπιχειρησιακό σκέλος της Μαθητείας μπορεί να είναι λιγότερο (σε σχέση με την προηγούμενη κατηγορία) ή και καθόλου ρυθμισμένο (εξαρτάται από την εταιρεία). Συνέπεια των παραπάνω είναι να περιορίζεται η αξία της Μαθητείας πέρα από την

επιχείρηση που την παρέχει, και η απασχολησιμότητα του μαθητευόμενου αφορά κυρίως τις εσωτερικές αγορές εργασίας (Cedefop, 2019a). Σε σχέση με την ευθύνη της ενδοεπιχειρησιακής μάθησης, τα πράγματα είναι κάπως πιο σύνθετα σε αυτήν την κατηγορία. Η γενική ευθύνη σπάνια επεκτείνεται και στους παράγοντες της αγοράς εργασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι θεσμοί εκπαίδευσης και κατάρτισης αξιολογούν την καταλληλότητα των επιχειρήσεων, ακόμη και όταν η σχολική παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική. Όπως και στην προηγούμενη κατηγορία, οι επιχειρήσεις χρειάζονται να πληρούν αρκετές προϋποθέσεις για να εμπλακούν στη Μαθητεία (όπως η παρουσία του μέντορα). Πάντως, οι παράγοντες της αγοράς εργασίας έχουν ευθύνη για την ποιότητα της παρεχόμενης ενδοεπιχειρησιακής μάθησης, και σε αρκετές περιπτώσεις μη τήρησης των δεσμεύσεων προβλέπονται και κυρώσεις (Cedefop, 2019a).

Στην τρίτη κατηγορία (αποκαλείται και υβριδική), συνδυάζονται στοιχεία των δύο παραπάνω χωρίς όμως να μπορεί να θεωρηθεί υποκατηγορία κάποιας. Η Μαθητεία ουσιαστικά στοχεύει να δώσει τη δυνατότητα να αποκτήσουν οι άνθρωποι προσόντα μέσω της αγοράς εργασίας (Cedefop, 2019a). Μοιάζοντας με την πρώτη κατηγορία, οριοθετημένα προγράμματα Μαθητείας οδηγούν σε συγκεκριμένα προσόντα. Πάντως, τα προγράμματα είναι λιγότερο δομημένα σε σχέση με την πρώτη κατηγορία και εντάσσονται στη μη τυπική μάθηση. Σε ομοιότητα με τη δεύτερη κατηγορία, το ενδοεπιχειρησιακό σκέλος της Μαθητείας είναι λίγο ή και καθόλου ρυθμισμένο και ποικίλει ανάλογα με την επιχείρηση (Cedefop, 2019a). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα προγράμματα Μαθητείας της Ελλάδας (ΕΠΑΣ Μαθητεία του ΟΑΕΔ), της Κύπρου και μια υποκατηγορία προγράμματος του Βελγίου. Τα σχήματα αυτής της κατηγορίας θεωρούνται διαδρομές δεύτερης ευκαιρίας για τους νέους που θέλουν να αποκτήσουν επαγγελματικά προσόντα και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Ουσιαστικά, με το να αποτελούν σχήματα δεύτερης ευκαιρίας, λειτουργούν ως «δίχτυα ασφαλείας» για αυτούς που δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν τα προσόντα και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας μέσω άλλων επιλογών. Όπως και στη δεύτερη κατηγορία, η ευθύνη των προγραμμάτων Μαθητείας ανήκει στους θεσμούς εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κυρώσεις προς τις επιχειρήσεις δεν προβλέπονται, ενώ η πιο κοινή απαίτηση είναι και σε αυτήν την κατηγορία η παρουσία ενός επιμελητή (Cedefop, 2019a). Υπενθυμίζεται πως η έρευνα διεξήχθη το 2016, και στην περίπτωση της Ελλάδας δεν συμπεριλαμβάνει τα σχήματα Μαθητείας των ΕΠΑΛ (που αποτελεί το κυρίως καινοτόμο εγχείρημα) και των ΙΕΚ, που ξεκίνησαν τη σχολική χρονιά 2016-2017 (ν. 4386/2016 και Απόφαση Κ1/54877).

Γενικότερα, σε σχέση με την εναλλαγή του περιβάλλοντος μάθησης μεταξύ του σχολείου και της επιχείρησης, αξίζει να σημειωθεί πως παραδοσιακά η Μαθητεία λάμβανε χώρα αποκλειστικά στον χώρο εργασίας με τη σχέση μάστορα - μαθητευόμενου να βρίσκεται στο επίκεντρο. Η εναλλαγή μεταξύ μάθησης στο σχολείο και μάθησης στον χώρο εργασίας είναι σχετικά πρόσφατη. Εμφανίζεται όταν η μάθηση στον εργασιακό χώρο γίνεται ασαφής σε σχέση με τις οργανωμένες και επίσημες μορφές μάθησης που το σχολείο μπορεί και παρέχει (Cedefop, 2019a). Η εναλλαγή του περιβάλλοντος μάθησης είναι υποχρεωτική, με εξαίρεση την Πολωνία (1η κατηγορία) και κάποιες από τις υποπεριπτώσεις της 2ης κατηγορίας, όπου η Μαθητεία παρέχεται μέσα από «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης» (Γαλλία, Αγγλία, Ισπανία και άλλες 4 χώρες) (Cedefop, 2019a). Πάντως, στα σχήματα Μαθητείας της 2ης και 3ης κατηγορίας, η εναλλαγή γίνεται πιο ασθενική με λιγότερες μέρες να αφιερώνονται στη σχολική μάθηση. Όταν η εναλλαγή χώρου εργασίας - σχολείου δεν είναι υποχρεωτική, η επιχείρηση μπορεί να αντικαταστήσει το σχολείο στην παροχή της θεωρητικής εκπαίδευσης, ενώ δύναται να φιλοξενούνται εκπαιδευτές από το σχολείο που θα παρέχουν τη θεωρητική εκπαίδευση στις εγκαταστάσεις της επιχείρησης (Cedefop, 2019a).

Ένα άλλο πολύ σημαντικό ζήτημα, είναι η διάρκεια των προγραμμάτων Μαθητείας. Πρώτον, γιατί είναι απαραίτητο να υπάρχει αρκετός χρόνος (ειδικά όταν η εναλλαγή χώρου μάθησης είναι υποχρεωτική) για να αφομοιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα εκεί που λαμβάνουν χώρα, και δεύτερον για να ταιριάζει με τις οργανωτικές και παραγωγικές ανάγκες της κάθε επιχείρησης (Cedefop, 2019a). Η ανάλυση κόστους - οφέλους επισημαίνει πως, όταν η εναλλαγή χώρου είναι υποχρεωτική, η ελάχιστη διάρκεια της Μαθητείας θα πρέπει να είναι δύο χρόνια. Στα σχήματα της 1ης κατηγορίας, η διάρκεια της ενδοεπιχειρησιακής Μαθητείας συνήθως ορίζεται από τους κοινωνικούς εταίρους σε συνάρτηση με το πλαίσιο της Μαθητείας και το είδος της απασχόλησης, και όχι από την εθνική νομοθεσία. Για παράδειγμα, στη Δανία η τυπική διάρκεια των προγραμμάτων Μαθητείας είναι 3 χρόνια, και μπορεί να αυξηθεί σε 4 ή και 5 χρόνια ανάλογα με το πρόγραμμα, ενώ η αναλογία μεταξύ μάθησης στον εργασιακό χώρο και μάθησης στο σχολείο αποφασίζεται από τους κοινωνικούς εταίρους στον κάθε τομέα, και είναι συνήθως 4 προς 1 (Cedefop, 2019a). Στις περιπτώσεις της 2ης κατηγορίας, όπου υπάρχουν προγράμματα Μαθητείας (όχι στα «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης»), όπως και στις περιπτώσεις της 3ης κατηγορίας, συνήθως η ελάχιστη διάρκεια της ενδοεπιχειρησιακής Μαθητείας καθορίζεται από εθνικούς κανονισμούς. Όμως, ο πραγματικός χρόνος Μαθητείας στον χώρο εργασίας πολλές φορές ποικίλλει ανάλογα με τη συμφωνία σχολείου και επιχείρησης (Cedefop, 2019a). Στις περιπτώσεις της 2ης κατηγορίας, που τα σχήματα Μαθητείας αφορούν «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης» και δεν υπάρχει

συγκεκριμένο πρόγραμμα Μαθητείας, η διάρκεια καθορίζεται κατά περίπτωση. Πάντως, και σε αυτές τις περιπτώσεις, όταν η εναλλαγή χώρου μάθησης είναι υποχρεωτική, υπάρχει ελάχιστος εγγυημένος χρόνος ενδοεπιχειρησιακής Μαθητείας. Για παράδειγμα, η Γαλλία εφαρμόζει εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης, και σε ένα από τα σχήματα Μαθητείας που παρέχει, ο χρόνος της Μαθητείας ποικίλει από 1 έως και 3 χρόνια και μπορεί να επεκταθεί και στα 4 χρόνια για άτομα με ειδικές ανάγκες (Cedefop, 2019a). Χαρακτηριστική περίπτωση χώρας, που παρέχει πρόγραμμα Μαθητείας που συνδυάζει ατομικά μονοπάτια μάθησης με βασισμένη στο σχολείο μάθηση, είναι αυτή της Σουηδίας. Η Μαθητεία ξεκινάει από τη στιγμή που ο εκπαιδευόμενος αρχίζει να αφιερώνει παραπάνω από το 50% του χρόνου εκπαίδευσής του στον χώρο εργασίας (Cedefop, 2019a).

Στην παρακάτω ενότητα θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στα συστήματα Μαθητείας της Γερμανίας και της Φινλανδίας. Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών σχετίζεται με το ότι αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των δύο κύριων κατηγοριών σχημάτων Μαθητείας που παρατέθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, η Γερμανία θεωρείται χώρα πρότυπο, όσον αφορά το δυϊκό σύστημα Μαθητείας που διαθέτει (αλλά και γενικότερα στην ΕΕΚ), σε συνάρτηση με την πολύ ανεπτυγμένη της βιομηχανία. Η Φινλανδία από τη άλλη, θεωρείται χώρα πρότυπο σε επίπεδο συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2.1. Το Δυϊκό Σύστημα Μαθητείας της Γερμανίας

Το γερμανικό σύστημα Μαθητείας χαρακτηρίζεται από την εναλλαγή μεταξύ θεωρητικών μαθημάτων στα σχολεία ΕΕΚ και πρακτικής επαγγελματικής κατάρτισης, που πραγματοποιείται στον χώρο εργασίας (δυϊκό σύστημα). Κύριο γνώρισμα αυτού του συστήματος αποτελεί η σύνδεση των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων με την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, γεγονός που εξασφαλίζει πως η εκπαίδευση πορεύεται με τους ίδιους όρους που ο εκπαιδευόμενος θα συναντήσει στην αγορά εργασίας (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). *«Η εδραίωση του δυϊκού συστήματος γίνεται το 1969, με την «Πράξη για την Επαγγελματική Κατάρτιση», το νομοθετικό πλαίσιο, με το οποίο εισήχθη η υποχρέωση να παρέχεται για κάθε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης και βασική πρακτική άσκηση η οποία οδηγεί σε σχετικά επαγγέλματα»* (Παϊδούση, 2014: 10).

Η διαδικασία της κατάρτισης διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες. Η βάση του συστήματος αποτελείται από τους κανονισμούς εκπαίδευσης, που εκδίδονται από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο και καθορίζουν τον τίτλο του προς κατάρτιση επαγγέλματος, το εύρος της χρονικής διάρκειας και τα προσόντα που πρέπει να παρέχονται. Επίσης, σημαντικό ρόλο

παίζουν οι κανονισμοί κατάρτισης, οι οποίοι καθορίζονται από το αρμόδιο Ομοσπονδιακό Υπουργείο με τη συνδρομή του Ομοσπονδιακού Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Παρόλο που η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση οριοθετείται σε εθνικό επίπεδο, το πρόγραμμα των επαγγελματικών σχολών ρυθμίζεται από τα επιμέρους κρατίδια σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις. Με δεδομένο πως η γερμανική ΕΕΚ δίνει μεγάλη βαρύτητα στη μάθηση μέσα από την πράξη, οι κανονισμοί που την διέπουν είναι αδύνατον να συμπεριλαμβάνονται αποκλειστικά σε έναν νόμο για την εκπαίδευση. Έτσι, υφίσταται αντίστοιχος νόμος που αφορά την εργασία και καθορίζει όλα τα εργασιακά ζητήματα, όπως τη σχέση εργοδότη - εκπαιδευόμενου, η οποία βασίζεται σε μια αστική σύμβαση κατάρτισης. Πάντως, είναι γεγονός πως το θεσμικό πλαίσιο παρέχει σημαντικές ελευθερίες. Τόσο ο εργοδότης όσο και ο μαθητευόμενος, έχουν λόγο στην επιλογή των ατόμων και των επιχειρήσεων αντίστοιχα, που θα συνάψουν σύμβαση (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Η διάρκεια του προγράμματος συνήθως κυμαίνεται από 2 έως 3 χρόνια. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει μία με δύο ημέρες θεωρητικής εκπαίδευσης (γενικά μαθήματα) στις επαγγελματικές σχολές και τρεις με τέσσερις ημέρες πρακτικής εκπαίδευσης στις επιχειρήσεις, ενώ ο καταρτιζόμενος, βάσει σύμβασης, λαμβάνει μισθό από την επιχείρηση (ο μισθός δύναται σταδιακά να αυξάνεται). Αξίζει να σημειωθεί πως εναλλακτικά πολλές επιχειρήσεις επιλέγουν οι μαθητευόμενοι να περνούν αρχικά ένα συνεχόμενο διάστημα θεωρητικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα, και στη συνέχεια ένα συνεχόμενο διάστημα Μαθητείας στον εργασιακό χώρο (Παϊδούση, 2014). Οι θέσεις Μαθητείας που προσφέρονται, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη ζήτηση σε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Ο κρατικός σχεδιασμός δεν χρειάζεται να είναι λεπτομερής, και ουσιαστικά η αγορά εργασίας αποτελεί τον κύριο ρυθμιστή προσφοράς και ζήτησης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Ενδιαφέρον αποτελεί πως δίνεται η δυνατότητα παροχής ΕΕΚ μερικής φοίτησης, έτσι ώστε να δοθούν επιπλέον ευκαιρίες σε άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες ή σε άτομα που έχουν την ευθύνη για τη φροντίδα άλλων ατόμων. Σημαντική προϋπόθεση είναι η συμφωνία μεταξύ των υποψηφίων για Μαθητεία και των εργοδοτών στα πρακτικά σημεία της μερικής απασχόλησης (Cedefop, 2020a). Συνολικά, το σύστημα υποστηρίζεται σε επίπεδο διεξαγωγής ερευνών, μελετών και εκπόνησης προτάσεων από το Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο ΕΕΚ (δημόσιο επιστημονικό φορέα και εταίρο στις διαδικασίες ΕΕΚ) (Παϊδούση, 2014).

Οι επιχειρήσεις που επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα Μαθητείας, οφείλουν να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Θα πρέπει να παρέχουν τις εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό, τα προγράμματα παραγωγής ή υπηρεσιών (βάσει των οποίων θα μεταδοθούν οι

προβλεπόμενες γνώσεις στους μαθητευόμενους), ενώ οι υπεύθυνοι που θα οριστούν θα πρέπει να έχουν εξειδικευμένα επαγγελματικά και διδακτικά προσόντα (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Τα επιμελητήρια ελέγχουν αν πληρούνται οι παραπάνω υποχρεώσεις, ενώ προβαίνουν και σε ενδιάμεσους ελέγχους κατά τη διάρκεια της Μαθητείας. Ο έλεγχος διενεργείται με βάση το μητρώο επιχειρήσεων, στο οποίο εγγράφονται υποχρεωτικά όλες οι επιχειρήσεις, που επιθυμούν να λάβουν μέρος στις διαδικασίες κατάρτισης, και κατατίθενται όλες οι συμβάσεις εργασίας (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Επισημαίνεται πως ένα σημαντικό μέρος των επιχειρήσεων, είτε παράγει πολύ εξειδικευμένα προϊόντα, είτε ο τρόπος εργασίας του είναι πολύ εξειδικευμένος, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να παρέχει τις απαραίτητες βασικές δεξιότητες στους μαθητευόμενους. Αυτές οι δεξιότητες παρέχονται μέσω ξεχωριστών μαθημάτων κατάρτισης σε ειδικά εργαστήρια κατάρτισης, που έχουν συστήσει μεσαίες και μεγάλες επιχειρήσεις (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Σε σχέση με τις μικρές επιχειρήσεις με περιορισμένο εξοπλισμό, τα επιμελητήρια και οι επαγγελματικές ενώσεις έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικά εργαστήρια τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από κοινού. Άλλος κρίσιμος ρόλος του επιμελητηρίου, είναι η παροχή συμβουλευτικής τόσο προς τις επιχειρήσεις (για κάθε ζήτημα σχετικό με την κατάρτιση) όσο και προς τους μαθητευόμενους (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Σε σχέση με το θέμα των εξετάσεων, ο κάθε εκπαιδευόμενος θα πρέπει να λάβει μέρος σε μία ενδιάμεση εξέταση, η οποία λειτουργεί ως ένδειξη της προόδου του. Με τη λήξη του προγράμματος, ο κάθε μαθητευόμενος δύναται να πάρει μέρος σε εξετάσεις πιστοποίησης. Για τη διενέργεια των εξετάσεων, το επιμελητήριο δημιουργεί εξεταστικές επιτροπές με τουλάχιστον τρία μέλη (από εκπροσώπους εργοδοτών και εργαζομένων σε ίσο αριθμό και τουλάχιστον έναν εκπαιδευτικό επαγγελματικής εκπαίδευσης). Οι κανονισμοί κατάρτισης καθορίζουν τις δεξιότητες οι οποίες εξετάζονται. Οι εξετάσεις αφορούν πρακτικές ή/και θεωρητικές δεξιότητες. Οι πρακτικές εξετάσεις διενεργούνται πάνω σε δείγματα της δουλειάς, ενώ οι θεωρητικές μπορούν να είναι είτε προφορικές, είτε γραπτές (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Στον εκπαιδευόμενο, που επιτυγχάνει στις τελικές εξετάσεις, χορηγείται ένα πιστοποιητικό επιτυχούς εξέτασης από το αρμόδιο Επιμελητήριο. Τονίζεται πως το πιστοποιητικό αυτό δεν αποτελεί άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, χορηγείται κυρίως για να τεκμηριώσει την απόκτηση προσόντων που απαιτούνται για κάποιο επάγγελμα, και ταυτόχρονα λειτουργεί ως βάση για επαγγελματική εξέλιξη (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). *«Η επιτυχία στην τελική εξέταση αποτελεί μία από τις προϋποθέσεις για την δυνατότητα συμμετοχής σε εξέταση για τον τίτλο του “Αρχιτεχνίτη” και σε άλλες περαιτέρω*

εξετάσεις κατάρτισης, για την τεκμηρίωση της επαγγελματικής επάρκειας σε μια σειρά από κλάδους του εμπορίου και της βιομηχανίας, ενώ παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις, αποτελεί τη βάση για τη διεκδίκηση συλλογικά συμφωνημένων παροχών στον εργασιακό χώρο» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 195).

Γενικότερα, η επιτυχία του γερμανικού δυϊκού συστήματος Μαθητείας οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, στην αποδοχή που έχει τόσο από τον χώρο της εργασίας όσο και από την κοινωνία. Ρόλο σε αυτή την αποδοχή παίζει το γεγονός πως σημαντικό μέρος των αποφάσεων λαμβάνεται στο πλαίσιο της τριμερούς διαπραγμάτευσης μεταξύ των δημόσιων αρχών, των εργοδοτικών οργανώσεων και των συνδικάτων (Παϊδούση, 2014). Ουσιαστικά, έχει επιτευχθεί «ένας ευαίσθητος συμβιβασμός μεταξύ της διοίκησης από το κράτος και της διαχείρισης από την αγορά για το συλλογικό καλό» (Παϊδούση, 2014: 13).

3.2.2. Τα «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης» της Φινλανδίας

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία της Φινλανδίας, η Μαθητεία αποτελεί μια μορφή ΕΕΚ σε δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (δηλαδή είναι μέρος του επίσημου συστήματος ΕΕΚ). Αποτελεί μια προαιρετική επιλογή που μπορεί να κάνει ο υποψήφιος εκπαιδευόμενος, η οποία εντάσσεται κυρίως στον χώρο εργασίας (απόκτηση εργασιακής εμπειρίας), με συμπληρωματική θεωρητική εκπαίδευση σε επαγγελματικά σχολεία. Στα προγράμματα Μαθητείας μπορούν να συμμετέχουν, τόσο οι νέοι κάτω των 18 ετών όσο και οι ενήλικες. Για την ακρίβεια, στη Φινλανδία συμμετέχουν στη Μαθητεία περισσότεροι ενήλικες, με την πλειοψηφία αυτών να είναι άνω των 25 ετών (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Όπως διευκρινίζει η Jaana Oikarinen-Vasilopoulos (ειδική σύμβουλος εκπαίδευσης στην Πρεσβεία της Φινλανδίας στην Αθήνα), η Μαθητεία αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο απόκτησης σχεδόν όλων των επαγγελματικών ειδικοτήτων, ενώ η έναρξή της μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια όλου του έτους και όχι μόνο στην αρχή του σχολικού έτους (Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2016). Στα σχήματα Μαθητείας συνάπτονται συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου μεταξύ των επιχειρήσεων και των μαθητευόμενων, σύμφωνα με τις οποίες οι εργοδότες καταβάλλουν μισθό στους εκπαιδευόμενους για όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Το ατομικό πρόγραμμα Μαθητείας, όπως και ένα περίγραμμα με τις απαιτούμενες δεξιότητες που εξετάζονται, πρέπει να επισυνάπτονται στη σύμβαση Μαθητείας (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του φινλανδικού συστήματος Μαθητείας, είναι ότι εφαρμόζει ατομικά προγράμματα σπουδών (αναφέρθηκαν ως «εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης» σε προηγούμενη ενότητα), σχεδιασμένα εξατομικευμένα για τον κάθε μαθητευόμενο. Για την διαμόρφωση των ατομικών προγραμμάτων σπουδών λαμβάνονται υπόψη όλες οι προηγούμενες σπουδές και οι δεξιότητες-γνώσεις που κατέχει ο μαθητευόμενος (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η ολοκλήρωση του προγράμματος δύναται να οδηγήσει στην απονομή πιστοποιημένων προσόντων, με δεδομένο πως ο υποψήφιος μπορεί να αποδείξει τις συγκεκριμένες δεξιότητες που κατέχει σε πραγματικές συνθήκες εργασίας (όμοια με τη Γερμανία) (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Στα γραφεία εύρεσης εργασίας υπάρχει μια ηλεκτρονική υπηρεσία διαμεσολάβησης για θέσεις Μαθητείας σε ενδιαφερόμενες εταιρείες. Κατά βάση, ο μαθητής βρίσκει μόνος του τον εργοδότη που θα αναλάβει τη Μαθητεία του. Τα τοπικά γραφεία Μαθητείας, τα οποία βρίσκονται είτε στους δήμους, είτε στα σχολεία, καταρτίζουν μία σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου μεταξύ του εργοδότη και του μαθητευόμενου, όπως και ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών βάσει προτύπου του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2016). Για τις επιχειρήσεις που θέλουν να λάβουν μέρος στη Μαθητεία, υπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν σε ζητήματα προσωπικού, υλικοτεχνικού εξοπλισμού και παρεχόμενων υπηρεσιών (Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2016).

Σε σχέση με τη διάρκεια του προγράμματος, κυμαίνεται κατά περίπτωση μεταξύ του ενός και των τριών ετών, ενώ το ποσοστό της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης αφορά περίπου το 70-80% του συνολικού χρόνου (το υπόλοιπο αφορά την θεωρητική κατάρτιση) (Cedefop, 2019a).

Σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότηση, γενικά η ΕΕΚ επιχορηγείται από το κράτος, στο πλαίσιο της χρηματοδότησης της κεντρικής κυβέρνησης προς τους δήμους. Ειδικότερα, η Μαθητεία χρηματοδοτείται ανά μαθητευόμενο, σε ποσοστό περίπου 60% του μέσου κόστους της ΕΕΚ ανά άτομο. Τα χρήματα αυτά συνήθως δαπανώνται σε αποζημιώσεις στους εργοδότες και στους μαθητευόμενους, καθώς και σε έξοδα σπουδαστικής κοινωνικής πρόνοιας, όταν χρειάζεται (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Ο εργοδότης λαμβάνει αποζημίωση για να καλύψει μερικά από τα έξοδα της Μαθητείας (συνήθως μέχρι 250 Ευρώ τον μήνα), ενώ ο μαθητής λαμβάνει μισθό, βάσει σύμβασης εργασίας, για την εργασία του ως μαθητευόμενος (Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2016).

Μια σημαντική καινοτομία που εμφανίζεται στη Φινλανδία, είναι τα προγράμματα Μαθητείας για τους επιχειρηματίες (αυτή η δυνατότητα έχει δοθεί από το 1999). Χωρίς να απαιτείται σύμβαση εργασίας, η Μαθητεία πραγματοποιείται στον χώρο εργασίας του ενδιαφερόμενου και συμπληρωματικά σε ινστιτούτο εκπαίδευσης, μία με δύο φορές το μήνα (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε επιχείρησης, ενώ παρέχεται ένας έμπειρος διαχειριστής /επιχειρηματίας, ο οποίος λειτουργεί ως μέντορας και προσφέρει μια εξωτερική άποψη για την ανάπτυξη της επιχείρησης. Επίσης, από το 2008 και μετά έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε προγράμματα Μαθητείας και οι δημόσιοι υπάλληλοι (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Στο πλαίσιο της συνειδητής ενίσχυσης από το κράτος συνολικότερα της ΕΕΚ (λόγω των αυξημένων αναγκών στην αγορά εργασίας), κατόπιν προτάσεων από μια ομάδα εργασίας, επαγγελματικοί κλάδοι (αρχικά των υδραυλικών και των ηλεκτρολόγων) ξεκίνησαν καμπάνιες προσέλκυσης των νέων με πολύ καλά αποτελέσματα. Επίσης, η διεξαγωγή διαγωνισμών δεξιοτήτων απέδωσε θετικά αποτελέσματα στην προσέλκυση μαθητών στην ΕΕΚ (Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2016).

Γενικότερα, η Μαθητεία θεωρείται το αποδοτικότερο σύστημα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται για την ενίσχυση της απασχόλησης, χωρίς να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική για την κοινωνία. Το κόστος των κρατικών επιδοτήσεων είναι χαμηλότερο σε σχέση με άλλες μορφές ΕΕΚ, οι εργοδότες συνεισφέρουν σημαντικά προσφέροντας μια θέση Μαθητείας και καταβάλλοντας μισθό, ενώ και οι μαθητευόμενοι συνεισφέρουν στις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας με την καταβολή εισφορών (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Επίσης, κρίσιμη θεωρείται η γνώμη των μαθητευόμενων και των εργοδοτών, οι οποίοι (σύμφωνα με έρευνα) επιβεβαιώνουν την άποψη πως η Μαθητεία προάγει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επαγγελματική ζωή. Βάσει ερευνών, διαπιστώνεται πως μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις αποτελούν καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης, σε σχέση με τις μεγάλες επιχειρήσεις (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Η μεγάλη ευελιξία, η εξατομίκευση και η διαπερατότητα (ανοικτά σε πολλές διαδρομές) των σχημάτων Μαθητείας, αποτελούν πολύ κρίσιμα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την επιτυχημένη πορεία τους στη Φινλανδία.

ΜΕΡΟΣ Γ΄: Η Ε.Ε.Κ. και ο θεσμός της Μαθητείας στην Ελλάδα

1. Ιστορική Εξέλιξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα

1.1. Η Περίοδος από την Ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Η ίδρυση του ελληνικού κράτους αποτελεί το σημείο εκκίνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το χάος που επικρατούσε στην εκπαίδευση τα χρόνια της επανάστασης, ήταν επιβεβλημένη ανάγκη να αντικατασταθεί από άμεσα υλοποιήσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αρχικά ο Καποδίστριας και στη συνέχεια οι Βαυαροί, έδωσαν ιδιαίτερη βάση στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Τσουκαλάς, 1982). Το σύστημα που δημιουργήθηκε, *«από τυπική άποψη αποτελεί συνδυασμό του βαυαρικού και του γαλλικού συστήματος, προβλέπει τη δημιουργία σχολικών μηχανισμών σε ολόκληρη τη χώρα, διαιρεμένων σε τρεις κύκλους: Δημοτικό, Ελληνικό και Γυμνάσιο...Βάσει του Βασιλικού Διατάγματος του 1834, θεσπίζεται η φοίτηση στα Δημοτικά σχολεία (τετραετούς διάρκειας) να είναι υποχρεωτική, γενική και (αν παραβλέψουμε τα ασήμαντα δημοτικά τέλη) δωρεάν»* (Τσουκαλάς, 1982: 391). Η ολοκλήρωση των σπουδών σε κάποιο επίπεδο, έδινε αυτόματα τη δυνατότητα εγγραφής στο επόμενο επίπεδο ελεύθερα χωρίς εξετάσεις. Τα ιδιωτικά σχολεία που δημιουργήθηκαν ήταν λίγα και απευθύνονταν κυρίως σε κορίτσια. Λειτουργούσαν πάντα κάτω από αυστηρό κρατικό έλεγχο και είχαν υποχρεωτικά το ίδιο πρόγραμμα με τα δημόσια σχολεία. Το σχολικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται (ήδη από το 1834) από τη μονοδιάστατη γραμμική πορεία του (από άποψη περιεχομένου), σε μία και μοναδική σειρά σπουδών από την αρχή του Δημοτικού έως και το τέλος του Γυμνασίου. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την κατάσταση που υπήρχε σε όλη τη Δυτική Ευρώπη, όπου υπήρχαν δύο διακριτά συστήματα, ένα γενικής και ένα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Τσουκαλάς, 1982). Είναι γεγονός πως από την εποχή του Καποδίστρια υπήρχε σχέδιο για την επαγγελματική κατάρτιση, κυρίως των νέων. Κεντρικές στοχεύσεις ήταν *«η μεταφορά τεχνογνωσίας από αλλοδαπούς τεχνίτες και επιστήμονες, η αποστολή νέων σε χώρες του εξωτερικού για σπουδές, αλλά και σε πιο μακρόπνοο επίπεδο η οργάνωση σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά το πρότυπο αντίστοιχων σχολών του εξωτερικού...Η δολοφονία του, ωστόσο, ανέστειλε κάθε*

σχετική δράση» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 86). Κατά την περίοδο της αντιβασιλείας έγινε μελέτη με στόχο την καταγραφή των αναγκών της χώρας σε τεχνίτες (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014), η οποία εισηγήθηκε «να εισαχθούν στην Ελλάδα τα επαγγέλματα και οι φάμπρικές της Ευρώπης με τα εργαλεία τους, τις μεθόδους και τις εφευρέσεις τους, που έχουν διπλασιάσει τα πλούτη των βασιλέων της δύσεως» (Φρειδερίκος Της, 1972: 58 όπ. αναφ. στο Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 86). Τελικά, μέσα από αρκετές διεργασίες, ιδρύθηκε η Πολυτεχνική Σχολή το 1836 (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα πληθαίνουν οι προτάσεις για δημιουργία δύο πυλώνων εκπαίδευσης, της γενικής και της τεχνικής-επαγγελματικής, αλλά και ανάπτυξης συστημάτων πρακτικής εκπαίδευσης στα σχολεία για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία. Οι σκέψεις αυτές παρέμειναν στη θεωρία χωρίς πρακτική εφαρμογή. Σχετίζονται με τις εμπειρίες από την Ευρώπη και την όποια ανάπτυξη βιομηχανικής δραστηριότητας στην Ελλάδα, η οποία όμως αφορούσε κυρίως τις μικρές βιοτεχνίες. Ανεξάρτητα όμως από τις ανάγκες που υπήρχαν, ήταν εδραιωμένη η αντίληψη για την αξία της γενικής (κλασικής) παιδείας (ενισχυμένη από την φαναριώτικη κοινότητα και την επιρροή των Βαυαρών) και η ταυτόχρονη περιφρόνηση για εργασίες τεχνικής-χειρωνακτικής φύσεως (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Χαρακτηριστικό αποτελεί «ότι όλα σχεδόν τα σχολεία με τεχνική ή επαγγελματική κατεύθυνση που λειτούργησαν κατά τα χρόνια του Όθωνα, αλλά και σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, ήταν είτε κληροδοτήματα είτε προϊόν ιδιωτικής πρωτοβουλίας» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 87). Έτσι, στην Ελλάδα το πρόγραμμα διδασκαλίας ήταν κοινό, τόσο για τους μαθητές που σκόπευαν να συνεχίσουν με Πανεπιστημιακές σπουδές όσο και για εκείνους που σκόπευαν να σταματήσουν το σχολείο πρώιμα. Ελάχιστες εξαιρέσεις αποτέλεσαν κάποιες εμπορικές και ναυτικές σχολές του 19ου αιώνα, οι οποίες απορροφούσαν ένα ελάχιστο ποσοστό φοιτητών (λιγότερο του 3% του συνόλου των μαθητών) (Τσουκαλάς, 1982).

Στις αρχές του 20ου αιώνα έγιναν κάποιες προσπάθειες να εισαχθούν σημαντικές τομές στην εκπαίδευση, με κυριότερους εκφραστές τον Δελμούζο και τον Γληνό, όπως για παράδειγμα η δημιουργία παράλληλου δικτύου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και η ίδρυση διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσης. Παρά την αρχική ευδοκίμηση κάποιων εξ αυτών των εγχειρημάτων, τελικά δεν προχώρησαν περαιτέρω (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Μόνο μετά το 1922, η άρχουσα τάξη αντιλαμβάνεται, σε κάποιο βαθμό, την ανάγκη σύνδεσης του σχολικού συστήματος με τις λειτουργικές ανάγκες της κοινωνίας (Τσουκαλάς, 1982). Κυρίως μετά την αθρόα είσοδο προσφύγων λόγω της Μικρασιατικής καταστροφής, αλλά και τις προσπάθειες εκβιομηχάνισης της χώρας, οι ανάγκες για εξειδικευμένο εργατικό

δυναμικό εντάθηκαν (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Εν τέλει, το 1929 δημιουργούνται σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης από τη κυβέρνηση Βενιζέλου με τον ν. 4397/1929 «Περὶ στοιχειώδους εκπαιδευσεως», σύμφωνα με τον οποίο: «*Τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία διακρίνονται σε γεωργικά, εμπορικά, βιοτεχνικά και τα οικοκυρικά σχολεία και είχαν ως σκοπό την επαγγελματική προπαρασκευή όσων αποφοίτων δημοτικού σχολείου δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, τα οποία ωστόσο συνάντησαν χαμηλή ανταπόκριση κυρίως διότι δεν οργανώθηκαν επαρκώς. Το γενικότερο πλαίσιο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων όπως ήταν το Σεβαστουπούλειο, η Διπλάρειος Σχολή και η νεοσύστατη Σιβιτανίδειος Σχολή, παρέμενε χαμηλά στην προτίμηση, αλλά και στην εκτίμηση του κόσμου*» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 89-90).

1.2. Η Μεταπολεμική Περίοδος, έως και τα μέσα της δεκαετίας του '70

Ο Ξ. Ζολώτας σε άρθρο του (1947) αναφέρει τα εξής: «*Προπολεμικώς επικρατούσε η γνώμη εις την Ελλάδα ότι ο κυριότερος συντελεστής της φτώχειας μας ήτο η έλλειψις κεφαλαίων [...] δυστυχώς όμως ο παράγων αυτός απορρόφησε τόσο πολύ την προσοχή μας, ώστε να λησμονήσομεν έναν άλλο παράγοντα εξίσου σπουδαίον διά την ανασυγκρότησίν μας και την ευημερία μας που ήδη πριν από τον πόλεμο ήτο ατροφικός. Ο παράγων αυτός είναι αι τεχνικαί γνώσεις και η τεχνική μόρφωσις του πληθυσμού*» (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 82). Ο Ζολώτας επανέρχεται στο θέμα, σε πολλές αναφορές του, καυτηριάζοντας τη μονόπλευρη εκπαίδευση κλασικού προσανατολισμού και την έλλειψη τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία θα τροφοδοτήσει με ανθρώπινο δυναμικό τον πρωτογενή ελληνικό βιομηχανικό τομέα (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Είναι γεγονός πως, μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και του εμφυλίου, η ελληνική κοινωνία χρειαζόταν άμεση γενική ανασυγκρότηση. Επιπλέον, οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις διεθνώς ήταν καταγιστικές. Κάτω από αυτές τις πιέσεις, η επιτροπή Παιδείας το 1957, στο πλαίσιο προτάσεων για μία ευρεία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, συμπεριλαμβάνει και τη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (η οποία έως τότε καλύπτονταν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες). Με πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου (1035/20.12.1958), ιδρύονται τεχνικές σχολές χωρίς όμως να εντάσσονται σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Το 1959, με τους νόμους 3971 και 3973, «*θεωρήθηκε*

ότι πραγματοποιήθηκε στροφή προς την τεχνική εκπαίδευση με χαρακτηριστική την υπαγωγή όλων των τεχνικών σχολείων στο ΥΠΕΠΘ, με την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ και άλλα μέτρα. Ειδικότερα, με το Διάταγμα 3973/59... δίνεται η δυνατότητα σε όσους δεν θα δύνανται ή δεν θα επιθυμούν να συνεχίσουν τας περαιτέρω γυμνασιακάς σπουδάς, να μη μένουν άνευ αποδεικτικού τινός τυπικών προσόντων, αλλά να έχουν δια την είσοδον εις επαγγελματικά σχολεία ή εις εργασίας αναλόγων σχολικών προσόντων» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 90). Με βάση τον ν. 3971/1959, «δημιουργήθηκαν οι κατώτερες τεχνικές-επαγγελματικές σχολές (ΤΕΣ) για τελειόφοιτους δημοτικού που λειτούργησαν ως διетуός φοιτήσεως ημερήσιες σχολές μέχρι το 1976 και οι μέσες τεχνικές-επαγγελματικές σχολές, γνωστές περισσότερο ως σχολές εργοδηγών, για τελειόφοιτους κατώτερων ΤΕΣ και για κατόχους ενδεικτικών τρίτης τάξης εξατάξιου γυμνασίου...(λειτούργησαν μέχρι το 1976 που καταργήθηκαν)» (Κάρμας, 2006: 65). Με τη μεταρρύθμιση του 1964 (ν. 4397/1964), έγιναν προσπάθειες αναβάθμισης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, οι οποίες διακόπηκαν λόγω της μη ομαλής πολιτικής κατάστασης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

1.3. Οι Μεταρρυθμίσεις από το Σύνταγμα του 1975 και έπειτα

Σημαντική καινοτομία, που εισάγεται για πρώτη φορά με το Σύνταγμα του 1975, αφορά την κατοχύρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Πουλή, 1999 όπ. αναφ. στο Αμίτσης, 2000). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 16 παρ. 7 (ΦΕΚ 111/τ.Α'/09-06-1975), «η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές». Ακολούθως, στον ν. 576/1977 «καθορίζεται η οργανωτική δομή της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και μπαίνουν οι βάσεις μιας ευρείας μεταρρύθμισης του θεσμού...Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση χωρίζεται πλέον σε δύο βαθμίδες: τη μέση και την ανώτερη. Η μέση περιλαμβάνει τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές και τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Η ανώτερη παρέχεται στις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές» (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 91). Βάσει του ν. 576/1977, ιδρύθηκαν τα Τεχνικά - Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) και οι Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) νέου τύπου. Αμφότερες οι μονάδες αυτές λειτούργησαν έως το 1998 (Κάρμας, 2006).

Η δεύτερη σημαντική προσπάθεια μεταρρύθμισης, που συνδέεται με την επαγγελματική εκπαίδευση, έγινε με τον ν.1566/1985, ο οποίος προβλέπει την ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ). *«Το Ε.Π.Λ. εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση της Γενικής και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και την παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους, για τη συμμετοχή τους στην παραγωγή και την ανάπτυξη της χώρας»* (ν. 1566/1985, άρθρο 7: 2551).

Όσον αφορά το δικαίωμα στην κατάρτιση, δεν υπάρχει συνταγματική κατοχύρωση (σε αντίθεση με την εκπαίδευση) και αποτελεί αντικείμενο παρέμβασης του κοινού νομοθέτη (Αμίτσης, 2000). Το 1989, στο πλαίσιο του σχεδιασμού πολιτικών συνεχιζόμενης κατάρτισης του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ιδρύεται το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ - ν. 1836/89). Ενώ το 1992, με τον ν. 2009/92, ιδρύεται ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), που υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αμίτσης, 2000). *«Οι παράλληλες αρμοδιότητες των δύο παραπάνω οργανισμών στον τομέα της κατάρτισης, λειτούργησαν ως κριτήριο διαφοροποίησης των υποσυστημάτων της αρχικής (ΟΕΕΚ) και συνεχιζόμενης (ΕΣΕΚΑ) επαγγελματικής κατάρτισης»* (Αμίτσης, 2000: 46). Τόσο το ΕΣΕΚΑ όσο και ο ΟΕΕΚ, καταργήθηκαν με νεότερη νομοθεσία το 2003 και 2010, αντίστοιχα (ν.3191/2003 και ν.3879/2010).

Το 1992, στο πλαίσιο του ν.2009/92, ιδρύονται τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Μπορούν να είναι είτε δημόσια, είτε ιδιωτικά, ενώ διευκρινίζεται πως δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε εκπαιδευτική βαθμίδα (άρθρο 4). Επισημαίνεται ο ρόλος του ΙΕΚ, ως παρόχου κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή και συμπληρωματικής (ν.2009/92).

Η επόμενη σημαντική μεταρρυθμιστική προσπάθεια, στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε με τους ν.2525/1997 και ν.2640/1998. Ιδρύεται το Ενιαίο Λύκειο και ενσωματώνονται σε αυτό όλοι οι τύποι Λυκείου, που λειτουργούσαν έως τότε (Γενικό, ΤΕΛ., ΕΠΛ, Κλασικών). Επιπλέον, ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), τα οποία χορηγούν πτυχίο επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 2 (Α΄ Κύκλος Σπουδών) και 3 (Β΄ Κύκλος Σπουδών) (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Η Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέχεται στα ΤΕΕ και αποβλέπει στον συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας. Τα ΤΕΕ ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Μεταγυμνασιακή Εκπαίδευση. Σε αυτά εισάγονται χωρίς εξετάσεις οι

κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής, ενώ οι ΤΕΣ μετατρέπονται σε ΤΕΕ Α΄ Κύκλου (ν.2640/98).

Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εναρμονίζεται όλο και περισσότερο με τα άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, στο πλαίσιο της εφαρμογής των κοινών πολιτικών που προέρχονται από την ΕΕ (Σταμέλος, κ.α., 2015). Κρίσιμο στοιχείο αυτής της περιόδου είναι η σημαντική αύξηση των κοινοτικών κονδυλίων για θέματα εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σε σχέση με τις πολιτικές για την κατάρτιση, η υποστήριξη της ΕΕ παρέχεται μέσω διάθεσης πόρων, κυρίως του ΕΚΤ. Σημαντική εξέλιξη αποτελεί η δημιουργία των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ). Στο πλαίσιο του Α΄ΚΠΣ (1989-1993), ενισχύθηκε η κατάρτιση των μακροχρόνια ανέργων, δόθηκε βαρύτητα στις διαδικασίες εισόδου των νέων στην επαγγελματική ζωή, όπως επίσης και στην ένταξη στην εργασία των γυναικών, των μεταναστών και των ΑΜΕΑ (Σταμέλος, κ.α., 2015). Το Β΄ΚΠΣ εγκρίνεται τον Ιούνιο του 1994 και περιλαμβάνει 5 άξονες. Η διάκριση μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, η οποία είχε ήδη εισαχθεί θεσμικά το 1992, επικυρώνεται στον άξονα προτεραιοτήτων Δ΄. Σε επίπεδο διάρθρωσης, ο κάθε άξονας περιλαμβάνει Επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠ), Υποπρογράμματα, Μέτρα και Ενέργειες (Αμίτσης, 2000).

Στην Έκτακτη Σύνοδο Κορυφής του Λουξεμβούργου το 1997, καθιερώνεται η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (ΕΣΑ). Το Συμβούλιο, μετά από πρόταση της Επιτροπής, στην αρχή κάθε έτους εγκρίνει Κατευθυντήριες Γραμμές για την απασχόληση, βάσει των οποίων κάθε κράτος-μέλος εκδίδει το δικό του Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ) και το υποβάλλει στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο τέλος κάθε έτους (Παπαδάκης, 2005). Η δημιουργία των ΕΣΔΑ σχετίζεται με την προσπάθεια καταπολέμησης της ανεργίας *«με μια νέα πολυεπίπεδη στρατηγική»* (ΕΣΔΑ, 1998: 1 όπ. αναφ στο Παπαδάκης, 2005: 33). Βάσει αυτής της στρατηγικής, θεωρείται αδιέξοδη η επιδοματική πολιτική (Παθητική Πολιτική Απασχόλησης), καθώς δεν δημιουργεί συνθήκες σταθερής μακροχρόνιας ανάπτυξης (Παπαδάκης, 2005). *«Στην ουσία το Υπουργείο Εργασίας εισηγείται τη σύνθεση εξειδικευμένων στρατηγικών, πού επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (reskilling) και δη εκείνων των νέων κρίσιμων δεξιοτήτων, που διασφαλίζουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα»* (Παπαδάκης, 2005: 33). Στο πλαίσιο δράσης των ΕΣΔΑ, μεταξύ πολλών άλλων, διακρίνονται και οι παρεμβάσεις για την προώθηση της ΔΒΜ μέσω προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης από τον ΟΑΕΔ (Παπαδάκης, 2005). Αναλυτικότερα, αναπτύχθηκαν *«προγράμματα προκατάρτισης, αρχικής*

επαγγελματικής κατάρτισης στις σχολές Μαθητείας και στα ΙΕΚ, προγράμματα συνεχιζόμενης και εναλλασσόμενης συνεχιζόμενης κατάρτισης, ταχύρυθμα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης» (ΕΣΔΑ, 2000: 24 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2005: 41). Αξίζει να αναφερθεί η συμβολή των ΕΣΔΑ σε προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης για ΑΜΕΑ, αλλά και πολλών άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Τα ΕΣΔΑ εφαρμόστηκαν από το 1998 έως το 2004 (Παπαδάκης, 2005).

Στο πλαίσιο του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006), υπεγράφη στην Ελλάδα τον Μάρτιο του 2001 το Β΄ Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ). Ανάμεσα στις προτεραιότητες που τέθηκαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, συμπεριλαμβάνονται τόσο η *«αναβάθμιση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της Δια Βίου εκπαίδευσης, όσο και η δημιουργία και ενίσχυση υποδομών εκπαίδευσης»* (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, 2001). Γενικότερα, οι παρεμβάσεις του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ *«στοχεύουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας, στην οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή και συνδέονται άμεσα με την Εθνική Πολιτική Απασχόλησης (ΕΣΔΑ)»* (Σταμέλος, κ.α., 2015: 151). Επισημαίνεται η μεγάλη σημασία του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για το ελληνικό σύστημα, καθώς αποτέλεσε τη μεγαλύτερη χρηματοδότηση της Ελλάδας από την εποχή του σχεδίου Marshall (Αρανίτου, 2008).

Γενικότερα, διακρίνεται μια μετατόπιση από παθητικές σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, με κυρίαρχο τον ρόλο του ΟΑΕΔ. Επίσης, διαπιστώνεται η προσπάθεια συστηματικότερης σύνδεσης της απασχόλησης με την κατάρτιση, μεταφοράς *«καλών πρακτικών»* του ιδιωτικού τομέα στις δημόσιες πολιτικές, αλλά και η ανάδειξη των νέων προταγμάτων της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της αποτελεσματικότητας. Εν τέλει, *«η κατάρτιση δείχνει να αποτελεί ένα νέο σημείο αιχμής των δημόσιων πολιτικών, με δεδομένη και τη σημασία της στην επίλυση του προβλήματος της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων»* (Παπαδάκης, 2005: 65).

Η προοπτική ουσιαστικότερης διασύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Κατάρτιση, εκφράζεται μέσω του ν.3191/2003, ο οποίος ονομάζεται *«Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση»* (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.). Οι στρατηγικοί στόχοι του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α, έτσι όπως διατυπώνονται μέσα από τον παραπάνω νόμο, επεκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα της ΕΕΚ αλλά και στη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας. Στοχεύει, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία ενός αξιόπιστου συστήματος καταγραφής των αναγκών της αγοράς εργασίας, στην αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών της ΕΕΚ και στη διαμόρφωση ενιαίων κανόνων αξιολόγησης,

πιστοποίησης και καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων (ν.3191/2003). Επιπλέον, δίνεται βαρύτητα στη λειτουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και στην κοινωνική καταξίωση των συστημάτων ΕΕΚ. Συμπληρωματικά στις διατάξεις του ν.3191/2003, λειτουργεί ο ν.3369/2005, ο οποίος αναφέρεται στη συστηματοποίηση της ΔΒΜ και διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο παροχής γνώσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, που εντάσσεται στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Με τον ίδιο νόμο συστήνεται ένα κεντρικό συντονιστικό όργανο, η Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης (Σταμέλος, κ.α., 2015).

Σημαντική απόπειρα μεταρρύθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί ο ν.3475/2006. Σύμφωνα με τους Καρατζογιάννη & Πανταζή (2014: 92-93), αυτή η μεταρρυθμιστική προσπάθεια *«συνδέεται με την συνεχώς φθίνουσα ελκυστικότητα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που συναρτάται με την ελλιπή στήριξή της από την πολιτεία, χωρίς όμως και πάλι την οικονομική στήριξη και χωρίς ταυτόχρονες αλλαγές στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Με τον Νόμο αυτόν και με τις συναφείς μεταγενέστερες διατάξεις το (Τεχνικό) Επαγγελματικό Λύκειο από τη μορφή του ΤΕΕ δύο Κύκλων μετασηματίστηκε σε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ»*. Με τον ίδιο νόμο, από το σχολικό έτος 2006 - 2007, τα Ενιαία Λύκεια μετονομάζονται σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) (ν.3475/2006).

Σύμφωνα με τον ν.3475/2006 (άρθρο 1:1527), *«η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση αποβλέπει στον συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν. 1566/1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση»*. Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Μεταγυμνασιακής Εκπαίδευσης (ν.3475/2006).

Διευκρινίζεται πως το απολυτήριο των ΕΠΑΛ θα είναι ισότιμο με των ΓΕΛ. Για τις ΕΠΑΣ, τονίζεται πως θα λειτουργούν ειδικότητες που επικεντρώνονται κυρίως στην πρακτική άσκηση, έτσι ώστε οι απόφοιτοι να εντάσσονται άμεσα στην αγορά εργασίας ως ειδικευμένοι τεχνίτες. Η απαιτούμενη γενική μόρφωση θα παρέχεται στην Α' τάξη του Λυκείου, από όπου και θα προέρχονται οι μαθητες της ΕΠΑΣ. Επίσης, προβλέπεται η ίδρυση ΕΠΑΣ και από άλλους φορείς, πλην του ΥΠΑΙΘ (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014: 93).

Σε συνάφεια με την αναπτυξιακή πορεία της χώρας μας, βρίσκεται η δημιουργία του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς 2007-2013, το γνωστό σε όλους μας ΕΣΠΑ. Εκπονήθηκε στο πλαίσιο της νέας στρατηγικής προσέγγισης για την πολιτική συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού, 2011). Στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013, το ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» *«ενσωμάτωσε μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε η διά βίου μάθηση να καταστεί*

πραγματικότητα για όλους. Επικεντρώθηκε στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, στην επιτάχυνση των ρυθμών ένταξης των νέων τεχνολογιών, στην αναδόμηση της επαγγελματικής κατάρτισης σε διάφορους τομείς, στην επέκταση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στην ενίσχυση των Ινστιτούτων Διά Βίου Μάθησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» (Σταμέλος, κ.α., 2015: 155).

Κρίσιμη εξέλιξη αποτελεί η ψήφιση του νόμου 3879/2010 («Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»). Για πρώτη φορά στην Ελλάδα «διαμορφώνεται μια ενιαία εθνική στρατηγική ΔΒΜ και συγκροτείται το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (ΕΔΔΒΜ), το οποίο απαρτίζεται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020στ). Σύμφωνα με το άρθρο 1, ο σκοπός του παρόντος νόμου είναι «η ανάπτυξη της ΔΒΜ, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων ΔΒΜ και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της ΔΒΜ με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη» (ν.3879/2010). Σημαντική θεωρείται η ίδρυση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ) (μεταγενέστερα, με τον ν. 4115/2013, ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), που αποτελεί τον διάδοχο φορέα του ΕΟΠΠ). Σύμφωνα με τον ν.3879/2010, ο ΕΟΠΠ αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, ενώ λειτουργεί ως εθνική δομή των Ευρωπαϊκών Δικτύων που διαχειρίζονται θέματα προσόντων και ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας και κινητικότητας. Μεταξύ των σκοπών του ΕΟΠΠ, συγκαταλέγεται και η δημιουργία και ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ) και η αντιστοίχισή του με το EQF (ν.3879/2010). Ενώ, «μέσω του ΕΠΠ αναγνωρίζονται και συσχετίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μορφών τυπικής εκπαίδευσης, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, ώστε αυτά να πιστοποιούνται και να κατατάσσονται σε επίπεδα κατ' αντιστοίχιση με τα επίπεδα του EQF» (ν.3879/2010, άρθρο 16, παρ 1).

Η επόμενη μεγάλη μεταρρύθμιση στον ευρύτερο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο ν.4186/2013 («Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»), ο οποίος με τις τροποποιήσεις του ισχύει και σήμερα και καθορίζει το πλαίσιο της ΕΕΚ και της Μαθητείας (θα εξεταστεί σε επόμενο κεφάλαιο).

Τέλος, επισημαίνεται πως η διάδοχη κατάσταση του ΕΣΠΑ 2007-2013 είναι το ΕΣΠΑ 2014-2020, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκαν 7 τομεακά ΕΠ. Ανάμεσά τους και το ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», με

αναθεωρημένο προϋπολογισμό του 2019 να ανέρχεται σε 3,311 εκ. ευρώ, προερχόμενα κυρίως από το ΕΚΤ και δευτερευόντως από εθνικούς πόρους και την «Πρωτοβουλία για την Απασχόληση των Νέων» (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων, 2020). Το συγκεκριμένο πρόγραμμά επιδιώκει να συμβάλει *«μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης παρεμβάσεων απασχόλησης, κατάρτισης, εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης, στην επίτευξη των εθνικών στόχων για την απασχόληση, την καταπολέμηση της φτώχειας και την εκπαίδευση, υποστηρίζοντας έτσι το συνολικό όραμα της χώρας για τη αναγέννηση της ελληνικής οικονομίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής»* (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων, 2020).

1.4. Η Εξέλιξη του Θεσμού της Μαθητείας

Γεγονός αποτελεί πως η Μαθητεία έχει μια μακρά παράδοση στην Ελλάδα. Υπάρχουν καταγραφές ακόμη και από τον 16ο αιώνα, όπου οι νέοι, κυρίως από φτωχές οικογένειες, μαθητεύουν σε «συντεχνίες» ή «συντροφίες» για να αποκτήσουν τον τίτλο του μάστορα, έτσι ώστε να έχουν το δικαίωμα να ανοίξουν το δικό τους εργαστήριο (Παϊδούση, 2014). Αυτή η πρωταρχική μορφή Μαθητείας βασίζεται καθαρά στην εκπαίδευση στον εργασιακό χώρο.

Η σύγχρονη μορφή Μαθητείας, ως σύστημα εναλλασσόμενης μάθησης σε εκπαιδευτήρια και εργασιακό χώρο, εισήχθη στη Ελλάδα το 1952 από το Υπουργείο Εργασίας με το Βασιλικό Διάταγμα 3/6-6-1952 (ΦΕΚ 157/Α') «Περί εκπαίδευσης μαθητών – τεχνιτών». *«Το 1954 πέρασε στην αρμοδιότητα του νεοσύστατου «Οργανισμού Απασχολήσεως και Ασφαλίσεως Ανεργίας» (ΟΑΑΑ), προδρόμου του ΟΑΕΔ που ιδρύθηκε το 1969 ως καθολικός του διάδοχος. Δημιουργήθηκαν οι Σχολές Μαθητείας για νέους ηλικίας 14 έως 20 ετών με απολυτήριο της Β' τάξης γυμνασίου τουλάχιστον, που παρείχαν δίπλωμα τεχνίτη ισότιμο των κατώτερων τεχνικών σχολών. Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, που επέβαλε την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και θεσμοθέτησε τα τεχνικά-επαγγελματικά λύκεια, οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ έγιναν τριετούς φοίτησης για αποφοίτους τριτάξιου ή τρίτης τάξης εξατάξιου γυμνασίου (1977) και κατόπιν ισότιμες με τις ΤΕΣ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1983, 1985). Τα αναλυτικά προγράμματα περιλάμβαναν και γενικά μαθήματα, πλην των τεχνολογικών και εργαστηριακών, παράλληλα με πρακτική άσκηση στην επιχείρηση»* (Καραμεσίνη, 2017: 174). Σύμφωνα με τον ν. 1566/1985, οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα πτυχία των σχολών Μαθητείας του ΟΑΕΔ

είναι ισότιμα με τα πτυχία των τεχνικών - επαγγελματικών σχολών. Το 1992, η Μαθητεία «πήρε τη μορφή ενός εξαμήνου εντατικών σπουδών, έτσι ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη εμπάθунση τόσο στην θεωρητική μάθηση, όσο και στην μάθηση στον εργασιακό χώρο, με βάση το ν. 2009/1992» (Cedefop, 2020a).

Αργότερα, και σύμφωνα με τον ν. 2640/1998, έγινε η πλήρης ενσωμάτωση της Μαθητείας στο θεσμικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Cedefop, 2020a). Το ίδιο έτος, οι Σχολές Μαθητείας μετατράπηκαν σε ΤΕΕ Μαθητείας Α΄ Κύκλου και το 2000 τους δόθηκε η δυνατότητα ίδρυσης τμημάτων Β΄ Κύκλου ΤΕΕ. Έτσι, «για πρώτη φορά στην ιστορία τους, οι Σχολές Μαθητείας χορηγούσαν μαζί με πτυχίο ειδικότητας και τίτλους ισότιμους με τη Λυκειακή βαθμίδα» (Καραμεσίνη, 2017: 174).

Το 2006 μετατρέπονται τα ΤΕΕ Μαθητείας σε ΕΠΑΣ διετούς φοίτησης, για νέους 16-23 ετών, αποφοίτους τουλάχιστον της Α΄ Λυκείου, σύμφωνα με τον ν.3475/2006.

Ορόσημο για την εξέλιξη της Μαθητείας αλλά και γενικότερα της ΕΕΚ, αποτελεί ο ν. 4186/2013. Σημαντική καινοτομία του συγκεκριμένου νόμου (με τις τροποποιήσεις του) είναι η δημιουργία του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ. Επιπλέον, καταργούνται οι ΕΠΑΣ, αρχικά του ΥΠΑΙΘ (2014) και την επόμενη χρονιά των υπόλοιπων Υπουργείων (συμπεριλαμβανομένων και του ΟΑΕΔ, οι οποίες τελικά πήραν παράταση λειτουργίας). Με τον ίδιο νόμο «ιδρύθηκαν οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) τριετούς φοίτησης με ένα έτος Μαθητείας, δίνοντας πρόσβαση στους αποφοίτους Γυμνασίου,...Με το ν.4386/2016 καταργήθηκαν οι ΣΕΚ, ενώ οι ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ παρέτειναν τη λειτουργία τους έως τον Σεπτέμβριο του 2022» (οι τελευταίοι εισαχθέντες στην Α΄ τάξη θα είναι το σχολικό έτος 2020-2021) (Καραμεσίνη, 2017: 180).

2. Ισχύον Θεσμικό Πλαίσιο και Στρατηγικές για την ΕΕΚ/Μαθητεία στην Ελλάδα

Η ΕΕΚ σήμερα περιλαμβάνει τα εξής υποσυστήματα: α) την αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση, εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία παρέχεται αποκλειστικά από τα ΕΠΑΛ, β) την αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, στις ΕΠΑΣ Μαθητείας (Υπουργείο Εργασίας και Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης), γ) την αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, η οποία προσφέρεται από τα ΙΕΚ και δ) τη συνεχιζόμενη

Επαγγελματική Κατάρτιση, η οποία παρέχεται κυρίως από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) επιπέδου 1 και 2 στο πλαίσιο της ΔΒΜ (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Διευκρινίζεται πως σε διάφορα κείμενα έχουν παρατηρηθεί κάποιες διαφοροποιήσεις στις ταξινομήσεις των τομέων ΕΕΚ. Στην παρούσα εργασία ακολουθείται η επίσημη θέση του ΥΠΑΙΘ, όπως εκφράστηκε στο «Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας», σύμφωνα με την οποία *«η εθνική νομοθεσία χρησιμοποιεί τον όρο «τυπική επαγγελματική εκπαίδευση» αποκλειστικά για προγράμματα του δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ) που επιτρέπουν την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση κατόπιν εξετάσεων. Παρότι αναγνωρίζονται πλήρως ή εν μέρει από το κράτος και προσφέρουν επισήμως αναγνωρισμένα προσόντα, τα άλλα προγράμματα αυτού του επιπέδου ή και του μεταδευτεροβάθμιου επιπέδου θεωρούνται μη τυπική ΕΕΚ»* (2016α: 13).

2.1. Φορείς ΕΕΚ

Σε αυτήν την ενότητα θα παρατεθούν οι φορείς που παρέχουν αρχική ΕΕΚ (καθώς αποτελούν το κύριο αντικείμενο της παρούσας έρευνας), ενώ, θα γίνει και περιληπτική αναφορά στους φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη ΕΕΚ με στόχο τη συνολικότερη κατανόηση του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

2.1.1. Φορείς Παροχής Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

2.1.1.1. Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ)

Το πλαίσιο λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθορίζεται από τον ν.4186/2013 («Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις») και τις τροποποιήσεις του.

Σύμφωνα λοιπόν με το άρθρο 5 του ν.4186/2013, η Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέχεται από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Τα ΕΠΑΛ (Δημόσια ή Ιδιωτικά) διακρίνονται σε Ημερήσια και Εσπερινά. Στα Εσπερινά ΕΠΑΛ το ελάχιστο όριο εγγραφής είναι τα 15 έτη και φοιτούν είτε εργαζόμενοι, είτε άνεργοι με κάρτα ανεργίας του ΟΑΕΔ, είτε άλλες κατηγορίες μαθητών, οι οποίοι αδυνατούν να φοιτήσουν στο Ημερήσιο ΕΠΑΛ (όπως τροποποιήθηκε με τον ν.4386/2016). Με τον ν.4386/2016 ιδρύονται Επαγγελματικά Πειραματικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής.

Οι σκοποί του ΕΠΑΛ καθορίζονται στον ν.4186/2013 (άρθρο 6: 3115) και ορίζονται ως εξής:

α) *«Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.*

β) *Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.*

γ) *Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών.*

δ) *Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.*

ε) *Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη.*

στ) *Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή.*

ζ) *Η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη.*

η) *Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.*

θ) *Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.*

ι) *Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.*

ια) *Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης».*

Σύμφωνα με τον ν.4386/2016, το ΕΠΑΛ προσφέρει δύο κύκλους σπουδών ως εξής:

α) Τον Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών, που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

β) Το «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας», που αποτελεί μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών και ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η τάξη Μαθητείας ουσιαστικά αξιοποιεί τη μακρόχρονη σχετική εμπειρία του ΟΑΕΔ και την προσαρμόζει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των ΕΠΑΛ (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Τα ΕΠΑΛ περιλαμβάνουν τριετή προγράμματα σπουδών (οι σπουδές στα Εσπερινά Λύκεια διαρκούσαν 4 έτη, έως την σχολική χρονιά 2017 - 2018). Στην Α΄ τάξη των Ημερησίων ΕΠΑΛ εγγράφονται χωρίς εξετάσεις οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου, καθώς και οι κάτοχοι πτυχίου κατώτερης Τεχνικής ή Επαγγελματικής σχολής ή άλλου ισότιμου τίτλου (ν.4473/2017, άρθρο 4). Στη Β΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από την

Α΄ τάξη του Γενικού ή του Επαγγελματικού Λυκείου, καθώς και απόφοιτοι ΓΕΛ για την απόκτηση πτυχίου. Στη Γ΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από τη Β΄ τάξη του ΕΠΑΛ. Οι προαγόμενοι από την Α΄ Τάξη του ΕΠΑΛ δικαιούνται να εγγραφούν στη Β΄ Τάξη του ΓΕΛ. Απόφοιτοι ΕΠΑΛ του παρόντος νόμου δύνανται να εγγράφονται: α) στη Β΄ τάξη σε άλλο τομέα από τον οποίο αποφοίτησαν ή β) στη Γ΄ τάξη σε άλλη ειδικότητα του ίδιου τομέα από τον οποίο αποφοίτησαν (ν.4386/2016, άρθρο 66).

Στην Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξη των ΕΠΑΛ εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε (35) συνολικά ωρών εβδομαδιαίως. Η Α΄ τάξη έχει ενιαίο πρόγραμμα και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας, μαθήματα προσανατολισμού και μαθήματα επιλογής. Η Β΄ τάξη διαχωρίζεται σε τομείς σπουδών και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας και τεχνολογικά επαγγελματικά μαθήματα του τομέα (θεωρητικά και εργαστηριακά). Η Γ΄ τάξη διαχωρίζεται σε ειδικότητες και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας (θεωρητικά και εργαστηριακά). Τα ανωτέρω εφαρμόζονται αναλογικά για το πρόγραμμα σπουδών στα εσπερινά ΕΠΑΛ (ν.4386/2016, άρθρο 9). Αξίζει να επισημανθεί πως σύμφωνα με τον ν.4186/2013, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τα οποία καταρτίζονται από το ΙΕΠ, περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, κατά μάθημα, τομέα και ειδικότητα. Μέσω ενδοσχολικών εξετάσεων, οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ αποκτούν απολυτήριο ΕΠΑΛ, επιπέδου 4 του ΕΠΠ (ισότιμο με το Απολυτήριο ΓΕΛ) και Πτυχίο Επαγγελματικής ειδικότητας, επίσης επιπέδου 4 του ΕΠΠ (ν.4310/2014). Οι κάτοχοι πτυχίου ΕΠΑΛ, εφόσον έχουν απολυτήριο Δευτεροβάθμιου κύκλου ΕΠΑΛ ή ΓΕΛ, έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά το αμέσως επόμενο ακαδημαϊκό έτος από το σχολικό έτος αποφοίτησης (με ποσόστωση επι του συνόλου των εισακτέων, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με το τμήμα που επιλέγουν) (ν.4610/2019). Επιπλέον, οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ έχουν τη δυνατότητα εγγραφής στα ΙΕΚ, σε τμήματα αντίστοιχης ειδικότητας με εκείνη του πτυχίου τους στο 3ο εξάμηνο (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2020).

2.1.1.1.1. Ειδικές Δομές παροχής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες, λειτουργούν τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια (ΕΕΕΓ-Λ) και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ).

Σύμφωνα με τον ν.4415/2016, τα ΕΕΕΓ-Λ λειτουργούν, από το σχολικό έτος 2017 - 2018, υπό ενιαία διοίκηση, διευθυντή και κοινό σύλλογο διδασκόντων. Περιλαμβάνουν 4 τάξεις Γυμνασίου και 4 τάξεις Λυκείου. Στην Α΄ τάξη Γυμνασίου του ΕΕΕΓ-Λ δύνανται να εγγράφονται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ (Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), μαθητές απόφοιτοι Γενικού ή Ειδικού Δημοτικού σχολείου και της Α΄ ή Β΄ τάξης των ΕΕΕΕΚ. Δικαίωμα πρώτης εγγραφής έχουν οι μαθητές έως το 16ο έτος της ηλικίας τους. Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών στη Δ΄ τάξη, χορηγείται τίτλος απολυτηρίου Γυμνασίου. Στην Α΄ τάξη Λυκείου του ΕΕΕΓ-Λ εγγράφονται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ, κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου του ΕΕΕΓ-Λ, καθώς και κάτοχοι απολυτηρίου των Ειδικών και Γενικών Γυμνασίων. Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης των μαθητών στη Δ΄ τάξη, χορηγείται απολυτήριο Λυκείου ισότιμο του ΓΕΛ και Επαγγελματικό πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4. Επιπλέον, οι απόφοιτοι της Δ΄ Τάξης δύνανται, κατόπιν γνωμάτευσης του ΚΕΣΥ, να συνεχίσουν στο «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» (ν.4415/2016).

Σε σχέση με τα ΕΕΕΕΚ, αποτελούν σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καλύπτουν την υποχρεωτικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και διοικητικά υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα ΕΕΕΕΚ εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης έως και το 16 έτος της ηλικίας τους, κατόπιν σχετικής εισήγησης των ΚΕΣΥ, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση του ακαδημαϊκού προγράμματος του Γυμνασίου και παρουσιάζουν αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φοίτηση στα ΕΕΕΕΚ περιλαμβάνει 6 τάξεις (ν. 4186/2013, άρθρο 28 και ν.4415/2016, άρθρο 48).

2.1.1.2. Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ)

Οι ΕΠΑΣ παρέχουν αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στο πλαίσιο της μη τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λειτουργούν κατά κύριο λόγο από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (μέσω του ΟΑΕΔ), και σε πολύ μικρό βαθμό από το

Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων. Έως τη σχολική χρονιά 2013-2014, λειτουργούσαν ΕΠΑΣ και από το ΥΠΑΙΘ, οι οποίες καταργήθηκαν με τον ν. 4283/2014 και αντικαταστάθηκαν από τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), οι οποίες ιδρύθηκαν με βάση τον ν.4186/2013 (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Οι ΣΕΚ καταργήθηκαν και αυτές με τροπολογία το 2016, καθώς δεν έτυχαν αποδοχής από την κοινωνία (λειτουργήσαν μόλις 4 σχολές από τις 95 που προβλεπόταν να λειτουργήσουν), σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ (2016β).

Στις ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, δικαίωμα εγγραφής έχουν οι κάτοχοι τουλάχιστον Ενδεικτικού Α΄ Τάξης Λυκείου (Γενικού ή Επαγγελματικού) ή οι κάτοχοι απολυτηρίου Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου ή πτυχίου ΕΠΑΛ ή ΕΠΑΣ (για την απόκτηση άλλης ειδικότητας) και ηλικίας έως 23 ετών. Η εισαγωγή στις ΕΠΑΣ επιτυγχάνεται μετά από μοριοδότηση συγκεκριμένων κριτηρίων των υποψηφίων (βαθμός Τίτλου Σπουδών, κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια) (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2020).

Οι ΕΠΑΣ εφαρμόζουν το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (συνδυασμός θεωρητικής - εργαστηριακής εκπαίδευσης με πρακτική άσκηση), η φοίτηση διαρκεί δύο έτη και εναλλάσσεται μεταξύ μαθημάτων ειδικότητας στη σχολική μονάδα και «Μαθητείας» σε επιχείρηση. Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΣ αποκτούν Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 4 του ΕΠΠ, μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις, χωρίς όμως να έχουν δυνατότητα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΟΑΕΔ, 2020).

2.1.1.3. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)

Τα ΙΕΚ λειτουργούν στο πλαίσιο της μεταδευτεροβάθμιας μη τυπικής εκπαίδευσης, ως φορείς αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης και παρέχουν πιστοποιημένα προγράμματα σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, σε ειδικότητες που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας. Υπάρχουν δημόσια ΙΕΚ (ΔΙΕΚ), στα οποία η φοίτηση είναι δωρεάν και ιδιωτικά ΙΕΚ (ΠΙΕΚ), τα οποία λειτουργούν με δίδακτρα. Στα δημόσια ΙΕΚ μπορούν να συμμετέχουν όσοι έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους και είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ αλλά και Γυμνασίου σε περιορισμένες ειδικότητες) ή απόφοιτοι ΣΕΚ (οι οποίες έχουν πλέον καταργηθεί) (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2020).

Με βάση τον ν.4186/2013 και την τροποποίηση του (ν.4386/2016), η φοίτηση στα ΙΕΚ ξεκινά κατά το χειμερινό ή εαρινό εξάμηνο, διαρκεί πέντε συνολικά εξάμηνα και επιμερίζεται σε τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης συνολικής διάρκειας έως 1.200 διδακτικές ώρες, σύμφωνα με τα εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, και σε ένα εξάμηνο Πρακτικής Άσκησης ή Μαθητείας συνολικής διάρκειας 960 ωρών. Η Πρακτική

Άσκηση ή Μαθητεία μπορεί να πραγματοποιείται και τμηματικά μετά την ολοκλήρωση των δύο πρώτων εξαμήνων. Ο μέγιστος αριθμός ανά εκπαιδευτή καθορίζεται σε 30 καταρτιζόμενους, σε εργαστηριακά, θεωρητικά ή και μικτά μαθήματα.

Η εποπτεία των ΙΕΚ, δημόσιων και ιδιωτικών, και η αρμοδιότητα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου ανήκει στη Γενική Γραμματεία ΕΕΚ και ΔΒΜ του ΥΠΑΙΘ, ενώ η πιστοποίηση των «εκροών» τους στον ΕΟΠΠΕΠ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019β).

Οι απόφοιτοι των ΙΕΚ αποκτούν δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 5 του ΕΠΠ, εφόσον επιτύχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργεί ο ΕΟΠΠΕΠ (ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2020).

2.1.1.4. Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ)

Κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί η ύπαρξη των Εργαστηριακών Κέντρων (ΕΚ), τα οποία έχουν αυτοτελή δομή στη λειτουργία τους ως σχολικές μονάδες, συνεργάζονται με τις δομές αρχικής ΕΕΚ (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΙΕΚ) της περιοχής τους και συγκροτούνται ανά δύο τουλάχιστον σχολικές μονάδες. Τα ΕΚ αποτελούνται από χώρους ειδικά διαμορφωμένους με εξοπλισμό διαφόρων τομέων ή ειδικοτήτων, στους οποίους πραγματοποιούνται οι εργαστηριακές ασκήσεις των μαθητών των ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ και ΙΕΚ και η διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019γ).

2.1.1.5. Κολλέγια

Τέλος, στο πλαίσιο μόνο της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, λειτουργούν τα Κολλέγια. Σύμφωνα με τον ν.4111/2013 (άρθρο 30, παρ. 23), *«τα Κολλέγια είναι πάροχοι υπηρεσιών μη τυπικής μεταλυκειακής εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχουν κατ' αποκλειστικότητα σπουδές βάσει συμφωνιών πιστοποίησης (validation), δικαιόχρησης (franchising) με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής, αναγνωρισμένα από τις αρμόδιες αρχές στη χώρα που εδρεύουν, οι οποίες οδηγούν σε πρώτο πτυχίο (bachelor) τουλάχιστον τριετούς διάρκειας σπουδών και φοίτησης, ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών».*

2.1.2. Φορείς Παροχής Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Η συνεχιζόμενη ΕΕΚ συμπληρώνει και αναβαθμίζει τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσω της αρχικής ΕΕΚ ή μέσω εργασιακής εμπειρίας. Κύριος στόχος της είναι η ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, η διασφάλιση της εργασίας και η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Τόσο δημόσιοι όσο και ιδιωτικοί φορείς (κερδοσκοπικοί και μη), παρέχουν υπηρεσίες συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στη χώρα μας (ΥΠΑΙΘ, 2016α). *«Οι φορείς αυτοί αξιολογούνται και πιστοποιούνται ως α) Κέντρα Δια Βίου Μάθησης 1 (αντιστοιχούν στα παλιά Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών) και β) Κέντρα Δια Βίου Μάθησης 2 (αντιστοιχούν στα παλιά ΚΕΚ). Η κατάταξη των ΚΔΒΜ σε επίπεδο 1 και 2 γίνεται με βάση την κτιριολογική τους υποδομή. Τα ΚΔΒΜ παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματικό προσανατολισμό και δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας...Υπεύθυνος φορέας για την αδειοδότηση των ΚΔΒΜ είναι ο ΕΟΙΠΠΕΠ, ενώ για τη διαμόρφωση και την εποπτεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου τους είναι η Γενική Γραμματεία ΔΒΜ του ΥΠΑΙΘ (Ν. 4186.2013)»* (ΥΠΑΙΘ, 2016α: 29).

Σε πολλά Πανεπιστήμια λειτούργησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, μέσω των Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΕΕ), διετούς διάρκειας για αποφοίτους ΕΠΑΛ (ν.4485/2017, άρθρο 48α). Η λειτουργία των ΚΕΕ είχε ανασταλεί από την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020, ενώ με τον ν.4763/2020 (άρθρο 170) καταργείται το άρθρο 48α του ν.4485/2017. Επίσης, ιδρύονται στα Πανεπιστήμια τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), τα οποία αντικατέστησαν τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης και τα ΚΕΚ των Ιδρυμάτων, και αναπτύσσουν προγράμματα επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ν.4485/2017, άρθρο 48).

Τα περισσότερα Υπουργεία και οι εποπτευόμενοι φορείς τους, υλοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης για τους υπαλλήλους τους ή και για ευρύτερες ομάδες του πληθυσμού. Επίσης, πολλές επιχειρήσεις παρέχουν ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση μέσω σεμιναρίων ή ταχύρρυθμων προγραμμάτων. Η χρηματοδότηση της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης συνήθως γίνεται από τον Λογαριασμό για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση (ΛΑΕΚ) του ΟΑΕΔ (Cedefop, 2014β). Οι κοινωνικοί εταίροι (ΓΣΕΕ, ΓΣΕΒΕΕ, ΑΔΕΔΥ, ΕΣΣΕ, ΣΕΒ κ.α.) πραγματοποιούν προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης για τα μέλη τους και όχι μόνο, τα περισσότερα από τα οποία συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ. Ο ρόλος του κράτους συνήθως περιορίζεται στη

χρηματοδότηση και στη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Cedefop, 2014β).

2.2. Δεσμεύσεις σχετικά με την ΕΕΚ/Μαθητεία που απορρέουν από την ψήφιση του «3ου Μνημονίου συνεργασίας»

Με δεδομένο πως η Ελλάδα είχε ψηφίσει τα «προγράμματα οικονομικής προσαρμογής» (Μνημόνια 1, 2 και 3), όφειλε να εναρμονίζεται με τις προϋποθέσεις (προαπαιτούμενα) που τίθενται, έτσι ώστε να είναι εφικτή η χορήγηση της χρηματοδοτικής στήριξης. Σε σχέση με ζητήματα που άπτονται άμεσα στην ΕΕΚ, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι δεσμεύσεις που απορρέουν από την ψήφιση του Νομοσχεδίου «Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης», γνωστό ως τρίτο μνημόνιο (14.08.2015).

Στην ενότητα «Αγορά εργασίας και ανθρώπινο κεφάλαιο» του κεφαλαίου «Διαρθρωτικές πολιτικές για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης», επισημαίνεται πως *«σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του 2016 και προκειμένου να επιτύχει τον εκσυγχρονισμό και την επέκταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), και με βάση τη μεταρρύθμιση που εγκρίθηκε το 2013 (ν. 4186/2013), η κυβέρνηση, έως τον Δεκέμβριο του 2015 (βασικό παραδοτέο): i) θα θεσπίσει ένα σύγχρονο πλαίσιο ποιότητας για την ΕΕΚ/Μαθητεία, ii) θα δημιουργήσει ένα σύστημα για τον προσδιορισμό των αναγκών σε επίπεδο δεξιοτήτων και μια διαδικασία αναβάθμισης των προγραμμάτων και της πιστοποίησης, iii) θα δρομολογήσει πιλοτικές συμπράξεις με περιφερειακές αρχές και εργοδότες το 2015-2016 και iv) θα χαράξει ολοκληρωμένο σχέδιο εφαρμογής του Υπουργείου Εργασίας, του Υπουργείου Παιδείας και του ΟΑΕΔ, με σκοπό την παροχή του απαιτούμενου αριθμού θέσεων Μαθητείας για όλους τους σπουδαστές της επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑΣ και ΙΕΚ) έως το 2016 και για το 33% τουλάχιστον του συνόλου των σπουδαστών της τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΠΑΑ) έως το 2016-2017 και v) θα διασφαλίσει μεγαλύτερη συμμετοχή των εργοδοτών και μεγαλύτερη χρήση της ιδιωτικής χρηματοδότησης. Το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 θα λειτουργήσουν περιφερειακές συμπράξεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα» (ν.4336/ 2015, παρ. Γ, άρθρο 4.1: 1026).*

2.3. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ/Μαθητείας

Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας εκπονείται από το ΥΠΑΙΘ (το 2016 ονομαζόταν ΥΠΕΠΘ) τον Απρίλιο του 2016, και όπως τονίζεται, αναλύει την υφιστάμενη πραγματικότητα προσπαθώντας να εντοπίσει τις πραγματικές ανάγκες στην Ελλάδα, έτσι ώστε να βελτιώσει και όχι απλώς να αναπαράξει την υπάρχουσα κατάσταση (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Σημαντικό επιπρόσθετο κίνητρο για την προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ, αποτελεί το γεγονός πως μεγάλο ποσοστό μαθητών που επιλέγει την ΕΕΚ αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες (μαθησιακές, οικογενειακές, κοινωνικές, οικονομικές κ.α.), ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει χαμηλές προσδοκίες και μειωμένη αυτοπεποίθηση (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Βασικά χαρακτηριστικά του Στρατηγικού Πλαισίου είναι τα εξής: α) ολιστική προσέγγιση, βασισμένη πάνω σε ένα όραμα βελτίωσης της ελκυστικότητας και αποδοτικότητας της ΕΕΚ, β) σταδιακές μεταρρυθμίσεις, για να υπάρχει ένα αίσθημα ασφάλειας και ταυτόχρονα να ενθαρρύνεται η συλλογική και ατομική βελτίωση των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών, μαθητών), γ) ευέλικτη αλλά την ίδια στιγμή και ολοκληρωμένη δομή διακυβέρνησης, έτσι ώστε να επιτευχθεί μεγιστοποίηση του οφέλους (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Κατά τη διαδικασία αναγνώρισης της υφιστάμενης κατάστασης διαπιστώνονται αρκετές αδυναμίες, οι οποίες πηγάζουν σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός πως η ΕΕΚ διαχρονικά αντιμετωπίζεται ως λύση ανάγκης (σε σχέση με την γενική εκπαίδευση), και λειτουργεί σε κάποιο βαθμό στο περιθώριο υιοθετώντας αποσπασματικές λύσεις. Μεταξύ άλλων, σημαντικές διαρθρωτικές αδυναμίες που εντοπίζονται είναι οι εξής: α) χαμηλή ελκυστικότητα της ΕΕΚ με ταυτόχρονα υψηλή μαθητική διαρροή, β) πολυνομία, γ) ασυνέχεια στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των αντίστοιχων πολιτικών, δ) ασαφής διασύνδεση με την αγορά εργασίας (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Ταυτόχρονα όμως εντοπίζονται και δυνατά σημεία πάνω στα οποία θα βασιστεί η προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ, με τα κυριότερα από αυτά να είναι το έμπνηχο δυναμικό (εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές) και οι σημαντικές υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτει η ΕΕΚ (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Το Στρατηγικό Πλαίσιο βασίζεται σε τρεις άξονες (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

α) Αναγνώριση και ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της ΕΕΚ, μέσα από την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και εξέλιξης σε όλους τους νέους (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

β) Αναβάθμιση του εργασιακού ρόλου της ΕΕΚ. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εξασφαλίζοντας σε όλους τους μαθητές ικανό αριθμό προσόντων για αξιοπρεπή αρχική ένταξη στην εργασία, συμπεριλαμβάνοντας τις οριζόντιες δεξιότητες και την εργασιακή συνείδηση. Επίσης, κρίσιμη παράμετρος είναι η προσαρμογή της ΕΕΚ στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

γ) Σύνδεση της ΕΕΚ με το συνολικό αναπτυξιακό σχεδιασμό της χώρας. Βασικοί παράμετροι αυτού του άξονα είναι: η τεχνολογική και οργανωτική αναβάθμιση των εμπλεκόμενων οργανισμών, η αύξηση της απασχόλησης, η εξειδίκευση σε προϊόντα και υπηρεσίες υψηλής προστιθέμενης αξίας κ.α. (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Σημειώνεται πως για την κατάρτιση του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου (ΕΣΠ) λαμβάνονται υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας, όπως η μακροχρόνια ύφεση, η μεγάλη ανεργία και οι τάσεις απορρύθμισης της αγοράς εργασίας (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Επιπλέον, κρίσιμος παράγοντας που συνεκτιμάται είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ελληνικών επιχειρήσεων. Ενδεικτικά επισημαίνονται, α) το πολύ μεγάλο ποσοστό πολύ μικρών επιχειρήσεων, οι οποίες απασχολούν πολλούς εργαζόμενους, β) το χαμηλό τεχνολογικό και οργανωτικό επίπεδο πολλών ελληνικών επιχειρήσεων, γ) η χαμηλή κουλτούρα ποιότητας, δ) η έλλειψη καινοτομίας, στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού της οικονομίας και ε) ασφαλώς τα πολύ χαμηλά ποσοστά στη ΔΒΜ και στην ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση. Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται πως η άρρητη γνώση και η μαστορική αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό κυρίως των μικρών επιχειρήσεων (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Καθίσταται σαφές πως η φιλοσοφία του ΕΣΠ «είναι συμβατή τόσο με τις κατευθύνσεις του ΕΠΑνΕΚ 2014-2020 (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα, Καινοτομία) ευφούς εξειδίκευσης, όσο και με τις εγχώριες πολιτικές κατευθύνσεις για επενδύσεις έντασης γνώσης και εργασίας, με στόχο την επίτευξη διεθνούς ανταγωνιστικότητας, αναβάθμισης των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας και καταπολέμησης αρνητικών φαινομένων όπως το *brain drain*» (ΥΠΑΙΘ, 2016α: 5-6).

2.3.1. Αποτύπωση των Στρατηγικών Κατευθύνσεων για την ΕΕΚ και τη Μαθητεία

1. Διακυβέρνηση Συστημάτων ΕΕΚ και Υιοθέτηση Συστήματος Παρακολούθησης της Υλοποίησης της Στρατηγικής της ΕΕΚ.

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνθετο και ετερογενές περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ΕΕΚ, είναι επόμενο οι δομές της να ανήκουν σε διαφορετικές βαθμίδες ή ακόμη και σε διαφορετικά Υπουργεία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται αναγκαίο η διακυβέρνηση της ΕΕΚ να εμφανίζει έναν συνεκτικό χαρακτήρα και μια ολιστική προσέγγιση (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Στο ΕΣΠ τονίζεται πως η πλειοψηφία των δομών ελέγχονται από το ΥΠΑΙΘ (παρόλο που σε διάφορες κριτικές επισημαίνεται ο πλουραλισμός φορέων ως πρόβλημα). Εκτιμάται πως λόγω των πολλών μεταρρυθμίσεων που απαιτούνται και της προαναφερθείσας πολυπλοκότητας, η συγκέντρωση όλων των δομών ΕΕΚ σε έναν φορέα είναι πιθανό να επιφέρει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Το Σύστημα Διακυβέρνησης της ΕΕΚ διαρθρώνεται στα επίπεδα λήψης, συντονισμού και υλοποίησης των αποφάσεων. Τα δύο συναρμόδια Υπουργεία (ΥΠΑΙΘ και Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων) έχουν τη συνολική ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων για την ΕΕΚ. Σε σχέση με το σύστημα συντονισμού, με ευθύνη του ΥΠΑΙΘ συστήνονται: α) η Εθνική Επιτροπή, η οποία έχει τη συνολική ευθύνη για τον συντονισμό και παρακολούθηση των δράσεων του ΕΣΠ, β) η Τεχνική Επιτροπή, η οποία υποστηρίζει την Εθνική Επιτροπή στην παρακολούθηση της εφαρμογής του ΕΣΠ. Όσον αφορά την υλοποίηση των αποφάσεων, υπεύθυνοι είναι οι αρμόδιοι φορείς των δύο Υπουργείων (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

2. Ανάδειξη και Ενίσχυση του Κοινωνικού ρόλου της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η ΕΕΚ σε όλες τις χώρες της Ευρώπης διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό κοινωνικό ρόλο, καθώς «δίνει χώρο» σε πολλούς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει σημαντικές επιλογές επανένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλούς ανθρώπους, οι οποίοι βρίσκονται εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης (NEETs) (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αναβάθμιση του ρόλου των ΕΠΑΛ, έτσι ώστε να προσφέρουν δυνατότητες θετικής διαφοροποίησης σε αυτούς που το έχουν περισσότερο ανάγκη. Σημαντική δράση, στο πλαίσιο της ενίσχυσης του κοινωνικού ρόλου των ΕΠΑΛ, αποτελεί το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ» (MNAE), το οποίο περιλαμβάνει οριζόντιες δράσεις για όλα τα σχολεία με περιορισμένο κόστος (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Μετά την αρχικά πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, τη σχολική χρονιά 2017-2018 σε 9 σχολεία (Cedefop, 2020b), από τη σχολική χρονιά 2018-2019 εφαρμόζεται το πρόγραμμα MNAE στα ημερήσια και Εσπερινά ΕΠΑΛ όλης της χώρας και περιλαμβάνει τα εξής: την εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία και την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική στήριξη των μαθητών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ, σχέδια δράσης που

προάγουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (συνδέονται ενδεικτικά με τις επιστήμες, την τεχνολογία, τον πολιτισμό και την επιχειρηματικότητα), τον εξοπλισμό των ΕΠΑΛ με υποδομές τηλεδιάσκεψης, τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή και του συμβουλίου της τάξης και τέλος τη δικτύωση των σχολικών μονάδων (ν.4559/2018).

3. Αναβάθμιση και Διεύρυνση του Θεσμού της Μαθητείας.

α) Μέσα από την διασφάλιση της ποιότητας, η οποία επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους όπως (ΥΠΑΙΘ, 2016α):

- Ποιότητα προγραμμάτων σπουδών. Τα επαγγελματικά περιγράμματα, τα οποία βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και στα επαγγελματικά δικαιώματα, αξιοποιούνται για την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών. Τα προγράμματα σπουδών *«αναπτύσσονται εξελικτικά βάσει ενός πυρήνα «κοινών μαθησιακών αποτελεσμάτων», ο οποίος διευρύνεται με την προσθήκη επιπρόσθετων μαθησιακών αποτελεσμάτων ανάλογων με τα διαφορετικά μαθησιακά και εργαστηριακά χαρακτηριστικά που πρέπει να ικανοποιήσουν»* (ΥΠΑΙΘ, 2016α: 87). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα για ανάπτυξη στοιχείων εξατομίκευσης αλλά και προσαρμογής των προγραμμάτων στις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας. Επιπλέον, ο μηχανισμός διάγνωσης αναγκών της αγοράς εργασίας συνεισφέρει προς την ίδια κατεύθυνση (ΥΠΑΙΘ, 2016α).
- Συνεργασία των χώρων μάθησης. Στην Ελλάδα, λόγω των πολλών μικρών επιχειρήσεων, εμφανίζεται ως ιδανική λύση η περιοδική Μαθητεία του εκπαιδευόμενου σε περισσότερες από μία ομοειδείς επιχειρήσεις (επειδή όμως δημιουργεί διαχειριστικά προβλήματα, θα πρέπει να αποτελεί μελλοντικό στόχο).
- Πλαίσιο Ποιότητας της Μαθητείας στις Επιχειρήσεις (ΠΠΜΕ) (ΥΠΑΙΘ, 2016α).
- Προετοιμασία επιχειρήσεων και των εκπαιδευτών τους με στόχο την πιστοποίησή τους. Σύμφωνα με το ΠΠΜΕ, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει πιστοποιηθεί μετά από παρακολούθηση ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος. Λαμβάνοντας όμως υπόψη την έλλειψη σχετικής εμπειρίας από πλευράς των επιχειρήσεων, για την κάλυψη των άμεσων αναγκών θα πρέπει η κάθε επιχείρηση να προτείνει έναν εκπαιδευτή (από το προσωπικό της) για να παρακολουθήσει ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρτισης. Επίσης, στα αρχικά στάδια το σχολείο θα έχει ένα αυξημένο ρόλο σε ζητήματα υποστήριξης, ενώ θα πρέπει να αξιοποιηθεί και η συλλογική γνώση των κοινωνικών φορέων (επιμελητήρια, συνδικάτα, ενώσεις κ.α.) (ΥΠΑΙΘ, 2016α).
- Συνεχής αξιολόγηση μαθητευόμενων, με βάση και πάλι το ΠΠΜΕ (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

β) Μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ομάδα εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, επισημαίνει πως θα πρέπει να ενισχυθεί η ελκυστικότητα των προγραμμάτων Μαθητείας, μέσω της βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016β). Ενώ, διευκρινίζεται πως *«η συνεργασία μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων είναι σημαντική για να διασφαλιστεί η ποιοτική Μαθητεία και να βελτιωθούν οι γνώσεις των καθηγητών και των εκπαιδευτών σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές εργασίας, στην παιδαγωγική και στη διδακτική»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016β: 11).

γ) Με την εξασφάλιση ικανού αριθμού θέσεων Μαθητείας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω: της ύπαρξης υπηρεσιών με την αρμοδιότητα της εύρεσης θέσεων Μαθητείας, τις δράσεις επικοινωνίας με σκοπό τη μεγαλύτερη συμμετοχή των επιχειρήσεων, την παροχή έμμεσων κινήτρων στις επιχειρήσεις για υλοποίηση της Μαθητείας και της αύξησης της εμπλοκής των κοινωνικών εταίρων (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

δ) Με την αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας και των συνεργασιών (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Ενδεικτικά αναφέρεται η δράση «Creating a Network (s) of SMEs», η οποία αφορά τις μικρές επιχειρήσεις, *«οι οποίες δεν έχουν δυνατότητα να καλύψουν ευρύ αντικείμενο Μαθητείας και εξετάζεται ο τρόπος δημιουργίας δικτύων μεταξύ των επιχειρήσεων, έτσι ώστε να καλυφθεί ευρύτερο αντικείμενο Μαθητείας»* (ΥΠΑΙΘ, 2016α: 97).

ε) Με την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, βάσει πολλών παραγόντων όπως: της απορροφητικότητας στην αγορά εργασίας, του συστήματος διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, της ετοιμότητας των επιχειρήσεων, του εκπαιδευτικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού και του βαθμού ανταποδοτικότητας των σπουδών για τους ίδιους τους μαθητευόμενους (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

στ) Μέσα από το ανθρώπινο δυναμικό. Για την κάλυψη των αναγκών του θεσμού της Μαθητείας εμφανίζονται αυξημένες ανάγκες σε έμπυχο προσωπικό, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν με επιπλέον προσλήψεις (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

4. Ενίσχυση της Διασύνδεσης της ΕΕΚ με την Αγορά Εργασίας και την Κοινωνία.

Οι δομές ΕΕΚ θα πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να είναι ανοιχτές στην κοινωνία και την εργασία. Ουσιαστικά, θα πρέπει να προωθείται μία αμφίδρομη, ισότιμη και αμοιβαία επωφελής σχέση. Ουσιώδης είναι η ευαισθητοποίηση που αναμένεται να αναπτυχθεί για την προώθηση του κοινωνικού ρόλου της ΕΕΚ. Με τη συμμετοχή πολλών και ευρύτερων δυνάμεων της κοινωνίας, η ΕΕΚ θα ενισχύεται αλλά και ταυτόχρονα θα «διορθώνεται». Η σύνδεση της ΕΕΚ με την κοινωνία και την εργασία στοχεύει στη βελτίωση και όχι στην

αναπαραγωγή της υφιστάμενης κατάστασης, και θα πρέπει να γίνεται σταδιακά και με ασφάλεια (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Κρίσιμες παράμετροι για την επίτευξη της διασύνδεσης της ΕΕΚ με την κοινωνία και την εργασία είναι οι ακόλουθες (ΥΠΑΙΘ, 2016α):

α) Η λειτουργία μηχανισμού διάγνωσης αναγκών της αγοράς εργασίας σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, έτσι ώστε να λειτουργεί ανασχετικά σε πιθανές αναντιστοιχίες μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Το πληροφοριακό σύστημα του Υπουργείου Εργασίας «ΕΡΓΑΝΗ», παρέχει στον μηχανισμό τα απαραίτητα στοιχεία για τις ροές μισθωτής απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα. Το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ) αποτελεί τον επιστημονικά υπεύθυνο φορέα του μηχανισμού διάγνωσης. Το ΥΠΑΙΘ συμβάλλει, με την παροχή δεδομένων στον μηχανισμό, σε θέματα αρμοδιότητας του (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Επιπλέον, συνεισφέρουν με παροχή δεδομένων στον μηχανισμό το Υπουργείο Οικονομίας, ο ΟΑΕΔ, η ΕΛΣΤΑΤ, οι Περιφέρειες και οι Κοινωνικοί Εταίροι (κυρίως με ερευνητικές δράσεις) (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

β) Η προώθηση του θεσμού της Μαθητείας σε όλα τα επίπεδα (κεντρικό, κλαδικό, τοπικό, επιχείρησης) (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

γ) Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές στη Μαθητεία θα πρέπει να λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές της δομής τους, για την κατανόηση των αναγκών της εργασίας και της κοινωνίας (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

δ) Η εισαγωγή projects στα εργαστηριακά μαθήματα όλων των τάξεων και τμημάτων (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

ε) Η δημιουργία πλαισίου που εμπλέκει στις εκπαιδευτικές διαδικασίες επαγγελματίες για να είναι δυνατή η μεταφορά τεχνογνωσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αρχικά, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εθελοντές συνταξιούχοι επαγγελματίες (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Επιπλέον, ο ΟΑΕΔ έχει ιδρύσει γραφεία διασύνδεσης στις Επαγγελματικές Σχολές (ΓΔΕΕ - 30 σε όλη τη χώρα), στοχεύοντας στην καλύτερη διασύνδεση των Σχολών Μαθητείας με τις τοπικές κοινωνίες (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Ταυτόχρονα, ο ΟΑΕΔ αποτελεί μέλος της ευρωπαϊκής διαδικτυακής πύλης EURES, η οποία παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και υπηρεσίες πρόσληψης σε άτομα που ενδιαφέρονται να βρουν δουλειά σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα και σε εργοδότες που επιθυμούν να προσλάβουν άτομα. Στην Ελλάδα λειτουργούν 44 σημεία πρόσβασης (ΟΑΕΔ, 2021). Ακόμη, το ΥΠΑΙΘ και το Υπουργείο Εργασίας συνεργάζονται θεσμικά με το Cedefop για την παροχή τεχνογνωσίας και την προώθηση «καλών πρακτικών» (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί το Εθνικό Σχέδιο «Εγγύηση για τη Νεολαία», το οποίο εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2014 (σε συνέχεια του Ευρωπαϊκού

προγράμματος «Εγγυήσεις για τη Νεολαία») και διασφαλίζει ότι «όλοι οι νέοι μέχρι και την ηλικία των 25 ετών θα λαμβάνουν μια πρόταση καλής ποιότητας για απασχόληση, επαγγελματική κατάρτιση, Μαθητεία ή πρακτική άσκηση μέσα σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών από τότε που θα αποχωρήσουν από την επίσημη εκπαίδευση ή από τότε που θα μείνουν χωρίς εργασία» (ΥΠΑΙΘ, 2016α: 115-116).

5. Αναβάθμιση της Ποιότητας και Ενίσχυση της Υψηλού Επιπέδου EEK.

Η ύπαρξη ενός πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας της EEK καθίσταται αναγκαία λόγω των απαιτήσεων διαρκούς προσαρμογής των γνωστικών αντικειμένων στα νέα τεχνολογικά δεδομένα (στα οποία προσαρμόζεται και η αγορά), αλλά ταυτόχρονα, και από την ανάγκη δημιουργίας μιας ελκυστικής και αποτελεσματικής EEK, την οποία θα επιλέγουν συνειδητά οι μαθητευόμενοι (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της EEK, συντελούν, μεταξύ άλλων, οι παρακάτω παράγοντες (ΥΠΑΙΘ, 2016α):

- Η αποτελεσματική ανάλυση των αναγκών σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες.
- Η αναβάθμιση της Μαθητείας.
- Η διαδικασία της πιστοποίησης, η οποία δίνει αξία στο περιεχόμενο της EEK, καθώς λειτουργεί ως εγγύηση ποιότητας.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών, με δεδομένο πως ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ίσως ο κρισιμότερος όλων. Η επιμόρφωση πρέπει να αφορά τόσο το παιδαγωγικό σκέλος όσο και το σκέλος της ειδικότητας, και θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, έχοντας περισσότερο βιωματικό χαρακτήρα.
- Οι πάροχοι EEK να συνεργάζονται με καινοτόμες επιχειρήσεις, ερευνητικά κέντρα, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να σχηματίζουν «συμπράξεις γνώσης». Παράδειγμα αποτελεί η επέκταση των υφιστάμενων βραβείων καινοτομίας.
- Να αξιοποιηθούν στο μέγιστο οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).
- Να ενισχυθούν οι δράσεις που προωθούν την επιχειρηματικότητα. Για παράδειγμα, μέσω της στήριξης νεοσύστατων επιχειρήσεων που ιδρύονται από απόφοιτους EEK, σε συνεργασία με απόφοιτους ΑΕΙ.

Όπως τονίζεται στο ΕΣΠ, «Η προσφορά υψηλού επιπέδου EEK αποτελεί προφανή προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη δημιουργία νέων, εξειδικευμένων θέσεων εργασίας. Στην κοινωνία της

γνώσης οι επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες είναι πλέον εξίσου σημαντικές με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και ικανότητες» (ΥΠΑΙΘ, 2016α: 140).

6. Ενίσχυση της Αποτελεσματικότητας και της Ελκυστικότητας της EEK.

Η συστηματική παρακολούθηση της μετάβασης των αποφοίτων της EEK στην αγορά εργασίας και η αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης, δύνανται να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της EEK (ΥΠΑΙΘ, 2016γ).

Η ανάδειξη και ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της EEK, η αναβάθμιση και διεύρυνση του θεσμού της Μαθητείας, η αναβάθμιση της ποιότητας της EEK, η ενίσχυση της διασύνδεσης της EEK με την αγορά εργασίας και την κοινωνία, αποτελούν παραμέτρους που ενισχύουν της ελκυστικότητα της EEK (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Σε εθνικό επίπεδο, η ελκυστικότητα μπορεί να ενισχυθεί μέσω παροχής υπηρεσιών καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, προσφοράς οικονομικών και μη οικονομικών κινήτρων στις επιχειρήσεις αλλά και με την προώθηση της συμμετοχής των επιχειρήσεων σε προγράμματα Μαθητείας. Από την πλευρά των κοινωνικών εταίρων και οργανώσεων επιχειρήσεων, θα πρέπει να ενισχύεται η διεπιστημονική-διαθεματική υποστήριξη των επιχειρήσεων, όπως και η αμοιβαία μεταφορά τεχνογνωσίας και καταγραφή της άδηλης γνώσης-μαστορικής των επιχειρήσεων (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Σε επίπεδο εκπαιδευτικών φορέων, η ελκυστικότητα της EEK μπορεί να ενισχυθεί με πληθώρα δράσεων από τις οποίες ενδεικτικά αναφέρουμε, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, την ενθάρρυνση διαδικασιών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, τη στενότερη συνεργασία με παραγωγικούς φορείς (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Σε επίπεδο κοινωνίας των πολιτών αλλά και ατόμων, δράσεις όπως οι εθελοντικές πρωτοβουλίες για την ανάδειξη του κοινωνικού ρόλου της Μαθητείας με την αξιοποίηση συνταξιούχων εκπαιδευτικών και τεχνικών, κρίνονται πολύτιμες. Τέλος, η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πλάνου δημοσιότητας που θα περιλαμβάνει εκστρατείες ενημέρωσης και εκστρατείες υποστήριξης, θα ενισχύσει την ελκυστικότητα της EEK (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

7. Ενίσχυση της Διαπερατότητας και της Διασυννοριακής Κινητικότητας της EEK.

Η αντιστοίχιση του ΕΠΠ με το EQF, η οποία επετεύχθη τον Δεκέμβριο του 2015 στο Βερολίνο, αποτελεί κομβικό σημείο προκειμένου να ενισχυθεί η διαπερατότητα της EEK. Επιπλέον, ο ΕΟΠΠΕΠ (σε συνεργασία με ξένους εμπειρογνώμονες) έχει αναπτύξει μια μεθοδολογία για την προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, βάσει γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Επιπρόσθετα εργαλεία που χρησιμοποιούνται

στο πλαίσιο της διασύνδεσης και της διαφάνειας είναι, το Europass, το ECVET, το EQAVET, όπως και η χρήση κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των μη-τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Επίσης, η διαπερατότητα μεταξύ των υφιστάμενων υποσυστημάτων ΕΕΚ και η διασύνδεσή τους με την Ανώτατη Εκπαίδευση, έχει ήδη θεσμοθετηθεί σε μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, προβλέπεται η δυνατότητα μετακίνησης από την Α΄τάξη ΕΠΑΛ στη Β΄τάξη ΓΕΛ και αντίστροφα, όπως και η απαλλαγή από μαθήματα γενικής παιδείας για αποφοίτους ΓΕΛ που επιθυμούν να εγγραφούν στην Β΄τάξη των ΕΠΑΛ. Ακόμη, είναι θεσμοθετημένη η μετάβαση από την Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω Πανελληνίων εξετάσεων (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Σε σχέση με την διασυνοριακή κινητικότητα, η συνεχής επικαιροποίηση του ΕΠΠ αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα, ενώ σημειώνεται πως η διεθνής κινητικότητα και η διεθνοποίηση προωθείται και από το πρόγραμμα Erasmus+ (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

8. Βέλτιστη αξιοποίηση υποδομών στις δημόσιες δομές της ΕΕΚ.

Η εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών στις δημόσιες δομές ΕΕΚ αποτελεί βασικό δείκτη ποιότητας όλης της παρεχόμενης ΕΕΚ. Παρά το ότι πολλές υπάρχουσες δομές είναι υψηλής αξίας, η σωστή λειτουργία τους εξαρτάται από την εξασφάλιση νέων πόρων για τη συντήρησή τους. Ταυτόχρονα, οι διαρκείς τεχνολογικές εξελίξεις και οι νέες ειδικότητες που προκύπτουν, αλλάζουν τα δεδομένα και στον τομέα των υποδομών και αυξάνουν τις σχετικές απαιτήσεις. Επιπρόσθετα, ενώ τα Εργαστηριακά Κέντρα διαθέτουν σημαντικό εξοπλισμό, αυτός δεν αξιοποιείται πάντα με τον βέλτιστο τρόπο (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Ενίοτε, παρατηρούνται και ελλείψεις σε βασικό εργαστηριακό εξοπλισμό, οι οποίες καλύπτονται σε κάποιο βαθμό με ποιοτικές ιδιοσκευές που κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων με τη βοήθεια των μαθητευόμενων. Για να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα, θα απαιτηθεί η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των υφιστάμενων υποδομών και η κατασκευή νέων, όπου απαιτείται, ενώ η αναβάθμιση των εργαστηριακών υποδομών μέσα από δράσεις (projects) των μαθητών θα πρέπει να προωθείται (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

2.4. Μαθητεία

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση επέκτασης του θεσμού της Μαθητείας σε ευρύ πεδίο εφαρμογής. Η λειτουργία των δύο πυλώνων της Μαθητείας, δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας, καθορίζεται από τα δύο αρμόδια Υπουργεία (ΥΠΑΙΘ και Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, αντίστοιχα). Οι παραπάνω πολιτειακοί φορείς, συνδέουν το σύνολο των εκπαιδευτικών δομών ΕΕΚ (τις ΕΠΑΣ Μαθητείας, «το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ και τα Δημόσια ΙΕΚ του ΥΠΑΙΘ) σε ένα δίκτυο συνεργαζόμενων φορέων (ΥΠΑΙΘ, 2017α).

2.4.1. Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας (ΠΠΜ), ως Μαθητεία ορίζεται «το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής. Ο μαθητευόμενος συνδέεται με Σύμβαση Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη. Η Μαθητεία υλοποιείται με βάση πρόγραμμα μάθησης το οποίο επιμερίζεται στον χώρο εργασίας και στην εκπαιδευτική δομή. Ο εργοδότης αναλαμβάνει να παράσχει στον μαθητευόμενο εκπαίδευση στον χώρο εργασίας, σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή, οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος και οδηγεί σε συγκεκριμένη ειδικότητα» (ΚΥΑ 26385/2017:4385).

Στο πλαίσιο της διακυβέρνησης του συστήματος, σε εθνικό επίπεδο συστήνεται Εθνικό Συντονιστικό Όργανο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Μαθητείας (ΕΣΟΜ), με τη συμμετοχή των συναρμόδιων Υπουργείων, του ΟΑΕΔ και όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Το ΕΣΟΜ μπορεί να διαβουλευεται με επιστημονικά επιμελητήρια και επιστημονικούς φορείς και ακολούθως να εισηγείται στους αρμόδιους Υπουργούς σχετικά με: α) τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου και β) θέματα τα οποία αφορούν στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στον τρόπο αξιολόγησης των προγραμμάτων Μαθητείας (ΚΥΑ 26385/2017).

Στα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ δημιουργούνται Ομάδες Υποστήριξης Μαθητείας (ΟΥΜ), στις οποίες συμμετέχουν (σύμφωνα με την απόφαση τροποποίησης του ΠΠΜ, Φ4/117002/Δ4/2018): α) ένας Εργασιακός Σύμβουλος του τοπικού ΚΠΑ (ο οποίος έχει τον ρόλο του συντονιστή), β) ένας εκπαιδευτικός των ΕΠΑΛ, γ) ένας

εκπαιδευτικός των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, δ) ένας εκπαιδευτής των δημοσίων ΙΕΚ του ΥΠΑΙΘ και από έναν κοινό εκπρόσωπο από τα τοπικά Επιμελητήρια, από την ΓΣΕΕ, από τον ΣΕΒ, από την ΕΣΕΕ, από την ΓΣΕΒΕΕ και από τον ΣΕΤΕ. Κάθε ΟΥΜ, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές δομές του ΥΠΑΙΘ και του ΟΑΕΔ, έχει την ευθύνη της συνολικής διαχείρισης των θέσεων Μαθητείας, από την ενημέρωση των επιχειρήσεων με σκοπό την εκ μέρους τους προσφορά θέσεων Μαθητείας, μέχρι και την κατανομή των θέσεων Μαθητείας στις εκπαιδευτικές δομές, ανάλογα με την ζήτηση των φορέων για ειδικότητες και τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητευόμενων ανά δομή. Επίσης, οι ΟΥΜ θα πρέπει να ενημερώνουν ετησίως το ΕΣΟΜ για την υλοποίηση των προγραμμάτων Μαθητείας και να συμμετέχουν, σε συνεργασία με τον ΕΟΠΠΕΠ και την Κεντρική Ένωση Επιμελητηρίων, στην εθελοντική πιστοποίηση εργοδοτών, με στόχο τη δημιουργία Μητρώου Πιστοποιημένων Εργοδοτών για την υλοποίηση της Μαθητείας.

Το ΥΠΑΙΘ έχει την ευθύνη για την σύγκληση του ΕΣΟΜ. Οι ειδικότητες, στις οποίες θα αναπτυχθούν προγράμματα Μαθητείας, καθορίζονται από το ΥΠΑΙΘ σε συνεργασία με το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις του ΕΣΟΜ. Το ΥΠΑΙΘ έχει την ευθύνη των προγραμμάτων σπουδών για κάθε ειδικότητα Μαθητείας και καθορίζει τα απαραίτητα προσόντα για την εγγραφή στα προγράμματα Μαθητείας, ενώ, δια των φορέων του, έχει την ευθύνη για την επικαιροποίηση των επαγγελματικών περιγραμμάτων και την πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων των προγραμμάτων Μαθητείας (ΚΥΑ 26385/2017).

Το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων έχει την ευθύνη της διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας σε επαγγελματικές ειδικότητες και δεξιότητες, καθώς και του καθορισμού κινήτρων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εργοδοτών σε προγράμματα Μαθητείας. Επίσης, καθορίζει τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των μαθητευόμενων (ΚΥΑ 26385/2017).

Οι εκπαιδευτικές δομές από τη μεριά τους, ενημερώνουν τις ΟΥΜ για τις ειδικότητες στις οποίες σχεδιάζονται τάξεις Μαθητείας και για τον αριθμό των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον για αυτές. Ακόμη, η εκπαιδευτική δομή έχει την ευθύνη, σε συνεργασία και συμφωνία με τους εργοδότες, της αντιστοίχισης των μαθητευόμενων με βάση το προφίλ τους, με τις προσφερόμενες θέσεις Μαθητείας. Επισημαίνεται και πάλι ο κομβικός ρόλος όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτών στα προγράμματα Μαθητείας, καθώς δρουν πολλαπλασιαστικά προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτές, με στόχο τη σύνδεση της ΕΕΚ με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας (ΚΥΑ 26385/2017).

Σε σχέση με την εκπαίδευση στον χώρο εργασίας, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν τον κύριο κορμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων (των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων), τα οποία απαιτούνται για την αρχική πρόσβαση ενός αποφοίτου στη συγκεκριμένη ειδικότητα, όπως και για την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων επί ειδικοτήτων (ΚΥΑ 26385/2017). Επίσης, τα προγράμματα μάθησης στον χώρο εργασίας αναπτύσσονται με βάση τα υφιστάμενα επαγγελματικά περιγράμματα και σύμφωνα με το πλαίσιο ποιότητας προγραμμάτων σπουδών, ενώ περιλαμβάνουν και ένα ευέλικτο τμήμα με στόχο τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε φορέα (κλαδικής ή τοπικής δυνατότητας), μέσω ειδικών έργων (projects) που καθορίζονται σε κλαδικό, τοπικό επίπεδο ή και σε επίπεδο εργοδότη. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που πρέπει να επιτύχει ο μαθητευόμενος θα αποτυπώνονται στη Συμφωνία Μάθησης, η οποία αποτελεί μέρος της Σύμβασης Μαθητείας (ΚΥΑ 26385/2017). Η αξιολόγηση της μάθησης στον χώρο εργασίας πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μάθησης, όπως αποτυπώνεται σε εβδομαδιαία βάση στο ημερολόγιο μάθησης και σε τελική εξέταση, μετά το πέρας της Μαθητείας. Η τελική εξέταση μπορεί να περιλαμβάνει εξετάσεις, επίδειξη δεξιοτήτων και παρουσίαση έργων (projects), και μπορεί να πραγματοποιείται δύο φορές ανά έτος, ενώ μπορούν να συμμετέχουν (εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό της εκπαιδευτικής δομής) και εκπρόσωποι κοινωνικών εταίρων, επιμελητηρίων, επιχειρήσεων. Ο βαθμός αξιολόγησης στον χώρο εργασίας έχει συντελεστή βαρύτητας 50% στην τελική αξιολόγηση (ΚΥΑ 26385/2017).

Οι εργοδότες, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Μαθητείας, πρέπει να παρέχουν άριστες συνθήκες για την εκπαίδευση στον χώρο εργασίας και την ομαλή ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον. Κρίσιμη είναι η επισήμανση πως οι εργοδότες, αναγνωρίζοντας τον ρόλο τους ως συμπληρωματική εκπαιδευτική δομή, συμβάλλουν στην απόκτηση προσωπικών δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση εργασιακής κουλτούρας στον μαθητευόμενο. Ακόμη, σημαντική υποχρέωση του εργοδότη, που συμμετέχει σε πρόγραμμα Μαθητείας, είναι να ορίσει υπεύθυνο εκπαιδευτή (ΚΥΑ 26385/2017). Ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας πρέπει να έχει παρακολουθήσει ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, ολιγόωρο, ευέλικτο, εστιασμένο σε παιδαγωγικού περιεχομένου γνώσεις και δεξιότητες, προσαρμοσμένο στις ειδικές συνθήκες και να έχει πιστοποιηθεί. Επίσης, έχει την ευθύνη επίβλεψης του μαθητευόμενου κατά την συμπλήρωση του ημερολογίου μάθησης στον χώρο εργασίας, το οποίο και συνυπογράφει. Συνολικότερα, ο εκπαιδευτής στον χώρο εργασίας είναι το συνδεδετικό πρόσωπο του εργοδότη με την εκπαιδευτική δομή και οφείλει να έχει συνεχή συνεργασία με αυτή (ΚΥΑ 26385/2017).

Στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος Μαθητείας μπορούν να συμμετέχουν φορείς του δημόσιου τομέα, φυσικά πρόσωπα, νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου, καθώς και ιδιωτικές επιχειρήσεις. Εξαιρούνται οι φορείς προσωρινής απασχόλησης, παροχής καθαριότητας και φύλαξης, τα νυχτερινά κέντρα, τα πρακτορεία τυχερών παιχνιδιών και κάθε επιχείρηση στην οποία δεν είναι εφικτός ο έλεγχος της εκπαίδευσης από τον αρμόδιο φορέα (ΚΥΑ 26385/2017). Ο ανώτατος αριθμός μαθητευομένων ανά εργοδότη εξαρτάται από τον αριθμό των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, οι ατομικές επιχειρήσεις χωρίς κανέναν εργαζόμενο μπορούν να δέχονται έναν μαθητευόμενο, οι εργοδότες που απασχολούν 1-10 άτομα μπορούν να προσφέρουν θέσεις Μαθητείας που αντιστοιχούν στο 25% (1-2 άτομα) των εργαζομένων εξαρτημένης εργασίας (προβλέπονται επιπλέον λεπτομέρειες για μεγαλύτερες επιχειρήσεις, βλ. αναλυτικότερα στην ΚΥΑ 26385/2017, άρθρο 5). Σημαντική κρίνεται η προοπτική να θεσμοθετούνται βραβεία για τους εργοδότες που πιστοποιούνται ως πάροχοι ή να παρέχονται κίνητρα αναγνώρισης της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα (ΚΥΑ 26385/2017).

Η εκπαιδευτική δομή έχει την ευθύνη ελέγχου ολοκλήρωσης του συνόλου του προγράμματος μάθησης (για όλες τις λεπτομέρειες βλ. άρθρο 6 της ΚΥΑ 26385/2017), ενώ ο εργοδότης έχει την υποχρέωση να ενημερώνει την εκπαιδευτική δομή έγκαιρα για τη μη δυνατότητα τήρησης των όρων της συμφωνίας μάθησης ή της σύμβασης Μαθητείας και να διευκολύνει την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων (ΚΥΑ 26385/2017).

Κατά τη διάρκεια της Μαθητείας στον χώρο εργασίας, ο μαθητευόμενος έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται πως παρέχεται αμοιβή το 75% του κατωτάτου ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη και πλήρης ασφαλιστική κάλυψη στον ΕΦΚΑ. Επιπλέον, οι μαθητευόμενοι έχουν δικαίωμα σε υπηρεσίες συμβουλευτικής στις αρμόδιες δομές συμβουλευτικής κάθε Υπουργείου (αναλυτικά για δικαιώματα και υποχρεώσεις βλ. ΚΥΑ 26385/2017, άρθρο 7).

Όσον αφορά τη σύμβαση Μαθητείας, συνάπτεται μεταξύ μαθητευόμενου και εργοδότη, συνυπογράφεται (ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ) ή θεωρείται (ΕΠΑΛ/ ΙΕΚ) από τον διευθυντή της οικείας εκπαιδευτικής δομής και κοινοποιείται στην ΟΥΜ. Η Σύμβαση Μαθητείας είναι δυνατόν να καταγγελθεί για σπουδαίο λόγο ή να ακυρωθεί (ΚΥΑ 26385/2017).

Τέλος, σε σχέση με την πιστοποίηση της Μαθητείας, σημειώνεται πως η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών πραγματοποιείται μετά από αξιολόγηση των μαθητευομένων. Στους μαθητευόμενους, που ολοκληρώνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μαθητείας, παρέχεται πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων, βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας από τον ΕΟΠΠΕΠ (ΚΥΑ 26385/2017).

Στις παρακάτω ενότητες θα παραθέσουμε τις επιμέρους διευθετήσεις που ισχύουν για τις τρεις διαφορετικές διαδρομές Μαθητείας.

2.4.2. ΕΠΑΣ Μαθητείας

Οι ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ λειτουργούν με βάση το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (το σύστημα Μαθητείας των ΕΠΑΣ αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκαν όλα τα άλλα σχήματα Μαθητείας). Δικαίωμα εγγραφής έχουν οι νέοι από 16 έως 23 ετών, οι οποίοι βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, απασχόλησης και κατάρτισης και κατέχουν ενδεικτικό τουλάχιστον Α΄ Τάξης ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ ή είναι κάτοχοι Απολυτηρίου ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ ή πτυχίου ΕΠΑΛ ή ΕΠΑΣ (για την απόκτηση άλλης ειδικότητας) (ΟΑΕΔ, 2019).

Η φοίτηση διαρκεί 2 σχολικά έτη (Α΄ και Β΄ τάξη), κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές παρακολουθούν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα στην ΕΠΑΣ (για 1 πρωινό και 4 απογευματινά) και παράλληλα (για 4 ημέρες την εβδομάδα τουλάχιστον) ασκούνται πρακτικά σε εργασίες συναφείς προς την ειδικότητά τους. Ο πρακτικά ασκούμενος μαθητής ακολουθεί, κατά κανόνα, το ισχύον ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας στην επιχείρηση, με την προϋπόθεση ότι η απασχόληση όλων των μαθητών είναι 6 ώρες την ημέρα και μέχρι 36 ώρες την εβδομάδα, στην περίπτωση εξαήμερης απασχόλησης. Σε περίπτωση τετραήμερης ή πενθήμερης εβδομαδιαίας εργασίας, οι ώρες απασχόλησης είναι 24 ή 30, αντίστοιχα (ΟΑΕΔ, 2020).

Οι μαθητευόμενοι των ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης - Μαθητείας, αμείβονται με ημερομίσθιο ίσο προς το 75% επί του κατωτάτου ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη (29,04€), δηλαδή με 21,78€. (βλ. παράρτημα 8 για πίνακα με όλα τα ποσά) (ΟΑΕΔ, 2020). Το ποσό της επιδότησης για το έτος 2020 έχει οριστεί 16,54 ευρώ την ημέρα και καταβάλλεται αποκλειστικά στους μαθητές από την ΕΠΑΣ φοίτησης, ενώ το συνολικό ημερήσιο κόστος για τον εργοδότη (ημερομίσθιο και ασφαλιστικές εισφορές) ανέρχεται στο ποσό των 9,30€ (αυτά τα ποσά ισχύουν για όλες τις μορφές Μαθητείας). Τέλος, η επιδότηση δεν καταβάλλεται για τις ημέρες της σπουδαστικής άδειας, κανονικής άδειας, άδειας ασθένειας και καταβάλλεται ολόκληρο το προβλεπόμενο ημερομίσθιο από τους εργοδότες στους μαθητές, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (ΟΑΕΔ, 2020).

Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ έχουν τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης στην αγορά εργασίας με την απόκτηση πτυχίου, το οποίο αντιστοιχεί στο επίπεδο επαγγελματικών προσόντων 4, όπως επίσης και εγγραφής στην Β΄ Τάξη των ΕΠΑΛ (ΟΑΕΔ, 2019).

2.4.3. «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ

Το «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» αποτελεί Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών, ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και είναι προαιρετικό. Δικαίωμα εγγραφής έχουν οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του Δευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών του ΕΠΑΛ (και παλαιότερων τύπων σχολείων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ισότιμων με το ΕΠΑΛ), οι οποίοι βρίσκονται εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης (ΥΠΑΙΘ, 2016α).

Σύμφωνα με τον ν.4386/2016, το «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητείας), έχει διάρκεια ένα σχολικό έτος και περιλαμβάνει: α) Μαθητεία με εκπαίδευση στον χώρο εργασίας και β) μαθήματα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης στη σχολική μονάδα (ν.4386/2016).

Την ευθύνη υλοποίησης του «Μεταλκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» την έχει το ΕΠΑΛ ή το Εργαστηριακό Κέντρο. Με ΚΥΑ των δύο αρμόδιων Υπουργείων (Παιδείας και Εργασίας), καθορίζονται όλες οι λεπτομέρειες για τη διοικητική διαχείριση της Μαθητείας, που πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ. Η τοποθέτηση σε χώρους εργασίας των φοιτούντων και η παρακολούθησή τους θεωρείται άσκηση εκπαιδευτικού έργου (ν.4386/2016).

Σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, στο «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» εφαρμόζεται: α) Πρόγραμμα εργαστηριακών μαθημάτων της ειδικότητας 7 συνολικά ωρών, που πραγματοποιείται σε μία ημέρα εβδομαδιαίως, το οποίο διδάσκεται στη σχολική μονάδα του ΕΠΑΛ ή του ΕΚ από εκπαιδευτικό προσωπικό του ΕΠΑΛ ή του ΕΚ για ένα διδακτικό έτος και β) πρόγραμμα εκπαίδευσης στον χώρο εργασίας - Μαθητεία σε εργασιακό χώρο, διάρκειας 28 ωρών εβδομαδιαίως, επιμερισμένο σε τέσσερις ημέρες για ένα σχολικό έτος (ν.4610/2019). Η διάρκεια του προγράμματος είναι 9 μήνες, οι οποίοι αποτιμώνται σε 203 ώρες στη σχολική μονάδα και σε 156 ημέρες στον χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των ημερών κανονικής άδειας. Το πρόγραμμα αρχίζει κατά το χρονικό διάστημα από την έναρξη του σχολικού έτους μέχρι την 31η Οκτωβρίου και ολοκληρώνεται ως τη λήξη του οικείου σχολικού έτους (ν.4610/2019).

Με την ολοκλήρωση του «Μεταλκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας», χορηγείται στον απόφοιτο (από τη σχολική μονάδα) βεβαίωση παρακολούθησης για τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης προσόντων και απόκτησης πτυχίου Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5, που διεξάγονται ετησίως από τον ΕΟΠΠΕΠ (οι κάτοχοι πτυχίου επιπέδου 5 μοριοδοτούνται με 150 μόρια σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ).

Επιπλέον, οι απόφοιτοι του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» μπορούν να παρακολουθήσουν προπαρασκευαστικό πρόγραμμα πιστοποίησης, συνολικής διάρκειας 35 ωρών, το οποίο οργανώνεται και πραγματοποιείται από τα ΕΠΑΛ και τα ΕΚ, με σκοπό την αρτιότερη προετοιμασία για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων και απόκτησης Πτυχίου. Επισημαίνεται πως οι απόφοιτοι των εσπερινών ΕΠΑΛ δεν έχουν υποχρέωση παρακολούθησης του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» για την προσέλευσή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, εφόσον έχουν συμπληρώσει τριακόσια (300) τουλάχιστον ημερομίσθια ή τριακόσιες (300) τουλάχιστον ημέρες ασφάλισης ως αυτοαπασχολούμενοι ή ελεύθεροι επαγγελματίες στην ειδικότητα που αποφοιτούν (ν.4610/2019).

2.4.4. Πρόγραμμα Μαθητείας στα ΙΕΚ

Στο Πρόγραμμα Μαθητείας των ΙΕΚ εγγράφονται οι απόφοιτοι του 4ου εξαμήνου φοίτησης, εφόσον δεν έχουν πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση. Η συνολική διάρκεια του είναι 960 ώρες και επιμερίζεται σε 192 ώρες κατάρτιση στο ΙΕΚ και 768 ώρες Μαθητεία στον χώρο εργασίας. Η χρονική κατανομή των ωρών, μεταξύ δομής κατάρτισης και χώρου εργασίας ανά εβδομάδα, ορίζεται σε μία ημέρα στο ΙΕΚ και τέσσερις ημέρες στον χώρο εργασίας, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά στο πρόγραμμα σπουδών Μαθητείας. Σε ειδικές περιπτώσεις, ανάλογα με τη φύση της εργασίας της ειδικότητας, υπάρχει δυνατότητα, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, διαφορετικής χρονικής κατανομής του προγράμματος Μαθητείας (ν. 4547/2018). Ο αριθμός των ωρών κατάρτισης στο ΙΕΚ και Μαθητείας στον χώρο εργασίας καθορίζεται σε 8 ώρες ανά ημέρα. Οι σπουδαστές των ΙΕΚ που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 120 ημερομίσθια ως αυτοαπασχολούμενοι ή ελεύθεροι επαγγελματίες στην ειδικότητα που εγγράφονται, απαλλάσσονται, εφόσον το επιθυμούν, από την υποχρέωση φοίτησης του προγράμματος Μαθητείας των ΙΕΚ, και τους απονέμεται η βεβαίωση επαγγελματικής κατάρτισης, με την ολοκλήρωση των τεσσάρων εξαμήνων της θεωρητικής και της εργαστηριακής κατάρτισης (Απόφαση Κ1/54877, 2017). Οι σπουδαστές των ΙΕΚ, που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 40 ημερομίσθια στην ειδικότητα που εγγράφονται, προσμετρούνται αυτά στον χρόνο της Πρακτικής Άσκησης ή Μαθητείας, εφόσον το επιθυμούν (ν. 4547/2018).

Τα ΙΕΚ δύνανται να συγκροτούν τμήματα Μαθητείας σε όλες τις ειδικότητες, ανάλογα με τις προσφερόμενες θέσεις και την εκδήλωση ενδιαφέροντος των καταρτιζομένων, σύμφωνα με

τα προγράμματα σπουδών Μαθητείας, τα οποία είναι συμβατά με τα ισχύοντα αντίστοιχα επαγγελματικά περιγράμματα του ΕΟΠΠΕΠ (Απόφαση Κ1/54877, 2017).

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος Μαθητείας του ΙΕΚ και αφού χαρακτηριστεί επαρκής η παρουσία του μαθητευόμενου στον χώρο εργασίας και στην εκπαιδευτική δομή, ο επόπτης της Μαθητείας στο ΙΕΚ εκδίδει βεβαίωση επιτυχούς ολοκλήρωσης της Μαθητείας, λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμολογία του προγράμματος Μαθητείας στο ΙΕΚ και την έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητευόμενου για το πρόγραμμα Μαθητείας στον χώρο εργασίας (Απόφαση Κ1/54877, 2017).

Στους αποφοίτους των ΙΕΚ, μετά από διαδικασία πιστοποίησης (από τον ΕΟΠΠΕΠ), χορηγείται Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 (ν.4283/2014, άρθρο 12).

Διευκρινίζεται πως και οι τρεις δομές που λειτουργούν προγράμματα Μαθητείας (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΙΕΚ) εφαρμόζουν τις αρχές του Πλαισίου Ποιότητας Μαθητείας, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα.

3. Ποσοτικά Δεδομένα και αποτύπωση της λειτουργίας της Ε.Ε.Κ/Μαθητείας στην Ελλάδα

3.1. Γενικοί Δείκτες και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με την εκτίμηση της Eurostat (2020a), ο πληθυσμός της Ελλάδας τον Ιανουάριο του 2020 ανέρχεται σε 10.709.739, δηλαδή περίπου 3% λιγότερος σε σχέση με την τελευταία απογραφή του 2011 (11.123.392), ενώ ο λόγος εξάρτησης γήρατος (δηλαδή το ποσοστό των ατόμων άνω των 60 ετών, προς το ποσοστό των ατόμων από 20 έως 60 ετών) διαρκώς αυξάνεται και αναμένεται να διπλασιαστεί τα επόμενα 30 χρόνια (Cedefop, 2019b). Γενικότερα στην ΕΕ, παρατηρείται μια δημογραφική γήρανση του πληθυσμού που οφείλεται κυρίως στα χαμηλά ποσοστά γεννήσεων σε συνδυασμό με το υψηλότερο προσδόκιμο ζωής. Στην Ελλάδα, επιπρόσθετος λόγος μείωσης αλλά και γήρανσης του πληθυσμού, αποτελεί η φυγή στο εξωτερικό νέων ανθρώπων για επαγγελματικούς κυρίως λόγους. Σύμφωνα με συγκριτική μελέτη της Eurostat (2020), στην ΕΕ (28 χωρών) και στην Ελλάδα (τα νούμερα μέσα στην παρένθεση αφορούν την Ελλάδα), το 2008 το ποσοστό των ατόμων από 15 έως 64 ετών ανέρχονταν σε 67,2% (66,8%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το 2018 μειώθηκε στο 64,7% (63,8%). Για τα άτομα άνω των 65 ετών, το ποσοστό αυξήθηκε από 17,1% (18,7%) το 2008, σε 19,7% (21,8%) το 2018. Όπως φαίνεται, τα δεδομένα είναι παρόμοια για την Ελλάδα και την ΕΕ, με ίσως λίγο μεγαλύτερη ένταση στις μεταβολές στην Ελλάδα (Eurostat, 2020). Με απλά λόγια, στην Ελλάδα αντιστοιχούν λίγο λιγότεροι από 3 εργαζόμενοι για κάθε ένα άτομο άνω των 65 ετών, και αυτή η αναλογία αναμένεται να επιδεινωθεί σημαντικά τα επόμενα χρόνια (βλ. Eurostat, 2020).

Κρίσιμο επακόλουθο της μείωσης των γεννήσεων είναι η ελάττωση του μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, από 1,53 εκατ. το 2000, οι μαθητές μειώθηκαν σε 1,49 εκατ. το 2009 και σε 1,44 εκατ. το 2016 (-5,9% σε σχέση με το 2000). Αν και αυτή η μείωση του μαθητικού πληθυσμού είναι σημαντική, μοιάζει μικρή σε σχέση με αυτή που αναμένεται τα επόμενα χρόνια. Με δεδομένη την ραγδαία πτώση των γεννήσεων, από 118,3 χιλ το 2008, σε 88,5 χιλ. το 2017, οι επιπτώσεις στον μαθητικό πληθυσμό θα είναι σημαντικές και αδιαμφισβήτητες (ήδη έχουν αποτυπωθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) (IOBE, 2018a). Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ), σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ (2020a), από περίπου 124 χιλ. το 2012-2013,

έχουν μειωθεί σε 103,4 χιλ. το 2018-2019. Πάντως, η χρονιά 2018-2019 ήταν η πρώτη μετά το 2012-2013, όπου επήλθε κάποια άνοδος σε σχέση με την προηγούμενη. Αναλυτικότερα, για τη σχολική χρονιά 2018-2019, οι μαθητές των ΕΠΑΛ ανήλθαν σε 95.212 (από 88.312 το 2017-2018), δηλαδή αυξήθηκαν κατά 7,8%. Ενώ, οι μαθητές των ΕΠΑΣ ανήλθαν σε 8.228 (από 9.140 το 2017-2018), δηλαδή μειώθηκαν κατά περίπου 10%. Σύμφωνα με τους Νεκτάριο, κ.α. (2020), για τη χρονιά 2019-2020 ο αντίστοιχος αριθμός ανέρχεται στις 106.909 (στα ΕΠΑΛ το 94% και στις ΕΠΑΣ το 6%), δηλαδή σημειώνεται εκ νέου κάποια αύξηση. Σε συνάφεια με τα παραπάνω, κρίσιμο στοιχείο αποτελεί ο αριθμός των αποφοιτησάντων (2018-2019), και τα στοιχεία δείχνουν πως επήλθε πτώση σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, γεγονός που αποτυπώνει τη συνεχή μείωση του αριθμού των εγγεγραμμένων τις προηγούμενες χρονιές. Συγκεκριμένα, από τα ΕΠΑΛ το 2018-2019 αποφοίτησαν 19.515 μαθητές (από 22.880 την προηγούμενη χρονιά) και από τις ΕΠΑΣ αποφοίτησαν 3.492 μαθητές (από 3.730 το 2017-2018). Αν και βραχυχρόνια βλέπουμε μία αντιστροφή της πτωτικής τάσης, σύμφωνα με προβλέψεις του IOBE, η πτωτική πορεία θα συνεχιστεί και το 2035 ο αριθμός των μαθητών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα ανέρχεται σε 80,5 χιλ. (IOBE, 2018α). Ως προς το φύλο των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το my school, περίπου το 65% του μαθητικού πληθυσμού είναι αγόρια (2017) (IOBE, 2018α).

Σε σχέση με τον αριθμό των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και το διδακτικό προσωπικό που εργάζεται σε αυτές, ισχύουν τα εξής:

Τη σχολική χρονιά 2018-2019, λειτουργούν 403 ΕΠΑΛ σε όλη τη χώρα (από 400 το 2017-2018) και υπηρετούν 11.602 διδάσκοντες (από 10.958 το 2017-2018). Επιπλέον, λειτουργούν 56 ΕΠΑΣ (ίδιος αριθμός με την προηγούμενη χρονιά), στις οποίες υπηρετούν 1.549 διδάσκοντες (από 1.578 το 2017-2018). Οι 50 ΕΠΑΣ ανήκουν στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και οι 6 στο Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων (ΕΛΣΤΑΤ, 2020α). Σύμφωνα με τους Νεκτάριο, κ.α. (2020), τη σχολική χρονιά 2019-2020 λειτουργούν 406 ΕΠΑΛ, δηλαδή 3 περισσότερα από την προηγούμενη χρονιά.

Όσον αφορά τα ΙΕΚ, στη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 ήταν εγγεγραμμένοι στα δημόσια ΙΕΚ 41.778 σπουδαστές, από τους οποίους το 58% ήταν γυναίκες (την προηγούμενη χρονιά υπήρχαν 40.401 εγγεγραμμένοι). Στα ιδιωτικά ΙΕΚ, το 2017-2018 ήταν εγγεγραμμένοι 41.082 σπουδαστές, εκ των οποίων το 49% ήταν γυναίκες (την προηγούμενη χρονιά υπήρχαν 38.042 εγγεγραμμένοι) (ΕΛΣΤΑΤ, 2020α). Ο θεσμός της Μαθητείας έχει εφαρμοστεί σε πολύ μικρό βαθμό στον χώρο των ΙΕΚ και απέχει πολύ (97% απόκλιση) από τον αρχικό στόχο που είχε τεθεί (Καφετζοπούλου, 2019). Χαρακτηριστικά, τον Ιανουάριο

του 2020 προσφέρθηκαν 249 θέσεις Μαθητείας σε 9 ειδικότητες στα δημόσια ΙΕΚ (ΓΤΕΕΚΔΒΜκΝ, 2020α), εκ των οποίων καλύφθηκαν οι 104 (ΓΤΕΕΚΔΒΜκΝ, 2020β).

Σε σχέση με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, το 2018 η Ελλάδα διέθεσε το 3,9% του ΑΕΠ της για την εκπαίδευση, το οποίο είναι το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό της Ευρωζώνης (μ.ο. ΕΕ-27 στο 4,6%). Το 8,3% των συνολικών κρατικών δαπανών διατέθηκε στην εκπαίδευση, ενώ στην ΕΕ-27 το αντίστοιχο ποσοστό ανήλθε στο 9,9% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ και Νεκτάριος, κ.α., 2020).

3.2. Αποτίμηση Κύριων Σημείων Αναφοράς του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»

Σε σχέση με τους κύριους στόχους που είχε θέσει η Ε.Ε, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», εμφανίζονται τα εξής δεδομένα:

α) Αναφορικά με τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ο στόχος που είχε τεθεί για το 2020 ήταν το ποσοστό να πέσει κάτω του 10%. Για την Ελλάδα, από το 14,2% το 2009, μειώθηκε το ποσοστό στο 4,7% (5,7 για τους άνδρες και 3,6 για τις γυναίκες) το 2018. Ο μέσος όρος (μ.ο.) της ΕΕ, από το 14,2% (2009), μειώθηκε στο 10,6% (12,2% για τους άνδρες και 8,9% για τις γυναίκες - 2018). Η Ελλάδα, μαζί με την Πορτογαλία και την Ισπανία, είναι οι χώρες που έχουν σημειώσει τη μεγαλύτερη πρόοδο (2009-2018) σε αυτή την παράμετρο. Γενικότερα, στην ΕΕ η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη είναι υψηλότερη στους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες, όπως και σε αυτούς που γεννήθηκαν σε ξένη χώρα σε σχέση με τους γηγενείς. Στην τελευταία παράμετρο το χάσμα είναι πολύ μεγάλο στην Ελλάδα, καθώς από τους γηγενείς μόνο το 2% εγκαταλείπουν την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ενώ από τους γεννηθέντες στο εξωτερικό το ποσοστό φτάνει το 25% το 2019 (αύξηση 5 εκατοστιαίες μονάδες σε σχέση με το 2018). Επίσης, αυτοί που εγκαταλείπουν πρόωρα, πριν να ολοκληρώσουν την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης και χαμηλότερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (European Commission, 2019a και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ). Όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, η διαρροή παραμένει σε υψηλά επίπεδα. Σύμφωνα με μελέτη του ΙΕΠ (2019), η σχολική διαρροή στα δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ της χώρας ανέρχεται στο 8,94% από το σύνολο των μαθητών, ενώ το αντίστοιχο

ποσοστό στα δημόσια ημερήσια ΓΕΛ ανέρχεται στο 1,76% (γενιά μαθητών 2014-2015). Σύμφωνα με τους Νεκτάριο, κ.α. (2020), η σχολική διαρροή για τη γενιά 2015-2018 ανέρχεται στο 11% για τα ΕΠΑΛ και στο 1,76% για τα ΓΕΛ.

β) Σε σχέση με το ποσοστό των ατόμων που ολοκληρώνουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ηλικίας 30-34 ετών), είχε τεθεί ο στόχος του 40% για το 2020. Στην Ελλάδα, από 26,6% το 2009, αυξήθηκε το ποσοστό στο 44,3% (37,5 στους άνδρες και 51,3% στις γυναίκες) το 2018. Για την Ε.Ε. (μ.ο.), από 32,3% το 2009, αυξήθηκε σε 40,7% (35,7% στους άνδρες και 45,8% στις γυναίκες) το 2018. Η Ελλάδα είναι μεταξύ των χωρών (μαζί με την Αυστρία και τη Σλοβακία) που έχουν τη μεγαλύτερη πρόοδο και σε αυτήν την παράμετρο. Γενικά στην ΕΕ παρατηρείται μεγάλη διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών σε σχέση με την ολοκλήρωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τις γυναίκες να εμφανίζουν παντού υψηλότερα ποσοστά (εξαιρέση αποτελεί η Τουρκία, στην κατηγορία των χωρών που επιθυμούν να ενταχθούν στην ΕΕ, η οποία εμφανίζει ποσοστά 30,2% στους άνδρες και 27,4% στις γυναίκες) (European Commission, 2019a).

γ) Για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (από 4 έως 6 ετών), είχε τεθεί ο στόχος της κάλυψης στο 95% του συνόλου των παιδιών (2020). Όσον αφορά την Ελλάδα, διευκρινίζεται πως υπάρχει δυσκολία στη συλλογή των σχετικών δεδομένων. Έτσι, σύμφωνα με στοιχεία του 2017, δεν εμφανίζονται δεδομένα για το 2009, ενώ το ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση ανέρχεται στο 81,5% το 2017 (European Commission, 2019a). Σύμφωνα με πιο πρόσφατη έρευνα (Νοέμβριος 2020), που βασίζεται σε στοιχεία του 2018, στην Ελλάδα συμμετείχαν στην προσχολική εκπαίδευση το 74,1% των παιδιών το 2009, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το 2018 φτάνει το 75,2%. Για την Ε.Ε (μ.ο.), από 90,3% το 2009, αυξήθηκε το ποσοστό στο 94,8% το 2018 (European Commission, 2020a). Από το σύνολο των δεδομένων, φαίνεται πως η Ελλάδα απέχει αρκετά από την επίτευξη του αρχικού στόχου σε αυτήν την παράμετρο, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς πληθώρα ερευνών συσχετίζουν την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της ζωής με μεταγενέστερα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Πάντως, για την Ελλάδα τα ποσοστά αναμένεται να αυξηθούν, καθώς τις χρονιές που αντλήθηκαν τα δεδομένα δεν είχε ακόμη εφαρμοστεί η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση (European Commission, 2019a).

δ) Σε σχέση με το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις σε ανάγνωση, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, ο στόχος για το 2020 ήταν να μειωθεί κάτω από το 15%. Για την Ελλάδα εμφανίζονται τα παρακάτω δεδομένα (στις παρενθέσεις αναφέρονται τα αντίστοιχα ποσοστά του μέσου όρου της Ε.Ε.). Στην ικανότητα ανάγνωσης από 21,3% (19,3%) το 2009, το ποσοστό αυξήθηκε σε 30,5% (22,5%) το 2018, στα μαθηματικά από

30,4% (22,2%) το 2009, το ποσοστό αυξήθηκε στο 35,8% (22,9%) το 2018, ενώ στις φυσικές επιστήμες από 25,3% (17,8%) το 2009, το ποσοστό αυξήθηκε στο 31,7% (22,3%) το 2018 (European Commission, 2020a: 140). Συνολικότερα στην ΕΕ, η πλειοψηφία των κρατών υπολείπονται σε σχέση με τον στόχο που είχε τεθεί. Σύμφωνα με το PISA (2018), στην Ελλάδα τα κορίτσια αποδίδουν καλύτερα σε σχέση με τα αγόρια και στους τρεις τομείς (το χάσμα στη βαθμολογία μεταφράζεται σε παραπάνω από 1 έτος φοίτησης), ενώ τα σχολεία σε αγροτικές περιοχές υστερούν σε σχέση με αυτά των πόλεων (η διαφορά στη βαθμολογία μεταφράζεται σε 1 με 2 χρόνια φοίτησης). Επιπλέον, η διαφορά στις επιδόσεις, μεταξύ των σχολείων τα οποία έχουν σημαντικά ποσοστά μαθητών με υπόβαθρο μετανάστευσης και αυτών που δεν έχουν, είναι μεγαλύτερη στην Ελλάδα σε σχέση με τις περισσότερες χώρες της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ). Πάντως, γεγονός είναι πως το συγκεκριμένο φαινόμενο απαντάται σε πολλές χώρες, και αυτό υπενθυμίζει γιατί οι επενδύσεις σε ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές παραμένει άμεση προτεραιότητα της ΕΕ (European Commission, 2019a).

ε) Σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) σε προγράμματα ΔΒΜ, είχε τεθεί ο στόχος του 15% για το 2020. Στην Ελλάδα το ποσοστό αυξήθηκε ελαφρώς από το 3,5% το 2009 στο 4,5% το 2018, αλλά υποχώρησε και πάλι στο 3,9% το 2019. Ο Ευρωπαϊκός μ.ο. αυξήθηκε από το 7,9% (2009) στο 10,8% (2019). Στη συγκεκριμένη κρίσιμη παράμετρο η Ελλάδα υπολείπεται πολύ σε σχέση τόσο με τον μ.ο. των ευρωπαϊκών χωρών όσο και τον στόχο που είχε τεθεί. Τόσο στην Ελλάδα με τα πολύ χαμηλά ποσοστά όσο και γενικότερα στην ΕΕ, οι συμμετέχοντες στη ΔΒΜ είναι πρωτίστως οι κάτοχοι υψηλού και πολύ υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης ISCED 5-8 (7,5% από το σύνολο των κατεχόντων ISCED 5-8 στην Ελλάδα και 19% στην ΕΕ), στη συνέχεια οι κάτοχοι μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης ISCED 3-4 (4,6% στην Ελλάδα και 8,8% στην ΕΕ) και τέλος οι έχοντες χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ISCED 0-2 (0,8% στην Ελλάδα και 4,3% στην ΕΕ) (European Commission, 2019a και European Commission, 2020a). Επιπλέον, τα άτομα ηλικίας 25-34 είναι σχεδόν 3 φορές πιο πιθανό να συμμετέχουν σε διαδικασίες ΔΒΜ, σε σχέση με τον πληθυσμό ηλικίας 55-64 (European Commission, 2019b).

στ) Αναφορικά με το ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων ηλικίας 20-34 ετών, που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς, ο στόχος που είχε τεθεί ήταν να φτάσει το 82% το 2020. Στην Ελλάδα, το ποσοστό απασχόλησης από το 65,5% (2009), μειώθηκε στο 59,4% (2019), έχοντας λάβει και αισθητά χαμηλότερες τιμές τα πρώτα χρόνια της κρίσης. Στην ΕΕ, από το 78% (2009) το ποσοστό αυξήθηκε στο 80,9% (2019). Τα παραπάνω ποσοστά αφορούν όλους τους αποφοίτους επιπέδου ISCED 3 έως 8 (δηλαδή

Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια ΕΕΚ και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) (Eurostat, 2020b). Ειδικότερα, σε σχέση με το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων αρχικής ΕΕΚ (μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης ISCED 3-4), η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση της ΕΕ, με ποσοστό 50,9% (2019) και με μεγάλη διαφορά από τον ευρωπαϊκό μ.ο. που βρίσκεται στο 80,5%. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ).

Επίσης, το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων αρχικής ΕΕΚ κυμαίνεται σε παρόμοια επίπεδα, σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των αποφοίτων της Γενικής Εκπαίδευσης χωρίς πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (στην Ελλάδα), ενώ στην ΕΕ το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων αρχικής ΕΕΚ είναι αισθητά υψηλότερο. Ακόμη, η Ελλάδα παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων της ΕΕΚ (ISCED 3-4, ηλικίας 20-34 ετών) με 30,9%, έχοντας τεράστια απόκλιση από το 8,5% της ΕΕ (μ.ο. της ΕΕ-28) το 2018 (Eurostat, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, όπ. αναφ. στο ΣΕΒ, 2020). Ενώ, στην ηλικιακή ομάδα 30-34 μόλις το 21% διαθέτει τυπικό προσόν ΕΕΚ δευτεροβάθμιου επιπέδου και το 42% διαθέτει πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη Γερμανία τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 47% και 34% (Νεκτάριος, κ.α., 2020 και ΣΕΒ, 2020).

Συγκρίνοντας τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν στην αρχική ΕΕΚ, σε σχέση με τη Γενική Εκπαίδευση, βλέπουμε πως μόνο το 28.8% του συνόλου των μαθητών της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φοιτά στην ΕΕΚ το 2017 (το αντίστοιχο ποσοστό για το 2015 ήταν 29,9%). Η Ελλάδα υστερεί σημαντικά σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μ.ο., που βρίσκεται στο 47,8% (ΣΕΒ, 2020). Πάντως, αν συγκρίνουμε τον αριθμό των νέων εγγραφών το 2018 στην αρχική ΕΕΚ, που ήταν 42.353 μαθητές, σε σχέση με το σύνολο των νέων εγγραφών στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που ανήλθε σε 104.415 (Eurostat, 2020c), το ποσοστό φτάνει περίπου στο 40%. Έτσι, αναμένεται να αυξηθεί και το ποσοστό των φοιτούντων στην ΕΕΚ το επόμενο χρονικό διάστημα. Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην προοπτική αύξησης του συγκεκριμένου ποσοστού, αποτελεί η αισθητά μεγαλύτερη σχολική διαρροή στην αρχική ΕΕΚ, σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση.

Αν συνυπολογίσουμε και την έμφυλη διάσταση, η διαφορά σε σχέση με τον μ.ο. της ΕΕ μεγαλώνει ακόμη περισσότερο, καθώς στην Ελλάδα φοιτά στην αρχική ΕΕΚ μόνο το 21% του συνόλου των μαθητριών της ανώτερης Δευτεροβάθμιας ΕΕΚ, σε σχέση με το 42,7% της ΕΕ (Cedefop, 2020 όπ. αναφ. στο ΣΕΒ, 2020).

3.3. Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Αγορά Εργασίας

Στο πλαίσιο συσχέτισης του εκπαιδευτικού επιπέδου με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, αποτυπώνονται τα παρακάτω δεδομένα (έρευνα εργατικού δυναμικού 2001-2017, όπ. αναφ. στο IOBE, 2018β): ο πληθυσμός με χαμηλή εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο) υποχωρεί από τα 7,2 εκατ. το 2000, στα 6,7 εκατ. το 2017 (-7%). Όσον αφορά τα άτομα με απολυτήριο Λυκείου, από 2,5 εκατ. το 2001, αυξάνεται σε 2,9 εκατ. το 2017 (+17,9%), ενώ η άνοδος για τους αποφοίτους Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης και Κολλεγίων (μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση) είναι ακόμη μεγαλύτερη (46,1%), από 434 χιλ. (2001) σε 635 χιλ. (2017). Τέλος, η μεγαλύτερη άνοδος καταγράφεται στα άτομα με ανώτατη εκπαίδευση, όπου το ποσοστό σχεδόν διπλασιάστηκε από 1,18 εκατ. το 2000, σε 2,12 εκατ. το 2017, εκ των οποίων τα 1,1 εκατ. αφορούν γυναίκες (από το 2012 και έπειτα το ποσοστό των γυναικών με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης είναι σταθερά μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό των ανδρών).

Ο αριθμός των απασχολούμενων τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μικρή αλλά διαρκή αύξηση, με αποκορύφωμα το 2019 (σχεδόν 4 εκ.). Μετά την έξαρση της πανδημίας (με τα πιο πρόσφατα στοιχεία να αναφέρονται στον Σεπτέμβριο του 2020) παρατηρείται μια πολύ μικρή μείωση στον αριθμό των απασχολούμενων σε σχέση με το 2019 (κυμαίνεται από 1 έως 2,5%, ανάλογα με το μήνα αναφοράς). Συγκριτικά με το συνολικό ποσοστό της ανεργίας, εμφανίζονται σταθεροποιητικές τάσεις μεταξύ του 2019 και του 2020 (χαμηλότερο σημείο έως τώρα το 16,1% τον 9/2020), αλλά κυμαίνεται σε σαφώς χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα υψηλά του 2013 (27,5%). Παρόλα αυτά, ο αριθμός των απασχολούμενων υπολείπεται ακόμη αρκετά σε σχέση με τα υψηλά του 2008 (4,564 εκατ.) (ΕΛΣΤΑΤ, 2020β και ΕΛΣΤΑΤ, 2013). Συγκρίνοντας το ποσοστό απασχόλησης με το επίπεδο εκπαίδευσης, συμπεραίνεται πως η μεγαλύτερη μείωση της απασχόλησης σημειώθηκε στα άτομα με χαμηλή εκπαίδευση. Αν και στα χρόνια της κρίσης το συνολικό ποσοστό απασχόλησης υποχώρησε σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, το μερίδιο των αποφοίτων μέσης και κυρίως ανώτατης εκπαίδευσης αυξήθηκε. Συγκριτικά με την Ευρώπη, το ποσοστό απασχόλησης στα άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (ISCED 0-2) βρίσκεται κάτω από τον ευρωπαϊκό μ.ο. (σε παρόμοια επίπεδα με τη Φινλανδία και τη Γαλλία), ενώ, για τα άτομα με μεσαίο (ISCED 3-4) και υψηλό/πολύ υψηλό (ISCED 5-8) επίπεδο, η χώρα μας βρίσκεται στην τελευταία θέση της ΕΕ. Αξίζει να τονιστεί και πάλι πως, παρά τη συγκριτική υστέρηση σε σχέση με τις άλλες χώρες της ΕΕ, η αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης στη χώρα μας βελτιώνει σημαντικά την προοπτική εύρεσης εργασίας (σε μεγαλύτερο ποσοστό στον δημόσιο τομέα) αλλά και το

επίπεδο του μισθού. Ιδιαίτερα για τις γυναίκες, οι πιθανότητες πρόσβασης στην εργασία ενισχύονται εντονότερα, καθώς αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο (IOBE, 2018β).

Εστιάζοντας περισσότερο στους αποφοίτους μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς συσχετίζονται με την ΕΕΚ, παρατηρείται πως ο βαθμός συνάφειας μεταξύ της εκπαίδευσης και της εργασίας που εκτελούν οι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης είναι από τους μικρότερους στην ΕΕ (25η θέση από τις 28 χώρες). Πάντως, οι απόφοιτοι επαγγελματικής εκπαίδευσης δηλώνουν μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης (IOBE, 2018β).

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του ΣΕΒ, ένας στους τρεις Έλληνες που διαθέτει υψηλά τυπικά προσόντα απασχολείται σε εργασίες που απαιτούν χαμηλότερου επιπέδου προσόντα. Ταυτόχρονα, μεγάλος αριθμός επιχειρήσεων δυσκολεύεται να καλύψει τις κενές θέσεις εργασίας που διαθέτει, ενώ εντοπίζει και ελλείψεις δεξιοτήτων στο προσωπικό που απασχολεί (ΣΕΒ, 2019). Όπως προέκυψε από έρευνα (από τον IOBE και την Public Issue για λογαριασμό του ΣΕΒ) το Β' εξάμηνο του 2018, σε 831 επιχειρήσεις που απασχολούν παραπάνω από 30 εργαζόμενους, το 35,6% των επιχειρήσεων αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας. Αναλυτικότερα, το πρόβλημα αυτό είναι εντονότερο στις εξωστρεφείς επιχειρήσεις (αυτές που εξάγουν παραπάνω από το 50% του συνολικού κύκλου εργασίας τους) σε ποσοστό 45,9% και στις μεγάλες επιχειρήσεις (άνω των 150 εργαζομένων) σε ποσοστό 44,7%. Σε σχέση με τους λόγους που οδηγούν στις κενές θέσεις εργασίας, οι επιχειρήσεις αναφέρουν ως σημαντικότερο την έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων (27,7%). Στη 2η θέση έρχεται η έλλειψη της απαιτούμενης εργασιακής εμπειρίας (21,3%), και ακολουθούν η απομακρυσμένη γεωγραφική θέση της επιχείρησης (12,4%) και η έλλειψη των απαραίτητων τυπικών προσόντων (11,5%). Η αναφορά στην έλλειψη εργασιακής εμπειρίας, που σχεδόν σε όλους τους κλάδους εμφανίζεται ως ο 2ος σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία κάλυψης των κενών θέσεων εργασίας, τονίζει τη σκοπιμότητα της προώθησης της βασισμένης στην εργασία μάθησης (ΣΕΒ, 2019).

Με βάση και πάλι έρευνα του ΣΕΒ (ποσοτική έρευνα σε βιομηχανικές επιχειρήσεις επί θεμάτων ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού του 2018), κατά την οποία ζητήθηκε από τις επιχειρήσεις να απαντήσουν αν διαπιστώνουν ελλείψεις σε δεξιότητες στο προσωπικό τους, το 46% απάντησε καταφατικά. Τα μεγαλύτερα ποσοστά και πάλι απαντώνται στις εξωστρεφείς και στις μεγάλες επιχειρήσεις (55%) (ΣΕΒ, 2019). Αναλυτικότερα, οι σημαντικότερες ελλείψεις αφορούν πρωτίστως σε τεχνικές/επαγγελματικές δεξιότητες, στη βασική χρήση εφαρμογών πληροφορικής αλλά και σε οριζόντιες δεξιότητες, οι οποίες καλλιεργούνται κυρίως στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σύμφωνα με

τον ΣΕΒ, οι ελλείψεις σε τεχνικές/επαγγελματικές δεξιότητες, που παρατηρούνται σε τεχνικά επαγγέλματα, οφείλονται κυρίως σε ανεπάρκειες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην προβληματική σύνδεσή της με την αγορά εργασίας (ΣΕΒ, 2019).

Ανάμεσα στους λόγους που δημιουργούν νέες ανάγκες σε γνώσεις και δεξιότητες για τις επιχειρήσεις, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών βρίσκεται στην πρώτη θέση (30,3%) και ακολουθούν οι αλλαγές που αφορούν την οργάνωση της εργασίας και η παραγωγή νέων προϊόντων και υπηρεσιών. Η αύξηση του φόρτου εργασίας για το υπόλοιπο προσωπικό αλλά και η αύξηση του λειτουργικού κόστους των επιχειρήσεων, αποτελούν κρίσιμα ζητήματα που αναδύονται εξαιτίας των ελλείψεων σε δεξιότητες και γνώσεις (ΣΕΒ, 2019). Οι παραπάνω ελλείψεις μπορούν να αντιμετωπιστούν σε ικανοποιητικό βαθμό, μέσω προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Εξάλλου, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις απαξιώνουν ταχύτατα τις τρέχουσες επαγγελματικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη μια διαρκής αναβάθμισή τους, η οποία ενθαρρύνεται από την ικανότητα διαρκούς μάθησης (ΣΕΒ, 2019).

3.4. «Μεταλκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ

Η αρχική θέσπιση του «Μεταλκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» έγινε με τον ν.4186/2013. Η εφαρμογή του όμως ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2016-2017 (με τις τροποποιήσεις που εισήγαγε ο ν.4386/2016). Αρχικά, στο πλαίσιο της πιλοτικής τάξης Μαθητείας, δημιουργήθηκαν τμήματα Μαθητείας στο ΕΠΑΛ Κορωπίου και στο 2ο ΕΠΑΛ Σταυρούπολης (ΚΥΑ 20405/373), όπως και στο 6ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου (ΚΥΑ 217890/ΓΓ4). Συνολικά, σε πιλοτικό επίπεδο λειτούργησαν οι παρακάτω τρεις ειδικότητες: α) Σύγχρονη Επιχειρηματική Γεωργία, β) Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων και γ) Ηλεκτρολογικές Εγκαταστάσεις (ΕΟΠΠΕΠ, χ.χ.ε.).

Α΄Φάση Μαθητείας

Η Α΄φάση του «Μεταλκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» ξεκίνησε τη λειτουργία της σε πανελλαδική κλίμακα τον Μάρτιο του 2017 (έως και το Νοέμβριο του ίδιου έτους), με 7 ειδικότητες, σε 120 ΕΠΑΛ της χώρας και 180 τμήματα (ΥΠΑΙΘ, 2017β). Εγγράφηκαν 1118

μαθητευόμενοι, από τους οποίους ολοκλήρωσαν τη Μαθητεία οι 915 (ΥΠΑΙΘ, Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Γ Μαθητείας ΕΠΑΛ και Μάθησης στον χώρο εργασίας, e-mail, 23 Δεκεμβρίου 2020). Παρακάτω αναφέρονται οι ειδικότητες, με τον αριθμό των ατόμων που εγγράφηκαν αρχικά και τον αριθμό αυτών που ολοκλήρωσαν.

1. Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών (εγγράφηκαν 270, ολοκλήρωσαν 208)
2. Τεχνικός Οχημάτων (εγγράφηκαν 212, ολοκλήρωσαν 184)
3. Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων (εγγράφηκαν 194, ολοκλήρωσαν 162)
4. Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής (εγγράφηκαν 177, ολοκλήρωσαν 150)
5. Βοηθός Νοσηλεύτη (εγγράφηκαν 147, ολοκλήρωσαν 127)
6. Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής (εγγράφηκαν 70, ολοκλήρωσαν 54)
7. Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής (εγγράφηκαν 42, ολοκλήρωσαν 30) (ΥΠΑΙΘ, Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Γ Μαθητείας ΕΠΑΛ και Μάθησης στον χώρο εργασίας, e-mail, 23 Δεκεμβρίου 2020).

Β΄ Φάση Μαθητείας

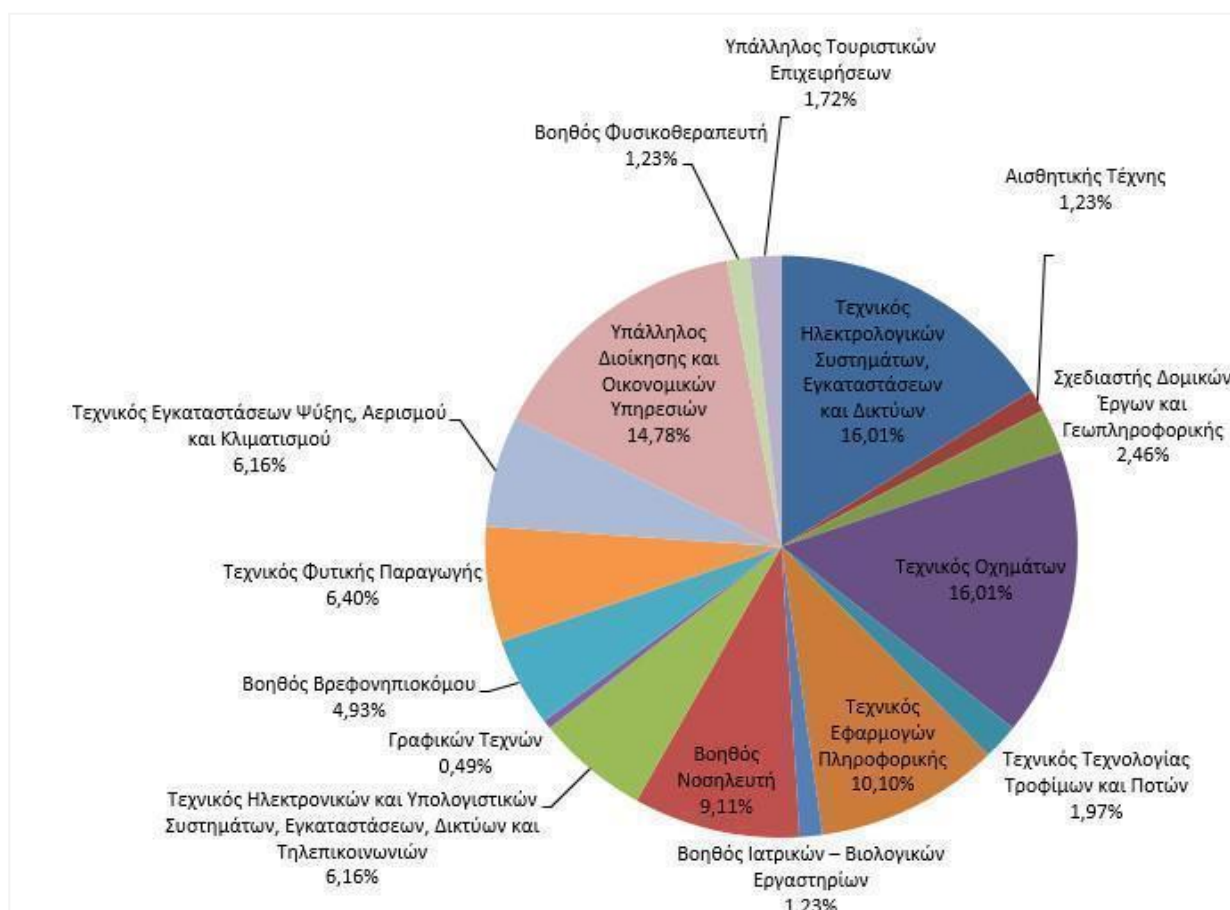
Η Β΄ φάση του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» ξεκίνησε να λειτουργεί το Φθινόπωρο του 2017, με 16 ειδικότητες (τις 7 της Α΄ φάσης και 9 νέες ειδικότητες) (ΥΠΑΙΘ, 2017γ). Οι νέες ειδικότητες είναι οι εξής:

1. Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
2. Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων
3. Γραφικών Τεχνών
4. Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
5. Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού
6. Βοηθός Ιατρικών & Βιολογικών Εργαστηρίων
7. Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
8. Βοηθός Φυσικοθεραπευτή
9. Αισθητικής Τέχνης (ΥΠΑΙΘ, 2017γ)

Σημαντική τροποποίηση, που συμπεριλαμβάνεται στη νέα ΚΥΑ 136312/Δ4/2017, αφορά τη δυνατότητα συμμετοχής στη Μαθητεία και σε κατόχους απολυτηρίου ΓΕΛ και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών των ΕΠΑΛ, όπως και σε αποφοίτους ΕΠΑΛ άνω των 25

ετών (ΥΠΑΙΘ, 2017δ). Η Μαθητεία διεξήχθη σε 187 ΕΠΑΛ, σε 406 τμήματα (ΥΠΑΙΘ, 2017β) και εγγράφηκαν 3089 μαθητευόμενοι, από τους οποίους ολοκλήρωσαν τη Μαθητεία οι 2645 (Υ.ΠΑΙ.Θ., Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Γ Μαθητείας ΕΠΑΛ και Μάθησης στον χώρο εργασίας, e-mail, 23 Δεκεμβρίου 2020).

Στο παρακάτω διάγραμμα πίτας αποτυπώνονται τα ποσοστά των μαθητευόμενων ανά ειδικότητα, για το σχολικό έτος 2017-2018, όπως παρουσιάστηκαν από το ΥΠΑΙΘ (2017β).



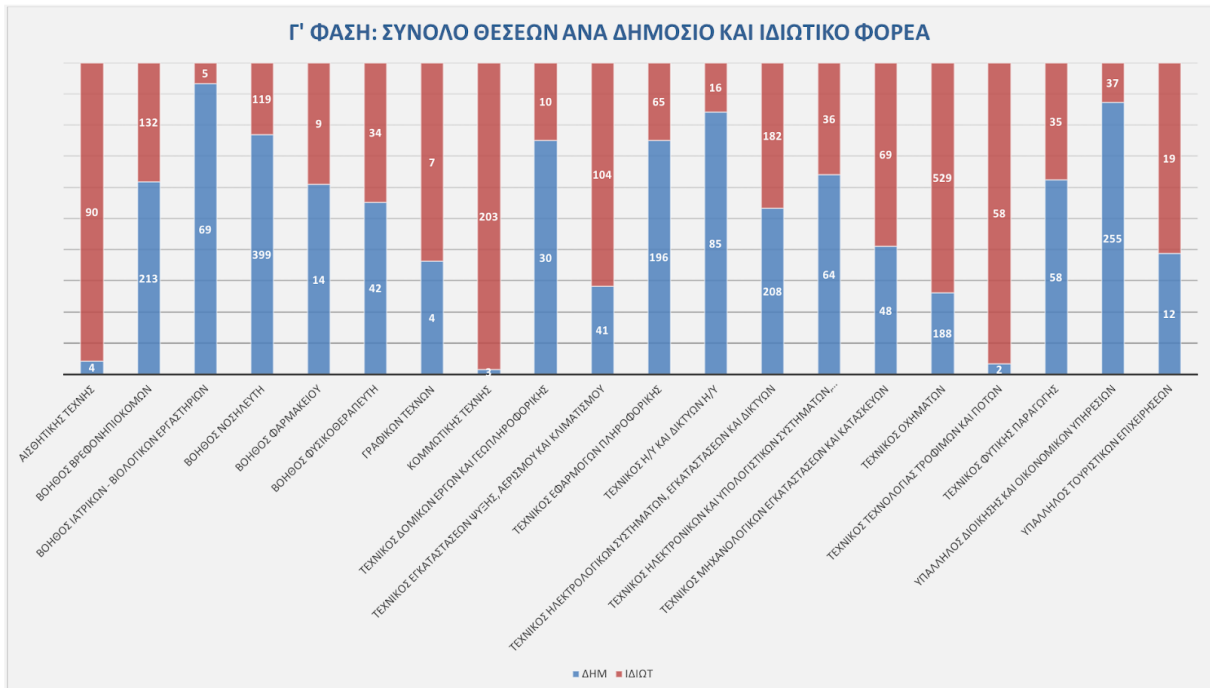
Διάγραμμα 3.4.1: Ποσοστά Μαθητευόμενων ανά Ειδικότητα για το Σχολικό Έτος 2017-2018

Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ. (2017β)

Γ΄Φάση Μαθητείας

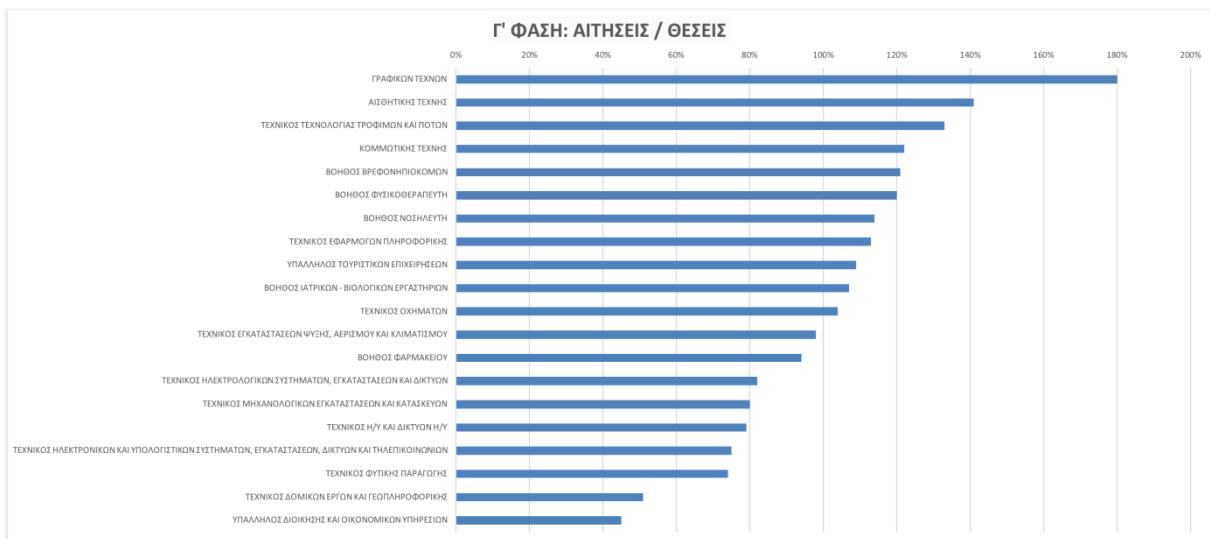
Έχοντας την εμπειρία των προηγούμενων φάσεων, το ΥΠΑΙΘ προχώρησε σε αρκετές τροποποιήσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων Μαθητείας το 2018. Μεταξύ άλλων, δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στη Μαθητεία σε αποφοίτους Λυκείου του ΕΕΕΓ-Λ (και στους εκπαιδευτικούς του). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα και στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να ορίζονται ως διδάσκοντες στην τάξη Μαθητείας, σύμφωνα με τον ν.4547/2018 (ΥΠΑΙΘ, 2018α). Στη Γ΄φάση του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα παρουσιάζεται η συσχέτιση του δημοσίου με τον ιδιωτικό τομέα, στις θέσεις Μαθητείας ανά ειδικότητα, στη Γ' φάση:



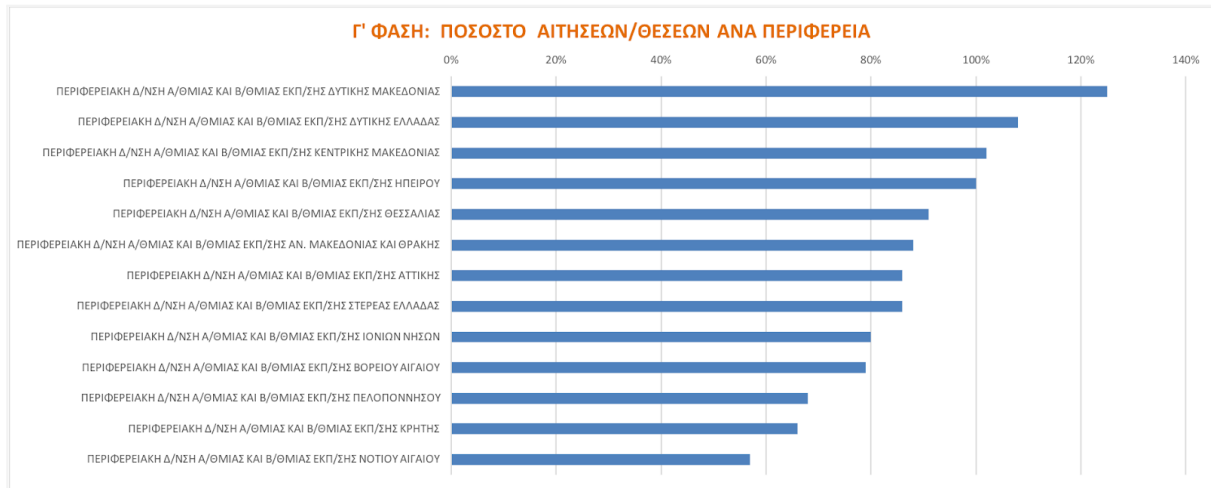
Διάγραμμα 3.4.3: Γράφημα Ράβδου - Σύνολο Θέσεων ανά Δημόσιο & Ιδιωτικό Φορέα (Γ' Φάση)
 Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα αποτυπώνεται το ποσοστό των αιτήσεων για Μαθητεία προς τις αρχικώς προσφερόμενες θέσεις, ανα ειδικότητα, στη Γ' φάση:



Διάγραμμα 3.4.4: Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Ειδικότητα (Γ' Φάση)
 Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα αποτυπώνεται το ποσοστό των αιτήσεων για Μαθητεία προς τις προσφερόμενες θέσεις, για κάθε περιφέρεια της χώρας, στη Γ΄ φάση:



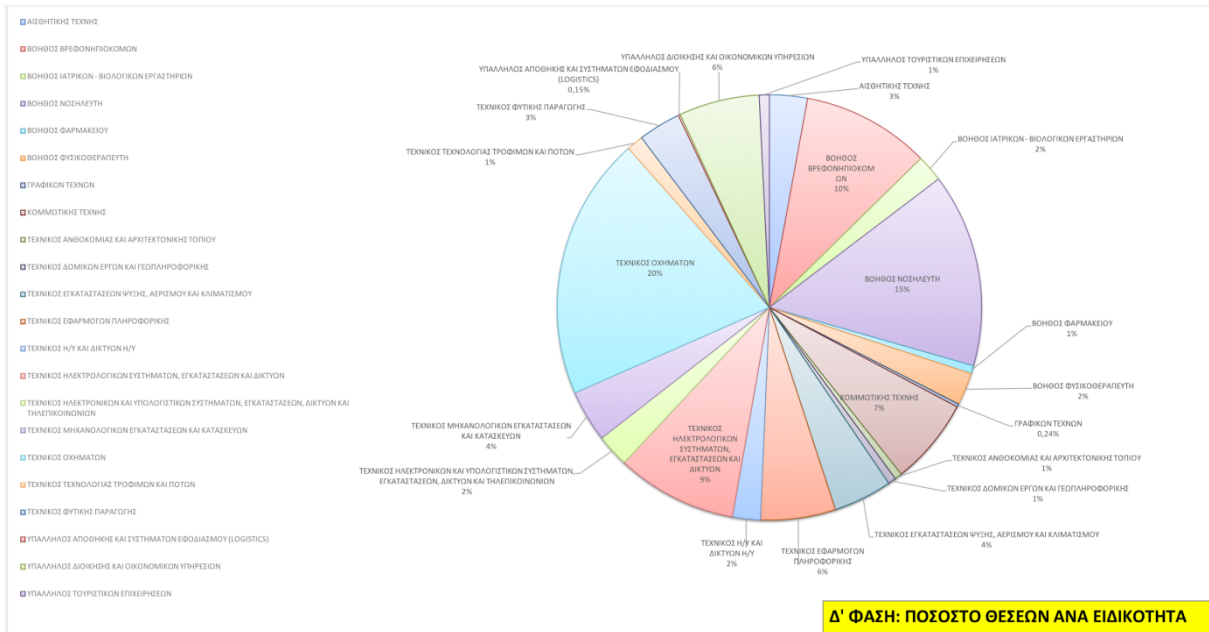
Διάγραμμα 3.4.5: Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Περιφέρεια (Γ' Φάση)
Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

Δ΄ φάση Μαθητείας

Στη Δ΄ φάση του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» (σχολική χρονιά 2019-2020) λειτούργησαν 22 ειδικότητες, εκ των οποίων και δύο νέες ειδικότητες (Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου, Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού). Οι αρχικά προσφερόμενες θέσεις για Μαθητεία ήταν 3488 και οι αρχικές αιτήσεις των υποψηφίων ήταν 4470. Τελικά, συμμετείχαν στη Μαθητεία 3244 μαθητευόμενοι, εκ των οποίων οι 1577 (48,6%) σε θέσεις του δημόσιου τομέα και οι 1667 (51,4%) στον ιδιωτικό τομέα. Διέκοψαν τη Μαθητεία 450 άτομα, εκ των οποίων οι 322 λόγω οικειοθελούς αποχώρησης, ενώ υπήρξαν 43 περιπτώσεις καταγγελίας σύμβασης (οι 41 ήταν από τον εργοδότη). Επίσης, διακόπηκαν 13 συμβάσεις από τον εργοδότη για οικονομικούς λόγους εξαιτίας της covid 19 (ΥΠΑΙΘ, Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Γ Μαθητείας ΕΠΑΛ και Μάθησης στον χώρο εργασίας, e-mail, 23 Δεκεμβρίου 2020).

Στο παράρτημα 10 παρατίθεται ο αριθμός των μαθητευόμενων ανά ειδικότητα σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, στη Δ΄ φάση Μαθητείας.

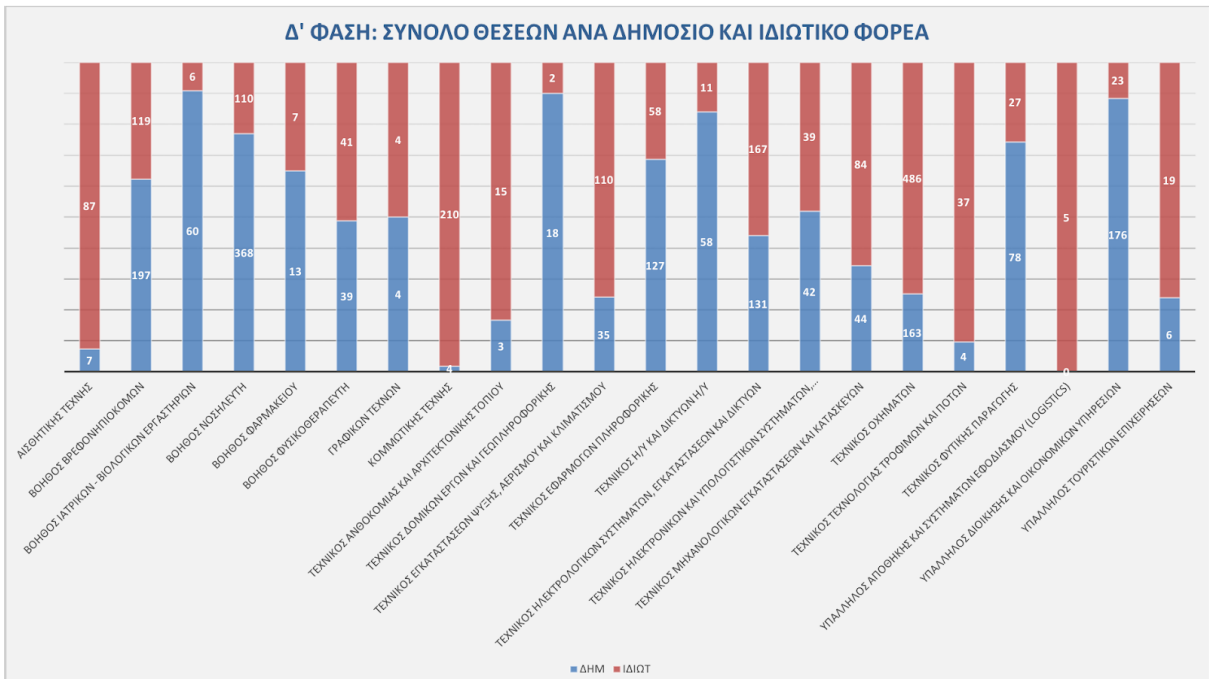
Στο παρακάτω διάγραμμα πίτας αποτυπώνεται το ποσοστό των θέσεων Μαθητείας για κάθε ειδικότητα, στη Δ' φάση:



Διάγραμμα 3.4.6: Διάγραμμα Πίτας - Ποσοστό Θέσεων ανά Ειδικότητα (Δ' Φάση)

Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

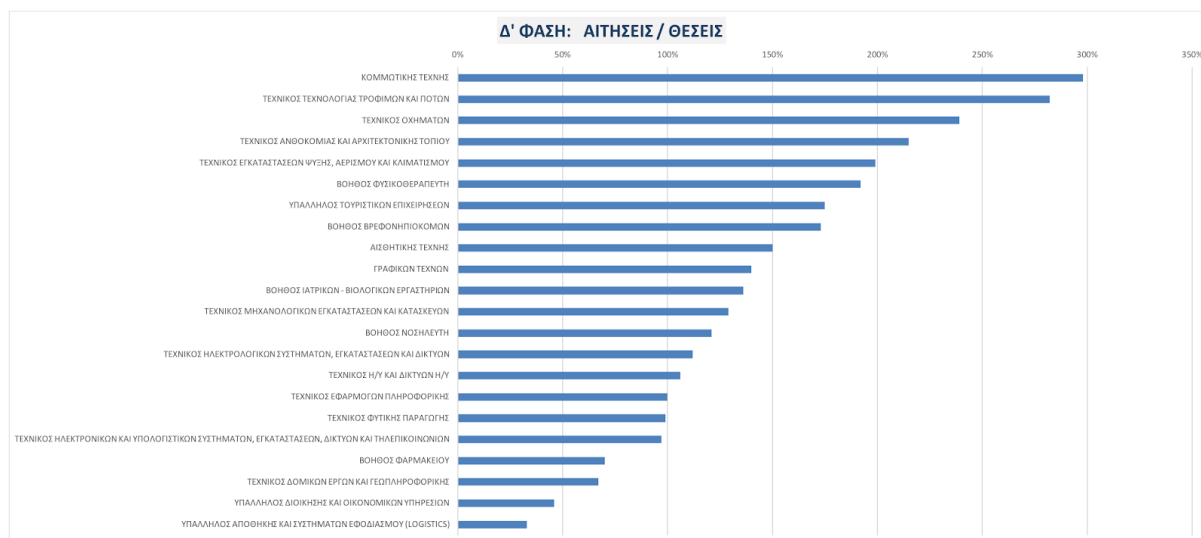
Στο παρακάτω ραβδόγραμμα παρουσιάζεται η συσχέτιση του δημοσίου με τον ιδιωτικό τομέα, στις θέσεις Μαθητείας ανά ειδικότητα, στη Δ' φάση:



Διάγραμμα 3.4.7: Γράφημα Ράβδου - Σύνολο Θέσεων ανά Δημόσιο & Ιδιωτικό Φορέα (Δ' Φάση)

Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

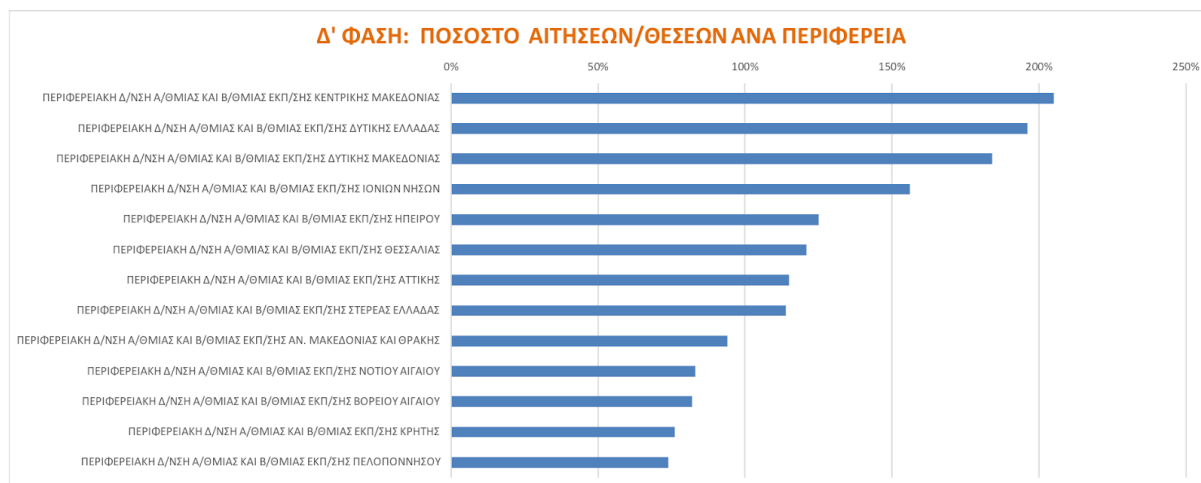
Στο παρακάτω ραβδόγραμμα αποτυπώνεται το ποσοστό των αιτήσεων για Μαθητεία προς τις αρχικώς προσφερόμενες θέσεις, ανα ειδικότητα, στη Δ' φάση:



Διάγραμμα 3.4.8: Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Ειδικότητα (Δ' Φάση)

Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα αποτυπώνεται το ποσοστό των αιτήσεων για Μαθητεία προς τις προσφερόμενες θέσεις, για κάθε περιφέρεια της χώρας, στη Δ' φάση:



Διάγραμμα 3.4.9: Γράφημα Ράβδου - Ποσοστό Αιτήσεων/Θέσεις ανά Περιφέρεια (Δ' Φάση)

Πηγή: Υ.ΠΑΙ.Θ., Τμήμα Μαθητείας ΕΠΑΛ

Σε σχέση με τις διαδικασίες πιστοποίησης του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ, μετά την διεξαγωγή προπαρασκευαστικού προγράμματος πιστοποίησης διάρκειας 35 ωρών (το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην δωρεάν προετοιμασία στο δημόσιο σχολείο, των αποφοίτων της τάξης Μαθητείας για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις

πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ) (ΥΠΑΙΘ, 2018γ), οι πρώτες εξετάσεις πιστοποίησης διενεργήθηκαν στις 7/7/18, σε 11 εξεταστικά κέντρα σε όλη τη χώρα, με τη συμμετοχή 482 αποφοίτων από 10 ειδικότητες (7 της Α΄ φάσης και των τριών πιλοτικών). Το ποσοστό συμμετοχής, βάσει αιτήσεων, έφτασε το 97% (ΥΠΑΙΘ, 2018δ). Τα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις πιστοποίησης κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα, 89% στο θεωρητικό μέρος και 91% στο πρακτικό-εργαστηριακό μέρος. Για τη χορήγηση πτυχίου ειδικότητας ΕΕΚ επιπέδου 5, απαιτείται η επιτυχία και στα δύο μέρη, όπου το ποσοστό έφτασε το 80%. Οι δεύτερες εξετάσεις πιστοποίησης διενεργήθηκαν στις 17/2/19 από τον ΕΟΠΠΕΠ, σε 21 εξεταστικά κέντρα σε όλη την Ελλάδα και συμμετείχαν 1700 απόφοιτοι/ες της Α΄ φάσης, της Β΄ φάσης και των πιλοτικών τάξεων της Μαθητείας. Για την καλύτερη προετοιμασία των υποψηφίων, διεξήχθη και πάλι προπαρασκευαστικό πρόγραμμα πιστοποίησης διάρκειας 35 ωρών (συγκροτήθηκαν 336 προπαρασκευαστικά τμήματα) (ΥΠΑΙΘ, 2018ε και Καφετζοπούλου, 2019).

4. Μεταρρυθμιστικές τάσεις και μελλοντικές προκλήσεις για τη Μαθητεία και τις Πολιτικές Ε.Ε.Κ.

4.1. Προβλέψεις για Δεξιότητες/Απασχόληση

Μεγάλο ποσοστό των παιδιών, που ξεκινούν σήμερα την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι πιθανό να καταλήξουν να εργάζονται σε νέους τύπους εργασίας που ακόμη δεν υφίστανται, όπως υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές. Αν και η αγορά εργασίας εξελίσσεται ραγδαία και είναι δύσκολο να διατυπωθούν ασφαλείς προβλέψεις, οι γενικότερες τάσεις είναι ορατές και μπορούν να εντοπιστούν πιθανές μελλοντικές εξελίξεις. Σύμφωνα με τις προβλέψεις του Cedefop για τις δεξιότητες το 2016, οι θέσεις εργασίας που βασίζονται κυρίως σε διαδικασίες ρουτίνας αναμένεται να μειωθούν, ενώ όπου απαιτούνται «δεξιότητες του 21ου αιώνα» (δηλαδή δεξιότητες ΤΠΕ, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες μάθησης κ.α) προβλέπεται να έχουν ανοδική πορεία (Cedefop, 2019γ). Σε αντίστοιχη έρευνα του 2018 (προβλέψεις του Cedefop και του Eurofound για τις δεξιότητες έως το 2030), τονίζεται η

τάση μείωσης της σωματικής εργασίας και αύξησης των πνευματικών εργασιών, οι οποίες απαιτούν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Σε σχέση με τις τεχνολογικές αλλαγές και την συνακόλουθη αυτοματοποίηση, εδώ και αρκετά χρόνια υφίσταται προβληματισμός για πιθανή μαζική εξαφάνιση θέσεων εργασίας (ίσως και έως 50%, σύμφωνα με κάποιες εκτιμήσεις), ενώ κάποιες πιο πρόσφατες μελέτες ισχυρίζονται πως ταυτόχρονα με την απώλεια θέσεων εργασίας από κάποιους κλάδους, υπάρχει αύξηση θέσεων εργασίας σε άλλους κλάδους (Cedefop, 2019γ). Σε έρευνα του παγκόσμιου οικονομικού φόρουμ του 2018, στην οποία συμμετείχαν μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες, οι μισές περίπου προβλέπουν πως η αυτοματοποίηση σε κάποιο βαθμό θα επιφέρει μείωση του εργατικού δυναμικού τους ως το 2022, το 38% πιστεύει πως σε αναδυόμενους τομείς θα αυξηθούν οι θέσεις απασχόλησης, ενώ περίπου το 25% θεωρεί πως θα δημιουργηθούν εξ ολοκλήρου νέες θέσεις εργασίας (Cedefop, 2019β). Τα τελευταία χρόνια το Cedefop συλλέγει και αναλύει διαδικτυακές αγγελίες εργασίας, έτσι ώστε να εντοπίζει τις εξελίξεις στις θέσεις εργασίας και στις δεξιότητες που ζητούνται. Έχει συλλέξει 32 εκ. αγγελίες από 7 χώρες (αναφέρεται στο 2019), οι αγορές εργασίας των οποίων αντιστοιχούν περίπου στα $\frac{2}{3}$ της απασχόλησης στην ΕΕ. Ενώ, σημειώνεται πως υπάρχουν αρκετές διαφορές στη ζήτηση θέσεων εργασίας μεταξύ των χωρών, από περίπου 3 εκ. αγγελίες τα επαγγέλματα που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη ζήτηση είναι οι προγραμματιστές λογισμικού, οι βοηθοί πωλήσεων και οι φορτοεκφορτωτές. Σε σχέση με τις δεξιότητες που ζητούν οι εργοδότες, η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές και η ικανότητα ομαδικής εργασίας φαίνεται να είναι από τις σημαντικότερες (Cedefop, 2019γ). Είναι σαφές πως η σύνθεση του εργατικού δυναμικού επηρεάζεται πολύπλευρα από πολλούς παράγοντες, όπως η δημογραφική εξέλιξη, οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, οι μακροχρόνιες επιπτώσεις της κρίσης που ξεκίνησε στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, αλλά και το έκτακτο κοσμοϊστορικό γεγονός της πανδημίας covid-19, που έπληξε τον πλανήτη από τις αρχές του 2020 (οι επιπτώσεις της πανδημίας επαναπροσδιορίζονται διαρκώς). Σύμφωνα με τις προβλέψεις δεξιοτήτων για την Ελλάδα, που εκπόνησε το Cedefop (2020c), παρουσιάζονται τα παρακάτω δεδομένα.

Τα επίπεδα απασχόλησης, μετά τη ραγδαία πτώση που υπέστησαν την περίοδο 2011 - 2015, έχουν αρχίσει ήδη να αυξάνονται (από το 2016), και υπολογίζεται πως την περίοδο 2018-2030 θα υπάρξει άνοδος 8,5% (4,539 εκατ. απασχολούμενοι το 2030), ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από αυτό που υπολογίζεται για τον μ.ο. της ΕΕ (4,4%) (Cedefop, 2020c).

Σε σχέση με την προσφορά εργασίας, στις πληθυσμιακές ομάδες 35-39 και 40-44, αναμένεται πτώση 28% (2020-2030). Αυτό σχετίζεται τόσο με τη μείωση των νέων λόγω υπογεννητικότητας όσο και με τη μετανάστευση στο εξωτερικό που αφορά κυρίως αυτές τις

ηλικίες (brain drain). Από την άλλη, αναμένεται να συνεχίσει να αυξάνεται η προσφορά εργασίας στις ηλικίες 55-59 και 60-64 (άνω του 10% την περίοδο 2020-2030), όχι μόνο λόγω της γήρανσης του πληθυσμού αλλά και εξαιτίας της μεταγενέστερης συνταξιοδότησης των εργαζομένων (Cedefop, 2020c).

Προβλέπεται πως οι απαιτήσεις σε εργαζομένους με υψηλά επίπεδα προσόντων θα αυξηθούν, ενώ αντίθετα θα μειωθούν σε εργαζομένους με μεσαίου επιπέδου προσόντα (ελαφρώς) και χαμηλού επιπέδου προσόντα (περισσότερο) (Cedefop, 2020c).

Σε σχέση με το εργατικό δυναμικό, προβλέπεται να συνεχίσει να αυξάνεται το μερίδιο των ατόμων με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων από 32% το 2018, σε 40% το 2030 (τα αντίστοιχα ποσοστά για την ΕΕ είναι από 31% σε 40%). Αυτό συνδέεται, σε σημαντικό βαθμό, με το ότι η πλειοψηφία των ατόμων που αποσύρονται από τη δουλειά είναι εργαζόμενοι με μεσαίου και χαμηλού επιπέδου προσόντα και αντικαθίσταται με άτομα υψηλότερων προσόντων (Cedefop, 2020c). Από την άλλη, το μερίδιο των εργαζομένων με μεσαίο και χαμηλό επίπεδο προσόντων αναμένεται να μειωθεί. Παρόλα αυτά, το ποσοστό των ατόμων με χαμηλά προσόντα προβλέπεται να βρίσκεται στο 24% το 2030 (από 28% το 2018), αρκετά υψηλότερα σε σχέση με το 15% της ΕΕ (από 20% το 2018). Αντίθετα, το μερίδιο των ατόμων με μεσαίο επίπεδο δεξιοτήτων (36% το 2030, έναντι 41% το 2018) αναμένεται να βρίσκεται σε αισθητά χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με το αντίστοιχο της ΕΕ (από 49% το 2018, σε 45% το 2030). Ο συνδυασμός των παραπάνω δύναται να οδηγήσει σε ελλείψεις σε εργαζομένους με μεσαίο επίπεδο προσόντων. Αυτό συνεπάγεται πως κάποια άτομα με υψηλό επίπεδο προσόντων μπορεί τελικά να εργαστούν σε επαγγέλματα με απαιτήσεις μεσαίου επιπέδου προσόντων ή ακόμη και να δημιουργηθούν κενές θέσεις εργασίας (Cedefop, 2020c).

Όσον αφορά την επίδραση της Covid-19 στις θέσεις εργασίας και σύμφωνα με το Cedefop (2020d), επαγγέλματα που συνδέονται με υπηρεσίες ΤΠΕ, ενεργειακό εφοδιασμό και χρηματοοικονομικά, διατρέχουν μικρότερο κίνδυνο, καθώς βασίζονται σε σημαντικό βαθμό σε εξ αποστάσεως εργασία με μικρή εξάρτηση από προσωπική κοινωνική αλληλεπίδραση. Στον αντίποδα, επαγγέλματα που συνδέονται με διαμονή και φαγητό, εμπόριο, τέχνες και αναψυχή, μεταφορές και κατασκευές, διατρέχουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο να επηρεαστούν ή και να διακοπεί η λειτουργία τους. Έτσι, οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου εξαρτώνται σε μεγαλύτερο βαθμό από δραστηριότητες που επηρεάζονται άμεσα από την πανδημία, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει το χάσμα Βορρά - Νότου στην ΕΕ.

4.2. Πιθανά Σενάρια για την ΕΕΚ

Σύμφωνα με μεγάλη έρευνα του Cedefop, η οποία διεξήχθη από το 2015 έως το 2018 με τίτλο «The changing nature and role of VET in Europe» (Η Μεταβολή των χαρακτηριστικών και του ρόλου της ΕΕΚ στην Ευρώπη), δημιουργήθηκαν τρία πιθανά σενάρια για την εξέλιξη της ΕΕΚ έως το 2035. Όπως διευκρινίζεται, *«τα σενάρια δεν εκπονήθηκαν για να «προβλέψουν το μέλλον» αλλά έχουν σκοπό να καταδείξουν με ποιον τρόπο οι επιλεγόμενες πολιτικές μπορούν να επηρεάσουν τη δομή, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα στην ΕΕΚ με διαφορετικούς τρόπους»* (Cedefop, 2018α: 2). Τονίζεται πως είναι μάλλον απίθανο τα σενάρια να πραγματοποιηθούν «αμιγώς» και το πιθανότερο είναι να επικρατήσουν κάποιες πτυχές τους. Αναλυτικότερα, τα 3 κύρια σενάρια είναι τα εξής:

α) Η Δια Βίου Μάθηση στο προσκήνιο - πλουραλιστική ΕΕΚ.

Σύμφωνα με αυτή την εκδοχή, η έννοια της ΕΕΚ διευρύνεται και δεν θα περιορίζεται μόνο στα ιδρύματα που ορίζονται ρητά ως πάροχοι ΕΕΚ. Η ΕΕΚ θα αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης, στο πλαίσιο της ΔΒΜ. Η «πλουραλιστική ΕΕΚ» εκφράζει τη συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των δεξιοτήτων, που συνεπάγεται ανάγκη διαρκούς ανανέωσης και επιμόρφωσης, ενώ τονίζει τη σπουδαιότητα των εγκάρσιων δεξιοτήτων. Προωθούνται ισχυρότεροι δεσμοί μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης ΕΕΚ, όπως και οι ευέλικτες μορφές μάθησης. Όλα τα παραπάνω, αναβαθμίζουν και τον ρόλο της ΕΕ σε σχέση με τη διαφάνεια και τη μεταβίβαση των δεξιοτήτων. Συνεπώς, τονίζεται και η ανάγκη για ισχυρότερους μηχανισμούς συντονισμού και διακυβέρνησης (Cedefop, 2018α).

β) Οι Επαγγελματικές Δεξιότητες στο επίκεντρο - διακριτή ΕΕΚ.

Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, ενισχύεται η υφιστάμενη κύρια αντίληψη για την ΕΕΚ, που την αντιμετωπίζει ως μέσο πρόσβασης στον εργασιακό χώρο. Η προώθηση της ΕΕΚ, ως χωριστού υποσυστήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με καθορισμένους παρόχους, ενισχύεται. Υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων και των χαρακτηριστικών των θέσεων εργασίας, και του τρόπου που οργανώνεται η ΕΕΚ. Προβάλλεται η ΕΕΚ, στο πλαίσιο της ισότιμης αντιμετώπισης της σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, και η μάθηση σε χώρους εργασίας θεωρείται κρίσιμο στοιχείο. Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων εμφανίζεται ενισχυμένος και οι πολιτικές της ΕΕ μπορούν να υποστηρίξουν αυτό το μοντέλο μέσω διασυννοριακών συνεργασιών και θέσπισης κοινών κανόνων (Cedefop, 2018α).

γ) Η κατάρτιση στον χώρο εργασίας στο επίκεντρο - EEK για ειδικό σκοπό και/ή περιθωριοποιημένα EEK.

Βάσει αυτής της παραδοχής, η έννοια της EEK περιορίζεται και επικεντρώνεται στην κατάρτιση στον χώρο της εργασίας, στη μετεκπαίδευση και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η απασχολησιμότητα, υπό τη στενή έννοια (δηλαδή τη βραχυχρονία κάλυψη των αναγκών, ειδικά των ευάλωτων ομάδων), ενισχύεται, ιδίως μέσα από μειωμένης διάρκειας προγράμματα κατάρτισης. Ενώ, η ευρύτερη έννοια της απασχολησιμότητας, που σχετίζεται με τη δυνατότητα ανάπτυξης των ατόμων μέσα από την ΔΒΜ, εναποτίθεται στη γενική εκπαίδευση. Έτσι, η EEK στρέφεται κυρίως στις βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες ανάγκες για δεξιότητες και λιγότερο στις βασικές και εγκάρσιες δεξιότητες. Συνέπεια των παραπάνω είναι ο περιορισμός της ομάδας-στόχου της EEK και τελικά η υποβάθμιση και συρρίκνωσή της (Cedefop, 2018α).

Ασφαλώς, είναι πιθανό εκφάνσεις των παραπάνω σεναρίων να συνυπάρξουν, όπως και να εκδηλωθούν με διαφορετικούς τρόπους στα διάφορα συστήματα. Οι συμμετέχοντες στην παραπάνω έρευνα, αναμένουν επιπλέον ενίσχυση των περιόδων Μαθητείας και μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση. Θεωρούν πως μεταξύ βιομηχανίας και EEK θα πρέπει να αναπτυχθούν πιο αποτελεσματικοί μηχανισμοί πρόβλεψης δεξιοτήτων, ενώ η ενθάρρυνση ευέλικτων μορφών μάθησης και η στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις εγκάρσιες δεξιότητες, θα ενισχύσουν την αμφίδρομη σύνδεση της μάθησης με την εργασία. Επίσης, η εξάλειψη των περιορισμών μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης EEK, θα συμβάλλει στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων των ενηλίκων (Cedefop, 2018α).

4.3. Μεταρρυθμιστικές Τάσεις στην EEK/Μαθητεία

Αναμφισβήτητα, η πανδημία που έπληξε τον πλανήτη μας στις αρχές του 2020 και συνεχίζει την καταστροφική της πορεία με τεράστιες και δύσκολα υπολογίσιμες ακόμη συνέπειες, αποτελεί ένα πρωτοφανές γεγονός, το οποίο όχι απλώς πρέπει να συνεκτιμηθεί αλλά ουσιαστικά θα επαναπροσδιορίσει τις μετέπειτα πολιτικές. Σύμφωνα με έρευνα της UNESCO, σε σχέση με το πρώτο κύμα της πανδημίας, τον Απρίλιο του 2020 περίπου 1,56 δισ. εκπαιδευόμενοι (90,1% του συνόλου, από 195 χώρες) βρέθηκαν ταυτόχρονα εκτός εκπαιδευτικών δομών (Γούλας & Καραλής, 2020). Η Ευρώπη βυθίζεται στη μεγαλύτερη

ύφεση της ιστορίας της και όπως τονίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, είναι πολύ πιθανό να αυξηθούν τα ποσοστά ανεργίας των νέων αλλά και τα ποσοστά των NEETs (Νέοι εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης). Όπως έχει φανεί από προηγούμενες υφέσεις, οι νέοι είναι αυτοί που πλήττονται πιο γρήγορα αλλά και πιο έντονα. Εργάζονται συνήθως στο πλαίσιο της άτυπης οικονομίας, με ελάχιστη ή και ανύπαρκτη ασφάλιση. Ενώ, σε σχέση με την τωρινή κατάσταση, συνήθως εργάζονται σε τομείς που έχουν υποστεί καταστροφικές επιπτώσεις από την πανδημία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε). Επίσης, οι νέες γυναίκες είναι πιθανότερο να καταστούν μη ενεργές λόγω της επιφόρτισης τους με ευθύνες φροντίδας (σε παιδιά ή εξαρτημένους ενήλικες). Γενικότερα, οι ευθύνες φροντίδας αποτελούν κύρια αιτία αεργίας σε υπερπενταπλάσιο ποσοστό στις γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες. Μια άλλη πληθυσμιακή ομάδα, στην οποία θα πρέπει να δοθεί επιπλέον προσοχή, είναι τα άτομα με αναπηρίες, καθώς παρουσιάζουν αισθητά χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης, και αυτή η διαφορά τείνει να αυξηθεί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε). Επιπλέον, επισημαίνεται πως βάσει του δείκτη ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας (2019), περισσότερο από το 20% των νέων στην ΕΕ δεν διαθέτει βασικό επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, ενώ οι νέοι με χαμηλές δεξιότητες έχουν τριπλάσιες πιθανότητες να υστερούν σε ψηφιακές δεξιότητες σε σχέση με τους νέους που είναι πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι προοπτικές ανάκαμψης από την κρίση που προκάλεσε η πανδημία, συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την ψηφιακή τεχνολογία και αυτο επισπεύδει τη μετάβαση στην ψηφιακή εποχή. Έτσι, ενισχύεται ακόμη περισσότερο η πεποίθηση πως οι ψηφιακές δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη δυνατότητα απασχόλησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε). Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν ήδη προωθηθεί σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και είναι σχεδόν βέβαιο πως η μάθηση που βασίζεται σε ηλεκτρονικά μέσα θα ενισχυθεί ακόμη περισσότερο το προσεχές διάστημα. Πάντως, κρίσιμη είναι η παρατήρηση πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ως διακριτή εννοιολογική κατηγορία) απαιτεί σχετικά μακροχρόνιους σχεδιασμούς, οι οποίοι ασφαλώς και δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν στην αρχική φάση της πανδημίας. Έτσι, τουλάχιστον στην ελληνική περίπτωση είναι ίσως πιο δόκιμο να μιλάμε για εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε από απόσταση και εξ ανάγκης (Γούλας & Καραλής, 2020).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, συνυπολογίζοντας όλες τις εξελίξεις και τα δεδομένα που προκύπτουν, θεωρεί πως *«η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο των νέων Ευρωπαίων σήμερα θα συμβάλλει στη δημιουργία μελλοντικά βιώσιμων κοινωνικών οικονομιών της αγοράς στην Ευρώπη, που θα ανταπεξέρχονται στις δημογραφικές αλλαγές και, παράλληλα, θα αξιοποιούν πλήρως την ψηφιακή εποχή και τη δημιουργία θέσεων εργασίας στο πλαίσιο της πράσινης οικονομίας»*

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε: 20). Η ΕΕ εκπονεί νέα σύσταση (01.07.2020), που αφορά την ενίσχυση «των εγγυήσεων για τη Νεολαία» (έγινε αναλυτικότερη αναφορά σε προηγούμενη ενότητα), για την αντιμετώπιση των ραγδαίων προκλήσεων και την ταχύτερη ανάκαμψη. Η ενίσχυση των εγγυήσεων για τη νεολαία θα πρέπει να εξασφαλίζει, «ότι όλοι οι νέοι λαμβάνουν ποιοτική προσφορά απασχόλησης, συνεχή εκπαίδευση, Μαθητεία ή άσκηση εντός περιόδου τεσσάρων μηνών από τη στιγμή που καθίστανται άνεργοι ή εξέρχονται από την τυπική εκπαίδευση» (η 4η αρχή του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε: 20). Σε σχέση με τα προγράμματα Μαθητείας, θα πρέπει να προωθούνται, καθώς αφορούν θέσεις υψηλής ζήτησης και συμβάλλουν στη σταθερή ένταξη στην αγορά εργασίας. Όπως τονίζεται στη σύσταση, οι νέοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να ολοκληρώνουν την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, ενώ για όσους έχουν εγκαταλείψει πρόωρα, πιο ευέλικτες και άτυπες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορούν να βοηθήσουν στην επανένταξή τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020ε).

Σημαντική θεωρείται η Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την ΕΕΚ για «βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα» (2020). Όπως τονίζεται, οι προτεραιότητες που τέθηκαν (την προηγούμενη δεκαετία), στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και κατάρτιση, λήγουν το 2020 και δίνεται η δυνατότητα για μία πιο φιλόδοξη πολιτική για την ΕΕΚ (συμπεριλαμβάνοντας και τις επιπτώσεις της covid-19) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Σε σχέση με την πανδημία που έπληξε τον πλανήτη, έρευνα της Επιτροπής διαπιστώνει πως οι μαθητές της ΕΕΚ είναι πιθανό να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το διαδικτυακό υλικό που αφορά την ΕΕΚ είναι λιγότερο ανεπτυγμένο. Η βασισμένη στην εργασία μάθηση σε πολλές περιπτώσεις έχει διακοπεί, καθώς οι επιχειρήσεις έχουν αναστείλει τις δραστηριότητες τους, ενώ ακόμη και σε επιχειρήσεις που συνεχίζουν να λειτουργούν και να έχουν μαθητευόμενους, είναι δυσκολότερο να επικεντρωθούν στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Πάντως, υπάρχουν εργοδότες οι οποίοι εκμεταλλεύτηκαν την περίοδο που ήταν σε αναστολή λειτουργίας και αναβάθμισαν τη δυνατότητα εκπαίδευσης, μέσω της προώθησης ψηφιακών συστημάτων μάθησης. Έχοντας ως δεδομένο πως η ΕΕΚ αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι της προσπάθειας στήριξης της απασχόλησης των νέων στην προηγούμενη κρίση, γίνεται επιβεβλημένη η επιπλέον ενίσχυση των συστημάτων ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Τονίζεται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη να γίνει πιο ανθεκτική η ΕΕΚ, μέσω μεγαλύτερης ευελιξίας, προώθησης της ψηφιοποίησης, καινοτόμων μεθόδων μάθησης αλλά και αναβάθμισης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η ΕΕΚ θα πρέπει να παρέχει προγράμματα επικεντρωμένα στον μαθητή

με μεγαλύτερη εξατομίκευση, ενώ είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο «περιβαλλοντικό αποτύπωμα». Οι συμπράξεις δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, θεωρείται πως ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διακυβέρνησης του συστήματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β). Στο πλαίσιο ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ των δομών ΕΕΚ και των εταιρειών, ενδιαφέρουσα είναι η πρόταση για δημιουργία των λεγόμενων «υβριδικών εκπαιδευτικών», δηλαδή ένας εργαζόμενος που απασχολείται μερικώς σε μία εταιρεία και μερικώς ως εκπαιδευτικός σε μία επαγγελματική σχολή. Επίσης, δίνεται βαρύτητα στην ένταξη των ευάλωτων ομάδων και στην εξάλειψη των μεροληπιών που εμφανίζονται σε σχέση με το φύλο (δηλαδή ενθαρρύνονται γυναίκες να συμμετέχουν σε παραδοσιακά «ανδρικά» επαγγέλματα και το αντίστροφο) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Στην Ελλάδα, στις 30 Σεπτεμβρίου 2020, η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων Νίκη Κεραμέως, παρουσίασε στο Υπουργικό Συμβούλιο το νέο νομοσχέδιο για την ΕΕΚ και τη ΔΒΜ, το οποίο στη συνέχεια τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση και τελικά υπερψηφίστηκε στις 17 Δεκεμβρίου 2020. Όπως τονίζεται, οι ρυθμίσεις περιλαμβάνουν όλο το φάσμα της ΕΕΚ και της ΔΒΜ και επιχειρείται συνολική αναδιάρθρωση, ενός πολύ υποβαθμισμένου ως σήμερα τομέα της εκπαίδευσης, σε 3 άξονες (Βουλή Των Ελλήνων, 2020 και ΥΠΑΙΘ, 2020):

1. Ο κοινός στρατηγικός σχεδιασμός της ΕΕΚ (π.χ. Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης, ΕΠΑΛ, ΙΕΚ). Για πρώτη φορά με διακριτά επίπεδα προσόντων σε εφαρμογή και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, προς αποφυγή επικαλύψεων δομών και υπηρεσιών.

- Καθιερώνεται Εθνικό Σύστημα ΕΕΚ, το οποίο αναπτύσσεται στα επίπεδα 3, 4 και 5 του ΕΠΠ.
- Θεσμοθετείται το επίπεδο 3 του ΕΠΠ, που θα περιλαμβάνει τις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ αλλά και τις Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ), που ιδρύονται για πρώτη φορά και, μεταξύ άλλων, μεριμνούν για την επαγγελματική ένταξη ευπαθών και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Το απολυτήριο του Γυμνασίου είναι η προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε αυτές τις σχολές.
- Ο σχεδιασμός, ο συντονισμός, η εποπτεία και η αξιολόγηση των δράσεων στην ΕΕΚ και ΔΒΜ, οργανώνονται συνεκτικά στη Γενική Γραμματεία ΕΕΚ και ΔΒΜ και Νεολαίας (ΓΓΕΕΚΔΒΜ&Ν) (Βουλή Των Ελλήνων, 2020 και ΥΠΑΙΘ, 2020).

2. Η άμεση σύνδεση της ΕΕΚ και της ΔΒΜ με την αγορά εργασίας, με την ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

- Συστήνεται Κεντρικό Συμβούλιο ΕΕΚ (ΚΣΕΕΚ), με τριετή θητεία και συμμετοχή κοινωνικών εταίρων, εκπροσώπων της αγοράς και λοιπών εμπλεκόμενων φορέων, το οποίο υποβάλλει προτάσεις και εισηγήσεις στο ΥΠΑΙΘ.
- Συστήνεται 12 μελές Συμβούλιο Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (ΣΣΠΑΕ) σε κάθε περιφέρεια της χώρας.
- Στο ΥΠΑΙΘ συστήνεται Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ), η οποία υποστηρίζει επιστημονικά το έργο της ΓΓΕΕΚΔΒΜ&Ν και του ΚΣΕΕΚ (Βουλή Των Ελλήνων, 2020 και ΥΠΑΙΘ, 2020).

3. Η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, αρχικής και συνεχιζόμενης, σε επίπεδο δομών, διαδικασιών, προγραμμάτων σπουδών και πιστοποίησης.

- Ιδρύονται Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια.
- Αρχίζουν να λειτουργούν Γραφεία Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Σταδιοδρομίας (ΓΕΑΣ) στα ΙΕΚ και σε άλλες δομές επαγγελματικής κατάρτισης.
- Ιδρύονται Πειραματικά και Θεματικά ΙΕΚ, με νέες ειδικότητες βάσει των αναγκών της αγοράς.
- Στο «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ δίνεται έμφαση στην πρόβλεψη κανόνων στη μάθηση στον χώρο εργασίας και στην πιστοποίηση των αποφοίτων.
- Ο ΕΟΠΠΕΠ δύναται να αδειοδοτεί φορείς διεξαγωγής εξετάσεων πιστοποίησης προσόντων νομικών προσώπων δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου της ημεδαπής (Βουλή Των Ελλήνων, 2020 και ΥΠΑΙΘ, 2020).

Σημαντική καινοτομία, του συγκεκριμένου νόμου, είναι πως οι απόφοιτοι των ΙΕΚ καθώς και του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ, ύστερα από επιτυχή εξέταση πιστοποίησης επιπέδου 5 του ΕΠΠ, δύναται να εισάγονται σε τμήματα ΑΕΙ συναφούς ειδικότητας μετά από κατατακτήριες εξετάσεις (Βουλή Των Ελλήνων, 2020).

Με αφορμή τις έντονες προσπάθειες μεταρρυθμίσεων στον χώρο της ΕΕΚ τα τελευταία χρόνια, υπενθυμίζεται η τοποθέτηση του Αλεξόπουλου (2005), πως για να θεωρηθεί μια μεταρρύθμιση επιτυχημένη, εκτός από την φάση της αρχικής απόφασης, ιδιαίτερα καθοριστική είναι και η φάση της υλοποίησης.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε προσπάθεια να μελετηθεί ο χώρος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα και ειδικά ο τομέας της Μαθητείας, που αποτελεί μορφή μάθησης που βασίζεται στην εργασία.

Στη χώρα μας διαχρονικά κατευθύνεται στην ΕΕΚ ένας αισθητά μικρότερος αριθμός μαθητών (περίπου το 30% από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού), σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μ.ο. (περίπου 50%) (ΣΕΒ, 2020). Μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε, αναδεικνύεται με σαφήνεια πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πάρα πολλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στον χώρο της ΕΕΚ, με ιδιαίτερη στόχευση στον θεσμό της Μαθητείας. Αποτελεί γεγονός πως διακρίνεται μια μικρή αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων στα ΕΠΑΛ από την σχολική χρονιά 2018 -2019 και μετά, αλλά είναι ακόμη νωρίς για ασφαλή συμπεράσματα. Από την άλλη, ο αριθμός των φοιτούντων στις ΕΠΑΣ εμφανίζει μια σταθερά ελαφρώς φθίνουσα πορεία. Επισημαίνεται πως η μικρή άνοδος των μαθητών στα ΕΠΑΛ είναι πιθανό να σχετίζεται με τα συνεχή μέτρα που λαμβάνονται για την ενίσχυση του ρόλου της ΕΕΚ, αλλά και με την ελαφρά αύξηση του συνόλου των μαθητών τα τελευταία χρόνια. Κρίσιμος δείκτης είναι το ποσοστό των μαθητών των ΕΠΑΛ σε σχέση με το σύνολο αυτής της βαθμίδας. Τα στοιχεία συνηγορούν υπέρ της άποψης πως τα ποσοστά των μαθητών των ΕΠΑΛ έχουν αυξητική τάση, αλλά ζήτημα παραμένει το πόσο. Ναι μεν, εμφανίζονται αναλογικά αυξημένες εισαγωγές στην Α΄ Λυκείου, αλλά θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η σχολική διαρροή, που παραμένει πολλαπλάσια στα ΕΠΑΛ σε σχέση με τα ΓΕΛ. Εξάλλου, η πλέον ουσιώδης παράμετρος είναι ο αριθμός αυτών που εν τέλει αποφοιτούν. Σε μεσοπρόθεσμο επίπεδο, οι προβλέψεις για τον αριθμό των μαθητών είναι δυσοίωνες, καθώς από το 2008 και έπειτα εμφανίζεται ραγδαία πτώση στις γεννήσεις στην Ελλάδα (περίπου 30% πτώση έως το 2017) (ΙΟΒΕ, 2018α). Έτσι, είναι απίθανο να μην επηρεαστούν αισθητά τα μεγέθη, τουλάχιστον σε απόλυτες τιμές.

Σε σχέση με τις ΕΠΑΣ Μαθητείας (50 του ΟΑΕΔ και 6 του Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων), υπενθυμίζεται πως από το 2016 λειτουργούν υπό καθεστώς 5ετούς παράτασης λειτουργίας, καθώς αρχικά είχε αποφασιστεί η κατάργησή τους. Με το πρόσφατο νομοσχέδιο που ψηφίστηκε τον Δεκέμβριο του 2020, επαναπροσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η λειτουργία τους και συγκεκριμένα προβλέπεται να εισάγονται σε αυτές άτομα που έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο (όχι απαραίτητα 16 ετών με ενδεικτικό Α΄τάξης Λυκείου, όπως ίσχυε έως τώρα), είναι και πάλι διετούς φοίτησης και παρέχουν προσόντα

επιπέδου 3 του ΕΠΠ ύστερα από πιστοποίηση (από επίπεδο 4 που ίσχυε έως τώρα). Όπως τονίζεται στο νέο νομοσχέδιο (2020), κύριοι στόχοι της αλλαγής λειτουργίας των ΕΠΑΣ είναι η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, η αναβάθμιση των βασικών δεξιοτήτων των κατόχων τίτλων υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Βουλή των Ελλήνων, 2020).

Όσον αφορά τη Μαθητεία των ΙΕΚ, είναι σαφές πως υπολειτουργεί. Εφαρμόζεται σε λίγα ΙΕΚ και αφορά μικρό αριθμό μαθητευομένων. Αξίζει να διευκρινιστεί πως μολονότι στο τυπικό επίπεδο η Μαθητεία των ΙΕΚ τίθεται σε ισότιμη βάση με τη Μαθητεία των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, στην πράξη ουσιαστικά αφορά μόνο ένα εξάμηνο σπουδών (από τα 5 συνολικά), στο οποίο οργανώνεται η μάθηση στη βάση εναλλαγής μεταξύ σχολής και εργασιακού χώρου (ουσιαστικά λειτουργεί με την μορφή πρακτικής άσκησης). Σε αντίθεση με το παραπάνω, στο «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ και στις ΕΠΑΣ, η Μαθητεία αποτελεί πρόγραμμα εξ ολοκλήρου σχεδιασμένο να παρέχει συστηματική εναλλαγή μεταξύ σχολείου και επιχείρησης (Cedefop, 2018β). Επιπλέον, πολύ ουσιώδης διαφορά, σε σχέση με τη Μαθητεία των ΕΠΑΛ, είναι πως ενώ η συμμετοχή στο «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» δίνει τη δυνατότητα αναβάθμισης των προσόντων σε σχέση με το απολυτήριο ΕΠΑΛ (από 4 σε 5 του ΕΠΠ μετά από εξετάσεις πιστοποίησης), η προαιρετική συμμετοχή στη Μαθητεία του ΙΕΚ δεν συνδέεται με κάποια αναβάθμιση προσόντων (επίπεδο 5 μετά από εξετάσεις πιστοποίησης για όλους τους απόφοιτους ΙΕΚ).

Εστιάζοντας στο «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ και μέσα από τα στατιστικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (ΥΠΑΙΘ, Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Γ Μαθητείας ΕΠΑΛ και Μάθησης στον χώρο εργασίας, e-mail, 23 Δεκεμβρίου 2020), είναι εμφανές πως ο θεσμός της Μαθητείας βρίσκεται σε πορεία ανάπτυξης, έχοντας κάνει σημαντικά βήματα από τη χρονιά 2016-2017 που λειτούργησε για πρώτη φορά. Την τελευταία χρονιά (2019-2020) λειτούργησαν 22 ειδικότητες (περισσότερες από κάθε άλλη χρονιά), αλλά υπήρξε μια υποχώρηση στον αριθμό των μαθητευομένων (450 θέσεις Μαθητείας, περίπου 12%) σε σχέση με το έτος 2018-2019, που ήταν η χρονιά με τους περισσότερους μαθητευομένους (3694). Το ποσοστό των θέσεων Μαθητείας που προσφέρονται από τον ιδιωτικό τομέα αυξάνεται κάθε χρόνο (το 2019-2020 έφτασε περίπου στο 52%), αν και σε απόλυτες τιμές μειώθηκε ελαφρώς και ο συγκεκριμένος δείκτης τον τελευταίο χρόνο. Η ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων» είναι αυτή με τις περισσότερες θέσεις Μαθητείας, σταθερά τις τελευταίες τρεις χρονιές (καταλαμβάνει περίπου το 20% από το σύνολο των θέσεων). Η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας εμφανίζει τις περισσότερες αιτήσεις για Μαθητεία, όπως και τις περισσότερες θέσεις Μαθητείας που

τελικά προσφέρονται, τα τελευταία δύο χρόνια. Σε σχέση με τη διαρροή που παρατηρείται (αποχώρηση μετά την έναρξη της Μαθητείας), κυμαίνεται σταθερά κοντά στο 14% τα δύο τελευταία έτη, ενώ, παραπάνω από το 70% αυτής της διαρροής σχετίζεται με οικειοθελή αποχώρηση. Μόνο ένα μικρό ποσοστό της διαρροής οφείλεται σε καταγγελία της σύμβασης (περίπου 10-12%), γεγονός που ίσως αποτελεί ένδειξη πως η διαδικασία υλοποιείται χωρίς έντονα συγκρουσιακές καταστάσεις και αυτό δύναται να ενισχύσει την αποδοχή και την εμπιστοσύνη στο θεσμό της Μαθητείας από όλες τις πλευρές. Αξίζει προσοχής το γεγονός πως το 2018-2019 οι θέσεις Μαθητείας, που τελικά λειτούργησαν, ήταν αισθητά λιγότερες (περίπου 30%) σε σχέση με τις αρχικά προσφερόμενες θέσεις Μαθητείας, αλλά και τις αρχικές αιτήσεις των υποψηφίων. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλούς λόγους, όπως η εγκυρότητα ή μη της αίτησης, η αλλαγή πρόθεσης του υποψηφίου αλλά και η αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης θέσεων Μαθητείας. Το 2019-2020 ο συγκεκριμένος δείκτης βελτιώθηκε, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με πιο αποτελεσματική διαχείριση, καθώς ο παράγοντας εμπειρία είναι καθοριστικός. Ο αριθμός των αρχικά προσφερόμενων θέσεων Μαθητείας το 2019-2020 φαίνεται πως υπολείπεται σημαντικά σε σχέση με τις αρχικές αιτήσεις των υποψηφίων (περισσότερο από 20%). Αυτό πιθανά υποδηλώνει κάποια δυσκολία στην εύρεση θέσεων Μαθητείας, που σε κάποιο βαθμό μπορεί να συνδέεται με το ότι μεγάλο μέρος των εργοδοτών θεωρεί πως δεν θα έχει σημαντικό όφελος από τη συμμετοχή του στη Μαθητεία ή/και με ελλιπή ενημέρωση του χώρου της εργασίας. Τέλος, έχοντας ως δεδομένο πως στην τρίτη τάξη των ΕΠΑΛ του σχολικού έτους 2017-2018 φοιτούσαν 26.368 μαθητές (Νεκτάριος, κ.α., 2020), ο αριθμός των μαθητευομένων στο «Μεταλλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» (που κυμαίνεται λίγο πάνω από τις 3000) φαίνεται ακόμη μικρός, και δείχνει πως υπάρχουν σημαντικά περιθώρια περαιτέρω εξέλιξης.

Έχει καταστεί σαφές πως οι πολιτικές για την ΕΕΚ στην Ελλάδα εκπονούνται με σημαντικό βαθμό εναρμόνισης με το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Από τα δεδομένα που έχουν ήδη παρουσιαστεί (European Commission, 2019 και 2020), για τις προτεραιότητες που είχαν τεθεί από την ΕΕ στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συγκεντρωτικά συμπεράσματα: Από τους 6 τομείς προτεραιότητας, στους 2 (άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την Εκπαίδευση και Κατάρτιση και ποσοστό των ατόμων που ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας 30-34 ετών) η Ελλάδα έχει ήδη «πιάσει» τους στόχους και σε 1 (συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα από 4 έως 6 ετών) βρίσκεται σε θετική πορεία, αν και υπάρχουν επιμέρους λεπτομέρειες που είναι κρίσιμες. Στους υπόλοιπους 3 τομείς, που αφορούν το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών

με χαμηλές επιδόσεις σε ανάγνωση, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, τη συμμετοχή των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) σε προγράμματα ΔΒΜ και το ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων, ηλικίας 20-34 ετών που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς, η απόσταση της Ελλάδας από τους στόχους της ΕΕ για το 2020 είναι μεγάλη. Συγκεκριμένα, για τους τομείς που αφορούν άμεσα την ΕΕΚ ισχύουν τα παρακάτω:

Στον τομέα της συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ, τα ποσοστά στην Ελλάδα είναι πολύ χαμηλά, περίπου 4% συνολικά και σχεδόν μηδαμινά στους έχοντες χαμηλά προσόντα (ISCED 0-2), οι οποίοι αποτελούν την κύρια ομάδα στόχο για συμμετοχή στη ΔΒΜ. Αυτός, ο επί της ουσίας αποκλεισμός των ατόμων με χαμηλά προσόντα από διαδικασίες ΔΒΜ, συντελεί στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (Φωτόπουλος, 2013). Πάντως, το γεγονός ότι δεν επωφελούνται πρωτίστως από τη ΔΒΜ οι έχοντες χαμηλά προσόντα απαντάται συνολικά στην ΕΕ, με τη διαφορά ότι οι περισσότερες χώρες τα πηγαίνουν πολύ καλύτερα σε απόλυτες τιμές (μ.ο. ΕΕ στο 10,8 % συνολικά, με τους έχοντες χαμηλά προσόντα να βρίσκονται στο 4,3%). Αν και, πιο εξειδικευμένες αναλύσεις ανά χώρα, δείχνουν πως η ιεράρχηση των αιτιών της μη συμμετοχής στη ΔΒΜ διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, η ύπαρξη του προβλήματος σε όλη την ΕΕ υποδηλώνει ενδεχομένως και την ανάγκη συνολικότερου επαναπροσδιορισμού των σχετικών πολιτικών. Πέρα από το επίπεδο εκπαίδευσης, τα προσωπικά χαρακτηριστικά αλλά και το εργασιακό καθεστώς επιδρούν σημαντικά στον συγκεκριμένο δείκτη (European Commission, 2020b).

Σχετικά με τον στόχο της απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων, τα ούτως ή άλλως χαμηλά συνολικά ποσοστά της χώρας μας (59,4%), σε σχέση με την τιμή-στόχο (82%) αλλά και τον ευρωπαϊκό μ.ο (80,9%), επιδεινώνονται ακόμη περισσότερο όταν γίνεται αναφορά στα ποσοστά των αποφοίτων ΕΕΚ (ISCED 3-4). Το συγκεκριμένο ποσοστό είναι μόλις λίγο πάνω από 50%. Υπολείπεται αρκετά σε σχέση με το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (αυτό συμβαίνει γενικά στην ΕΕ), αλλά το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνικής περίπτωσης είναι πως κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα με τους αποφοίτους γενικής εκπαίδευσης χωρίς Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ενώ στην ΕΕ, η απορρόφηση των αποφοίτων ΕΕΚ είναι αισθητά μεγαλύτερη). Αυτό το χαρακτηριστικό συνδέεται ευθέως με την αναντιστοιχία προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων που επικαλούνται πολλές έρευνες.

Όσον αφορά τον στόχο που σχετίζεται με την ολοκλήρωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό τουλάχιστον 40% του πληθυσμού ηλικίας 30-34 ετών, η Ελλάδα έχει επιτύχει τον παραπάνω ποσοτικό δείκτη και βρίσκεται περίπου στο 44%, έχοντας σημειώσει πολύ

μεγάλη άνοδο από το 26,6% του 2009. Όμως, η αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ουσιαστικά μειώνει «το απόθεμα της δεξαμενής» από την οποία αντλεί άτομα και η ΕΕΚ. Οπότε, αν η επιδίωξη είναι η περαιτέρω αύξηση του ποσοστού αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτό δημιουργεί μια αντίφαση σε σχέση με τον στόχο της αύξησης του ποσοστού των φοιτούντων στην ΕΕΚ (Λιντζέρης, 2020).

Σε σχέση με τον στόχο που αφορά τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση, η Ελλάδα γενικά τα πηγαίνει πολύ καλά με ποσοστό περίπου 4%, ενώ ο στόχος της ΕΕ ήταν στο 10%. Όμως, εστιάζοντας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτό πως το ποσοστό εγκατάλειψης κυμαίνεται από περίπου 9 έως 11%, ανάλογα με την έρευνα (σε αντίθεση με τους μαθητές των ΓΕΛ, όπου η διαρροή είναι ελάχιστη - μικρότερη του 2%). Αυτό το δεδομένο συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με τα χαρακτηριστικά των μαθητών που κατευθύνονται στα ΕΠΑΛ, και δικαιώνει την επικρατούσα άποψη που θεωρεί πως για πολλούς μαθητές τα ΕΠΑΛ αποτελούν λύση ανάγκης, καθώς βάσει των επιδόσεών τους θα δυσκολεύονταν να αποφοιτήσουν από τα ΓΕΛ. Επίσης, οι προσδοκίες αλλά και η αυτοπεποίθηση των μαθητών των ΕΠΑΛ εμφανίζονται συγκριτικά μειωμένες, γεγονός που συνδέεται με τις χαμηλές επιδόσεις και τις απογοητεύσεις που έχουν δεχτεί, σε μεγαλύτερο βαθμό, στα προηγούμενα χρόνια της εκπαίδευσης. Τέλος, αυτά τα παιδιά σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζουν προβλήματα, πέραν των μαθησιακών, που συνδέονται και με το οικογενειακό υπόβαθρο (ΥΠΑΙΘ, 2016α). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, ενίοτε ανατροφοδοτούνται κυκλικά και συνδέονται θετικά με την αυξημένη σχολική διαρροή, ενώ επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι λειτουργοί της ΕΕΚ και την ανάγκη ενίσχυσής τους. Πάνω σε αυτό το ζήτημα εμπλέκεται το πρόγραμμα ΜΝΑΕ, που λειτουργεί σε όλα τα ΕΠΑΛ από τη σχολική 2018-2019, και θεωρείται μια θετική εξέλιξη από πολλούς.

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, τοποθετήσεις εμπλεκόμενων φορέων αλλά και του ΥΠΑΙΘ, προκύπτουν κάποια ζητήματα δυσλειτουργιών στον τρόπο που εξελίσσονται η ΕΕΚ και τα προγράμματα Μαθητείας στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον ΣΕΒ (2020), η συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η έντονη γραφειοκρατία και η ενιαία «από τα πάνω» διαδικασία σχεδιασμού, δεν βοηθούν στην αναβάθμιση της ΕΕΚ. Σχετικά με τα παραπάνω, επισημαίνεται από πολλές πλευρές (ΓΣΕΒΕΕ, ΓΣΕΕ, ΣΕΒ) η απουσία συστηματικής συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ της πολιτείας, των κοινωνικών και τοπικών φορέων, των επιμελητηρίων και γενικότερα όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η συνεργασία θα πρέπει να αναφέρεται, τόσο σε ζητήματα σχεδιασμού όσο και εφαρμογής των σχετικών πολιτικών. Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχει θεσμοθετηθεί ο κοινωνικός διάλογος

σε σημαντικό βαθμό, αυτό όμως που επισημαίνεται είναι πως αυτό δεν έχει γίνει σε όλα τα επίπεδα και εκεί που ισχύει δεν εφαρμόζεται στον βαθμό που είναι απαραίτητο. Εξάλλου, όπως τονίζει και ο Παπαδάκης (2003), με βάση πολλές έρευνες, ο βαθμός εμπλοκής φορέων τοπικού χαρακτήρα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών θεωρείται ο σημαντικότερος δείκτης εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ελλιπής πολυεπίπεδος διάλογος με τους εμπλεκόμενους φορείς είναι μία από τις αιτίες που τα προγράμματα σπουδών βασίζονται σε παρωχημένα περιγράμματα σπουδών, και η αναβάθμιση-επικαιροποίηση τους κρίνεται επιβεβλημένη (Cedefop, 2018β). Απόρροια όλων των παραπάνω είναι να επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα της παρεχόμενης ΕΕΚ, με αποτέλεσμα στην αγορά εργασίας να επικρατεί η άποψη πως «η αρχική ΕΕΚ δεν αποτελεί μια αξιόπιστη δεξαμενή ανθρώπινου δυναμικού» (ΣΕΒ, 2020: 6). Η έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων και της απαιτούμενης εμπειρίας, εμφανίζονται ως οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επιχειρήσεις, σύμφωνα με την έρευνα του ΣΕΒ το 2018, ενώ, η περαιτέρω προώθηση της Μαθητείας εμφανίζεται ως μία από τις κύριες λύσεις (ΣΕΒ, 2020).

Σχετικά με τα προγράμματα Μαθητείας που λειτουργούν, αρχικά θα πρέπει να τονιστεί πως η Ελλάδα είναι μια χώρα που τα ποσοστά των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (ΜμΕ - από 1 έως 249 εργαζόμενοι) κυμαίνονται μεταξύ 99,8% και 99,9% από το σύνολο των επιχειρήσεων. Από αυτές, το 96,9% είναι επιχειρήσεις με 1 έως 9 εργαζόμενους, ενώ, μόνο το 3,1% των επιχειρήσεων απασχολεί 10 έως 249 εργαζόμενους (ενώ ο ευρωπαϊκός μ.ο. είναι περίπου 7%) (ΣΕΒ, 2017: 6). Επίσης, η Ελλάδα εμφανίζει πάρα πολλές οικογενειακές επιχειρήσεις. Όλα αυτά καθιστούν την Ελλάδα μια ιδιαίτερη και όχι «εύκολη» περίπτωση για την εφαρμογή προγραμμάτων Μαθητείας, καθώς ο μαθητευόμενος του σήμερα ενδεχομένως να είναι ο ανταγωνιστής του αύριο (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014 και Λιντζέρης, 2020). Υπάρχει σύμπτωση απόψεων πως ο χρόνος που προβλέπεται για τη Μαθητεία είναι πολύ μικρός, τόσο στο «Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑΛ, όπου προβλέπεται μια σχολική χρονιά για τη Μαθητεία (ουσιαστικά 9 μήνες) όσο και στα ΙΕΚ, που προβλέπεται 6 μήνες. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, ο χρόνος της Μαθητείας πρέπει να είναι τουλάχιστον 2 έτη για να μεγιστοποιούνται τα οφέλη για τον μαθητευόμενο και για την επιχείρηση. Η διεθνής εμπειρία συμφωνεί με την παραπάνω αντίληψη, καθώς είναι λίγες οι περιπτώσεις σχημάτων Μαθητείας που διαρκούν λιγότερο από 2 έτη (Cedefop, 2019a).

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται τόσο από το Cedefop όσο και από την ΓΣΕΒΕΕ, η ύπαρξη δύο παράλληλων τεχνικών σωμάτων (Τεχνική Επιτροπή για ΕΕΚ και Εθνικό Συντονιστικό Όργανο για τη Μαθητεία), που λαμβάνουν αποφάσεις σχετικές με τη Μαθητεία, μπορεί να δημιουργήσει αλληλεπικαλύψεις και δυσλειτουργίες. Έτσι, συστήνεται η ύπαρξη μόνο ενός

τεχνικού οργάνου, το οποίο θα υποστηρίζεται επαρκώς σε ανθρώπινους πόρους. Ενώ, η διακυβέρνηση του όλου συστήματος θα πρέπει να ασκείται σε συμμετοχική βάση με τους κοινωνικούς εταίρους και τα επιμελητήρια (Κάρουλας, 2017 και Cedefop, 2018β).

Σημαντική παράμετρος, στην οποία αναφέρονται αλληλεπικαλύψεις, είναι οι ειδικότητες που προσφέρονται από τα τρία σχήματα Μαθητείας. Έτσι, παρά την προσπάθεια ολιστικής αντιμετώπισης του θεσμού της Μαθητείας (στο πλαίσιο κοινής οργάνωσης), το σύστημα, σε κάποιο βαθμό, εμφανίζεται κατακερματισμένο και ασυντόνιστο. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι θα πρέπει να παίζει ο μηχανισμός διάγνωσης αναγκών, που έχει θεσπιστεί το 2016 από το Υπουργείο Εργασίας και το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (Cedefop, 2018β).

Ακόμη, κρίσιμο ζήτημα θεωρείται η έλλειψη ή ανεπάρκεια πληροφόρησης των επιχειρήσεων που μπορούν να λάβουν μέρος σε προγράμματα Μαθητείας, και αποτελεί σημαντικό παράγοντα που εν τέλει οι επιχειρήσεις δεν μπορούν ή και δεν θέλουν να συμμετάσχουν. Ενώ, σε τοπική κλίμακα οι επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια δεν προωθούν σε επαρκή βαθμό την ανάπτυξη της Μαθητείας, καθώς δεν έχουν λάβει σαφή αρμοδιότητα (Cedefop, 2018β). Σε συνάφεια με το παραπάνω, υπάρχει σημαντική έλλειψη κινήτρων, οικονομικών και μη, για συμμετοχή των επιχειρήσεων στη Μαθητεία. Σύμφωνα με τον Κάρουλα (2017), παραδείγματα θετικών ενεργειών, μεταξύ άλλων, είναι η υιοθέτηση ειδικού σήματος για τις επιχειρήσεις που συμμετέχουν στη Μαθητεία, η κάλυψη κόστους προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών και η πρόσθετη μοριοδότηση σε προγράμματα ενίσχυσης επιχειρήσεων.

Όπως επισημαίνει ο ΣΕΒ (2020), ενώ έχει θεσπιστεί (από το ΙΕΠ) και λειτουργεί πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ και των ΙΕΚ που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα στα τμήματα Μαθητείας ή είναι επόπτες στον εργασιακό χώρο, δεν υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα για τους ενδοεπιχειρησιακούς εκπαιδευτές παρά το ότι έχουν εξίσου κρίσιμο ρόλο. Συνολικότερα, η διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών εμφανίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για παροχή ποιοτικών προγραμμάτων Μαθητείας (και γενικότερα στην ΕΕΚ), καθώς ο τομέας εξελίσσεται ραγδαία σε πολλά επίπεδα με αλληπάλλληλες προκλήσεις. Ενώ, είναι σημαντικό να επισημανθεί και πάλι πως οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτές θα πρέπει να λειτουργούν ως «πολλαπλασιαστές», τόσο στον κόσμο της εκπαίδευσης όσο και της εργασίας. Βέβαια, προϋπόθεση για να λειτουργούν σύγχρονα προγράμματα επιμόρφωσης είναι η ύπαρξη επαρκούς χρηματοδότησης, αλλά, όπως έχει ήδη ειπωθεί, η οικονομική ενίσχυση της εκπαίδευσης στην χώρα μας κυμαίνεται στα χαμηλότερα επίπεδα του ευρωπαϊκού χώρου.

Σε ένα γενικότερο επίπεδο, υπήρξε η κριτική πως στην Ελλάδα δεν παρέχεται ΕΕΚ που να αντιστοιχεί στο επίπεδο 3 του ΕΠΠ, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ισορροπία όσον αφορά την κάλυψη όλης της κλίμακας προσόντων (ΣΕΒ, 2020). Πάντως, σύμφωνα με το νομοσχέδιο που ψηφίστηκε τον Δεκέμβριο του 2020 (Βουλή Των Ελλήνων, 2020), προβλέπεται η παροχή ΕΕΚ επιπέδου 3 μέσα από την αναμόρφωση των ΕΠΑΣ αλλά και την ίδρυση των ΕΣΚ.

Επίσης, εντοπίζεται ως πρόβλημα η έλλειψη διαπερατότητας σε σχέση με την αναγνώριση προσόντων που αποκτήθηκαν εκτός τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε σχέση με το ότι από κάποιες δομές ΕΕΚ δεν είναι δυνατή η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΣΕΒ, 2020). Ο νέος νόμος περιλαμβάνει τροποποιήσεις και σε αυτόν τον τομέα, καθώς μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων θα είναι δυνατή η πρόσβαση στα ΑΕΙ για τους πιστοποιημένους αποφοίτους των ΙΕΚ και του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ.

Με βάση τα συστήματα παροχής ΕΕΚ και Μαθητείας σε χώρες της ΕΕ, επισημαίνονται κάποια κρίσιμα στοιχεία. Αρχικά, διευκρινίζεται πως η επιτυχημένη λειτουργία ενός μέτρου ή μιας ευρύτερης πολιτικής σε μία χώρα δεν εγγυάται την επιτυχία και σε μία άλλη χώρα, ειδικά όταν απλώς μεταφέρεται χωρίς να προσαρμοστεί στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες μετά από επιστημονική έρευνα. Παρόλα αυτά, ο εντοπισμός «καλών πρακτικών», κυρίως σε χώρες με μακρά επιτυχημένη παράδοση στον υπό διερεύνηση τομέα, δύναται να φανεί χρήσιμος. Σύμφωνα με το γερμανικό σύστημα, επισημαίνεται πως υπάρχει η δυνατότητα για παροχή ΕΕΚ μερικής φοίτησης, και έτσι δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής σε ευάλωτες ομάδες αλλά και σε άτομα που έχουν την ευθύνη για την φροντίδα άλλων ατόμων. Ακόμη, υπάρχει ευελιξία στον τρόπο που παρέχεται η Μαθητεία, ανάλογα με το μέγεθος της επιχείρησης και άλλα κρίσιμα χαρακτηριστικά. Είναι σαφές πως το κάθε εργασιακό περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να προσαρμόζεται στον ίδιο βαθμό στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητευόμενων. Οπότε, για να διατηρηθεί η απαιτούμενη ποιότητα στο επίπεδο της μάθησης που παρέχεται, όπου κρίνεται απαραίτητο, συστήνονται επιπλέον εργαστηριακοί χώροι από τις επιχειρήσεις, τα επιμελητήρια ή τις επαγγελματικές ενώσεις (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014 και Παϊδούση, 2014). Αξίζει να τονιστεί πως μέρος της επιτυχίας του γερμανικού συστήματος Μαθητείας οφείλεται στην εφαρμογή του κορπορατιστικού μοντέλου. Ο κορπορατισμός ουσιαστικά *«υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης των κύριων ομάδων συμφερόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων»* (Ball & Peters, 2001: 87). Έχει επιτευχθεί συμφωνία, στο πλαίσιο της τριμερούς διαπραγμάτευσης, μεταξύ του κράτους, των εργοδοτών και των εργαζομένων, με αποτέλεσμα τη συνεργασία σχολείων, επιχειρήσεων και κοινωνικών

εταίρων, που οδηγεί σε υψηλά επίπεδα κοινωνικής αποδοχής (Λιντζέρης, 2020). Σχετικά με τη Φινλανδία, ενδιαφέρον αποτελεί η ευελιξία που εμφανίζεται ως προς την έναρξη της Μαθητείας, η οποία μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή και όχι αναγκαστικά σε εναρμόνιση με την έναρξη του σχολικού έτους. Απόρροια του παραπάνω είναι να αυξάνονται οι ευκαιρίες συμμετοχής σε σχετικά προγράμματα. Επιπλέον, πολύ ενδιαφέρον στοιχείο είναι η δυνατότητα παροχής προσαρμοσμένων προγραμμάτων Μαθητείας σε επιχειρηματίες αλλά και σε δημοσίους υπαλλήλους. Έτσι, διευρύνεται η έννοια της Μαθητείας και δίνεται η δυνατότητα να επωφεληθούν πολλές πληθυσμιακές ομάδες. Ταυτόχρονα, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη γνώμη των μαθητευόμενων αλλά και των εργοδοτών. Ενώ, η διεξαγωγή διαγωνισμών δεξιοτήτων συντελεί στην προσέλκυση περισσότερων μαθητών στην ΕΕΚ (Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών, 2016 και Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Τόσο στη Γερμανία όσο και στη Φινλανδία, και παρά το ότι τα σχήματα Μαθητείας τους ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα έτσι ώστε οι εξετάσεις να πραγματοποιούνται, όσο το δυνατόν, κοντύτερα στις πραγματικές συνθήκες. Με λίγα λόγια, για να πιστοποιηθεί ο μαθητευόμενος θα πρέπει όντως να ξέρει αυτά που υποτίθεται πως ξέρει. Έτσι, πέρα από την ποιότητα του παραγόμενου αποτελέσματος, αυξάνεται και η εμπιστοσύνη των εργοδοτικών φορέων προς τους φορείς παροχής ΕΕΚ και βελτιώνεται και το επίπεδο της συνεργασίας. Επίσης, αμφότερες Γερμανία και Φινλανδία στηρίζονται στη μεγάλη αποδοχή που εμφανίζει ο θεσμός της Μαθητείας στους πολίτες τους, οι οποίοι εμπιστεύονται την παρεχόμενη ΕΕΚ των χωρών τους.

Ιδιαίτερα καινοτόμα μπορεί να θεωρηθεί η πρόταση της ΕΕ (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β) για τη δημιουργία των αποκαλούμενων «υβριδικών εκπαιδευτικών». Δηλαδή, τη δημιουργία ενός εργαζόμενου που εν μέρει θα εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε επαγγελματική σχολή και εν μέρει ως εργαζόμενος στην επιχείρηση. Έτσι, ενδέχεται να γεφυρωθούν οι όποιες διαφορές υφίστανται στην οπτική που αντιμετωπίζεται η Μαθητεία από τον χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας. Στο ίδιο κείμενο δίνεται βαρύτητα και στην εξάλειψη των μεροληψιών που συνδέονται με το φύλο. Έτσι, προωθούνται γυναίκες σε παραδοσιακά «ανδρικά επαγγέλματα» και το αντίστροφο. Είναι γεγονός, πως ενώ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συμμετέχουν σταθερά τα τελευταία χρόνια περισσότερες γυναίκες από άντρες, τόσο στην Ελλάδα όσο και γενικά στην ΕΕ (περίπου 60% στην Ελλάδα), στην ΕΕΚ τα δεδομένα είναι διαφορετικά. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική υπεραντιπροσώπευση των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αναμένεται μια σχετική υποαντιπροσώπευση στην ΕΕΚ. Έτσι, στην ΕΕ φοιτά στην αρχική ΕΕΚ το 42,7% των μαθητριών της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα όμως το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται

περίπου στο 21% (ΣΕΒ, 2020). Η περαιτέρω προώθηση των γυναικών στην ΕΕΚ αναμφίβολα θα διευρύνει τις διαθέσιμες επιλογές.

Σε σχέση με το κρίσιμο ζήτημα της διακυβέρνησης του όλου συστήματος, έχει γίνει σαφής η τάση ενίσχυσης της εμπλοκής των περιφερειακών και τοπικών φορέων (περιφερειακό επίπεδο) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την ΕΕΚ. Όμως, ένα άλλο πολύ κρίσιμο πεδίο έχει να κάνει με τον τρόπο που διαπλέκεται το εθνικό με το υπερεθνικό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Ένωση) στη διαδικασία παραγωγής των σχετικών πολιτικών. Σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουν παρατεθεί, πολλές από τις πολιτικές που θεσπίστηκαν τα τελευταία χρόνια (για παράδειγμα το πλαίσιο ποιότητας για την ΕΕΚ/ Μαθητεία), ήταν μέσα στα προαπαιτούμενα της μνημονιακής σύμβασης που υπέγραψε η χώρα μας (2015). Όμως, μέσα στο μνημόνιο ορίζεται με σαφήνεια πως χρησιμοποιεί ως βάση νομιμοποίησης (όσον αφορά τις μεταρρυθμίσεις που προβλέπει) ήδη υπάρχοντα εθνικό νόμο του 2013 (ν.4186), προσθέτοντας ανελαστικούς ποσοτικούς δείκτες. Βέβαια, πηγαίνοντας ανάποδα στον χρόνο, στη δημιουργία του ν.4186/2013 οι επιρροές της ΕΕ ήταν και εκεί σαφώς ισχυρές. Συνοψίζοντας πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, η ΕΕ ήδη από την δεκαετία του 1990 εκπονεί σημαντικά κείμενα πολιτικής (Λευκοί Βίβλοι, Στρατηγικές κ.α), τα οποία ουσιαστικά αποτελούν τη βάση και θέτουν τις κατευθυντήριες γραμμές που θα ακολουθηθούν. Παράλληλα, η ΕΕ εκδίδει συνεχώς, μέσω των οργάνων της, επιπρόσθετα κείμενα (κυρίως προτάσεις και συστάσεις), τα οποία έχουν ως επί το πλείστον γνωμοδοτικό χαρακτήρα (στο πλαίσιο άλλωστε της επικουρικότητας). Όμως, αυτές οι συστάσεις είναι συνδεδεμένες σε σημαντικό βαθμό με τα χρηματοδοτικά ταμεία της Ένωσης, τα οποία ενισχύουν μέσω προγραμμάτων τα κράτη-μέλη. Επιπλέον, η ΕΕ έχει αναπτύξει μια σειρά από εργαλεία, με τα οποία συνδράμει στα κράτη-μέλη. Έτσι, σταδιακά τα κράτη-μέλη μετατρέπουν σε εθνικό δίκαιο τις ενωσιακές κατευθύνσεις, χωρίς επί της ουσίας να υπάρχουν σημαντικά περιθώρια διαφοροποιήσεων. Πάντως, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ως προς την ταχύτητα απόκρισης των κρατών-μελών και συνεπακόλουθα τον βαθμό απορροφητικότητας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σε ένα γενικότερο επίπεδο, μπορεί να ειπωθεί πως οι αρχές της διακυβέρνησης εντοπίζονται στην Ελλάδα ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90. Συσχετίζονται θετικά με τις διαδικασίες εξευρωπαϊσμού της χώρας μας, μέσα από τα πολιτικά προγράμματα του «εκσυγχρονισμού» και της «μεταρρύθμισης» (Αρανίτου, Παπαβλασόπουλος & Σπουρδαλάκης, 2011).

Στο πλαίσιο ευρύτερης κριτικής, επισημαίνεται η τάση μονομερούς επικέντρωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα (εκροές) στην ΕΕΚ, με ταυτόχρονη υποβάθμιση των

εκπαιδευτικών διαδικασιών και εισροών, που όμως αποτελούν εξίσου κρίσιμο κομμάτι για την παροχή ποιοτικής ΕΕΚ (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Σε συνάφεια με το παραπάνω, βρίσκεται η κριτική στη διαρκώς αυξανόμενη επικέντρωση στις δεξιότητες, ως μέσο καταπολέμησης της ανεργίας και αύξησης της παραγωγικότητας. Εξάλλου, όπως επισημαίνεται σε ένα ευρύτερο επίπεδο, η εμμονή στην έντονη προτεραιοποίηση των δεξιοτήτων (με την σχεδόν φετιχιστικού χαρακτήρα επικέντρωση στους ποσοτικούς δείκτες), δύναται να υπονομεύσει την κοινωνική δικαιοσύνη (Παπαδάκης, 2016α), *«έστω και αν προσχηματικά την επικαλείται»* (Παπαδάκης, 2016α: 145). Όπως τονίζεται, να μεν η έλλειψη ή αναντιστοιχία των δεξιοτήτων είναι υπαρκτό πρόβλημα, αλλά σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι το μείζον που προκαλεί την ανεργία. Στη χώρα μας, η μεγάλη αυξομείωση της ανεργίας (παραπάνω από 10 μονάδες) μέσα σε λίγα χρόνια, επισημαίνει πως δεν θα μπορούσε να οφείλεται (η ανεργία) πρωτίστως στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν από εκπαιδευτικές διαδικασίες (καθώς δεν μπορούν να μεταβληθούν τόσο γρήγορα), αλλά σε άλλους παράγοντες (Λιντζέρης, 2020). Πάντως, εστιάζοντας στη Μαθητεία (πέρα από την δυνατότητα εναρμόνισης προσφοράς και ζήτησης εργασίας), θεωρείται πως προσφέρει μια εναλλακτική οδό σε σχέση με την μάθηση στο σχολείο και αυτό συνεισφέρει στο να παραμείνουν ή να επανέλθουν σε διαδικασίες μάθησης αρκετοί νέοι (Cedefop, 2019β).

Άλλο σημείο κριτικής, αποτελεί η αντίληψη πως οι ειδικότητες στην ΕΕΚ θα πρέπει να διαμορφώνονται πρωτίστως με βάση τις ανάγκες της αγοράς και δη της τοπικής. Όπως επισημαίνεται, αυτή η άποψη *«υποτιμά τον ανορθολογικό χαρακτήρα της ζήτησης και ουσιαστικά αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική υπηρεσία ως ένα εμπόρευμα σαν όλα τα άλλα»* (Καρατζογιάννης, Πανταζή, 2014: 83). Είναι γεγονός πως η αγορά εργασίας κινείται με βάση τις βραχυχρόνιες ανάγκες που εμφανίζονται και αυτό πρέπει να συνυπολογιστεί, όμως σε επίπεδο μακροχρόνιων στόχων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες. Για παράδειγμα, υπάρχουν κλάδοι, όπως αυτός της φυτικής παραγωγής, που υπο-αντιπροσωπεύονται παρά το ότι η πρωτογενής παραγωγή θεωρείται βασικός μοχλός ανάπτυξης στη χώρα μας.

Επίσης, πολύ κρίσιμο ζήτημα αποτελεί η χρονική στιγμή που θα πρέπει να ξεκινάει η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης. Τίθεται το ερώτημα, αν κάτι που είναι αποδοτικό για την αγορά εργασίας είναι εξίσου αποδοτικό και για τον μαθητή σε ατομικό επίπεδο. Το ζήτημα είναι πολυπαραγοντικό με βαθιές προεκτάσεις (αντιπαραβάλλει την αυταξία της εκπαίδευσης με την χρηστική της αξία).

Οι πολιτικές που σχετίζονται με την ΕΕΚ είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την έννοια της Δια Βίου Μάθησης (όπως εξελίχθηκε από την έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης, αποκτώντας

σαφώς μια πιο εξατομικευμένη διάσταση). Όμως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην τάση «φυσικοποίησης» αυτής της διαδικασίας μάθησης, δηλαδή, η αντιμετώπισή της σαν να είναι κάτι το φυσικό και απαραίτητο (όπως η αναπνοή, η πέψη). Γιατί έτσι σταδιακά επέρχεται η μετάβαση, από το *«κάθε φυσιολογικός άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει»*, στο *«κάθε φυσιολογικός άνθρωπος πρέπει να μαθαίνει, και στο τέλος, πρέπει να μην πηγαίνει κάτι καλά με εσένα αν δεν θέλεις να μάθεις και αρνείσαι την ταυτότητα του μαθητή»* (Biesta, 2018: 11-12).

Ο χώρος της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και της ΕΕΚ ειδικότερα, έχει τη δυνατότητα να αποτελεί προνομιακό πεδίο προώθησης της ισότητας ευκαιριών και πέρα από το πεδίο της τυπικής ισότητας κατά την αφετηρία. Άλλωστε, είναι κοινή παραδοχή πως διαχρονικά η εκπαίδευση στη χώρα μας υπήρξε ένας από τους κυριότερους τομείς μέσω του οποίου έχει συντελεστεί η κοινωνική ανodikότητα. Ταυτόχρονα όμως, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να μην λειτουργούν ως προνομιακό πεδίο νομιμοποίησης και ενίσχυσης των υφιστάμενων ανισοτήτων. Η Μαθητεία δύναται να ενισχύσει σε σημαντικό βαθμό την κρίσιμη διαδικασία σύζευξης μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας, αλλά οφείλουμε να θυμόμαστε πως οι αφετηρίες των δύο παραπάνω τομέων είναι διαφορετικές και άρα χρειάζεται προσοχή στον σχεδιασμό των σχετικών πολιτικών, έτσι ώστε να είναι αμοιβαία επωφελείς στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αποτελεσμάτων που παράγονται μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι πως εμφανίζονται σε πλήρη διάσταση σε βάθος χρόνου, λειτουργώντας όμως σε έναν κόσμο που «τρέχει πολύ γρήγορα». Όπως αναφέρει και μία κινέζικη ρήση: *«όταν σχεδιάζεις για ένα χρόνο, να σπέρνεις σιτάρι. Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία, να φυτεύεις δέντρα. Όταν σχεδιάζεις για μια ζωή, να καταρτίζεις και να εκπαιδεύεις ανθρώπους»* (Guanzi, περίπου 645 π.χ. όπ. αναφ. στο Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Το εγχείρημα είναι δύσκολο, αλλά το διακύβευμα είναι μεγάλο, καθώς όταν μιλάμε για ποιότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ουσιαστικά μιλάμε για ποιότητα στις ζωές μας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In Knud Illeris (ed.) *Learning Theorists... In Their Own Words*, chapter 18, pp.243-258, μτφ. Παρασκευάς Λιντζέρης, Ιωάννα Προφύρη. London and New York: Routledge. Ανακτήθηκε στις 9 Νοεμβρίου, 2020, από <https://bit.ly/35hMjF7>
- CEDEFOP. (2019a). *Apprenticeship schemes in European countries. A cross-nation overview*. Ανακτήθηκε στις 18 Σεπτεμβρίου, 2020, από <http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857>
- CEDEFOP. (2019b). *Vocational education and training in Europe - Greece April 2019*. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.cedefop.europa.eu/el/tools/vet-in-europe/systems/greece>
- CEDEFOP. (2020a). *Understanding of Apprenticeships in the National Context*. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/apprenticeship-schemes/country-fiches/greece>
- CEDEFOP. (2020b). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Greece. Cedefop monitoring and analysis of VET policies*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου από https://www.cedefop.europa.eu/files/developments_in_vocational_education_and_training_policy_in_2015-19_greece.pdf
- CEDEFOP. (2020c). *Greece - 2020 Skills forecast*. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/greece-2020-skills-forecast>
- CEDEFOP. (2020d). *Covid-19 and jobs: Which skills make a difference?* Ανακτήθηκε στις 27 Οκτωβρίου, 2020 από https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/covid-19-and-jobs-which-skills-make-difference#_summary
- Commission of the European Communities. (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning society*. Brussels, 29.11.1995 COM (95) 590 final. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου, 2020, από https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Commission. (2006). *Detailed Analysis of progress towards the Lisbon Objectives in education and training. 2006 report. Analysis based on indicators and benchmarks*. Brussels. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, 2021, από <https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2258/progressreport06annexes.pdf>
- European Commission. (2013). *Work - Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2020, από <http://connectingcredentials.org/wp-content/uploads/2015/02/Work-based-Learning-in-Europe.pdf>
- European Commission. (2015). *European ministers endorse Riga conclusions on VET*. Ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου, 2020, από

<https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/european-ministers-endorse-riga-conclusions-vet>

European Commission. (2019a). *Education and Training Monitor 2019. EU targets for 2020 in education and training*. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου, 2020, από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b548a5fb-e00b-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en>

European Commission. (2019b). *Education and Training Monitor 2019*. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου, 2020, από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/15d70dc3-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-171178208>

European Commission. (2020a). *Education and training monitor 2020. Country analysis*. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου, 2020, από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cd97ef45-2497-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en>

European Commission. (2020b). *Education and training monitor 2020*. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2020 από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/92c621ce-2494-11eb-9d7e-01aa75ed71a1>

European Council. (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000*. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, 2021, από https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#

Eurostat. (2020a). *Population on 1 January (online data code: TPS00001)*. [Σύνολο Δεδομένων]. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου, 2020, από <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00001/default/table?lang=en>

Eurostat. (2020b). *Employment rates of recent graduates (online data code: TPS00053)*. [Σύνολο Δεδομένων]. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου, 2020, από <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00053/default/table?lang=en>

Eurostat. (2020c). *New entrants by education level, programme orientation, sex and age* [Σύνολο Δεδομένων]. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2020 από [Announcement: server inaccessibility - European Commission](#)

Αλεξόπουλος, Α. (2005). Η Μεταρρύθμιση των Πολιτικών του Κράτους και Ο Ρόλος της Δημόσιας Διοίκησης. Στο Α. Μακρυδημήτρης, Μ. Πραβίτα (επιμ.), *Διοικητική Θεωρία και Πράξη – Διοίκηση και Κοινωνία: 1ο Συνέδριο Διοικητικών Επιστημόνων, 6 & 7 Οκτωβρίου 2005: Πρακτικά* (σσ. 597-612). Αθήνα: Σάκκουλα.

Αμίτσης, Γ. (2000). *Θεσμοί και Πολιτικές Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Παπαζήση

Αρανίτου, Β. (2008). *"Προάγοντας τη "διακυβέρνηση": σχεδιασμός και διαχείριση του Γ' ΚΠΣ"*. Πρακτικά 11ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σ. Καράγιωργα "Δημοκρατία και κρατικές πολιτικές στην Ελλάδα", Πάντειο Πανεπιστήμιο, 6-8 Νοεμβρίου, 2008. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα (σσ. 497-513). Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου, 2020, από <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:16348>

- Αρανίτου, Β., Παπαβλασόπουλος, Ε., & Σπουρδαλάκης, Μ. (2011). *ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΣΤΟ... ΜΝΗΜΟΝΙΟ: ΤΟ «ΧΡΟΝΙΚΟ» ΜΙΑΣ ΠΡΟΑΝΑΓΓΕΛΘΕΙΣΑΣ ΚΡΙΣΗΣ*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 134 (134-135), 37-50. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου, 2020, από doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.29>
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας. (2013). *Επαγγελματική Κατάρτιση*. Ανακτήθηκε στις 9 Αυγούστου, 2020, από <http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi>
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. (2020α). Πρόσκληση Υποβολής Αιτήσεων Καταρτιζομένων των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.) για Συμμετοχή Στο Πρόγραμμα Μαθητείας. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου, 2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/ΜΑΘΗΤΕΙΑ_ΔΙΕΚ_2020_ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ.pdf
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας. (2020β). Επιτυχόντες - Εγγραφές στο Πρόγραμμα Μαθητείας ΔΙΕΚ 2020. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου, 2020, από <http://www.gsae.edu.gr/el/toppress/1627-epityxontes-eggrafes-sto-programma-mathiteias-diek-2020>
- Γιαννακόπουλος, Ν., & Ντεμούσης, Μ. (2015). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 9 Αυγούστου, 2020, από <https://www.openbook.gr/oikonomiki-tis-ekpaideysis/>
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούλας, Χ., & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία. Κείμενο Παρέμβασης-05*. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου, 2020, από <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2020/07/ΚΕΙΜΕΝΟ-PAREMVASIS-5.pdf>
- Δρακάκη, Μ. (2017). Νέες μορφές μάθησης και δια βίου μάθηση. [Εισήγηση στο μάθημα Δημόσιες Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης]. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου. (2001). *Β' Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II)*. Ανακτήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://www.ekt.gr/el/news/9499>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2013). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Αύγουστος 2013* [Press release]. (2013, Νοέμβριος 14). Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2020 από <https://cutt.ly/ojasLfe>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2020α). *Έρευνα Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λήξης Σχολικού Έτους 2018/2019* [Δελτίο Τύπου] (2020, Νοέμβριος 18). Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου, 2020, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/68bc7912-7196-3959-e72f-7106adff9d45>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2020β). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Αύγουστος 2020* [Δελτίο Τύπου] (2020, Νοέμβριος 5). Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου, 2020, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/2cd46499-3e23-c415-5188-6140e3c37796>

ΕΟΠΠΕΠ. (χ.χ.ε.). *Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων*. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου, 2021, από <https://www.eoppep.gr/index.php/el/qualification-certificate/national-qualification-framework>

Επαγγελματικό Επιμελητήριο Αθηνών. (2016). *Jaana Oikarinen-Vasilopoulos: Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Φινλανδία - 7.12.2016* [Βίντεο]. Ανακτήθηκε από <https://youtu.be/KVdAjEvC1-A>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1995). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2020, από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD302/%CE%9B%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B7%20%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%BF%CF%82.pdf>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1997). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Στο Συμβούλιο, Στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών COM(97) 563 τελικό*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0563&from=GA>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. (92/C 191/01)*. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, 2021, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A11992M%2FTXT>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), (2009/C 119/02)*. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου, 2020, από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2013α). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Απριλίου 2013 για τη θέσπιση εγγυήσεων για τη νεολαία. (2013/C120/01)*. Επίσημη Εφημερίδα Της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου, 2020, από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN)

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2013β). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 11ης Δεκεμβρίου 2013, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ*. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32013R1288>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2016). *Ενισχυμένη συνεργασία της ΕΕ για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0018&from=EL>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2017). *Ευρώπη 2020: η Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάπτυξη και την απασχόληση*. COM(2010) 2020 τελικό. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2020 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:em0028>

- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 15ης Μαρτίου 2018 σχετικά με ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για ποιοτικά και αποτελεσματικά προγράμματα Μαθητείας (2018/C 153/01)*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου, 2020, από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0502(01)&from=EN)
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2020). *Η Επιτροπή προτείνει δέσμη μέτρων για τη στήριξη της απασχόλησης των νέων: Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά*. Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://ec.europa.eu/greece/news/20200701_2_el
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (χ.χ.ε.) *Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ETF)*. Ανακτήθηκε στις 9 Οκτωβρίου από https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/etf_el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής - Η πραγμάτωση μιάς ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης - Όταν σχεδιάζεις για ένα χρόνο, να σπέρνεις σιτάρι. Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία, να φυτεύεις δένδρα. Όταν σχεδιάζεις μιά ζωή, να καταρτίζεις και να εκπαιδεύεις ανθρώπους.*"(κινέζικη παροιμία) *Guanzi (περίπου 645 π.Χ.) /* COM/2001/0678 τελικό */*. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A52001DC0678>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. COM(2010) 2020 τελικό. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου, 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=E>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012α). *Στήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη: Ανακοινωθέν της Μπριζ. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/8739d626-1988-4453-a0b7-6f0554b06e2e/language-el>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβούργο, 20.11.2012 COM(2012) 669 final. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Έναρξη της ευρωπαϊκής συμμαχίας για θέσεις Μαθητείας*. [Δελτίο Τύπου]. (2013, Ιούλιος 2). Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου 2020 από https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_13_634
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015). *Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)-Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.*(2015/C 417/04). Ανακτήθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου 2020 από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)#ntr4-C_2015417EL.01002501-E0004](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)#ntr4-C_2015417EL.01002501-E0004)

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας {SWD(2016) 195 final}*. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2020 από <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EL/1-2016-381-EL-F1-1.PDF>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016β). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020. Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας 2014-2015*. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου, 2020, από https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_el.pdf
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). *Πρόταση Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για ποιοτικά και αποτελεσματικά προγράμματα Μαθητείας. COM/2017/0563 final*. Ανακτήθηκε στις 14 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9c148920-a9d1-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019α). *Ελλάδα: Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019β). *Ελλάδα: Οργάνωση της Μετα-Δευτεροβάθμιας μη-Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου, 2020, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-post-secondary-non-tertiary-education-11_el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019γ). *Ελλάδα: Διδασκαλία και Εκμάθηση στην Επαγγελματική μη-Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2020, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-vocational-upper-secondary-education-22_fi?2nd-language=el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020α). *Η πολιτική της ΕΕ στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου, 2020, από https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020β). *Πρόταση για Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα COM(2020) 275 final. 2020/0137 (NLE). Βρυξέλλες 1.7.2020*. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου, 2020, από https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:8e89305c-bc37-11ea-811c-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020γ). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2020. Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου, 2020, από <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/c952f294-2497-11eb-9d7e-01aa75ed71a1>

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020δ). *Ελλάδα: Οργάνωση και Διακυβέρνηση*. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου, 2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020ε). *Πρόταση Σύσταση του Συμβουλίου για μια γέφυρα προς την απασχόληση — ενίσχυση των εγγυήσεων για τη νεολαία και για την κατάργηση της σύστασης του Συμβουλίου, της 22ας Απριλίου 2013, για τη θέσπιση εγγυήσεων για τη νεολαία {SWD(2020) 124 final}. Βρυξέλλες, 1.7.2020 COM(2020) 277 final*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0277&from=E>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020στ). *Ελλάδα: Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006 , σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2019). *Κανονισμός (ΕΕ) 2019/128 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 16ης Ιανουαρίου 2019, σχετικά με την ίδρυση Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) και την κατάργηση του κανονισμού (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου*. Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=uriserv:OJ.L_.2019.030.01.0090.01.EL_L
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020). *Η αρχή της επικουρικότητας*. Ανακτήθηκε στη 1 Ιανουαρίου, 2021, από https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_1.2.2.pdf
- Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο. (2016). *Επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου, 2020 από <https://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=3&langId=el&keywords=&pubType=&langSel=sl>
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. (2018α). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου, 2020, από http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_17122018_REP.pdf
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. (2018β). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα: Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Ανακτήθηκε από http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_09072018_REP.pdf
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ. (2020). *Επαγγελματική Εκπαίδευση, Συγκεντρωτικός Οδηγός ΕΠΑΑ, ΕΠΑΣ, ΙΕΚ*. Ανακτήθηκε από <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2020/05/epaggelmatiki-ekpaideusi.pdf?fbclid=IwAR0mb1BwUZMX0CYwzP3Azx3YfYXqgW0qx410TcMpGgtRIBdvDNK7js7jaNU>
- ΙΝΕΔΙΒΙΜ. (χ.χ.ε.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε στις 13 Αυγούστου, 2020, από <https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/σχολεία-δεύτερης-ευκαιρίας>

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Περίοδος Αναφοράς: 2014-2017*. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου, 2020, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereynisis-apotimisis/2019/2019-03-28_ekthesi_diarrois_2014-2017.pdf
- Κανελλόπουλος, Κ., Μαυρομαράς, Κ., & Μητράκος, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας, Μελέτες αρ. 50*. Ανακτήθηκε από ΚΕΠΕ: <https://www.kepe.gr/index.php/el/erevna/dimosieyseis/meletes/item/185-αρ-50-εκπαιδευση-και-αγορα-εργασιασ.html>
- Καραλής, Θ. (2003). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf>
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://imegsee.gr/δημοσιεύσεις/kinitra_empodia_062018/
- Καραμεσίνη, Μ. (2017). *Ο ρόλος του ΟΑΕΔ στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Ιστορική αναδρομή και αναπροσδιορισμός στο νέο θεσμικό τοπίο*. Στο Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης, (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (σσ. 171-184). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2020 από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/dia_biou_book.pdf
- Καρατζογιάννης Σ. & Πανταζή Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Κάρμας, Κ. (2006). *Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα : εξελίξεις, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΠΕ). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/20.500.12036/1078>
- Κάρουλας, Γ. (2017). *Μαθητεία και μικρές επιχειρήσεις: θεσμικό πλαίσιο και προτάσεις για τη βελτίωση του συστήματος*. Κείμενα Γνώμης, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου, 2020, από <https://bit.ly/35drhaC>
- Καφετζοπούλου, Ο. (2019). *Η συμβολή της Μαθητείας στη μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρουσίαση στην 1η Διακρατική Ημερίδα Discuss Learning 2019 - Επαγγελματική εκπαίδευση και Επιχειρήσεις: Διαμορφώνοντας τους εργαζόμενους του αύριο*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2020 από http://discuss-learning.eu/presentations/0a_KafetzopoulouOlga_YPPETH_DiscussLearning2019.pdf
- Λιντζέρης, Π. (2017). *Πολιτικές δεξιοτήτων: Επιστημόνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση*. Στο Χ. Γούλας Π. & Λιντζέρης (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (σ.σ. 67–101). Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου, 2020, από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/dia_biou_book.pdf

- Λιντζέρης Π. (2020). «Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασιμμένης στην εργασία μάθησης», Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ 9/2020, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου, 2020, από Ερευνητικό κείμενο: [Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασιμμένης στην εργασία μάθησης](#)
- Νεκτάριος, Μ., Καρκαλάκος, Σ., Πλέσσα-Παπαδάκη, Α., Θεοδωρίδου, Α., & Χηνοπούλου, Ε. (2020). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις. Ανακτήθηκε από https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/12/technical-education_final.pdf
- ΟΑΕΔ. (2019). Εγκύκλιος Εισαγωγής Μαθητών στις ΕΠΑ.Σ Μαθητείας του ΟΑΕΔ, για το Σχολικό Έτος 2019-2020. Ανακτήθηκε από <http://www.oaed.gr/documents/10195/1214500/6%CE%95634691%CE%A92-2%CE%93%CE%94+ekgyklioesepanal.pdf/c4fb8f83-8bd8-4b76-be29-6f2491da3bdd>
- ΟΑΕΔ. (2020). Μαθητεία / Εργοδότες. Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου, 2020, από <http://www.oaed.gr/epas-employers>
- ΟΑΕΔ. (2021). *EURES. Αναζήτηση Θέσης Εργασίας από Εξωτερικό (Δίκτυο Eures)*. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου, 2021, από <http://www.oaed.gr/ergasia-sten-europe-eures->
- Παϊδούση, Χ. (2014). *Δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η γερμανική «αφήγηση» για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας*. Αθήνα: Ε.Ι.Ε.Α.Δ. ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://bit.ly/3chuw5c>
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2005). *Μεταξύ Δυνητικότητας & Αναγκαιότητας*. Αθήνα: Α.Σ. EQUALITY.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»*. Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπαδάκης, Ν. (2010). *LLP Impact Analysis: Μια ερευνητικά θεμελιωμένη αξιολόγηση αποτελεσμάτων του LLP στην ελληνική περίπτωση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαδάκης, Ν. (2016α). *Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995- 2015)*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν. (2016β). *Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων, στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής παρουσίας (Δεκάτομο Έργο)*. Τόμος ΙΧ: Πολιτική Μεθοδολογία. Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο διαθεσιμότητας Συνταγματικού Δικαίου, σσ. 287-332.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). *Σύσταση του Συμβουλίου της 19ης Δεκεμβρίου 2016 όσον αφορά τις Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους*

(2016/C 484/01). Ανακτήθηκε στις 14 Σεπτεμβρίου, 2020, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN)

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών. (2017). *Οι μεσαίες και μικρές επιχειρήσεις στην Ελλάδα Μέρος Α: Συμβολή στην οικονομία, εξελίξεις και προκλήσεις*. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου, 2020, από http://www.sev.org.gr/uploads/Documents/50669/SMEs_partA.PDF

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών. (2019). *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και την σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή*. Ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου, 2020, από https://www.sev.org.gr/vivliothiki-tekmiriosi/special-report-to-mellon-tis-ergasias/oi-elleipseis-se-paideia-kai-dexiotites-empodio-gia-ton-paragogiko-metaschimatismo-kai-tin-synchroni-antagonistiki-paragogi_52248/

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών. (2020). *Μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για τους νέους*. Ανακτήθηκε στις 9 Σεπτεμβρίου, 2020, από <https://bit.ly/38h7rgv>

Τσουκαλάς, Κ. (1982). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830–1922)*. (Ι. Πετρόπουλος & Κ. Τσουκαλάς, μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων. (2020). *Το πρόγραμμα με μια Ματιά. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020*. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου, 2020, από <https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-me-mia-matia/>

Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού. (2011). *Τι είναι το ΕΣΠΑ*. Ανακτήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου, 2020, από <http://2007-2013.espa.gr/el/Pages/staticWhatIsESPA.aspx>

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011). *Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση*. <http://www.gsae.edu.gr/images/stories/plaisio.pdf>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016α). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου, 2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Στρατηγικό_Πλαίσιο_EEK.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016β). *09-05-16 Οι αλλαγές στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, μία νέα αρχή για τα ΕΠΑΛ*. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/epal-m/anakoinwseis-epala/20141-09-05-16-oi-allages-s-tin-texniki-epaggelmatiki-ekpaidefsi-mia-nea-arxi-gia-ta-epal-4>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016γ). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ/ Μαθητείας*. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/iraklis_pliakis_-_ethniko_stratigiko_plaisio_gia_tin_ana_vathmisi_tis_eeek-mathiteias.pdf

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017α). 14-09-17 *Ο θεσμός της Μαθητείας αλλάζει*. Ανακτήθηκε στις 9 Οκτωβρίου, 2020 από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/30254-14-09-17-o-thesmos-tis-mathiteias-allazei-synergasia-ypourgeiou-paideias-erevna-kai-thriskevmaton-kai-oad-sti-diaxe-irisi-tis-mathiteias-3>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017β). 11-12-17 *Με επιτυχία συνεχίζεται η Μαθητεία στα Επαγγελματικά Λύκεια*. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/32019-11-12-17-me-epityxia-synechizetai-i-mathiteia-sta-epaggelmatika-lykeia-3>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017γ). 01-11-17 *Προγράμματα Σπουδών για το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» των αποφοίτων εννέα ειδικοτήτων*. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/31228-01-11-17-programmata-spuudon-gia-to-metalykeiako-etos-taksi-mathiteias-ton-apofiton-ennea-eidikotiton-2>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017δ). 21-08-17 *Η νέα ΚΥΑ για τη Μαθητεία*. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/29658-21-08-17-i-nea-ky-a-gia-tin-mathiteia-3>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018α). 04-07-18 *Οργάνωση και Λειτουργία Τμημάτων Μαθητείας Αποφοίτων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ)*. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/35776-04-07-18-organosi-kai-leitourgia-tmimatou-mathiteias-ton-epaggelmatikon-lykeion-epal-6>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018β). 19-10-18 *Αύξηση κατά 50% των αιτήσεων για τη Μαθητεία το σχολικό έτος 2018-2019*. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου, 2020, από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/37811-19-10-18-ayksisi-kata-50-ton-aitiseon-gia-ti-mathiteia-to-sxoliko-etos-2018-2021>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018 γ). 29-06-18 *Στήριξη του Δημόσιου Σχολείου στους Αποφοίτους του Μεταλυκειακού Έτους– Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑΛ ενόψει των Εξετάσεων Πιστοποίησης*. Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου, 2020, από <https://bit.ly/3ndAmXe>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018δ). 09-07-18 *Διενεργήθηκαν οι εξετάσεις Πιστοποίησης των αποφοίτων του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των ΕΠΑΛ*. Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου, 2020, από <https://bit.ly/2JS49XS>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018ε). 31-07-18 *Υψηλά τα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις πιστοποίησης της Μαθητείας των ΕΠΑΛ*. Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου, 2020, από <https://bit.ly/3rSLX1k>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). 30-09-20 *Σύνδεση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης με την αγορά εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 28 Οκτωβρίου, 2020, από

<https://www.minedu.gov.gr/news/46569-30-09-20-syndesi-tis-epaggelmatikis-ekpaidefsis-katartisis-kai-dia-viou-mathisis-me-tin-agera-ergasias-2>

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε στις 27 Ιουλίου, 2020, από https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/Katartisi_MELETH_FINAL.pdf

Ball, A., & Peters, G. (2001). *Σύγχρονη πολιτική και διακυβέρνηση. Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.

CEDEFOP. (2014α). *Ενημερωτικό Σημείωμα. Αναπτύσσοντας προγράμματα Μαθητείας: παρά τα πλεονεκτήματά τους σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τα προγράμματα Μαθητείας δεν αξιοποιούνται επαρκώς, Μάιος 2014*. Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2020 από https://www.cedefop.europa.eu/files/9088_el.pdf

CEDEFOP. (2014β). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα, Συνοπτική Περιγραφή*. Ανακτήθηκε την 1 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf

CEDEFOP. (2018α). *Ενημερωτικό Σημείωμα. Ποιο είναι το μέλλον της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη;* Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9133_el.pdf

CEDEFOP. (2018β). *Συνοπτική Παρουσίαση. Επισκόπηση της Μαθητείας, ΕΛΛΑΔΑ .Εκσυγχρονισμός και επέκταση των προγραμμάτων Μαθητείας στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 25 Δεκεμβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/4160_el_executive_summary.pdf

CEDEFOP. (2019α). *Ενημερωτικό Σημείωμα, Πλαίσια Επαγγελματικών Προσόντων Στην Ευρώπη Εξελίξεις το 2018, αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προώθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης*. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9139_el.pdf

CEDEFOP. (2019β). *Ενημερωτικό Σημείωμα. Πρόληψη των χαμηλών δεξιοτήτων μέσω της δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9136_el.pdf

CEDEFOP. (2019γ). *Ενημερωτικό Σημείωμα. Οι δεξιότητες που θέλουν οι εργοδότες*. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9137_el.pdf

CEDEFOP. (2020α). *Ενημερωτικό Σημείωμα. Προγράμματα Μαθητείας για Ενηλίκους. Συμβολή στην εξασφάλιση καλών θέσεων εργασίας για τους ανθρώπους και δεξιοτήτων για τις επιχειρήσεις και τις αγορές εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου, 2020, από https://www.cedefop.europa.eu/files/9147_el.pdf

Eurostat. (2020). *Πληθυσμιακή διάρθρωση και δημογραφική γήρανση. Στοιχεία Αυγούστου 2020*. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου, 2020, από <https://cutt.ly/ojausTu>

Νομοθεσία

Απόφαση Κ1/54877 (ΦΕΚ Β 1245/11.04.2017) Τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.).

Β.Δ. 3/6/1952 (ΦΕΚ Α 157/06.06.1952) Περί εκπαιδύσεως μαθητών τεχνιτών.

Βουλή των Ελλήνων. (2020). *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελμάτων (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 254 Α'/21.12.2020).

Ανακτήθηκε

από

https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou/?law_id=1ab36e57-ab80-4e29-b18b-ac8c00c3032

Κοινή Υπουργική Απόφαση 20405/373 (ΦΕΚ Β 1371/ 17.05.2016)

Κοινή Υπουργική Απόφαση 217890/ΓΓ4 (ΦΕΚ Β 4176/23.12.2016)

Κοινή Υπουργική Απόφαση Φ4/117002/Δ4/2018 (ΦΕΚ Β 2784/12.07.2018): Τροποποίηση του Πλαισίου Ποιότητας Μαθητείας.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 26385/2017 (ΦΕΚ Β 491/20.2.2017)

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α 167/30.09.1985): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ Α 18/14.02.1992): Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2640/1998 (ΦΕΚ Α 206/03.09.1998): Δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3191/2003 (ΦΕΚ Α 258/07.11.2003): Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.).

Νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ Α 146/13.07.2006): Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ Α 163/21.09.2010): Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4111/2013 (ΦΕΚ Α 18/25.1.2013): Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, τροποποιήσεις του Ν. 4093/2012, κύρωση της Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου «Εγκριση των Σχεδίων των Συμβάσεων Τροποποίησης της Κύριας Σύμβασης Χρηματοδοτικής Διευκόλυνσης με...

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ Α 193/17.09.2013): Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4283/2014 (ΦΕΚ Α 189/10.09.2014): Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4310/2014 (ΦΕΚ Α 258/08.12.2014): Έρευνα, Τεχνολογική Ανάπτυξη και Καινοτομία και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4336/2015 (ΦΕΚ Α 94/14.08.2015): Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης.

Νόμος 4386/2016 (ΦΕΚ Α 83/11.05.2016): Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159/06.09.2016): Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4473/2017 (ΦΕΚ Α 78/30.05.2017): Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.

Νόμος 4485/2017 (ΦΕΚ Α 114/04.08.2017): Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ Α 102/12.06.2018): Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4559/2018 (ΦΕΚ Α 142/03.08.2018): Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4610/2019 (ΦΕΚ Α 70/07.05.2019): Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις.

ΦΕΚ 111/τ.Α'/1975 (Αρ.16, παρ.7).

Παράρτημα

1. Η αρχή της επικουρικότητας στην ΕΕ

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αρχή της επικουρικότητας λειτουργεί ως κριτήριο που ρυθμίζει την άσκηση των μη αποκλειστικών αρμοδιοτήτων της Ένωσης. Αποκλείει την παρέμβαση της Ένωσης, όταν ένα ζήτημα μπορεί να ρυθμιστεί αποτελεσματικά από τα κράτη μέλη σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Νομιμοποιεί δε την Ένωση να ασκήσει τις εξουσίες της, όταν τα κράτη μέλη δεν είναι σε θέση να επιτύχουν τους στόχους μιας προτεινόμενης δράσης κατά τρόπο ικανοποιητικό και όταν η δράση σε επίπεδο Ένωσης μπορεί να επιφέρει προστιθέμενη αξία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020).

2. Τα 8 πεδία παρακολούθησης - αξιολόγησης της προόδου και των επιδόσεων, που αντιστοιχούν στους 13 μείζονες στόχους του «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

- Βελτίωση της ποιότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
- Αύξηση ενδιαφέροντος στις θετικές επιστήμες και στις τεχνικές σπουδές.
- Βέλτιστη αξιοποίηση πόρων.
- Περιβάλλον ανοικτής μάθησης και κατάρτισης.
- Ενδυνάμωση της ελκυστικότητας της μάθησης.
- Βελτίωση οριζόντιων δεξιοτήτων, που αφορούν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών, με σύγχρονη πιστοποίηση και αναγνώριση των δεξιοτήτων που αποκτώνται - αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εν λόγω κινητικότητας (European Commission, 2004b: 19-73 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016α: 68).

3. Επίπεδα ΕΠΠ & Αντιστοίχιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων

Επίπεδα ΕΠΠ & Αντιστοίχιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων			
Επίπεδα ΕΠΠ & EQF	Επαγγελματική εκπαίδευση & επαγγελματική κατάρτιση	Γενική εκπαίδευση	Ανώτατη εκπαίδευση
1		Απολυτήριο Δημοτικού	
2		Απολυτήριο Γυμνασίου	
3	Πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης – Επιπέδου 3 (χορηγείται στους αποφοίτους των σχολών επαγγελματικής κατάρτισης [ΣΕΚ] έπειτα από πιστοποίηση) * Πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης (άρθρο 6 Ν. 2009/1992 -άρθρο 11 Ν. 3879/2010 - άρθρο 11, παρ. β' Οδηγίας 2005/36/ΕΚ) ΕΠΠΕΔΟ: I		
4	Πτυχίο ΕΠΑΣ Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) - Επιπέδου 4 (ισότιμο με το απολυτήριο Γενικού Λυκείου, χορηγείται στους αποφοίτους της Γ' τάξης των Επαγγελματικών Λυκείων [ΕΠΑΛ] έπειτα από ενδοσχολικές εξετάσεις) Πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης - Επιπέδου 4 (Χορηγείται στους απόφοιτους της Γ' τάξης των Επαγγελματικών Λυκείων [ΕΠΑΛ] μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις)	Απολυτήριο Γενικού Λυκείου	
5	Πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης – Επιπέδου 5 (χορηγείται στους αποφοίτους της τάξης Μαθητείας των ΕΠΑΛ έπειτα από πιστοποίηση) Δίπλωμα επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης – Επιπέδου 5 (χορηγείται στους αποφοίτους ΙΕΚ έπειτα από πιστοποίηση) **Δίπλωμα Επαγγελματικής Επιπέδου Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Κατάρτισης – ΙΕΚ Δίπλωμα / Πτυχίο Ανωτέρας Σχολής (τριτοβάθμια ανώτερη και όχι ανώτατη εκπαίδευση)		

6			Πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ)
7			Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης
8			Διδακτορικό δίπλωμα
<p>* Ο τίτλος έχει καταργηθεί και αντιστοιχεί στο «ΠΤΥΧΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 3», το οποίο χορηγείται στους αποφοίτους των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), σύμφωνα με τα οριζόμενα στο Νόμο 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», όπως τροποποιήθηκε και ισχύει.</p>			
<p>** Ο τίτλος έχει καταργηθεί και αντιστοιχεί στο «ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5», που χορηγείται στους αποφοίτους ΙΕΚ έπειτα από πιστοποίηση.</p>			

Πηγή: ΙΝΕ ΓΣΕΕ <https://bit.ly/3pZOLrB>

4. Οι 8 βασικές ικανότητες είναι οι ακόλουθες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006):

- 1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- 2. Επικοινωνία σε ξένη γλώσσα
- 3. Μαθηματική ικανότητα και ικανότητες στην Επιστήμη και την Τεχνολογία
- 4. Ψηφιακή ικανότητα
- 5. Μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn)
- 6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη
- 7. Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα
- 8. Πολιτιστική γνώση και έκφραση

5. Αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των ποσοτικών στόχων της ΣτΑ

- «Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη άγγιξε το 14,4%, δηλαδή 4,4% πάνω από την τιμή-στόχο (10%) για το 2010.
- Για τους εφήβους (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης, ο στόχος ήταν η μείωση του ποσοστού τους κατά 20%. Δηλαδή, από το 21,3% του 2000 να μειωθεί στο 17% το 2010. Εν τέλει, ανήλθε στο 20%.
- Σε σχέση με την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο μέσος όρος για το 2010 ανήλθε στο 78,6%, δηλαδή 6,4% κάτω από το 85%, που ήταν ο στόχος.
- Αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης ενώ ο στόχος ήταν το 12,5%, έφτασε το 2010 στο 9,3% (με σοβαρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών).
- Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η αύξηση των αποφοίτων στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία ήταν πολύ μεγάλη και επετεύχθει η τιμή-στόχος που είχε τεθεί (αύξηση κατά 15% έως το 2010). Ήδη από το 2008 η αύξηση ήταν πάνω από 37%» (European Commission, 2011a: 11-16 όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2016a: 86-87).

6. Τα κράτη μέλη θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους στους παρακάτω 4 τομείς

- «Ανάπτυξη επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παγκόσμιου επιπέδου για να αυξηθεί η ποιότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων.
- Προώθηση της μάθησης με βάση την εργασία, συμπεριλαμβανομένων υψηλής ποιότητας πρακτικής άσκησης, Μαθητείας και διπλών μοντέλων μάθησης που διευκολύνουν τη μετάβαση από τη μάθηση στην εργασία.
- Προώθηση εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων (για να εξασφαλίζονται κατάλληλα προγράμματα σπουδών και παροχή κατάλληλων δεξιοτήτων).
- Προώθηση της κινητικότητας μέσω του προτεινόμενου προγράμματος Erasmus για όλους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012β: 3).

7. Κύριοι Υποστηρικτικοί Οργανισμοί και Χρηματοδοτικά Ταμεία της ΕΕ

1. CEDEFOP

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) ιδρύθηκε το 1975 με τον κανονισμό (ΕΟΚ) αρ. 337/75 του Συμβουλίου *«για να παρέχει τη συνδρομή του στην Επιτροπή, με σκοπό την υποβοήθηση σε ενωσιακό επίπεδο της προώθησης και ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχούς κατάρτισης»* (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2019: L30/90). Αναγνωρίζεται ευρύτατα η συμβολή του Cedefop στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας κοινής πολιτικής ΕΕΚ στην Ευρώπη. Με δεδομένο πως το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον δημιουργεί και νέες ανάγκες, ο αρχικός κανονισμός έχει υποστεί διαχρονικά αρκετές τροποποιήσεις. Εν τέλει, το 2019 με τον Κανονισμό (ΕΕ) 2019/128, *«καταργείται ο κανονισμός (ΕΟΚ) 337/75 του Συμβουλίου και ταυτόχρονα ιδρύεται το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) ως οργανισμός της Ένωσης. Στόχος του Cedefop είναι να στηρίζει την προαγωγή, ανάπτυξη και εφαρμογή των πολιτικών της Ένωσης στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και πολιτικών για τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά προσόντα, σε συνεργασία με την Επιτροπή, τα κράτη μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους»* (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2019: L30/92). Η βάση του Cedefop βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη από το 1995.

2. Erasmus +

Το Erasmus + είναι πρόγραμμα της ΕΕ στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού, για την περίοδο 2014-2020. Αποτελεί τη συνέχιση πολλών προγραμμάτων που λειτούργησαν την περίοδο 2007-2013. Συμπεριλαμβάνει *«όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε μια προοπτική Δια Βίου Μάθησης...τη νεολαία, ειδικά στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, τον αθλητισμό (ιδίως τον μαζικό) καθώς και μία διεθνή διάσταση, η οποία αποσκοπεί στην υποστήριξη της εξωτερικής δράσης της Ένωσης...»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2013β: L347/55). Κύριοι στόχοι του προγράμματος, μεταξύ άλλων, είναι η επίτευξη του πρωταρχικού στόχου στον τομέα της εκπαίδευσης (όπως τέθηκε στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020») και η επίτευξη των στόχων για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων,

δίνεται βαρύτητα *«στην μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων, στην συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών και στην υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2013β: L347/58). Το μεγαλύτερο μέρος των ευρωπαϊκών κονδυλίων που εκταμιεύονται για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, διοχετεύονται στην εκπαίδευση και κατάρτιση ποικιλοτρόπως. Το Erasmus+ υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης με περίπου 15 δις. Ευρώ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α), ενώ, χρηματοδότηση που προέρχεται από το Erasmus+ χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας που συνδέονται με την εφαρμογή του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων (Cedefop, 2020b: 19).

3. Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (European Social fund - ESF) δημιουργήθηκε με την ιδρυτική Συνθήκη της Ρώμης το 1957, και αποτελεί το πρώτο χρηματοδοτικό μέσο της Ένωσης. Συνιστά το κύριο εργαλείο της ΕΕ για την επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό. Μέσω του ΕΚΤ, χρηματοδοτούνται έργα σε όλη την ΕΕ, που περιλαμβάνουν δραστηριότητες κατάρτισης (ενίοτε σε συνδυασμό με πρακτική άσκηση), επανακατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα προγράμματα που υποστηρίζονται από το ΕΚΤ δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνους που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες να βρουν εργασία και συμβάλλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο, 2016: 8-10). Με δεδομένο πως η Ευρώπη αποτελείται από έναν γηράσκοντα πληθυσμό, χρειάζεται να παραμένουν οι εργαζόμενοι στις δουλειές τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Το ΕΚΤ ενισχύει προγράμματα επανεκπαίδευσης εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας. Επίσης, υποστηρίζονται οι επιχειρήσεις που προσφέρουν θέσεις μερικής απασχόλησης, ευέλικτο ωράριο και προσαρμοσμένους χώρους εργασίας, καθώς έτσι εξυπηρετούνται κάποιες κατηγορίες ατόμων (άτομα με αναπηρία, γυναίκες μετά από άδεια μητρότητας) να ενταχθούν στην εργασία (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό ταμείο, 2016).

4. Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ETF)

Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ETF) ιδρύθηκε στο Τορίνο της Ιταλίας το 1994. *«Στο πλαίσιο των εξωτερικών σχέσεων της ΕΕ, το ETF (European Training Foundation) βοηθά τις γειτονικές χώρες να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις ικανότητες και δεξιότητες των πολιτών τους, μεταρρυθμίζοντας το σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και*

κατάρτισης καθώς και την αγορά εργασίας τους. Το ETF στηρίζει την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου σε 29 χώρες - εταίρους (στη Νοτιοανατολική Ευρώπη και την Τουρκία, την Ανατολική Ευρώπη, τη Νοτιοανατολική Μεσόγειο και την Κεντρική Ασία)» (Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ.ε.).

Ωφελούμενοι από αυτές τις ενέργειες, σύμφωνα με την ΕΕ, είναι τόσο οι εργαζόμενοι που έχουν εκπαιδευτεί και άρα κινδυνεύουν λιγότερο από φτώχεια, κοινωνικό αποκλεισμό αλλά και αναγκαστική μετανάστευση, όσο και οι χώρες-εταίροι οι οποίες εμφανίζουν μεγαλύτερη σταθερότητα, καλύτερες ευκαιρίες για επενδύσεις και εν τέλει μεγαλύτερη ευημερία. Επίσης, μπορούν να ωφεληθούν και οι χώρες της ΕΕ, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν καταρτισμένο προσωπικό μέσα από ρυθμισμένες διαδικασίες και να καλυφθούν με αυτόν τον τρόπο τα κενά που δημιουργούν οι δημογραφικές συνθήκες (μείωση του Πληθυσμού στην ΕΕ) (Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ.ε.).

8. Πίνακας με όλα τα ποσά που σχετίζονται με την αποζημίωση του μαθητευόμενου στα προγράμματα Μαθητείας

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΠΟΣΑ ΣΕ ΕΥΡΩ (€)
Ημερομίσθιο	$29,04€ * 75\% = 21,78€$
Ποσό στο οποίο υπολογίζονται οι ασφαλιστικές εισφορές	$21,78/2 = 10,89€$
Εισφορές εργοδότη	$10,89€ * 37,28\% = 4,06€$
Εισφορές μαθητή	$10,89€ * 3,28\% = 0,36€$
Σύνολο εισφορών	$4,06€ + 0,36€ = 4,42€$
Καθαρό εισπραττόμενο ποσό από τον μαθητή	$21,78 - 0,36 = 21,42€$
Επιβάρυνση του εργοδότη, αφαιρούμενης της επιδότησης	$21,78€ \text{ (ημερομίσθιο)} - 16,54€ \text{ (επιδότηση)} = 5,24€$
	$5,24€ + 4,06€ \text{ (ασφαλιστικές εισφορές)} = 9,30€$

9. Γ' Φάση Μαθητείας

Μαθητευόμενοι ανά Ειδικότητα σε Δημόσιους και Ιδιωτικούς Φορείς

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΔΗΜ	ΙΔΙΩΤ
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	94	4	90
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	345	213	132
ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ - ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	74	69	5
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ	518	399	119
ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ	23	14	9
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ	76	42	34
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	11	4	7
ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	206	3	203
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	40	30	10
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ, ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	145	41	104
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	261	196	65
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Η/Υ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ	101	85	16
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ	390	208	182
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	100	64	36
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	117	48	69
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	717	188	529
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ	60	2	58
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	93	58	35
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	292	255	37
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	31	12	19
Γενικό Άθροισμα	3694	1935	1759

Πηγή: ΥΠΑΙΘ, 2020

10. Δ΄Φάση Μαθητείας

Μαθητευόμενοι ανά Ειδικότητα σε Δημόσιους και Ιδιωτικούς Φορείς

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΔΗΜ	ΙΔΙΩΤ
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	94	7	87
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	316	197	119
ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ - ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	66	60	6
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ	478	368	110
ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ	20	13	7
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ	80	39	41
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	8	4	4
ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	214	4	210
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΤΟΠΙΟΥ	18	3	15
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	20	18	2
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ, ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	145	35	110
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	185	127	58
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Η/Υ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ	69	58	11
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ	298	131	167
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	81	42	39
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	128	44	84
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	649	163	486
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ	41	4	37
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	105	78	27
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΑΠΟΘΗΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΦΟΔΙΑΣΜΟΥ (LOGISTICS)	5	0	5
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	199	176	23
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	25	6	19
Γενικό Άθροισμα	3244	1577	1667

Πηγή: ΥΠΑΙΘ, 2020