



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ & ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

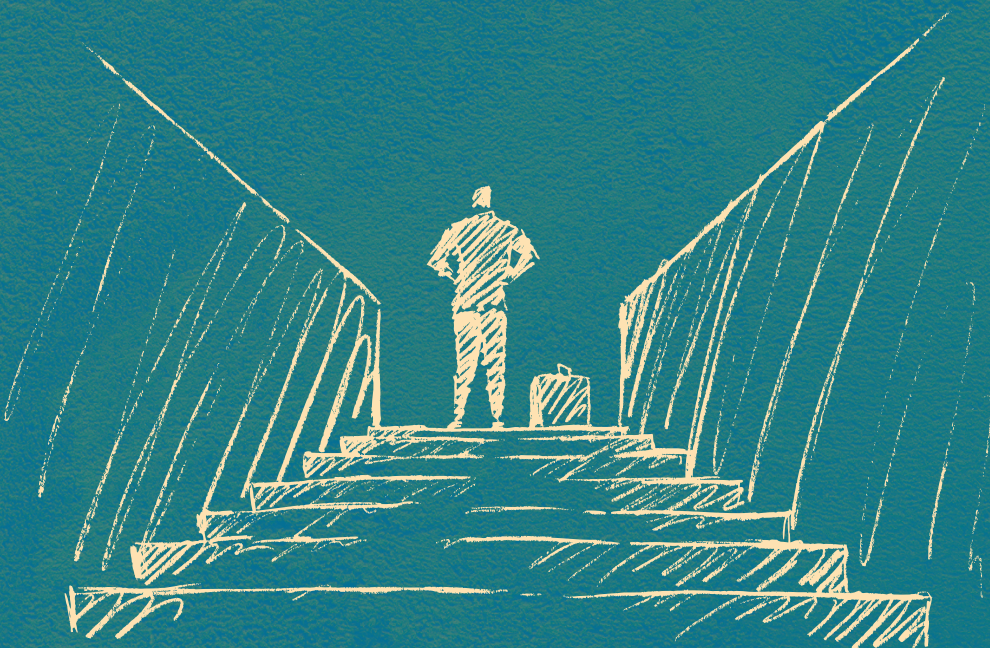
**Εμπειρική και συγκριτική διερεύνηση
των όρων μετάβασης αποφοίτων ΙΕΚ στην απασχόληση:
Προκλήσεις και στρατηγικά διακυβεύματα**

Επιμέλεια

Χρήστος Γούλας - Νίκος Φωτόπουλος

Ερευνητική & Συγγραφική Ομάδα

Γούλας, Χ. - Ζάγκος, Χ. - Καραθανάση, Π. - Κόκκινος, Γ.
Παστελάκου, Χ. - Τουρτουρή, Μ. - Φατούρου, Π. - Φωτόπουλος, Ν.





ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ & ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

**Εμπειρική και συγκριτική διερεύνηση
των όρων μετάβασης αποφοίτων ΙΕΚ στην απασχόληση:
Προκλήσεις και στρατηγικά διακυβεύματα**

Επιμέλεια

Χρήστος Γούλας - Νίκος Φωτόπουλος

Ερευνητική & Συγγραφική Ομάδα

Γούλας, Χ. - Ζάγκος, Χ. - Καραθανάση, Π. - Κόκκινος, Γ.
Παστελάκου, Χ. - Τουρτουρή, Μ. - Φατούρου, Π. - Φωτόπουλος, Ν.

ISBN: 978-618-5006-39-6

Γλωσσική επιμέλεια – Διόρθωση:
Αναστασία Σακελλαρίου

Copyright ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
3ης Σεπτεμβρίου 36, 104 32, ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 5218700, Fax: 210 5218754
e-mail: info@kanep-gsee.gr, www.kanep-gsee.gr

Σελιδοποίηση
Μάρθα Δελτούζου - ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.

Εκτύπωση
ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.
Αντιγόνης 60 & Λένορμαν
Τηλ.: 210 5156820, Fax: 210 5156811
e-mail: info@kambili.gr

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Α: Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο	11
1. Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και εκπαίδευση ενηλίκων.....	13
1.1 Το πεδίο και το εύρος της εκπαίδευσης ενηλίκων: Ο ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης.....	13
1.1.1 Η μάθηση ως πεδίο επιστημονικής ενασχόλησης.....	13
1.1.2 Το πεδίο της μάθησης ενηλίκων.....	15
1.1.3 Διά βίου μάθηση, διά βίου εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων.....	19
1.2 Όψεις και μοντέλα της επαγγελματικής κατάρτισης.....	25
1.2.1 Μοντέλα διακυβέρνησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	28
1.2.2 Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη.....	37
1.3 Όψεις και διαστάσεις της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Ευσύνοπτη ιστορική και θεσμική επισκόπηση του πεδίου.....	39
1.3.1 Οι τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα.....	45
1.4 Χαρτογράφηση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης στη χώρα.....	51
1.4.1 Πλήθος εκπαιδευτικών μονάδων ΙΕΚ.....	51
1.4.2 Πλήθος καταρτιζομένων.....	55
1.4.3 Ανθρώπινο Δυναμικό.....	63
1.4.4 Προσφερόμενες ειδικότητες.....	65
1.4.5 Θέματα φοίτησης και αξιολόγησης.....	80
1.4.6 Πρακτική άσκηση-Μαθητεία.....	82
ΜΕΡΟΣ Β: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Ποσοτική ανάλυση της έρευνας	87
2. Μεθοδολογία και αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	89
2.1 Βασικός σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	89
2.2 Μεθοδολογία, εργαλεία, εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	89
2.3 Ποσοτική προσέγγιση.....	91
2.3.1 Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων: Συγκριτική προσέγγιση (2012-2020).....	94

2.3.1.1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	94
2.3.1.2	Στοιχεία κοινωνικής συμπεριφοράς και απόψεων	106
2.3.1.3	Στοιχεία κατάρτισης	113
2.3.1.4	Ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης	115
2.3.1.5	Θέματα απασχόλησης μετά το πρόγραμμα.....	121
2.3.1.6	Θέματα απασχόλησης μετά το πρόγραμμα – Μισθωτοί μετά το πρόγραμμα.....	122
2.3.1.7	Θέματα απασχόλησης – Άνεργοι μετά το πρόγραμμα.....	129
2.3.1.8	Θέματα απασχόλησης – Αυτοαπασχολούμενοι μετά το πρόγραμμα.....	140
2.4	Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής προσέγγισης.....	146
ΜΕΡΟΣ Γ: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων – Ποιοτική ανάλυση της έρευνας.....		153
3.	Μεθοδολογία, ταυτότητα και αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	155
3.1	Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων ποιοτικής έρευνας.....	158
3.1.1	<i>Ειδικότητες κατάρτισης.....</i>	<i>159</i>
3.1.2	<i>Ποιοτικά στοιχεία των προγραμμάτων κατάρτισης</i>	<i>162</i>
3.1.2.1	<i>Πρόγραμμα σπουδών.....</i>	<i>163</i>
3.1.2.2	<i>Οργάνωση προγράμματος</i>	<i>165</i>
3.1.2.3	<i>Εκπαιδευτικό υλικό</i>	<i>167</i>
3.1.2.4	<i>Χώροι και υλικοτεχνική υποδομή.....</i>	<i>169</i>
3.1.2.5	<i>Πρακτική άσκηση.....</i>	<i>170</i>
3.1.2.6	<i>Εκπαιδευτές.....</i>	<i>172</i>
3.1.2.7	<i>Πιστοποίηση</i>	<i>175</i>
3.1.3	<i>Η κατάρτιση στον καιρό της πανδημίας.....</i>	<i>177</i>
3.1.4	<i>Σύνδεση επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης.....</i>	<i>180</i>
ΜΕΡΟΣ Δ: Βασικά συμπεράσματα και στρατηγικά διακυβεύματα.....		185
4.	Βασικά συμπεράσματα και στρατηγικά διακυβεύματα	187
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		203

Εισαγωγή

Το 2012 το ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ παρουσίασε τα αποτελέσματα της έρευνας με τίτλο: *Η μετάβαση των αποφοίτων της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης στη σφαίρα της απασχόλησης*, εκδίδοντας στη συνέχεια το βιβλίο με τίτλο: *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική*, με σκοπό την πληρέστερη παρουσίαση και επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων της προαναφερθείσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η έρευνα του 2012 αφορούσε αποφοίτους αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (2008-2009), επιχειρώντας να αποτυπώσει τις κυρίαρχες τάσεις, τους όρους και τις συνθήκες μετάβασης προς τη σφαίρα της απασχόλησης. Από τότε μέχρι σήμερα μεσολάβησε μια εξαιρετικά επίπονη περίοδο οικονομικής κρίσης, ύφεσης και εφαρμογής σκληρών μέτρων δημοσιονομικής προσαρμογής, με συνέπεια μια σειρά εξαιρετικά δυσμενών επιπτώσεων ιδίως για τους κοινωνικά ευπαθείς, τους ανέργους, τους νέους κ.ά.

Αξιοποιώντας την ερευνητική εμπειρία και τα δεδομένα της έρευνας του 2012, το ΚΑΝΕΠ αποφάσισε τη συνέχιση εκείνου του αρχικού ερευνητικού εγχειρήματος, επικαιροποιώντας μια σειρά στοιχείων και μεγεθών, αναδεικνύοντας συγκριτικές αναφορές και εστιάζοντας στις βασικές προκλήσεις ενός πεδίου το οποίο, όπως αποδεικνύουν και τα δεδομένα, εμφανίζεται ανθεκτικό και, παρά τις δομικές ανεπάρκειες, πολλά υποσχόμενο. Εν κατακλείδι, ο ανά χείρας τόμος παρουσιάζει τα στοιχεία μιας σημαντικής έρευνας για τη μετάβαση των αποφοίτων των ΙΕΚ στην απασχόληση, όπως αυτή παρουσιάστηκε στην Αθήνα στις 27 Νοεμβρίου 2020. Ειδικότερα, πρόκειται για μια έρευνα που έρχεται να επικαιροποιήσει και να ανανεώσει ανάλογα ευρήματα μιας παρόμοιας έρευνας μια δεκαετία πριν, αποδεικνύοντας έμπρακτα το ενδιαφέρον αλλά και την αταλάντευτη στρατηγική του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ απέναντι στο νευραλγικό ζήτημα της σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση.

Αναμφίβολα, σε μια εποχή όπου τόσο οι μετασχηματισμοί στην αγορά εργασίας όσο και οι διεθνείς ανακατατάξεις αναδύονται με σθένος, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αναδεικνύονται, περισσότερο από ποτέ, σε βα-

σικούς μοχλούς ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Κι αυτό γιατί φαινόμενα όπως η οικονομική κρίση, η πανδημική κρίση, οι μετασχηματισμοί στο πλαίσιο της ψηφιοποίησης της εργασίας, οι νέες τεχνολογικές ανακατατάξεις και οι ταχύτερες εξελίξεις στην έρευνα και στις εφαρμογές της μεταλλάσσουν καθημερινά την εργασιακή πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν με σθένος τις ανάγκες, τις απαιτήσεις αλλά και τις προϋποθέσεις ένταξης των νέων εργαζομένων στην αγορά εργασίας. Είναι σαφές πως βρισκόμαστε ενώπιον μιας εξαιρετικά σύνθετης και περίπλοκης παγκόσμιας οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης, όπου οι εξελίξεις τρέχουν, οι ανατροπές γίνονται περισσότερο απρόβλεπτες, η αβεβαιότητα και η ρευστότητα κερδίζουν έδαφος, ενώ ο χώρος της εκπαίδευσης σε όλες του τις διαστάσεις καλείται διαρκώς να ανταποκριθεί με επάρκεια στις νέες και πρωτόγνωρες συνθήκες.

Το πεδίο της αρχικής κατάρτισης αποτελεί μια διακριτή περιοχή παροχής και ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων, γεγονός που αποδεικνύεται από τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον χιλιάδων νέων που παρακολουθούν προγράμματα αρχικής κατάρτισης σε όλη την Ελλάδα. Είναι σαφές πως το εν λόγω πεδίο ενέχει τη δική του δυναμική και δύναται να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην προώθηση της τεχνογνωσίας, στην επαγγελματική ένταξη των νέων, στην ενίσχυση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής, γεγονός που τεκμηριώνεται όχι μόνο από το ενδιαφέρον χιλιάδων νέων που φοιτούν σε δομές (δημόσιες και ιδιωτικές) αρχικής κατάρτισης αλλά και από τις πολιτικές, τις μεταρρυθμίσεις και τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται σε όλο το εύρος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε μια εποχή όπου, δυστυχώς, όλα τα «αυτονόητα» καθίστανται επαναδιαπραγματεύσιμα, αποτελεί βασική υποχρέωση να διερευνήσουμε με σοβαρότητα, επιστημονική καθαρότητα, αξιολογική ουδετερότητα και, κυρίως, ιδεολογική αμεροληψία την ταυτότητα και τη δυναμική ενός πεδίου που δύναται να υποστηρίξει με τον τρόπο του την πρόσβαση χιλιάδων νέων στην απασχόληση και, το κυριότερο, να αποτελέσει μια αξιόπιστη εκπαιδευτική επιλογή στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού μας συστήματος. Είναι σαφές πως οι δημόσιες δομές κατάρτισης απαιτείται να ενισχυθούν, να υποστηριχθούν άμεσα και έμπρακτα και, το κυριότερο, να αποτελέσουν λειτουργικούς κόμβους διασύνδεσης με τη σφαίρα της απασχόλησης και την επαγγελματική σταδιοδρομία των νέων. Κι αυτό γιατί, όπως προαναφέρθηκε, σε μια εξαιρετικά δύσκολη περίοδο για τη χώρα, το πεδίο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης αποδείχθηκε εξαιρετικά ανθεκτικό, επιβεβαιώνοντας πως η ελληνική κοινωνία δείχνει να περιμένει περισσότερα από τις διεργασίες που αυτό υλοποιεί. Αναμφίβολα το πεδίο της αρχικής κατάρτισης προσδιορίζεται από παραμέτρους και διαστάσεις που είναι ιδιαίτερα σημαντικές και είναι αυτές που ουσιαστικά καθορίζουν το επίπεδο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς

του. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές μας, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, η πρακτική άσκηση, οι δράσεις μαθητείας, οι υποδομές και τα εργαστήρια, οι πρακτικές διασύνδεσης με την παραγωγή και την ελληνική οικονομία απαιτείται να ιδωθούν μέσα από ένα πρίσμα μιας μακροπρόθεσμης εθνικής στρατηγικής που να προωθεί τη δυναμική της κατάρτισης στη νέα εποχή και στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων. Ωστόσο, οι προαναφερθέντες στόχοι δεν μπορούν να επιτευχθούν παρά μόνο μέσω της διαρκούς βελτίωσης του συστήματος αρχικής κατάρτισης, της ενίσχυσης της ποιότητας, της αξιοπιστίας και της αποτελεσματικότητάς του. Στην προσπάθεια αυτή, η έρευνα, οι τεκμηριωμένες παρεμβάσεις, οι ορθολογικές επιστημονικές επεξεργασίες απαιτείται να εισακούονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη χάραξη των πολιτικών και στη λήψη των αποφάσεων που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά και την ποιότητα όλων εκείνων των διαστάσεων που δύνανται να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του ρόλου και της δυναμικής των δημόσιων δομών επαγγελματικής κατάρτισης.

Το εν λόγω βιβλίο δομείται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά το θεωρητικό σκέλος, που περιλαμβάνει εννοιολογικά ζητήματα γύρω από τη διά βίου μάθηση, την εκπαίδευση ενηλίκων και το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί το θεσμικό πλαίσιο και τα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του. Το δεύτερο μέρος εστιάζει στην ποσοτική έρευνα, που θεμελιώνεται σε ερωτηματολόγια προς αποφοίτους δημόσιων ΙΕΚ την περίοδο 2017-2018. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη της Metron Analysis σε πανελλαδική κλίμακα σε δείγμα 1.504 ατόμων την περίοδο μεταξύ 7-29 Μαΐου 2020. Πέρα από τα ευρήματα της περιόδου αυτής, στα περισσότερα διαγράμματα εμφανίζονται και τα συγκριτικά ποσοστά με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη το 2012, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το τρίτο μέρος αναφέρεται στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας και περιλαμβάνει την επεξεργασία των ευρημάτων που προέκυψαν από μια *online* ομαδική συζήτηση και τις *τηλεφωνικές και εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις*. Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν: μία *online* ομαδική συζήτηση με αποφοίτους δημόσιων ΙΕΚ δημοφιλών αντικειμένων σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και πέντε εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου (*tele-depth*) με στελέχη ΙΕΚ. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει τα βασικά συμπεράσματα, τη γενικότερη συζήτηση, τις προκλήσεις αλλά και τις προεκτάσεις προς μια ευρύτερη προσέγγιση στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ από καταβολής ιδρύσεώς του, μεταξύ άλλων, υπηρετεί με σθένος και δυναμισμό την εκπαιδευτική έρευνα και τεκμηρίωση με έναν βασικό προσανατολισμό: την υπεράσπιση και ενδυνάμωση του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης σε όλες τις εκδοχές τους. Το συγκεκρι-

μένο βιβλίο αυτήν ακριβώς τη διάσταση έρχεται να ενισχύσει, ευελπιστώντας να συμβάλει στον δημόσιο, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και επιστημονικό διάλογο για τα θέματα κατάρτισης και απασχόλησης. Από τη θέση αυτή θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας και ειδικότερα στη συγγραφή και την έκδοση αυτού του βιβλίου.

Ειδικότερα, θα θέλαμε να εκφράσουμε θερμές ευχαριστίες στη διοίκηση του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ για την αμέριστη υποστήριξη στην υλοποίηση του εγχειρήματος, στους επιστημονικούς συνεργάτες και συγγραφείς που συνέβαλαν στη σύνθεση του ερευνητικού εγχειρήματος, στους συνεργάτες της Metron Analysis που υποστήριξαν την έρευνα των τηλεφωνικών συνεντεύξεων, καθώς και σε όλους όσοι συνέβαλαν στην εκδοτική υλοποίηση του εν λόγω πονήματος.

Οι επιμελητές της έκδοσης

Μέρος Α
Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο

1. Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και εκπαίδευση ενηλίκων

1.1 Το πεδίο και το εύρος της εκπαίδευσης ενηλίκων: Ο ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης

1.1.1 Η μάθηση ως πεδίο επιστημονικής ενασχόλησης

Η διαδικασία της ανθρώπινης μάθησης αποτελεί μια περίπλοκη και ιδιαίτερως δύσκολη λειτουργία. Το ερώτημα για τον ακριβή τρόπο με τον οποίο εσωτερικεύουν νέες γνώσεις τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες απασχολεί εδώ και αρκετές δεκαετίες την επιστημονική κοινότητα. Τελικά, πώς μαθαίνουμε; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση δεν μπορεί να είναι ούτε μονοσήμαντη ούτε και μονοπαραγοντική. Η φύση της μάθησης και της γνώσης έχει απασχολήσει πληθώρα επιστημονικών πεδίων, όπως η ψυχολογία, η βιολογία, η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία, ενώ μελετητές όπως ο Piaget, ο Brumer, ο Skinner και ο Vygotsky έχουν επιχειρήσει να ερμηνεύσουν και να αντικειμενοποιήσουν την πολύπλοκη αυτή διαδικασία της μάθησης. Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου σαφώς και δεν είναι να προβεί σε μια διεξοδική και ενδελεχή χαρτογράφηση των θέσεων για τη φύση και τα χαρακτηριστικά της μάθησης και της γνώσης. Βασικό μας εγχείρημα είναι η συνοπτική παρουσίαση των βασικών θεωριών μάθησης – συμπεριφορισμός, γνωστικές θεωρίες, ανθρωπιστικές θεωρίες, θεωρίες κοινωνικής μάθησης– όπως αυτές αποκρυσταλλώθηκαν από τις αρχές του 20ού αιώνα και επέκεινα με στόχο να επικεντρωθούμε σε μια συγκεκριμένη ομάδα κοινωνιών της μάθησης, αυτή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που μετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης και διά βίου μάθησης.

Από τις πλέον διαδεδομένες θεωρίες μάθησης είναι αυτές που πηγάζουν από τις αρχές του συμπεριφορισμού (behaviourism), με βασικούς εκπροσώπους τους Thorndike, Tolman, Hull και Skinner. Οι θεωρίες του συμπεριφορισμού υποστηρίζουν ότι η μαθησιακή διαδικασία αποτελείται από έναν συσχετισμό ερεθισμάτων και απαντήσεων, ο οποίος καθορίζεται κυρίως από εξωτερικά γεγονότα και όχι από ατομικές ιδιότητες. Παράγοντας της γνώσης είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος επιχειρεί να προβλέψει τις κατάλληλες απαντήσεις και τα ερεθίσματα που αυτές θα προκαλέσουν στους εκπαιδευόμενους. Η

διαδικασία θεωρείται επιτυχής όταν οι εκπαιδευόμενοι, κάθε φορά που τους δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα, καθοδηγούν και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους αναλογικά με τους εκάστοτε στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος (Schunk, 2012). Ωστόσο, ένα βασικό μειονέκτημα των εν λόγω θεωριών αποτελεί το ότι ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να γνωρίζει εκ των προτέρων όλα τα πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει ο κάθε εκπαιδευόμενος εφαρμόζοντας τις γνώσεις που έχει αποκτήσει.¹ Ο συμπεριφορισμός εφαρμόζεται στην πράξη μέσω διαγωνισμάτων ή αξιολογικών ασκήσεων με άμεση ανταμοιβή για τις σωστές απαντήσεις (Λευθεριώτου, 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι γνωστικές θεωρίες με θεμελιωτές τους Piaget, Bruner και Gagne εστιάζουν την προσοχή τους στη λειτουργία του εγκεφάλου και στις διανοητικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τις εν λόγω θεωρίες, η μάθηση δημιουργείται σταδιακά, καθώς το άτομο κατανοεί πρώτα τα μέρη ενός συνόλου και τις μεταξύ των μερών αλληλεπιδράσεις και στη συνέχεια ολόκληρο το σύστημα. Θεωρείται «διαδικασία οικοδόμησης», δηλαδή πρώτα επιλέγονται μικρά κομμάτια και στη συνέχεια συνδυάζονται για να δημιουργήσουν ένα εκθαμβωτικό σύνολο. Οι γνωστικές θεωρίες δίνουν σημασία στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και της επίλυσης προβλημάτων, με την κατανόηση να θεωρείται κάτι περισσότερο από απαραίτητη. Έτσι, απαιτούν την ενεργή συμμετοχή του ατόμου χρησιμοποιώντας τη γνώση και την εμπειρία που έχει ήδη αποκτηθεί για την ανακάλυψη του νέου (Rogers, 1999). Είναι προφανές πως βασικό χαρακτηριστικό των γνωστικών θεωριών αποτελεί η επικέντρωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας έμφαση στο στοιχείο της αλληλόδρασης και της αλληλεξάρτησης των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διεργασία (Wang, 2012).

Εν συνεχεία, οι ανθρωπιστικές θεωρίες των Rogers, Fromm και Maslow είναι αυτές που υποστηρίζουν ότι η μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Η μάθηση αποτελεί το εργαλείο μέσω του οποίου ο εκπαιδευόμενος εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες, τις ευκαιρίες και τις εμπειρίες του. Κεντρικό σημείο των θεωριών αυτών είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, ο οποίος, μέσω των συνειδητών ενεργειών του, της επιθυμίας του για αυτονομία και της εξελικτικής του ικανότητας, παρεμβαίνει και αλλάζει το περιβάλλον του. Οι εκπαιδευόμενοι κινούνται προς

1. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1997), η θεωρία του συμπεριφορισμού επικράτησε το πρώτο μισό του 20ού αιώνα και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στο να εξηγηθούν ορισμένα μαθησιακά φαινόμενα, ωστόσο δέχτηκε δριμυιά κριτική λόγω του μοντέλου διδασκαλίας που εισήγαγε. Βασικό στοιχείο της κριτικής στον συμπεριφορισμό αποτέλεσε η προσήλωσή του στην εξωτερική συμπεριφορά του εκπαιδευομένου και στις επικρατούσες εξωτερικές συνθήκες, παραμελώντας τις νοητικές λειτουργίες και την εσωτερική προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο και να ρυθμίσει μόνο του τη συμπεριφορά του.

την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση μόνο όταν είναι σε θέση να αποκτήσουν μια πλήρη εικόνα των δυνατοτήτων τους και των στόχων τους.

Εν αντιθέσει με τους υποστηρικτές του συμπεριφορισμού, οι παιδαγωγοί και οι διανοητές που εντάσσονται στην ανθρωπιστική προσέγγιση εμφανίζονται να έχουν μια εντελώς διαφορετική αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτή. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, ο εκπαιδευτής αποποιείται τον ρόλο μιας αυθεντίας που καθοδηγεί από την έδρα και ενστερνίζεται τον ρόλο ενός διευκολυντή, διαμεσολαβητή, εμπυχωτή, που αγωνίζεται μαζί με τον εκπαιδευόμενο να διευρύνουν τα όρια της μαθησιακής διεργασίας. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτής απομακρύνεται από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό πρότυπο και υιοθετεί την πρόκληση μιας νέας κουλτούρας μάθησης που εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και λιγότερο στη συμβατική διεκπεραίωση μιας τυπικής διδασκαλίας. Η εστίαση αυτή δίνει προβάδισμα στο υποκειμενικό και ιδιαίτερο υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευόμενου, στις ιδιαίτερες κλίσεις και δυνατότητες που ενέχει σε μια προσπάθεια να απελευθερωθούν δυνάμεις και, το κυριότερο, να αναδειχθούν δημιουργικές περιοχές της προσωπικότητας, η οποία μέσω της μάθησης μετασχηματίζεται (Clarke, Hanson and Reeve, 2002).

Τέλος, οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης δίνουν μια διαφορετική προοπτική στην έννοια της μάθησης, καθώς αναγνωρίζουν ότι τα νέα πρότυπα συμπεριφοράς μπορούν να αποκτηθούν είτε μέσω της άμεσης εμπειρίας είτε μέσω παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων. Θεωρείται ότι η ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης του δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει σταδιακά ολοκληρωμένες μορφές συμπεριφοράς με συγκεκριμένα παραδείγματα, χωρίς να απαιτείται η ομολογουμένως κουραστική διαδικασία της δοκιμής και του σφάλματος. Με αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι δεν μένουν απαθείς και αβοήθητοι στα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά παρατηρούν τις συμπεριφορές που τους βελτιώνουν και εν συνεχεία τις μιμούνται. Η πιο σημαντική εφαρμογή των θεωριών κοινωνικής μάθησης είναι η ομαδική εργασία. Σκοπός του εκπαιδευτή είναι να προωθήσει την ενεργή συμμετοχή των ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις με τον δικό του τρόπο και ρυθμό (Bandura, 1971· Rogers, 1999).

1.1.2 Το πεδίο της μάθησης ενηλίκων

Τα τελευταία 50 χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση ενηλίκων, ωστόσο δεν υπάρχει κάποια ενιαία συμπεριληπτική θεωρία για όλες τις περιπτώσεις εκπαιδευομένων. Η διεθνής βιβλιογραφία παρέχει μια σειρά μοντέλων, συνολικών παραδοχών, αρχών, θεωριών και εξηγήσεων τόσο με αντιφατικές

απόψεις όσο και με συγκλίνοντα σημεία. Οι σημαντικότερες από αυτές τις θεωρίες είναι οι παρακάτω: η θεωρία της ανδραγωγικής, η προσωποκεντρική θεωρία και η μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος, 2002). Η ανδραγωγική αποτελεί μια ανθρωπιστική θεωρία που επιχειρεί να αναλύσει την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών. Ο Malcolm Knowles (1913-1997) αποπειράθηκε να υπογραμμίσει τις διαφορές του τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών συγκριτικά με τους ενήλικες.² Οι διαφορές αυτές περιλαμβάνουν ποικίλους παράγοντες, όπως οι διαφορετικοί μαθησιακοί προσανατολισμοί, τα διαφορετικά μαθησιακά κίνητρα ή η απόσταση σε ό,τι αφορά το απόθεμα εμπειριών λόγω ηλικιακού χάσματος. Για τους παραπάνω λόγους, ο Knowles επισημαίνει ότι η ανδραγωγική βασίζεται στην επίγνωση του ότι η βαθύτερη ανάγκη ενός ενήλικα είναι να τον αντιμετωπίσουν ως ενήλικα, ως αυτοκαθοριζόμενο άτομο και να του φέρονται με τον ανάλογο σεβασμό (Knowles, 1984· Κόκκος, 2002). Χαρακτηριστικό επίσης της εν λόγω προσέγγισης είναι το γεγονός ότι πρώτη φορά ορίζεται ρητά και διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων από αυτόν του δασκάλου ανήλικων μαθητών.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Knowles, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να ακολουθούν ένα σύνολο πρακτικών κατάρτισης:

- Να δημιουργούν μια συνεργατική ατμόσφαιρα μάθησης στην τάξη, στην οποία θα γίνονται σεβαστές όλες οι απόψεις και οι διαφορετικές εμπειρίες.
- Η οικοδόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος να γίνεται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να αξιολογούνται διαρκώς οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα ο σχεδιασμός των μαθησιακών στόχων να επικεντρώνεται στην προσθήκη νέων γνώσεων, συνδυαστικά με γνώσεις που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν.
- Ο εκπαιδευτής καλείται να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, με έμφαση στον εντοπισμό, στην άρθρωση και στην αποσαφήνιση των εξατομικευμένων μαθησιακών αναγκών.
- Ο εκπαιδευτής καλείται να σχεδιάζει τις εκάστοτε δραστηριότητες σε συνεργασία με τους εκπαιδευομένους όσον αφορά την επιλογή μεθόδων, υλικών και πόρων.
- Ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι περισσότερο ένας συντονιστής των ενεργειών, μια πηγή μάθησης, παρά ένας απλός καθοδηγητής (Κόκκος, 2002).

Όσον αφορά την προσωποκεντρική θεωρία με θεμελιωτή τον Carl Rogers, αποτέλεσε και αυτή μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, απομακρυσμένη από τον δάσκαλο, με κύρια χαρακτηριστικά την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του μαθητή, το ουσιαστικό

2. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), αν και ο Knowles είναι εκείνος που επεξεργάστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό τη θεωρία, με αποτέλεσμα οι απόψεις του να είναι εκείνες που συζητήθηκαν περισσότερο τη δεκαετία του 1960 έως και το 1990, εμπνευστής της θεωρείται ο E. Lindeman.

ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες και την κατανόηση των αναγκών και δεξιοτήτων τους. Ταυτόχρονα, δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκπαιδευτική και συνολική αναπτυξιακή επίδραση της παιδαγωγικής σχέσης όπως αυτή διαμορφώνεται σε τρία βασικά στάδια:

1. Στην εδραίωση εμπιστοσύνης εκ μέρους του εκπαιδευομένου, η οποία ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να καθυστερήσει ή να λάβει χώρα σύντομα, με απώτερο σκοπό να αποκαλύψει κάποια από τα επίπεδα εμπειρίας του.
2. Στην ανάπτυξη οικειότητας, ώστε ο εκπαιδευόμενος να νιώσει την ανάγκη να αποκαλύψει κομμάτι των εμπειριών του.
3. Στην καθιέρωση ολοένα και αυξανόμενης αμοιβαιότητας μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή (Mearns and Thorne, 1996).

Μία από τις θεμελιώδεις θέσεις του Rogers αποτελεί το γεγονός ότι ένας ενήλικας χρειάζεται περισσότερο ένα δημιουργικό περιβάλλον που να διευκολύνει τη μάθηση και κυρίως να αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως ενεργό υποκείμενο που δύναται να ενεργοποιηθεί και, το κυριότερο, να αναπτυχθεί προς την πορεία μιας διαρκούς αυτοολοκλήρωσης. Αποστολή του εκπαιδευτή απαιτείται να είναι η ενδυνάμωση και η εμπύχωση του εκπαιδευομένου με στόχο τη διεύρυνση των ορίων του, καθώς και η μετατόπισή του σε νέα πεδία δημιουργίας και αναζήτησης (Rogers, 1993).

Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω, οι εκπαιδευτές πρέπει να ακολουθούν τις ακόλουθες στάσεις:

1. Να είναι αληθινοί, γνήσιοι και σε σύμπνοια με τα όσα πρεσβεύουν (γνησιότητα).
2. Να προωθούν έναν άνευ όρων σεβασμό, κάτι που πρακτικά μεταφράζεται σε εμπιστοσύνη, εκτίμηση και αποδοχή ως προς τον εκπαιδευόμενο (ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση).
3. Να διακατέχονται από ενσυναίσθηση, κατανόηση και ευαισθησία. Όταν ο εκπαιδευτής έχει τις παραπάνω ικανότητες και δεξιότητες, τότε δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τους εκπαιδευομένους, όπου κυριαρχούν η αμοιβαία κατανόηση, ο σεβασμός και η ελευθερία της έκφρασης (ενσυναισθητική κατανόηση).

Τέλος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενθαρρύνεται να ενισχύσει την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη με μια σειρά από μαθησιακές τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, έτσι ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να έχουν αυθεντικές και αυτοκινούμενες μαθησιακές εμπειρίες (Κοσμόπουλος και Μουλαμούδης, 2003). Η θεωρία που αφορά τη μετασχηματίζουσα μάθηση παρουσιάστηκε από τον Jack Mezirou στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και θεωρείται ότι ακόμα και στις μέρες μας αποτελεί μια θεωρία εν εξελίξει. Σύμφωνα με αυτή, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύει κανείς την πραγματικότητα καθορίζε-

ται από το σύστημα αντίληψης, τις συνήθειες του νου και τις ανακύπτουσες απόψεις ή υποθέσεις. Αυτό το σύστημα αντίληψης επιβάλλεται από το πολιτιστικό πλαίσιο και έχει εσωτερικευτεί ασυνείδητα από την οικογένεια, την κοινότητα και τον πολιτισμό μας. Ο Mezirow περιέγραψε τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως μια ορθολογική διαδικασία, η οποία –μέσω της κριτικής σκέψης– δύναται να μεταμορφώσει ακόμα και τις λεγόμενες δυσλειτουργικές αντιλήψεις ενός ανθρώπου (Mezirow, 1994).

Οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις εκφράζονται είτε μέσω ψευδών και παραμορφωμένων αξιών είτε από πεποιθήσεις και υποθέσεις που προκύπτουν από τις συνήθειες του νου ενός ατόμου και το οδηγούν σε δυσλειτουργία. Η ερμηνεία που δίνεται σε αυτό είναι ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να δέχονται σχεδόν αποκλειστικά εμπειρίες που ταιριάζουν στο πλαίσιο αναφοράς τους και να απορρίπτουν εκείνες που διαφέρουν. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να αναπτύξουν την ικανότητα να επανεξετάζουν κριτικά τις πεποιθήσεις τους, τους ρόλους που έχουν αναλάβει και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Η διαδικασία μάθησης μπορεί να βοηθήσει σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Σύμφωνα με τον Mezirow, το μέσο για αυτόν τον μετασχηματισμό είναι ο προβληματισμός. Ως προβληματισμός ορίζεται η διαδικασία αναθεώρησης των αντιλήψεων και των αξιών μέσω των οποίων κατανοούμε την πραγματικότητα και ενεργούμε. Το γεγονός που ενεργοποιεί την προαναφερθείσα διαδικασία είναι ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που αναγκάζει τους μαθητές να υποβληθούν σε μια διαδικασία κρίσιμης αυτοκριτικής και αυτοεξέτασης (Κόκκος, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων που επιδιώκουν να προωθήσουν τη μετασχηματιστική μάθηση μέσα στις τάξεις τους μπορούν να κινηθούν προς τις εξής κατευθύνσεις:

- Δημιουργία κλίματος που υποστηρίζει τη μετασχηματιστική μάθηση, απασχολώντας τους εκπαιδευομένους με δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία, τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ τους. Παράλληλα, να τους βοηθήσουν να διερευνήσουν εναλλακτικές προοπτικές και να συμμετάσχουν στην επίλυση προβλημάτων και στον κριτικό προβληματισμό. Σημαντικό βάρος πρέπει να δοθεί στη γνωριμία με τους μαθητές και στα είδη των μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχουν περισσότερο απήχηση σε αυτούς.
- Ανάπτυξη και χρήση μαθησιακών δραστηριοτήτων που διερευνούν και εκθέτουν διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- Προώθηση ομάδων διαλόγου που βοηθούν στην οικοδόμηση σχέσεων, όπου η ένταση και η διαφωνία μπορούν να διευθετηθούν με ασφάλεια.
- Επιδίωξη διδασκαλίας μέσω μετασχηματιστικής προοπτικής με χρήση κριτικής αυτοεξέτασης και ευαισθησίας προς τους άλλους (Mezirow, 1994· Κουλαουζίδης, 2015).

Σύμφωνα με τον Mezirow, κύριος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ευαισθητοποίησης μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας μετασχηματισμού. Η θεωρία του, παρά τη σημαντική της επιρροή, μεταξύ άλλων, επικρίθηκε λόγω της έμφασής της σε ψυχολογικούς παράγοντες και όχι τόσο σε ζητήματα που συνδέονται με την κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τις θεωρήσεις αυτές, παρόλο που ο σημαντικός διανοητής αναδεικνύει το εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα του έλλογου και συνειδητού μετασχηματισμού της προσωπικότητας μέσω της εκπαίδευσης ή άλλων μορφωτικών εμπειριών, η θεωρία του εμφανίζεται να μην εστιάζει ικανοποιητικά στον επιδραστικό ρόλο των κοινωνικών και πολιτικών επικαθορισμών που διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Collard and Law, 1989· Clark and Wilson, 1991).

1.1.3 Διά βίου μάθηση, διά βίου εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η έννοια της διά βίου μάθησης περιλαμβάνει όλους τους τομείς του σχολείου, της επαγγελματικής κατάρτισης, των πανεπιστημίων και της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ισοδύναμα στοιχεία ενός συνεκτικού συστήματος (European Commission, 2006). Ήδη από τη δεκαετία του 1950 η έννοια της «διά βίου» αναδεικνύει πρωτίστως μια «πληρέστερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», μέσω ενός συνδυασμού της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από τη μία (επένδυση στον ίδιο τον άνθρωπο) και της πρόθεσης ευρείας ανακατανομής του κοινωνικού καλού της εκπαίδευσης (αντισταθμιστική προοπτική) για την κατασκευή ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος Δεύτερης Ευκαιρίας από την άλλη (Παπαδάκης, 2006). Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η συσσώρευση επιστημονικών, τεχνολογικών και κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων είχαν ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό και την εκβαθέων αλλαγή των γνώσεων, οι οποίες θεωρούνταν απαραίτητες για την κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Οι νέες αυτές συνθήκες δημιούργησαν καινούργια δεδομένα στην εκπαίδευση, η οποία πλέον δεν μπορούσε να καλυφθεί αποκλειστικά από τα υπάρχοντα σχολικά συστήματα. Λίγο αργότερα, η κοινωνική κρίση της δεκαετίας του 1960 –ως απόρροια των βαθιά εδραιωμένων αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στις προηγμένες βιομηχανικές και αναδυόμενες μετα-βιομηχανικές κοινωνίες– αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για αρκετές αλλαγές με εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόσημο.³

Σε αυτό το σημείο οφείλει να γίνει μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στους όρους «διά

3. Όπως επισημαίνει ο Rubenson (2004), από την περίοδο αυτή και μετά «η διά βίου μάθηση αντιμετωπίστηκε ως «Νέα Ιερουσαλήμ» και αποτέλεσε κεντρικό μέρος του πολιτικού σχεδίου για την ανοικοδόμηση της σχέσης μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης».

βίου μάθηση» και «διά βίου εκπαίδευση». Σύμφωνα με τους Γράβαρη και Παπαδάκη (2003), η διά βίου μάθηση θεωρείται ένα πλαίσιο πολιτικών και δράσεων (εντός και εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος) με στόχο την παροχή «πολλαπλών ευκαιριών μάθησης σε όλους τους πολίτες με διαφορετικούς σκοπούς από διαφορετικές πηγές/ιδρύματα». Η διά βίου εκπαίδευση, από την άλλη, συνδέεται άμεσα με την υποχρέωση του κράτους να προσφέρει αυτή την εκπαίδευση υπό τη μορφή μιας οργανωμένης και προγραμματισμένης μαθησιακής διαδικασίας που παρέχεται από ένα ίδρυμα, είτε πρόκειται για σχολείο, πανεπιστήμιο, κέντρο κατάρτισης κ.λπ. Ωστόσο, στις μέρες μας η χρήση του όρου «διά βίου μάθηση» έχει επικρατήσει ως μια πολύ ευρύτερη διαδικασία, που περιλαμβάνει όλα τα μαθησιακά γεγονότα της ανθρώπινης ζωής και όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δίνεται εστίαση στο άτομο και υπογραμμίζεται το κίνητρο για μάθηση, οι προσωπικές προτιμώμενες μορφές μάθησης, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό και χώρο, καθώς και η αναγνώριση της εμπειρικά αποκτηθείσας άτυπης μάθησης (Κοντονή, 2010). Μέσω της ευελιξίας στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέρονται ευκαιρίες σε άτομα που δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν πιο οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα να συμμετάσχουν στην κοινωνία της γνώσης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αντικατάσταση του όρου εκπαίδευση με τον όρο μάθηση συνεπάγεται επίσης τη μετάβαση από το «κοινωνικό στοιχείο» στο «άτομο». Με αυτόν τον τρόπο η ρητορική της διά βίου μάθησης επικεντρώνεται στο άτομο αγνοώντας το πλαίσιο. Η ευθύνη για την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη μεταφέρεται στο ίδιο το άτομο και όχι απαραίτητα στις δημόσιες πολιτικές. Επί της ουσίας, πρόκειται για διαφορετική προσέγγιση στον τρόπο κατανόησης, σχεδιασμού και εκτέλεσης των διαδικασιών εκείνων που αναφέρονται στη μάθηση, στον εκπαιδευτικό θεσμό και στον εκπαιδευόμενο πολίτη – με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια του συνεχούς (continuum).⁴

Σε αυτό το πλαίσιο, ένας άνεργος, για παράδειγμα, σύμφωνα με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου εκπαίδευσης, έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση ώστε να μπορεί να βρει δουλειά. Από την άλλη πλευρά, η πολιτική διά βίου μάθησης υποδηλώνει ότι ένα άτομο έχει μια συνεχή «υποχρέωση κατάρτισης», ώστε να παραμείνει σε καθεστώς απασχόλησης. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ της διά βίου εκπαίδευσης και της

4. Σταδιακά παρατηρείται ότι ο όρος διά βίου εκπαίδευση της Επιτροπής Faure αντικαταστάθηκε από τον όρο διά βίου μάθηση όχι για λόγους πληρέστερης εννοιολογικής κάλυψης, αλλά γιατί η στροφή αυτή υποδηλώνει την ολοένα και μικρότερη παρέμβαση του κράτους πρόνοιας στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές, όπως αυτές εκφράστηκαν από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, έδιναν περισσότερη βάση στις ευκαιρίες για εκπαίδευση, παρά στο δικαίωμα για εκπαίδευση (βλ. Βαρβιτσιώτη κ.ά., 2010· Φωτόπουλος και Ζάγκος, 2016).

διά βίου μάθησης είναι σημαντική, καθώς έχει να αντιμετωπίσει ευρύτερες διαφορές στην εκπαιδευτική και γενικότερα στην κοινωνικοπολιτική φιλοσοφία που εκφράζουν (Καραλής και Παπαγεωργίου, 2012). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, αυτή η προοπτική είναι στενά συνδεδεμένη με το κράτος πρόνοιας και τη συρρίκνωση που υπέστη τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς επίσης και με τη συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών να εμπλουτίζουν διαρκώς τη γνώση, είτε μέσω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είτε διαμέσου της ατομικής πρωτοβουλίας, με σκοπό την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, καθώς και την αναβάθμιση των υφισταμένων.

Στενά συνδεδεμένος με τον προαναφερθέντα ορισμό της «διά βίου μάθησης» είναι αυτός της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος σε απόφαση της 19ης συνόδου της Γενικής Συνέλευσης της UNESCO το 1976 αναφέρεται ως εξής: «ο όρος επιμόρφωση ενηλίκων δηλώνει ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976). Ωστόσο, τέσσερα χρόνια πριν από αυτόν τον ορισμό, ο Philip Hall Coombs είχε ήδη διατυπώσει τη δική του τυπολογία, με βάση την οποία κατέτασσε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε τρεις τύπους:

- Την *τυπική εκπαίδευση*, η οποία περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες, χρονολογικά διαβαθμισμένες και ιεραρχικά δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρέχονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα – δηλαδή από την πρώτη ένταξη στο σχολείο ως τις πανεπιστημιακές σπουδές.
- Τη *μη τυπική εκπαίδευση*, η οποία αφορά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θέτουν συγκεκριμένους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους και βρίσκονται έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Την *άτυπη μάθηση*, η οποία αποτελείται από δραστηριότητες κατά τις οποίες το άτομο μαθαίνει από καθημερινές, κατά κανόνα βιωματικές εμπειρίες, έξω από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Coombs and Ahmed, 1974).

Ως έννοια, η εκπαίδευση ενηλίκων μετατοπίζεται μεταξύ της συστηματικής παροχής ευρύτερων ευκαιριών μάθησης στους ενήλικες –ως μέρος μιας στρατηγικής αντιστάθμι-

σης κινδύνου– και όλων των οργανωμένων διαδικασιών για την αναβάθμιση των τεχνικών και επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είναι μια πιο καθορισμένη έννοια σε σύγκριση με τη διά βίου μάθηση, δεδομένου ότι καθορίζεται τουλάχιστον από την ηλικία των εκπαιδευομένων (Καραλής και Βεργίδης, 2004). Είναι σαφές πως η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μια παιδαγωγική πειθαρχία στο πλαίσιο μόνο ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, αποτελεί επιστημολογική κατηγορία, η οποία διαθέτει πλούσιο εύρος, διαθεματική λειτουργία και πολυτροπικές εφαρμογές, ενώ τα τελευταία χρόνια εμφανίζει ένα έντονο διεθνές ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), «η εκπαίδευση ενηλίκων από τα τέλη του 19ου αιώνα, που εμφανίστηκε ως κοινωνικός θεσμός, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας 1980, που αρχίζει η παγκοσμιοποίηση, δεν ήταν κυρίως προσανατολισμένη σε επαγγελματικούς σκοπούς».

Το 1977 ο ΟΟΣΑ ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που σχεδιάστηκε σκόπιμα από εκπαιδευτικό οργανισμό για να καλύψει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον που μπορεί να επιτευχθεί σε κάθε στάδιο της ζωής ενός ατόμου ηλικίας άνω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η «σφαίρα» της καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς και εκπαίδευση με συλλογικό σκοπό» (Rogers, 1999).⁵

Μέσω του παραπάνω ορισμού εντοπίζονται δύο βασικά κριτήρια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πρώτο αφορά τις ηλικιακές ομάδες που σχετίζονται με τους τυπικούς θεσμικούς κανονισμούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο κριτήριο είναι ποιοτικού χαρακτήρα και σχετίζεται με την επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία ορίζεται ως η «κάθε δραστηριότητα που δεν είναι πλέον εκπαίδευση». Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ο επιθετικός προσδιορισμός «κύριας» δραστηριότητας, καθώς σήμερα οι περισσότερες επαγγελματικές ενέργειες απαιτούν συνεχή και παράλληλη εμπλοκή του ατόμου με ποικίλες μορφές εκπαίδευσης (Κοντονή, 2010).

Τα τελευταία χρόνια, ο επικρατέστερος ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτός που δόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Οκτώβριο του 2006 και την ορίζει «ως όλες τις μορφές μάθησης που λαμβάνουν οι ενήλικες αφότου έχουν τελειώσει την αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, όσο και αν έχει κρατήσει αυτή (ακόμα δηλαδή και αν περιλαμβάνει τρίτοβάθμια εκπαίδευση)» (European Commission, 2006: 2).

5. Επίσης, ο ΟΟΣΑ πρότεινε το 1973 τον όρο εναλλασσόμενη εκπαίδευση (recurrent education), που προσδιορίζεται ως η πολυδιάστατη εκπαιδευτική στρατηγική μετά την υποχρεωτική ή βασική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει περιόδους παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εναλλασσόμενες με περιόδους εργασίας ή άλλων δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά τον ορισμό της κατάρτισης, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, ως κατάρτιση ορίζεται εκείνο το μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο οποίο παρέχονται οι ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες που ολοκληρώνουν την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου (Cedefop, 1996). Αξίζει εξάλλου να σημειωθεί και ο όρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στον οποίο περιλαμβάνεται η εκπαίδευση που στοχεύει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου.⁶ Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει διακριτό ρόλο σε σχέση με την επιμόρφωση, καθώς η τελευταία έχει ευρύτερο χαρακτήρα και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται στον κοινωνικό ιστό ως πολίτης – χωρίς απαραίτητα να περιορίζεται στο σύστημα απασχόλησης, όπως συμβαίνει με την επαγγελματική κατάρτιση.⁷

Μια σημαντική διάσταση της κατάρτισης αποτελεί η σχέση της με την εκπαίδευση, καθώς και αυτή αποτελεί μια σαφώς προσδιορισμένη και σχεδιασμένη δραστηριότητα που αποσκοπεί στη μάθηση. Πολλοί μελετητές έχουν εντοπίσει τη διαφορά μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης στο βάθος της σχεδιασμένης μάθησης που προσφέρει η καθεμία. Συγκεκριμένα, ο Dearden (1984) υποστηρίζει ότι το σαφέστερο κριτήριο διαφοροποίησης (και, σε πολλές περιπτώσεις, το μοναδικό) είναι ότι η εκπαίδευση, σε αντίθεση με την κατάρτιση, συμβάλλει ολοκληρωμένα τόσο στην ανάπτυξη της γνώσης όσο και της κατανόησης. Αντίστοιχες απόψεις εκφράζουν και οι Barrow και Milburn (1990), οι οποίοι δίνουν έμφαση στο ότι η έννοια της κατανόησης που αποτελεί κύριο συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης είναι πολλά παραπάνω από απλές γνώσεις ή την ικανότητα προσαρμογής σε οδηγίες, προδιαγραφές και μοντέλα (που αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της κατάρτισης και όχι της εκπαίδευσης).

6. Καθώς ο συγκεκριμένος ορισμός φαντάζει αρκετά περιορισμένος λόγω της αποκλειστικής του αναφοράς στους εργαζομένους και εργοδότες (γεγονός που αποκλείει τους ανέργους, όσους βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο εκτός απασχόλησης αλλά και μορφές επιμόρφωσης που παρέχονται από το κράτος, τους κοινωνικούς φορείς ή τους ιδιώτες), ο Κ. Δημουλάς ορίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ως «την οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης η οποία απευθύνεται σε ενήλικα άτομα που εργάζονται ή/και επιδιώκουν να εργαστούν, με σκοπό τη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών τους γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων» (βλ. Δημουλάς, 2002).

7. Επί της ουσίας, η συνεχιζόμενη κατάρτιση αποτελεί τμήμα της επιμόρφωσης, λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση και την αρχική κατάρτιση, ενώ έχει συγκεκριμένο στόχο και προσανατολισμό ως προς τη θέση εργασίας.

Ωστόσο, έχει εκφραστεί και αντίλογος σε αυτές τις απόψεις, οι οποίες πρακτικά τοποθετούν την κατάρτιση σε ένα υποδεέστερο επίπεδο από την εκπαίδευση, καθώς στοχεύει μόνο στην εκμάθηση συγκεκριμένων έργων/ρόλων μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, ο Jarvis (2001) υποστηρίζει ότι, καθώς με την πάροδο του χρόνου οι επιχειρήσεις έχουν ανάγκη από εργαζομένους που όχι μόνο να γνωρίζουν το αντικείμενο εξειδίκευσής τους θεωρητικά αλλά και να μπορούν να το εφαρμόζουν στην πράξη, η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση τείνει να καταργηθεί. Παράλληλα, ο Tight (2002) επισημαίνει ότι, από τη στιγμή που ένα μεγάλο μέρος των προγραμμάτων που προσφέρουν κατάρτιση αφορά τη σχέση των εργαζομένων με άλλους ανθρώπους (π.χ. πωλήσεις, εποπτεία, μανάτζμεντ, παροχή υπηρεσιών κ.λπ.), η διαδικασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης επί της ουσίας αλληλοσυμπληρώνονται. Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική, οι όποιες διαφορές παρατηρούνται οφείλονται κυρίως στους διαφορετικούς στόχους των συμμετεχόντων, οι οποίοι μπορεί να καθορίζονται από διάφορους παράγοντες, όπως αυτός της ηλικίας (για έναν 18χρονο ένα πρόγραμμα μπορεί να λειτουργεί ως κατάρτιση, ενώ για έναν 60χρονο ως εκπαίδευση).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, γίνεται σαφές ότι ίσως δεν είναι δόκιμη η εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κόκκος, 2002). Για τον λόγο αυτόν προτείνεται ο συμπεριληπτικός όρος «εκπαίδευση ενηλίκων», έτσι ώστε να μπορούν να αποδίδονται με σαφή τρόπο όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενήλικα άτομα, καθιστώντας την κατάρτιση, την επιμόρφωση⁸ και την εκπαίδευση από απόσταση (εφόσον αυτή αφορά ενήλικα άτομα) υποκατηγορίες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής και Βεργίδης, 2004).

Αντίστοιχα, η «διά βίου μάθηση» θεωρείται ένας πολύ ευρύτερος όρος από την εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης ανεξαιρέτως, τόσο εκείνες που παρέχονται από εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης, καλύπτοντας ταυτόχρονα όλες τις φάσεις ζωής ενός ανθρώπου. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής, που αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση ενηλίκων (Καραλής και Βεργίδης, 2004). Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι εντάσσεται στη διά βίου μάθηση και στη διά βίου εκπαίδευση ως ένα υποσύνολό τους.

8. Ως επιμόρφωση ορίζεται η προεπαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση και η ακαδημαϊκή εκπαίδευση, η οποία πραγματοποιείται συνήθως μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (βλ. Jarvis, 2004: 58-59).

1.2 Όψεις και μοντέλα της επαγγελματικής κατάρτισης

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) αντιπροσωπεύει περίπου το ήμισυ των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Advisory Committee on Vocational training, 2018). Είναι η βαθμίδα που αποσκοπεί στο να προετοιμάζει τους νέους για την επιτυχή είσοδό τους στον εργασιακό βίο, προσφέροντας αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, καθώς και δυνατότητα επανακατάρτισης με σκοπό την επανένταξη στην αγορά εργασίας για όσους έχουν περάσει το κατώφλι της ανεργίας. Γενικότερα, προσφέρει στους εκπαιδευομένους ένα πλαίσιο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων σημαντικό ώστε να επιτύχουν στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους ζωή.

Ως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το CEDEFOP ορίζει «την εκπαίδευση και κατάρτιση που αποσκοπεί στον εφοδιασμό των νέων και των ενηλίκων με τη γνώση, την τεχνογνωσία, τις δεξιότητες και/ή τις ικανότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα ή γενικότερα στην αγορά εργασίας και μπορούν να παρέχονται τόσο σε τυπικό όσο και σε μη τυπικό πλαίσιο, σε όλα τα επίπεδα του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων, συμπεριλαμβανομένου και του τριτοβάθμιου» (Cedefop, 2014).

Ήδη με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957, η επαγγελματική κατάρτιση καθορίστηκε ως ένας από τους τομείς κοινοτικής δράσης. Από το 1992, όμως, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ αναδεικνύεται έντονα το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα θέματα της EEK και τη σύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη και την προώθηση της απασχόλησης (Weishaupt, 2011). Η πρόθεση, ωστόσο, για μεγαλύτερη συνεργασία των κρατών-μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκφράζεται στο Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000, όπου τέθηκαν κοινοί στόχοι για το 2010. Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου οριζόταν ο νέος στρατηγικός στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «να γίνει (η ΕΕ), βασιζόμενη στη γνώση, η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο, ικανή για σταθερή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Η δήλωση αυτή ανάγει τη βελτίωση της ποιότητας της EEK σε σημαντική παράμετρο για την υλοποίηση της στρατηγικής, αφού γίνεται παραδεκτό ότι η μετάβαση σε μια οικονομία που βασίζεται στη γνώση απαιτεί σύγχρονη και ευπροσάρμοστη EEK.

Δύο χρόνια αργότερα, με τη διαδικασία της Κοπεγχάγης (2002) εγκαθιδρύεται μια στενότερη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Cedefop, 2020a). Αναδύονται νέα, σύγχρονα πολιτικά εργαλεία που αφορούν την EEK με ιδιαίτερη έμφαση στην αυξημένη διαφάνεια των προσόντων, στη διευκόλυνση της κινητικότητας των εκπαιδευομένων, στην αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων,

καθώς και στη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων ΕΕΚ. Αυτά είναι το Eurorpass (ενιαίο πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων), το EQAVET (ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση), το ECVET (ευρωπαϊκό σύστημα πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση), το EQF (ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων), το ESCO (πολύγλωσσο ευρωπαϊκό σύστημα ταξινόμησης δεξιοτήτων, ικανοτήτων, προσόντων και επαγγελμάτων) και η EAFA (ευρωπαϊκή συμμαχία για θέσεις μαθητείας). Αν και τα περισσότερα δεν έχουν γίνει γνωστά στους Ευρωπαίους πολίτες (σπουδαστές και εργοδότες), είναι ήδη γνωστά σε αυτούς που ασκούν πολιτική για τα κράτη-μέλη (Ante, 2016· Elken, 2015). Το 2010 το Ανακοινωθέν της Μπριζ καθόρισε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της ΕΕΚ μέχρι το 2020, οι οποίοι επαναπροσδιορίστηκαν στα Συμπεράσματα της Ρίγας το 2015.

Στην προσπάθεια αυτή, η Ευρωπαϊκή Ένωση εφαρμόζει μια πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας και της αναλογικότητας, δηλαδή στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών ως προς την επίτευξη των εκάστοτε στόχων, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητά τους ως προς το να ορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Επιπλέον, συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι δράσεις που προτείνονται είναι πάντα ανάλογες προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, ενώ διακατέχονται από σεβασμό προς τις πρακτικές των κρατών-μελών και την ποικιλία των συστημάτων. Για τον λόγο αυτόν επιτρέπεται η εφαρμογή διαφοροποιημένης προσέγγισης, η οποία αντικατοπτρίζει τη διαφορετική οικονομική, χρηματοοικονομική και κοινωνική κατάσταση, καθώς και τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας (Άρθρο 165-166 της ΣΛΕΕ).

Εξάλλου, οι αξίες, οι κανόνες, οι συμπεριφορές, οι πεποιθήσεις και τα ιδανικά της κάθε κοινωνίας είναι αυτά που έχουν διαμορφώσει τα εκπαιδευτικά συστήματα της κάθε χώρας. Όμως, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, το ερώτημα που τίθεται είναι τι ωθεί τις χώρες να αντιμετωπίζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως ενιαίο τομέα, αλλά και κατά πόσο τελικά αυτό που θεωρείται επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ταυτίζεται με αυτό που πραγματικά είναι.

Σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και διεθνώς, η ΕΕΚ, όσον αφορά την κυρίαρχη αντίληψή της, εκλαμβάνεται ως εκπαίδευση και κατάρτιση σχετιζόμενη με το επάγγελμα και προσανατολισμένη στην εξασφάλιση προσφοράς ειδικευμένου εργατι-

κού δυναμικού, και όχι ως βαθμίδα που προσφέρει πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα παρέχει στους σπουδαστές δεξιότητες σημαντικές για την προσωπική τους ανάπτυξη και τη συμμετοχή τους ως ενεργών πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στις περισσότερες χώρες επίσης η ΕΕΚ απευθύνεται κυρίως σε νέους (αρχική ΕΕΚ), παρέχοντας προσόντα στο μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης (επίπεδα EQF 3-4) (Cedefop, 2020a).

Τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ) αποτελούνται τόσο από την αρχική όσο και από τη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (I-VET) προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις (Νόμος 3879/2010, άρθρο 2) και πραγματοποιείται συνήθως σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, προτού οι μαθητές αρχίσουν να εργάζονται. Λαμβάνει χώρα είτε σε σχολικό περιβάλλον είτε σε περιβάλλον εργασίας, κάτι βέβαια που φαίνεται να διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και τις οικονομικές δομές.

Ακολούθως, η συνεχιζόμενη ΕΕΚ (C-VET) πραγματοποιείται μετά την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση ή μετά την έναρξη της επαγγελματικής ζωής. Στόχος της είναι να αναβαθμίσει τη γνώση, να βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να καλλιεργήσουν και να βελτιώσουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Νόμος 4547/2018, άρθρο 89). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο επάγγελμα, με το μεγαλύτερο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας να πραγματοποιείται σε χώρους εργασίας⁹ (λ.χ. ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση καλείται να επιτελέσει μια πολυδιάστατη κοινωνικοοικονομική λειτουργία: την προσφορά ποιοτικών και αποτελεσματικών δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης που έρχονται να καλύψουν και να ανταποκριθούν στη συνεχή αλλαγή δεξιοτήτων, ειδικοτήτων και επαγγελμάτων. Μέσω ενεργών διαδικασιών διερεύνησης αναγκών της αγοράς εργασίας και εκπαιδευτικών αναγκών του εργατικού δυναμικού, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει τις προϋποθέσεις να συνδεθεί με το πεδίο της απασχόλησης (Cedefop, 2012a, 2012b). Ιδιαίτερα στις τρέχουσες συνθήκες της λεγόμενης «τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης», που επιφέρει η ραγδαία ψηφιοποίηση, των πολλαπλών συνεπειών της οικονομικής κρίσης και των ριζικών μετασχηματισμών της ατομικής και της εργασιακής τροχιάς, η συστηματική αντιμετώπιση της συνεχούς αλλαγής δεξιοτήτων και ειδικοτήτων, καθώς και της μετεξέλιξης των επαγγελμάτων μπορεί να μετεξελιχθεί σε κρίσιμο πολιτικό πρόταγμα (Cedefop, 2012c).

Πρόκειται για ένα σύνθετο εγχείρημα, καθώς οφείλει να λειτουργήσει συμπληρωμα-

9. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en

τικά ως προς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα –του οποίου η πρωτογενής εκπαιδευτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία χρειάζεται να επιτελείται, σε μεγάλο βαθμό, ανεξάρτητα από την τρέχουσα τουλάχιστον συγκυρία– και να καλύψει συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και της παραγωγής, αναπτύσσοντας τις νέες δεξιότητες που προκύπτουν από αυτές. Επιπλέον, καλείται να ανταποκριθεί με επάρκεια σε μια ιδιαίτερα δύσκολη από τη φύση της συνθήκη, αυτή της εξισορρόπησης μεταξύ των αναγκών που προκύπτουν από την αγορά εργασίας και των αναγκών του εργατικού δυναμικού (Βεργίδης, 2003).

Είναι σημαντικό ότι την τελευταία εικοσαετία αυτά «τα βασικά χαρακτηριστικά» της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη έχουν αρχίσει να διαφοροποιούνται και να εξελίσσονται. Υπάρχει μια διεύρυνση της έννοιας, αφού η επαγγελματική κατάρτιση δείχνει να μπορεί να παρέχει ευκαιρίες τόσο στους νέους όσο και σε εκείνους που επιθυμούν ανακατάρτιση ή επανακατάρτιση, καθώς και στα άτομα με χαμηλές δεξιότητες ή με αναπηρία, μετατρέποντάς την από θεσμό παραγωγής ειδικευμένου εργατικού δυναμικού σε «όπλο» καταπολέμησης της ανεργίας. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος της αναβαθμίζεται, καθώς συνεισφέρει στην επίτευξη ευρύτερων κοινωνικών και οικονομικών στόχων. Παράλληλα, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει μια τάση συγχώνευσης της αρχικής με τη συνεχιζόμενη κατάρτιση και αύξησης της ποικιλίας των φορέων που την παρέχουν. Ακολουθώντας, επίσης, την αρχή της διαπερατότητας,¹⁰ ο θεσμός μετατρέπεται σε αρκετές χώρες σε μια βαθμίδα που δίνει πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, ενώ η ανάπτυξη της στα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικών προσόντων (EQF 5-8) δείχνει να εντείνεται. Επιπλέον, η διεύρυνση των ηλικιακών ορίων και ο επαναπροσανατολισμός της ΕΕΚ προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ικανότητες μπορούν να θεωρηθούν παράγοντες προς μια πιο έκδηλη προοπτική της διά βίου μάθησης, ενώ ο θεσμός της πρακτικής κατάρτισης (που προέρχεται από το δυαδικό σύστημα) κερδίζει έδαφος σε όλες τις χώρες αλλά και σε υψηλότερες βαθμίδες ως μια επιτυχημένη μορφή οργάνωσης και εμπέδωσης της γνώσης.

1.2.1 Μοντέλα διακυβέρνησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Ο όρος «διακυβέρνηση», παρά το ότι δεν έχει αποκτήσει ακόμη ένα ευρέως αποδεκτό νόημα, αναφέρεται σε κάθε δυνατή μορφή που μπορεί να λάβει ο πολιτικός, οικονομι-

10. Σύμφωνα με την αρχή της διαπερατότητας, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να επιτρέπουν κάθετες και οριζόντιες διαδρομές μεταξύ της ΕΕΚ, της γενικής σχολικής εκπαίδευσης, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα υψηλότερα προγράμματα ΕΕΚ θα πρέπει να ελεγκταθούν περαιτέρω, ώστε να στηρίζουν τις αυξημένες ανάγκες για προηγμένες επαγγελματικές δεξιότητες. Οι υψηλές ποιότητας υπηρεσίες καθοδήγησης έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν και την ελκυστικότητα της ΕΕΚ.

κός και διοικητικός συντονισμός μιας δομής ή ενός θεσμού. Χρησιμοποιείται ευρύτατα από τη δεκαετία του 1980, κυρίως λόγω της εμφάνισης συστημάτων πολυεπίπεδης διακυβέρνησης ως απόρροιας της παγκοσμιοποίησης (υπερεθνικοί θεσμοί και διακρατικές οργανώσεις επιδρούν δυναμικά στις διαδικασίες διαμόρφωσης λόγου και πολιτικών στο εσωτερικό των κρατών). Με άλλα λόγια, ο ιδεότυπος της παγκοσμιοποίησης και συνακόλουθα αυτός της κοινωνίας της γνώσης μετέβαλαν το τοπίο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, μετατρέποντας την έννοια της «κυβέρνησης στο πλαίσιο του εθνικού κράτους» σε εκείνη της «διακυβέρνησης», που στηρίζεται σε αρχές και κανόνες που διαμορφώνονται μέσω του διαλόγου, καθώς και στη λήψη αποφάσεων σε διακρατικό και παγκόσμιο επίπεδο (Λάζου-Μπαλτά και Παπαροϊδάμη, 2019).

Ο Λόγος για την εκπαίδευση, στους κόλπους της παγκοσμιοποίησης, θεμελιώνεται στη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου»¹¹ και στη ρητορική για οικονομική ανάπτυξη που βασίζεται στη γνώση (knowledge-based economies). Τα προγράμματα PISA¹² και PIAAC¹³ του ΟΟΣΑ ασκούν σε αυτό το πλαίσιο σημαντική επίδραση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη συγκρότηση ενός παγκόσμιου πεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής στη βάση των αριθμών και των επιδόσεων.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι πολιτικές για την εκπαίδευση διαμορφώνονται ως αντανάκλαση-ανταπόκριση στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης («ευρωπαϊκοποίηση»)¹⁴ και συμπληρωματικά με τις πολιτικές της για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή (Διαμόρφωση ενιαίου «Χώρου Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης/ European Education Space»: Ατζέντα 2000, Στρατηγική της Λισαβόνας, Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010/2020 κ.λπ.). Η Ευρωπαϊκή Ένωση δηλαδή λειτουργεί ως ένας υπερεθνικός θεσμός, ο οποίος, μέσω διαδικασιών αλληλεπίδρασης με άλλους υπερεθνικούς φορείς και ιδεολογικούς μηχανισμούς, καθορίζει το πλαίσιο, τους όρους και τις προϋπο-

11. Ο Adam Smith στο έργο του *Ο Πλούτος των Εθνών* (1776) είχε σχηματίσει τη βάση αυτού που αργότερα μετεξελίχθηκε σε επιστήμη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σήμερα, η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» είναι μία από τις πιο σημαίνουσες θεωρίες της δυτικής εκπαίδευσης, θέτοντας το πλαίσιο των κυβερνητικών πολιτικών από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Η εν λόγω θεωρία υιοθετεί την αντίληψη ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της οικονομικής απόδοσης μιας χώρας. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τον Fitzsimons, μια σημαντική στρατηγική στο να καθορίσεις την οικονομική απόδοση μιας χώρας είναι να συνδέσεις το σύνολο των ατόμων ως ανθρώπινο κεφάλαιο με μια σειρά οικονομικών αλληγοριών, όπως η «τεχνολογική αλλαγή», η «έρευνα», η «καινοτομία», η «παραγωγικότητα», η «εκπαίδευση» και η «ανταγωνιστικότητα» (Fitzsimons, 1997).

12. PISA – Programme for International Student Assessment (Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών).

13. PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies (Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Ικανοτήτων Ενηλίκων).

14. Ο όρος παραπέμπει στις διαδικασίες ανταπόκρισης των χωρών της ΕΕ στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης.

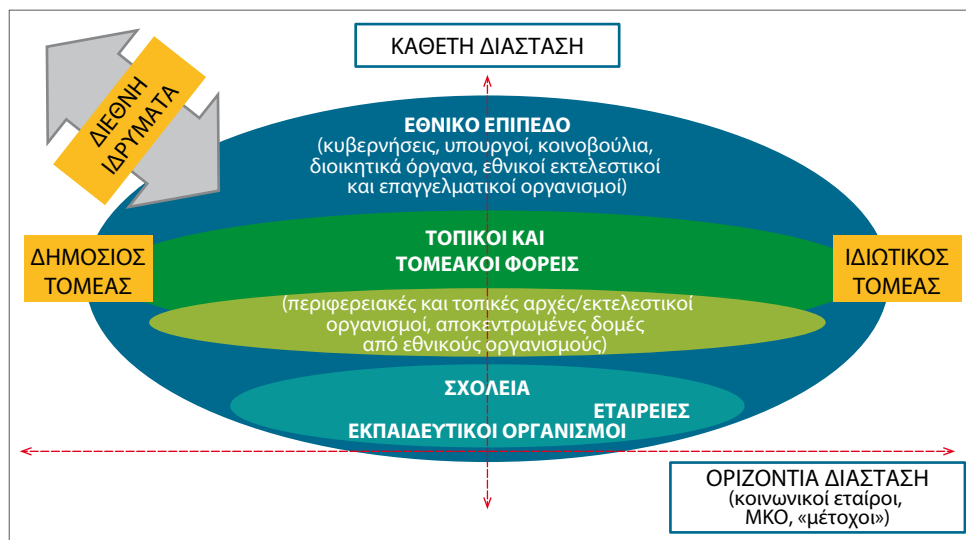
θέσεις διαμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών, στη βάση, όπως προαναφέρθηκε, της αρχής της επικουρικότητας (χρηματοδοτώντας, λόγω χάρη, συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές που εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των στόχων της) και όχι παρεμβαίνοντας άμεσα στις εθνικές εκπαιδευτικές τους πολιτικές.

Η Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την «Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση» (European Commission, 2001) είναι ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αποτελεί οδηγό διαμόρφωσης των εθνικών πολιτικών των κρατών-μελών μέσω της πρόβλεψης, μεταξύ άλλων, συγκρότησης επιτροπών και σύστασης μεθόδων παρακολούθησης των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Σε ό,τι αφορά τη διακυβέρνηση του τομέα της εκπαίδευσης των κρατών-μελών, όπως προαναφέρθηκε, βασικός σκοπός της είναι να καταστεί η Ένωση παγκοσμίως ως η πλέον ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Η επίτευξη του εν λόγω σκοπού λοιπόν προωθείται μέσω της δημιουργίας και της χρήση εργαλείων και μηχανισμών που ρυθμίζουν τη λειτουργία των εθνικών συστημάτων (λ.χ. Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού – Open Method of Coordination¹⁵ κ.ά.) και γενικότερα μέσω πρακτικών, μηχανισμών και διαδικασιών παρακολούθησης (monitoring), σύγκρισης (comparing) και αξιολόγησης (evaluation and assessment) του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, σε συνδυασμό με την ενεργή παρέμβαση και συμμετοχή θεσμών και φορέων που λειτουργούν μέσω του κυβερνητικού ελέγχου αλλά και πέρα από αυτόν (πολυεπίπεδο σύστημα με πολλούς και νέους «παίκτες»).

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ειδικότερα, το σύστημα διακυβέρνησης του πεδίου είναι πολυεπίπεδο (multilevel governance) και περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την «κάθετη διάσταση», η οποία αναφέρεται στον μηχανισμό διάδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα στα υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα διοίκησης (υπερεθνικό, εθνικό, περιφερειακό, τοπικό, τομεακό/κλαδικό, σχολικό), και την «οριζόντια διάσταση», η οποία αφορά τον βαθμό εμπλοκής του δημόσιου και του ιδιωτικού παράγοντα στο ίδιο επίπεδο διοίκησης, καθώς και των κοινωνικών εταίρων και άλλων «μετόχων» (European Training Foundation-ETF, 2013· Cedefop, 2016).

15. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ), στο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο, λειτουργεί ως ευέλικτη διακυβερνητική μέθοδος, ως διαδικασία και μορφή διαβούλευσης –μη δεσμευτικού δικαίου (soft governance)–, μέσω της οποίας τα κράτη-μέλη της ΕΕ συντονίζουν τις εθνικές τους πολιτικές προς την επίτευξη κοινών στόχων. Η ΑΜΣ χρηματοδοτεί τη στροφή από την κυβέρνηση προς τη διακυβέρνηση (Λάζου-Μπαλά και Παπαροϊδάμη, 2019).

Σχήμα 1.1: Η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση του πεδίου της ΕΕΚ



Πηγή: European Training Foundation-ETF (2013: 7)

Στο πλαίσιο του πολυεπίπεδου αυτού συστήματος διακυβέρνησης της ΕΕΚ, τρία είναι τα κυρίαρχα μοντέλα: το «ρυθμιζόμενο από το κράτος» (state-controlled or state-centred model), το «αγοροκεντρικό ή ρυθμιζόμενο από την αγορά» (liberal or market-driven model) και το «συλλογικό ή εταιρικό» μοντέλο (collective or corporatist model). Εκτός από αυτά, όμως, συναντάται –στην Ιαπωνία κυρίως– και ένα τέταρτο μοντέλο διακυβέρνησης της ΕΕΚ, το «εστιασμένο στην επιχείρηση» ή «τμηματικό» (enterprise-focused or segmentalist model) (Greinert, 1998· Clematide et al., 2005· Rauner and Wittig, 2010· Deitmer, 2015· Cedefop, 2013, 2016). Βασικό κριτήριο διαφοροποίησής τους αποτελεί ο βαθμός εμπλοκής δημόσιου και ιδιωτικού παράγοντα στη διακυβέρνηση της ΕΕΚ, όπως σχηματικά αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1.1: Βαθμός συμμετοχής δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στη διακυβέρνηση της ΕΕΚ

Βαθμός εμπλοκής ιδιωτικού τομέα στην ΕΕΚ			
		Χαμηλός	Υψηλός
Βαθμός εμπλοκής δημόσιου τομέα στην ΕΕΚ	Υψηλός	Ρυθμιζόμενο από το κράτος μοντέλο (Σουηδία, Γαλλία)	Συλλογικό μοντέλο (Γερμανία, Αυστρία)
	Χαμηλός	Αγοροκεντρικό μοντέλο (ΗΠΑ, Ιρλανδία)	Εστιασμένο στην επιχείρηση μοντέλο (Ιαπωνία)

Πηγή: Cedefop, 2016

Πιο αναλυτικά, το «ρυθμιζόμενο από το κράτος» μοντέλο (state-controlled or state-centred model) εφαρμόζεται –με διαφοροποιήσεις– σε χώρες όπως η Γαλλία, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η καθολική σχεδόν ρύθμιση της ΕΕΚ από τις κρατικές αρχές, ενώ η εκπαίδευση συντελείται κατεξοχήν στα σχολεία (school-based) και οι επιχειρήσεις αξιοποιούνται μόνο στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης χωρίς να έχουν κάποιον θεσμοθετημένο ρόλο. Για τον λόγο αυτόν η βασική αδυναμία του είναι ο χαμηλός βαθμός διασύνδεσης που προσφέρει με την αγορά εργασίας. Το «αγοροκεντρικό ή ρυθμιζόμενο από την αγορά» μοντέλο (liberal or market-driven model) εφαρμόζεται σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Ιρλανδία. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η απευθείας ρύθμιση της ΕΕΚ από την αγορά εργασίας (επιχειρήσεις, εργοδότες) ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της και προσφέροντας παράλληλα επαγγελματική αναγνώριση-πιστοποίηση. Η εκπαίδευση συντελείται κατεξοχήν σε χώρους εργασίας ή σε ιδιωτικά κέντρα κατάρτισης σε θεματικές ενότητες που σχετίζονται άμεσα με το κατά περίπτωση επάγγελμα/ειδικότητα, ωστόσο είναι συχνά χαμηλής ποιότητας, καθώς δεν υπάρχει ένα συνεκτικό σύστημα σχεδιασμού, παρακολούθησης-ελέγχου και αξιολόγησης της ΕΕΚ. Το «συλλογικό ή εταιρικό» μοντέλο (collective or corporatist model), στις βασικές του κατευθύνσεις, εφαρμόζεται σε χώρες όπως η Αυστρία, η Γερμανία και η Δανία και έλκει την καταγωγή του από την παράδοση της μαθητείας που εφαρμοζόταν στα βιοτεχνικά επαγγέλματα στις εν λόγω χώρες. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι η ενεργή συμμετοχή πολλών ενδιαφερόμενων μερών, όπως είναι θεσμικοί-κρατικοί φορείς, εργοδοτικές οργανώσεις και επιμελητήρια, εργατικά συνδικάτα και κλαδικές ενώσεις εργαζομένων (κοινωνικοί εταίροι), οργανισμοί απασχόλησης, εκπαιδευτικά συνδικάτα/οργανισμοί, επιχειρήσεις κ.ά. Το μεικτό αυτό σύστημα συλλογικής ρύθμισης της ΕΕΚ προβάλλεται σήμερα ως βέλτιστη πρακτική, καθώς εμπλέκει ενεργά πολλούς δρώντες –κρατικούς και μη–, παρουσιάζοντας μεγάλη σύνδεση με την αγορά εργασίας

(dual system/θεσμός μαθητείας) και διασφαλίζοντας παράλληλα την ποιότητα, συνάφεια-συνοχή, διαφάνεια και αποτελεσματικότητα των ασκούμενων πολιτικών στο πεδίο της ΕΕΚ. Τέλος, το «εστιασμένο στην επιχείρηση ή τμηματικό» μοντέλο (enterprise-focused or segmentalist model) ακολουθείται στην Ιαπωνία και αφορά την παροχή εξειδικευμένης ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, παρουσιάζοντας συνάφεια με το «αγοροκεντρικό ή ρυθμιζόμενο από την αγορά» μοντέλο (liberal or market-driven model), καθώς απουσιάζει και σε αυτό το μοντέλο ένα συνεκτικό πλαίσιο σχεδιασμού, λειτουργίας και αξιολόγησης της ΕΕΚ (Greinert, 1998· Clematide et al., 2005· Rauner and Wittig, 2010· Deitmer, 2015· Cedefop, 2013, 2016).

Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων στην ανάπτυξη της πολιτικής και των πρακτικών της ΕΕΚ είναι κομβικής σημασίας, με τις ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Αυστρία κ.ά.) να εμφανίζουν μακρά παράδοση σε αυτόν τον τομέα σε σύγκριση με χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Ιαπωνία. Αξίζει επίσης να σημειωθεί το γεγονός ότι τα εθνικά συστήματα ΕΕΚ των κρατών-μελών και οι δομές του κοινωνικού διαλόγου έχουν αναπτυχθεί υπό διαφορετικές συνθήκες και ιστορικά πλαίσια σε κάθε χώρα, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα και την προαναφερθείσα διαφοροποίηση. Για τον λόγο αυτόν ο κοινωνικός διάλογος που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια για την ΕΕΚ ως εργαλείο επίτευξης οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής οφείλει να είναι προς την κατεύθυνση προώθησης της διαβούλευσης όλων των ενδιαφερόμενων μερών για θέματα υποδομών, συντονισμού, επαγγελματικών περιγραμμάτων, ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας, οργάνωσης προγραμμάτων, αξιολόγησης, πιστοποίησης, εγκυροποίησης προσόντων κ.λπ.

Ο Winterton (2007) δίνει μια τυπολογία που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην ανάλυση της φύσης και της έκτασης του κοινωνικού διαλόγου γύρω από τη χάραξη πολιτικής της ΕΕΚ και την εφαρμογή της στην Ευρώπη. Σύμφωνα με αυτή, ο συγγραφέας διακρίνει δύο βασικές διαστάσεις των συστημάτων ΕΕΚ: α) το επίκεντρο της δημιουργίας δεξιοτήτων (ο χώρος εργασίας ή το σχολείο) και β) τη ρύθμιση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (κράτος ή αγορά).

Πίνακας 1.2: Τυπολογία των συστημάτων ΕΕΚ στην Ευρώπη

		Τρόπος ρύθμισης	
		Αγοροκεντρικός	Ρυθμιζόμενος από το κράτος
Επίκεντρο	Χώρος εργασίας	Ιρλανδία, Ολλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο	Αυστρία, Δανία, Γερμανία, Ελβετία
	Χώρος εκπαίδευσης	Ιταλία	Βέλγιο, Φινλανδία, Γαλλία, Ισλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Ελλάδα

Πηγή: Winterton (2007)

Από την τυπολογία αυτή και την ανάλυση του Winterton (2007: 281-300), προκύπτει ότι συστήματα που ρυθμίζονται από το κράτος και επικεντρώνονται στον χώρο εργασίας (Αυστρία, Δανία, Γερμανία), αξιοποιώντας τον θεσμό της μαθητείας (δυσικό μοντέλο), βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στον κοινωνικό διάλογο και στις συλλογικές διαπραγματεύσεις. Στα συστήματα αυτά, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον καθορισμό και στην εφαρμογή της πολιτικής της ΕΕΚ είναι νομικά καθορισμένη και οι κοινωνικές εταιρικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ισχυρή εργοδοτική και συνδικαλιστική εκπροσώπηση μέσω διάφορων επιτροπών και φορέων που είναι υπεύθυνοι για όλες τις πτυχές της ΕΕΚ. Αντίθετα, σε κατεχοχρήν σχολικά συστήματα ΕΕΚ –ρυθμιζόμενα δηλαδή από το κράτος αλλά με επίκεντρο τον χώρο εκπαίδευσης (Ελλάδα, Γαλλία κ.ά.)– ο κοινωνικός διάλογος είναι συγκριτικά λιγότερο αναπτυγμένος και η ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων αρκετά πιο περιορισμένη.

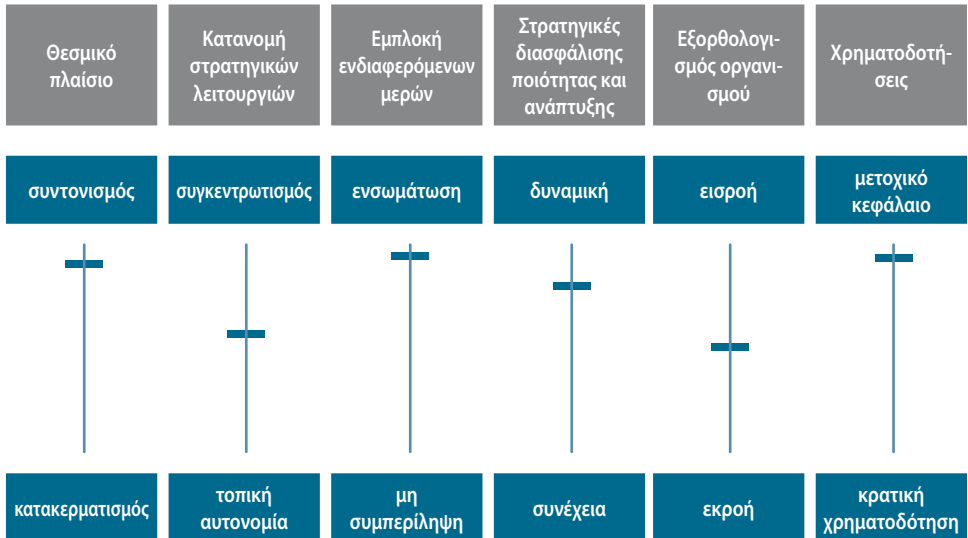
Σύμφωνα με τους Ζαρίφη και συνεργάτες (2017) και αναφορικά προς την ελληνική περίπτωση, «η μορφή και το περιεχόμενο του κοινωνικού διαλόγου σχετίζονται με τις διαχρονικές παθογένειες και υστερήσεις της ελληνικής κοινωνίας, η οποία ακόμη και σήμερα εμφανίζει σημαντικά ελλείμματα στα ζητήματα κοινωνικής εκπροσώπησης και συμμετοχικότητας». Η εν λόγω διαπίστωση προφανώς συνδέεται με «τις διαδικασίες συγκρότησης του δημόσιου χώρου, αλλά και του σύγχρονου νεοελληνικού κράτους, το οποίο εμφανίζεται να υστερεί σημαντικά σε θέματα ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας θεσμών και διαδικασιών κοινωνικού διαλόγου. Η υστέρηση αυτή είναι εμφανής άλλωστε και στο ευρύτερο πεδίο της συλλογικής εκπροσώπησης, καθώς και σε πολιτικές που σχετίζονται με τον ρόλο του ίδιου του κράτους απέναντι στα οργανωμένα συμφέροντα και την κοινωνία πολιτών». Στη συγκεκριμένη προσέγγιση αναδεικνύονται οι χρόνιες, δομικές και, δυστυχώς, κοινωνικά αποκραυγαλλωμένες παθογένειες που διέ-

που το επίπεδο του κοινωνικού διαλόγου, αφού εντοπίζονται ζητήματα προχειρότητας, έλλειψης συντονισμού και στρατηγικής, τυπικής γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης, προσηματικής λειτουργίας θεσμών και επιτροπών κ.ά., με συνέπεια το καταφανές έλλειμμα ποιότητας της λειτουργίας του κοινωνικού διαλόγου σε μια χώρα που θα μπορούσε να έχει κατακτήσει ένα εντελώς διαφορετικό ήθος, ύφος και επίπεδο διακυβέρνησης στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και καράρτισης (Ζαρίφης κ.ά., 2017).

Το Cedefop σε πρόσφατη σχετικά μελέτη του (2016) παρουσιάζει ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον εργαλείο για τη διαβάθμιση των βασικών κριτηρίων αξιολόγησης των συστημάτων διακυβέρνησης ΕΕΚ, όπου αναδεικνύεται η καθοριστική σημασία του κοινωνικού διαλόγου, της διαβούλευσης και της ενεργής συμμετοχής των εμπλεκόμενων μερών για μια αποτελεσματική διακυβέρνηση και εύρυθμη λειτουργία του πεδίου. Αναγνωρίζεται παράλληλα, ωστόσο, ότι η τεχνογνωσία και η ικανότητα ορισμένων «μετόχων» να εμπλακούν αποτελεσματικά σε συνέργειες είναι ακόμα περιορισμένες και επίσης ότι είναι υπαρκτός ο κίνδυνος πιθανών καθυστερήσεων στη λήψη αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, κάτι τέτοιο δεν πρέπει να αποτελέσει άλλοθι για τη μη συμμετοχή. Αναλυτικά τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των συστημάτων διακυβέρνησης ΕΕΚ, σύμφωνα με την εν λόγω μελέτη του Cedefop, είναι τα ακόλουθα (Deitmer, 2015):

- **Συνεκτικό** θεσμικό πλαίσιο (Consistent legal framework).
- **Ισορροπημένη** κατανομή στρατηγικών και επιχειρησιακών λειτουργιών (Balanced allocation of strategic and operational functions).
- **Μεγάλος βαθμός** εμπλοκής των ενδιαφερόμενων μερών (Involvement/integration of the various bodies).
- **Δυναμικές** στρατηγικές διασφάλισης ποιότητας, ανάπτυξης και καινοτομίας (Quality assurance and development/innovation strategies).
- **Ισορροπία** εισροών και εκροών (Balanced outcome and input orientation).
- **Επαρκής** χρηματοδότηση (Adequate financing arrangements).

Σχήμα 1.2: Εξισορρόπηση κριτηρίων διακυβέρνησης



Πηγή: Cedefop (2016: 211)

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από την πλευρά της, στην πρόσφατη πρότασή της (2020) με τίτλο «Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα», επισημαίνει ότι για την επίτευξη αποτελεσματικής διακυβέρνησης στην ΕΕΚ καθοριστικής σημασίας είναι οι βιώσιμες εταιρικές σχέσεις μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των συμπράξεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Στο πλαίσιο αυτό «τα κράτη μέλη καλούνται να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα υφιστάμενα ευρωπαϊκά εργαλεία, όπως το Eurorpass, το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (ΕΠΕΠ) ή το ESCO (πολύγλωσσο ευρωπαϊκό σύστημα ταξινόμησης δεξιοτήτων, ικανοτήτων, προσόντων και επαγγελμάτων) και να μεγιστοποιήσουν τις συνέργειες μεταξύ τους με σκοπό την προώθηση της αυτόματης αμοιβαίας αναγνώρισης των προσόντων/διπλωμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και των αποτελεσμάτων περιόδων μάθησης στο εξωτερικό. Τα ταμεία και τα μέσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξακολουθούν να εστιάζουν στις δεξιότητες και παρέχουν ευκαιρίες για τη χρηματοδότηση των μεταρρυθμίσεων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για πιο αποτελεσματική και αποδοτική εφαρμογή της σύστασης, προτείνεται οι αρμόδιες εθνικές αρχές να καθορίσουν μέτρα για την εφαρμογή της παρούσας σύστασης σε

εθνικό επίπεδο, εντός ενός έτους από την έγκρισή της, με βάση τις σχετικές υφιστάμενες εθνικές ρυθμίσεις και τα υφιστάμενα χρηματοδοτικά πλαίσια, και να παρακολουθήσουν την εφαρμογή τους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Ειδικότερα, τον Νοέμβριο του 2020 στο Osnabruck οι αρμόδιοι υπουργοί τόσο της ΕΕ όσο και υποψήφιων χωρών προς ένταξη στην ΕΕ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και εκπρόσωποι κοινωνικών εταίρων σε ευρωπαϊκό επίπεδο ενέκριναν τη «Δήλωση του Osnabruck»,¹⁶ σύμφωνα με την οποία η ΕΕΚ αποτελεί τον βασικό μοχλό ανάπτυξης προς τη δίκαιη μετάβαση στην ψηφιακή και πράσινη οικονομία. Η συγκεκριμένη δήλωση προσδιορίζει τους βασικούς πυλώνες δράσης για την περίοδο 2021-2025 με στόχο:

- «Την προώθηση της ανθεκτικότητας και της αριστείας μέσω ποιοτικής, χωρίς αποκλεισμούς, και ευέλικτης ΕΕΚ.
- Τη διαμόρφωση νέας αντίληψης για τη διά βίου μάθηση με έμφαση στη σημασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Σ-ΕΕΚ) και της ψηφιοποίησης.
- Την προώθηση της βιωσιμότητας της ΕΕΚ.
- Την ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Κατάρτισης και της Διεθνούς ΕΕΚ»¹⁷

1.2.2 Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη

Η κρίση της πανδημίας Covid-19 έθεσε πρωτοφανείς προκλήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδιαίτερα στο σύστημα της ΕΕΚ. Σε ελάχιστο χρονικό διάστημα οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να μετατρέψουν τις φυσικές αίθουσες διδασκαλίας σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, ακόμα και αν δεν διέθεταν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Η πρακτική κατάρτιση –με τη μορφή πρακτικής άσκησης και προγραμμάτων μαθητείας (το δυνατό δηλαδή στοιχείο του συστήματος)– δυστυχώς ανεστάλη στους περισσότερους τομείς. Παρά το γεγονός ότι τα κράτη-μέλη προχώρησαν γρήγορα σε λύσεις ψηφιακής μάθησης, τα μέτρα περιορισμού και η επακόλουθη κρίση υπέβαλαν σε δοκιμασία την ανθεκτικότητα του συστήματος. Οι μαθητευόμενοι διέκοψαν σε μεγάλο βαθμό την παρουσία τους σε εταιρείες στους τομείς των οποίων οι δραστηριότητες αναστάθηκαν (λ.χ. εστίαση, ευεξία, τουρισμός και μεταποίηση). Σε ορισμένες περιπτώσεις δε, η διακοπή και

16. https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf (τελευταία ανάκτηση 7/7/2021).

17. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_el (τελευταία ανάκτηση 7/7/2021).

ο τερματισμός των χρηματικών απολαβών, κατά περίπτωση, έκαναν ορατή την πιθανότητα αύξησης του ποσοστού των διαρροών.

Το ενδεχόμενο αυτό ενισχύεται περαιτέρω από την αδυναμία συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρόσβαση στο Διαδίκτυο ούτε τον απαραίτητο εξοπλισμό. Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς δεν διαθέτουν ούτε τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες. Σημαντικό πρόβλημα παρακολούθησης δείχνουν να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες, τα μέλη εθνικών μειονοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι επιτακτική λοιπόν η ανάγκη για επιτάχυνση της βελτίωσης των ψηφιακών λύσεων εκπαίδευσης/κατάρτισης και παράλληλα η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογίες για τους εκπαιδευομένους, τους εκπαιδευτές και τους υπεύθυνους εκπαίδευσης/κατάρτισης (Cedefop, 2020b).

Σε αυτή την κατεύθυνση, την 1η Ιουλίου 2020, η Επιτροπή πρότεινε μια φιλόδοξη ατζέντα για την καθοδήγηση των προσπαθειών με στόχο την ανάκαμψη από την κρίση της Covid-19 στους τομείς της απασχόλησης και της κοινωνικής πολιτικής. Η ατζέντα επικεντρώνεται στις δεξιότητες και στην ΕΕΚ. Προκρίνει ως λύση την περαιτέρω ψηφιοποίηση της ΕΕΚ, την υιοθέτηση σύγχρονων και καινοτόμων προσεγγίσεων μάθησης και την ευέλικτη προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτό προϋποθέτει να εξασφαλιστεί η πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία και τεχνολογίες για κάθε εκπαιδευόμενο, διδάσκοντα και εκπαιδευτή, καθώς και να εκπονηθούν τα κατάλληλα μέτρα καθοδήγησης. Η χρήση προσομοιωτών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας θεωρείται ότι θα αυξήσει την προσβασιμότητα και την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης ακόμα και στις δύσκολες αυτές συνθήκες (European Commission, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ότι υιοθετήθηκε η πρόταση της γνωμοδότησης ΣΕΕΚ (Συμβουλευτική Επιτροπή για την Επαγγελματική Κατάρτιση) της 3ης Δεκεμβρίου 2018, η οποία πρότεινε να τεθούν ορισμένοι ποσοτικοί στόχοι με ορίζοντα το 2025 (Advisory Committee on Vocational training, 2018). Οι στόχοι, όπως αποτυπώνονται στην πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με την ΕΕΚ για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα» (European Commission, 2020), είναι οι εξής:

- Το ποσοστό των απασχολούμενων αποφοίτων θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 82%.
- Το 60% των νέων πτυχιούχων από την ΕΕΚ θα πρέπει να επωφελούνται από τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης.

- Το 8% των εκπαιδευομένων στην ΕΕΚ θα πρέπει να επωφεληθεί από μαθησιακή κινητικότητα στο εξωτερικό.

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στον ρόλο της ΕΕΚ για την επίτευξη των ευρωπαϊκών στρατηγικών και την ανάκαμψη από την πανδημία Covid-19 μέσω της δυνατότητας επανειδίκευσης και αναβάθμισης των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Η νέα ευρωπαϊκή πράσινη συμφωνία, η προώθηση της κυκλικής οικονομίας, το επικείμενο κύμα ανακαινίσεων, η στρατηγική «από το αγρόκτημα στο πιάτο», καθώς και η νέα βιομηχανική στρατηγική για την Ευρώπη για την αντιμετώπιση της διττής πράσινης και ψηφιακής μετάβασης εκτιμάται ότι θα δημιουργήσουν νέες θέσεις εργασίας και την ανάγκη ανεύρεσης εξειδικευμένου προσωπικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Η εξέλιξη αυτή θα καταστήσει αναγκαία την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και/ή των προγραμμάτων κατάρτισης με απώτερο στόχο την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και της προσωπικής εξέλιξης των εκπαιδευομένων, ώστε να στηριχθούν η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων, η βιώσιμη ανάπτυξη και η κοινωνική συνοχή.

1.3 Όψεις και διαστάσεις της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Ευσύνοπτη ιστορική και θεσμική επισκόπηση του πεδίου

Οι πρώτες ενέργειες για τη δημιουργία μιας υποτυπώδους εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας πραγματοποιούνται στις αρχές του 20ού αιώνα, ως απόρροια τόσο των εξελίξεων σε διεθνές επίπεδο όσο και των δομικών αλλαγών που υπέστη η ελληνική κοινωνία. Οι αρχικές αυτές απόπειρες αφορούσαν την οργάνωση μαθημάτων λογοτεχνίας για μέλη εκπαιδευτικών ενώσεων και συνδικάτων, με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάρτισης, η οποία θα είχε ισχυρό το στοιχείο της ηθικής παιδείας. Βασικοί φορείς πάροχοι τέτοιων μαθημάτων ήταν, μεταξύ άλλων, ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός», ο οποίος ιδρύθηκε το 1860, η Εταιρεία Φίλων του Λαού, που δημιουργήθηκε το 1865, ο Σύλλογος για τη Διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων, καθώς και κάποιοι σύλλογοι γυναικών που αποσκοπούσαν στην άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των γυναικών, όπως ο Σύλλογος Εκπαιδύσεως Νεανίδων, ο οποίος ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1872 (Βруνιώτη και Κελλανίδης, 2004). Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα και συγκεκριμένα από το 1892 είχαν αρχίσει να ιδρύονται νυχτερινά σχολεία από το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών και Πειραιά για εργαζόμενους νέους. Για να δοθεί μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων, επιβλήθηκαν κυρώσεις τόσο σε γονείς όσο και σε εργοδότες που δεν είχαν επιδιώξει τη συμμετοχή των παιδιών ή των εργαζομένων τους. Μετά το 1900, παρατηρείται μια αλλαγή στους εκπαιδευτικούς στόχους της επίσημης πολιτικής για την εκπαίδευση στη χώρα, καθώς μέχρι εκείνο το χρονικό σημείο κύριο μέλημα αποτελούσε η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού λόγω της ανάπτυξης του

εργατικού κινήματος. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της εθνικής ομοιογένειας και η ενσωμάτωση των προσφύγων και των πληθυσμών που αρχίζουν να μετακινούνται από την επαρχία προς τα μεγάλα αστικά κέντρα συνιστούν τις βασικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων εκείνη την εποχή. Συγκεκριμένα, από το 1909, η Εργατική Ομοσπονδία Θεσσαλονίκης άρχισε να οργανώνει βραδινά μαθήματα για εργαζομένους, ενώ παράλληλα η Σοσιαλιστική Νεολαία πρόσφερε πλήθος σοσιαλιστικών και επιστημονικών διαλέξεων. Την ίδια περίοδο, τα εργατικά σωματεία του κέντρου των Αθηνών ιδρύουν το Κυριακάτικο Σχολείο Εργαζομένων (1911), το οποίο στόχευε στην πολιτική αφύπνιση των γυναικών μέσω της μετάδοσης των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης.

Ο Νόμος 4397 του 1929 (Νόμος 4397/1929) «περί στοιχειώδους εκπαίδευσης» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το παρθενικό νομοθέτημα που αναφέρεται έστω και εμμέσως στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο νόμος αυτός είχε σκοπό αφενός την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, αφετέρου την ομαλή ένταξη των προσφύγων που είχαν έρθει από την Τουρκία και τη Σοβιετική Ένωση μετά την ανταλλαγή πληθυσμών του 1922, έτσι ώστε να επιτευχθεί κοινωνική συνοχή στο εσωτερικό της χώρας.

Το 1935 κατοχυρώνονται θεσμικά τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών με τον Νόμο 9/9.10.1935, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, με τον Νόμο 837/1943, συστήνεται η διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας, η οποία είχε κύριο στόχο την ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου του ελληνικού λαού στο πλαίσιο του πολιτιστικού πεδίου που επιδιώκει το κράτος (άρθρο 1) με αρμοδιότητες όπως η συγγραφή και η έκδοση βιβλίων, η διοργάνωση διαλέξεων ανά την επικράτεια, καθώς και η παραγωγή ραδιοφωνικών προγραμμάτων (άρθρο 2).

Στη δεκαετία του 1950 οι προσπάθειες του κρατικού μηχανισμού εντάθηκαν. Συγκεκριμένα, με Νόμο του 1951 (Νόμος 1643/1951) ιδρύονται τα Κέντρα Αγροτικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), ενώ με τον Νόμο 2473/1953 ιδρύεται το ΕΛΚΕΠΑ, το οποίο σταμάτησε τη λειτουργία του το 1998 με τον Νόμο 2628 (Νόμος 2628/1998).

Στη συνέχεια, με το νομοθετικό διάταγμα 3971/1959 ιδρύεται η Σχολή Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) στο πλαίσιο της προσπάθειας ανάπτυξης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το 1965 με το βασιλικό διάταγμα 442/1965 η ΚΕΚΑ μετονομάζεται σε Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης και οι Νομαρχιακές Επιτροπές σε ΝΕΛΕ. Παράλληλα, με το νομοθετικό διάταγμα 212/1969 ο υφιστάμενος Οργανισμός Απασχόλησης και Ασφάλισης Ανεργίας (ΟΑΑΑ) μετονομάστηκε σε Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) με στόχο τον επαγγελ-

ματικό προσανατολισμό του εργατικού δυναμικού, την τεχνική μαθητεία των νέων, την επιδότηση ορισμένων κατηγοριών ανέργων, την καταβολή στρατιωτικών επιδομάτων, την παροχή οικογενειακών επιδομάτων και την επιδότηση επιχειρήσεων εποχιακού χαρακτήρα. Το 1977 με τον Νόμο 707/1977 ιδρύεται ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (ΕΟΜΜΕΧ), με στόχο την παροχή επαγγελματικής και συμβουλευτικής κατάρτισης στις βιομηχανίες.

Από την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ και επέκεινα, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού παραμένει προτεραιότητα, αλλά η εκπαίδευση ενηλίκων εμπλουτίζεται με πρόσθετες δράσεις. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει αρχίσει να λειτουργεί ως ανεξάρτητη υπηρεσία με τον Νόμο 1558/1985, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας.¹⁸ Τα προγράμματά της έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση του γενικού γραμματισμού, στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για τους πρόσφυγες και στον τεχνικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των εργαζομένων.

Το 1993, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της αγοράς εργασίας με την κατάρτιση και την εκπαίδευση, δημιουργήθηκε το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας με τον Νόμο 2150/1993.¹⁹ Απώτερος στόχος του ήταν να αναπτύξει έρευνα σε θέματα που σχετίζονται με την εργασία. Με τον Νόμο 2327/1995²⁰ ιδρύεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και θεσμοθετούνται τα ιδρύματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και του Κέντρου Επαγγελματικής και Επιμόρφωσης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Εκπαίδευσης. Λίγα χρόνια αργότερα, το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης ιδρύθηκε με τον Νόμο 2434/1996, ο οποίος και στόχευε στη συστηματική ανάλυση των αναγκών της αγοράς εργασίας για κατάρτιση και επανεκπαίδευση συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Το 1997 θεσμοθετούνται με τον Νόμο 2525/1997 τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας,²¹ στα οποία φοιτούν ενήλικες που δεν έχουν συμπληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και τους χορηγείται έπειτα από επιτυχή φοίτηση τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου (ή του Δημοτικού).

Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων διαδραμάτισε την ίδια περίοδο το νομοσχέδιο του Υπουργού Παιδείας Γ. Αρσένη, καθώς είναι αυτό το οποίο εισάγει για πρώτη

18. Νόμος 1558/1985 «Κυβέρνηση και κυβερνητικά όργανα», ΦΕΚ Α 137, 26/7/1985.

19. Νόμος 2150/1993 «Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α 98 16/6/1993.

20. Νόμος υπ' αριθ. 2327/1995, «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ156/Α/31-7-1995.

21. Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α 188, 23/9/97.

φορά τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ)²² και κάνει λόγο για την ανάγκη διά βίου μάθησης των φοιτητών. Τα ΠΣΕ πολλαπλασιάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των ωφελουμένων, ενώ παράλληλα με την εισαγωγή της διά βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνεται έμφαση σε νέα γνωστικά αντικείμενα και διατμηματικές συνεργασίες.²³

Με τον Νόμο 2909/2001, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Εκπαίδευσης (ΓΓΛΕ) μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ), αναλαμβάνοντας τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση όλων των δράσεων που σχετίζονται με τη διά βίου μάθηση. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (2909/2001, άρθρο 3), το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΕΚΕ) εντάχθηκε στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (γνωστή σήμερα ως Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης – ΓΓΔΒΜ) με στόχο την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη διά βίου μάθηση.²⁴

Με τον Νόμο 3191/2003 («Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση – ΕΣΣΕΕΚΑ») ορίζονται οι συνδέσεις μεταξύ της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με τον χώρο εργασίας, με την πρόθεση να συντονιστούν τα συστήματα της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με αυτά της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Τα εν λόγω συστήματα είναι τα εξής:

1. Σύστημα Έρευνας για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας
2. Σύστημα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
3. Σύστημα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
4. Σύστημα Συνεχούς Επαγγελματικής Κατάρτισης
5. Σύστημα Πιστοποίησης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Προσόντων
6. Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και σύνδεση με το σύστημα αγοράς εργασίας

Ο συγκεκριμένος νόμος στο σημείο της ίδρυσης και λειτουργίας του ΕΣΣΕΕΚΑ αποτέλεσε μια αξιοσημείωτη, σημαντική προσπάθεια ισότιμης συμμετοχής των τριτοβάθμιων οργανώσεων εκπροσώπησης εργαζομένων και εργοδοτών (κοινωνικούς εταίρους) στη

22. Νόμος 2752/1999 (ΦΕΚ Α' 248) «Αναμόρφωση του νομικού καθεστώτος των ΠΣΕ».

23. Σύμφωνα με τον Νόμο 2572/199, ο οποίος προέβλεπε την αναμόρφωση των ΠΣΕ, σκοπός τους ήταν η εφαρμογή της διά βίου εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την ταυτόχρονη επιμόρφωση των κατόχων τίτλου απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου ισότιμου ή αντίστοιχου τίτλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εσωτερικού ή του εξωτερικού, καθώς και διεύρυνση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών επιλογών τους.

24. Νόμος 2909/2001 «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α' 90 2/5/2001.

διακυβέρνηση του ευρύτερου πεδίου της επαγγελματικής κατάρτισης και σύνδεσής της με την απασχόληση.

Το 2005 σχεδιάστηκε νόμος με τίτλο «Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Διά Βίου Μάθησης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις», ο οποίος δεν υπερψηφίστηκε από την Ελληνική Βουλή. Το δεύτερο μέρος του εν λόγω σχεδίου επικεντρωνόταν στην ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και, ειδικότερα, στη λειτουργία των ιδρυμάτων Διά Βίου Μάθησης. Τα τελευταία, ωστόσο, σύμφωνα με το σχέδιο νόμου, δεν θα είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν πτυχία ισοδύναμα με εκείνα των πανεπιστημίων (Παπαματθαίου, 2003). Εν συνεχεία, ο Νόμος 3369/2005, με τίτλο «Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις», όριζε τους φορείς εκείνους που δύνανται να παρέχουν προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, με τον Νόμο 3369 η λειτουργία τόσο των υφιστάμενων φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων όσο και των νεοσύστατων φορέων (όπως τα Ινστιτούτα Διά Βίου Μάθησης) συστηματοποιείται και πλέον διέπεται από ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο για τη Διά Βίου Μάθηση. Ειδικότερα, ο Νόμος 3369/2005 ιδρύει κεντρικό συντονιστικό όργανο για τα ζητήματα της ΔΒΜ, την Εθνική Επιτροπή Διά Βίου Μάθησης, ενώ το νέο αυτορρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργεί ως επιχειρησιακός ιστός για αυτή.²⁵

Το 2010 ψηφίζεται ο Νόμος 3879/2010, ο οποίος θέτει τον στρατηγικό στόχο της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Ειδικότερα, στοχεύει στο να προωθήσει την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων ως κεντρικούς πυλώνες της διά βίου μάθησης. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη διασφάλιση της πρόσβασης των ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και στην εξέταση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, προωθείται η δημιουργία ενός ενιαίου εθνικού πλαισίου για την αναγνώριση των προσόντων και την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων.²⁶

25. Νόμος 3369/2005 «Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α' 171 3/7/2005.

26. Επίσης, από το άρθρο 3 ορίζονται φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης και φορείς διαχείρισης. Διοικητικοί φορείς είναι: η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης, το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Οι πάροχοι υπηρεσιών περιλαμβάνουν τα ΙΕΚ, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Κέντρα Μεταπτυχιακής Εκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ελεύθερων Σπουδών, δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης Ενηλίκων, το Εθνικό Ίδρυμα Νεολαίας, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Σχολεία Γονέων, τα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ κ.ά. Νόμος 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ Α' 163/ 21/9/2010.

Με τον Νόμο 4093/2012 Α΄ 222 - 12/11/2012 «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του Νόμου 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016» και την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου (ΦΕΚ 229/19.11.2012, τεύχος πρώτο), τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης μετονομάζονται σε Κέντρα Δία Βίου Μάθησης Επιπέδου 2, ορίζονται ως «πάροχοι υπηρεσιών μη τυπικής μεταλυκειακής εκπαίδευσης, κατάρτισης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης» και αδειοδοτούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ. Παράλληλα, καθορίζονται οι προϋποθέσεις των δικαιούχων φυσικών ή νομικών προσώπων και οι απαραίτητες κτιριακές υποδομές για την ίδρυση και λειτουργία των ΚΔΒΜ Επιπέδου 2. Η συγκεκριμένη νομοθετική πρωτοβουλία επί της ουσίας απορρύθμισε το εθνικό σύστημα διά βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, απαλείφοντας στο σύνολό τους τα κριτήρια ποιότητας της λειτουργίας του. Συγκεκριμένα, το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με τις δομές διά βίου εκπαίδευσης εστιάζει αποκλειστικά και πολύ περιοριστικά χωρίς ουσιαστικές προϋποθέσεις σε κτιριολογικά χαρακτηριστικά, με συνέπεια την κατακόρυφη αύξηση των «παρόχων» χωρίς την προϋπόθεση στοιχειώδους ελέγχου τους ως προς την τήρηση ποιοτικών προδιαγραφών, επιτρέποντας την εισαγωγή οποιουδήποτε «παρόχου» στο σύστημα και επιδεικνύοντας ανοχή για το κυνήγι –με αθέμιτα πολλές φορές μέσα– εκπαιδευομένων και προγραμμάτων, υποστηρίζοντας μονοσήμαντα την καθαρή υπαγωγή των δράσεων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στη λογική της αναζήτησης του κέρδους και ακυρώνοντας με συνοπτικές διαδικασίες την απόπειρα αξιολόγησης και βελτίωσής τους (Γούλας, Μαρκίδης και Μπαμπανέλου, 2018). Η συνολική οπτική που υιοθετείται από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο ως προς τα κριτήρια ίδρυσης και λειτουργίας των ΚΔΒΜ παραμένει περιοριστική. Αντιμετωπίζονται –και, κατά συνέπεια, σε έναν μεγάλο βαθμό παράγονται– ως εμπορικές επιχειρήσεις και μετατρέπονται σε τέτοιες, χωρίς πρόσθετες υποχρεώσεις τήρησης συγκεκριμένων επιστημονικών κριτηρίων και εκπαιδευτικών προδιαγραφών. Ο προσδιορισμός του θεσμικού χαρακτήρα και της επιχειρησιακής ικανότητας εισάγει μια πρωτοτυπία: από όλους τους τύπους, τα είδη και τα πεδία θεσμισμένης εκπαιδευτικής δράσης, μόνο η διά βίου μάθηση εμφανίζεται να προσδιορίζεται και να περιγράφεται, όχι με βάση τα επιστημολογικά της χαρακτηριστικά και την κοινωνική της αποστολή, αλλά με μόνο ουσιαστικό κριτήριο το υλικό κέλυφος των κτιριακών δομών. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να παρακάμπτονται διεθνώς παραδεκτά στοιχεία σύστασης και λειτουργίας, αποφεύγοντας την –έστω και αδρή– περιγραφή πεδίων και περιοχών επιστημονικής δραστηριότητας, όπως η περιγραφική διερεύνηση των τοπικών αγορών εργασίας, η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των πληθυσμών στόχων, αλλά και η ίδια η εκπαι-

δευτική έρευνα με αντικείμενα τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (Γούλας, Μαρκίδης και Μπαμπανέλου, 2018).

Ο επόμενος νόμος ψηφίζεται το 2013, Νόμος 4115/2013, με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία του Ινστιτούτου Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». Με τον εν λόγω νόμο επιλύονται θέματα που σχετίζονται με το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), στο οποίο και συγχωνεύονται το Ινστιτούτο Νεολαίας, το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης Ενηλίκων και το Εθνικό Ίδρυμα Νεολαίας. Στόχος του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, το οποίο αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, είναι η υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων για τη διά βίου μάθηση, με έμφαση στην υποστήριξη των νέων στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, στην προώθηση της καινοτομίας, της κινητικότητας και των διαχειριστικών θεμάτων που σχετίζονται με τη φοιτητική μέριμνα.

Οι τελικές προσθήκες σε αυτόν τον νόμο πραγματοποιήθηκαν με το άρθρο 89 του Νόμου 4547/2018, με το οποίο συμπληρώνεται ο Νόμος 4186/2013 και προσδιορίζεται πως τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 1 και 2 αποτελούν φορείς παροχής υπηρεσιών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχουν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής συμβουλευτικής. Τέλος, τον Δεκέμβριο του 2020, ψηφίστηκε το νομοσχέδιο (4713/2020) για την ΕΕΚ και Διά Βίου Μάθηση, του οποίου τα σημαντικότερα σημεία θα αναλυθούν κατωτέρω.

1.3.1 Οι τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα

Τον Δεκέμβριο του 2020 υπερψηφίστηκε από την ολομέλεια της Βουλής το νέο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης. Καθώς ο τελευταίος νόμος που βρισκόταν εν ισχύ ήταν εκείνος του 2013, θα επιχειρηθούν να παρουσιαστούν παρακάτω οι τρέχουσες εξελίξεις σε ό,τι αφορά την ΕΕΚ αλλά και, πιο συγκεκριμένα, το πώς υπολογίζεται να επηρεάσει το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα.

Σκοπός του νέου νόμου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Ν. 4763/2020) εμφανίζεται σε επίπεδο αρχών να είναι η εναρμόνιση της ελληνικής ΕΕΚ με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα με μέριμνα να διορθωθούν τα κακώς

κείμενα της διά βίου μάθησης των προηγούμενων ετών.²⁷ Επομένως, οι διατάξεις που αφορούν την ΕΕΚ κινούνται προς την κατεύθυνση βελτιωτικών παρεμβάσεων τόσο στο πεδίο της ανεργίας, καθώς η Ελλάδα εμφανίζει το ταχύτερα αυξανόμενο ποσοστό ανεργίας σε ολόκληρη την ΕΕ (Eurostat, 2018), όσο και στις χαμηλές «επιδόσεις» της χώρας σε ό,τι αφορά τον δείκτη European Skills Index για το 2020.²⁸

Τα υποσυστήματα της ΕΕΚ σήμερα στην Ελλάδα είναι τα εξής:

- α) Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση, εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στα ΕΠΑΛ.
- β) Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση στα ΙΕΚ και στις ΕΣΚ (πρώην ΣΕΚ).
- γ) Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στις ΕΠΑΣ μαθητείας του ΟΑΕΔ και άλλων υπουργείων.

Με τον νέο νόμο γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστούν επαγγελματικές διέξοδοι και διαδρομές ποιοτικής μάθησης τόσο για τους αποφοίτους του Επιπέδου 3 (ΕΣΚ και ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ) όσο και για εκείνους του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι των δύο αυτών κατηγοριών θα μπορούν πλέον να εγγράφονται στη Β' τάξη των ΕΠΑΛ σε αντίστοιχο τομέα με την ειδικότητά τους, γεγονός το οποίο θα τους επιτρέπει να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό τους προφίλ και να λάβουν το απολυτήριο των ΕΠΑΛ, το οποίο θα αποτελέσει διαβατήριο ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Επίπεδο 6 (τριτοβάθμια εκπαίδευση). Η συγκεκριμένη αλλαγή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέχρι πρότινος δεν υπήρχε η δυνατότητα διαπερατότητας σε τόσο μεγάλο βαθμό.

Ταυτόχρονα, οι απόφοιτοι του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας και των ΙΕΚ

27. Από το 2010 σημειώνονται στην Ελλάδα πολύ χαμηλοί δείκτες επίδοσης όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και εν γένει τη διά βίου εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, από τις 33 χώρες που αξιολογήθηκαν στις αρχές του 2010 σχετικά με τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, η Ελλάδα κατέλαβε την 27η θέση και την τελευταία θέση όσον αφορά τα σεμινάρια συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Σχετικά με τη συγκρότηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο, η Ελλάδα είναι και πάλι στην τελευταία θέση (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010).

28. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ESI, σε επίπεδο δείκτη η Ελλάδα βρίσκεται μόλις στην προτελευταία θέση. Συγκεκριμένα, στον πυλώνα: «Ενεργοποίηση δεξιοτήτων» η Ελλάδα κατατάσσεται στην 27η θέση, παρουσιάζοντας χαμηλά ποσοστά στην «Ενεργοποίηση των δεξιοτήτων στους νέους ηλικίας 20-24 ετών» (30ή θέση). Στην τελευταία θέση βρίσκεται η χώρα μας και στον δείκτη: «Συμμετοχή στην αγορά εργασίας πρόσφατα αποφοιτησάντων», ενώ εμφανίζει καλύτερη θέση στον δείκτη: «Πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (8η θέση). Παράλληλα, στον πυλώνα: «Αντιστοιχισμός δεξιοτήτων», η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση, με χαμηλές βαθμολογίες σε όλους τους δείκτες του πυλώνα αυτού. Την καλύτερη (25η θέση) από τους δείκτες αυτούς έχει ο δείκτης: «Εργαζόμενοι εκπαιδευτικού επιπέδου ISCED 5-8, με χαμηλά εισοδήματα». Cedefop (2018). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*.

(Επίπεδο 5) μπορούν πλέον να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Επίπεδο 6, μέσω κατατακτήριων εξετάσεων των τμημάτων ΑΕΙ που έχουν επιστημονική και επαγγελματική συνάφεια με το Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισής τους.²⁹ Οι συγκεκριμένες αλλαγές εντάσσονται στη γενικότερη στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ΕΕΚ, σε μια προσπάθεια να διασφαλιστεί η συνέχεια των σπουδών σε όλους τους συμμετέχοντες μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εάν και εφόσον το επιθυμούν.³⁰

Σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές σχολές, οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) αντικαθίστανται από τις Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ) και εντάσσονται πλέον στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μέχρι πρότινος οι ΣΕΚ ανήκαν στη μη τυπική εκπαίδευση.³¹ Η φοίτηση σε αυτές διαρκούσε τρία χρόνια, όπως και στις υφιστάμενες ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ (Α' τάξη, Β' τάξη και συμμετοχή σε Τάξη Μαθητείας ή πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης). Πλέον με τον νέο νόμο η φοίτηση στις ΕΣΚ θα είναι διετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α' και Β'. Τόσο οι τάξεις των ΕΣΚ όσο και αυτές των ΕΠΑΣ θα οργανωθούν σε τμήματα ειδικότητων, τα οποία θα περιλαμβάνουν «Πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή» και «πρακτική άσκηση» ή «πρόγραμμα μάθησης σε εργασιακό χώρο».³²

Στον τομέα της μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης, το Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας και τα ΙΕΚ εντάσσονται πλέον στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα,

29. Σημειώνεται ότι ο καθορισμός της συνάφειας των διπλωμάτων επαγγελματικής ειδικότητας και εκπαίδευσης με τα προγράμματα σπουδών του α' κύκλου του τμήματος υποδοχής για την κατάταξη των αποφοίτων ΙΕΚ, καθώς και του Μεταλυκειακού έτους-Τάξης Μαθητείας θα πραγματοποιείται με απόφαση της Συγκλήτου του ΑΕΙ υποδοχής, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Συνέλευσης του Τμήματος.

30. Η ευρωπαϊκή τάση επιδιώκει να εξοπλίσει τους αποφοίτους της ΕΕΚ με τα μεγαλύτερα δυνατά προσόντα ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες του κλάδου. Το 2018, το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων της αρχικής ΕΕΚ ηλικίας 20-34 ετών και μεσαίου επιπέδου εκπαίδευσης (ISCED 3-4) ανερχόταν μόλις σε 63,1%, επίδοση που κατατάσσει την Ελλάδα στην τελευταία θέση, με σημαντική απόκλιση από τον αντίστοιχο μέσο όρο της ΕΕ-28 (80,5%). Αντίστοιχα, η χώρα μας εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας των αποφοίτων της ΕΕΚ (ISCED 3-4), ηλικίας 20-34 ετών, με συντριπτική απόκλιση από τα περισσότερα κράτη-μέλη (30,9% έναντι 8,5% στην ΕΕ, το 2018). Cedefop (2018). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*.

31. Νόμος 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» ΦΕΚ Α' 193/17/9/2013.

32. Το ζήτημα της ανήλικης εργασίας λόγω συμμετοχής στη Μαθητεία των σχολών αυτών ρυθμίζεται με το άρθρο 5 του Νόμου 1837/1989: «Για την προστασία των ανηλίκων κατά την απασχόληση και άλλες διατάξεις», «Ανήλικοι που δεν έχουν συμπληρώσει το 16ο έτος της ηλικίας τους, καθώς και ανήλικοι που φοιτούν σε γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου ή τεχνικές επαγγελματικές σχολές, δημόσιες ή ιδιωτικές, αναγνωρισμένες από το Κράτος δεν μπορεί να απασχολούνται περισσότερο από έξι ώρες την ημέρα και τριάντα ώρες την εβδομάδα».

ενώ η διάρκεια του έτους Μαθητείας αυξάνεται σε 11 μήνες από 9 που ήταν έως τώρα.³³ Παράλληλα, σύμφωνα με το άρθρο 25 του νόμου, τόσο οι απόφοιτοι των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών ΙΕΚ, αλλά και αυτών της μαθητείας των ΕΠΑΛ θα έχουν τη δυνατότητα να κατατάσσονται σε αντίστοιχες ειδικότητες των ΙΕΚ, με απαλλαγή από μαθήματα που έχουν ήδη διδαχθεί, ή και να μεταφέρονται σε εξάμηνο πέραν του πρώτου, σε συναφείς ειδικότητες.

Όπως επισημάνθηκε ήδη, ο νέος νόμος φιλοδοξεί να εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή νομοθεσία σε ό,τι αφορά την ΕΕΚ, κάτι το οποίο φαίνεται από τη δυνατότητα που θα έχουν οι απόφοιτοι των δημόσιων ΙΕΚ να παραγματοποιούν μέρος της θεωρητικής ή και εργαστηριακής κατάρτισής τους σε πιστοποιημένους φορείς κατάρτισης αντίστοιχου επιπέδου που εδρεύουν σε κράτη-μέλη της ΕΕ.³⁴ Την ίδια δυνατότητα θα έχουν και οι καταρτιζόμενοι του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας. Με την ίδια διάταξη, οι πιστοποιημένοι απόφοιτοι του Μεταλυκειακού έτους-Τάξης Μαθητείας κατατάσσονται στους ίδιους κλάδους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους διπλωματούχους επαγγελματικής κατάρτισης ΙΕΚ, με βάση τη συνάφεια των ειδικοτήτων, η οποία καθορίζεται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα ΕΕΚΔΒΜ&Ν.

Ο συγκεκριμένος νόμος συνιστά μια αναγκαία, ευρείας έκτασης θεσμική και οριζόντια παρέμβαση σε ένα πεδίο που, αν εξαιρέσει κανείς τις ορθές παρεμβάσεις που είχαν θεσμοθετηθεί την περίοδο 2017-2018 στην επαγγελματική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα ΕΠΑΛ, χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, διαρκή υποβάθμιση της ποιότητας στις σχετικές δράσεις του και εντέλει την αδυναμία να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κόσμου της εργασίας και στις απαιτήσεις του παραγωγικού ιστού.

Ο νόμος αντιμετωπίζει το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, καθώς των συστημάτων πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους με συνολικό και ενιαίο τρόπο, γεγονός απαραίτητο και σημαντικό για την ολοκληρωμένη αντιμετώπιση και προώθησή του.

Το ζήτημα, λοιπόν, εντοπίζεται στο αν το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου προβαίνει στις απαραίτητες παρεμβάσεις για την απαιτούμενη ενίσχυση, αναβάθμιση ποιότητας και ελκυστικότητάς του.

Συγκεκριμένα, σε πολύ αδρές γραμμές, το νομοσχέδιο επικεντρώνεται κυρίως στα παρακάτω πεδία.

33. Νόμος 4610/2019.

34. Σύμφωνα με το άρθρο 28, σε ό,τι αφορά τους καταρτιζόμενους των ιδιωτικών ΙΕΚ, μπορούν να πραγματοποιούν την πρακτική τους άσκηση ή μέρος αυτής σε παραγωγικές μονάδες των κρατών υποδοχής.

Α) Επαγγελματική Εκπαίδευση: Οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνονται για το θέμα των ΕΠΑΛ είναι μικρής έκτασης και θεωρούμε ότι αυτό επιλέχθηκε λόγω των θετικών βημάτων που έχουν υλοποιηθεί και τα οποία χρειάζονται σε ανάλογο πλαίσιο συνέχιση και ενίσχυση. Με συγκεκριμένες ρυθμίσεις επιχειρείται η εισαγωγή του θεσμού των προτύπων ΕΠΑΛ. Εντούτοις, το είδος των ρυθμίσεων παραπέμπουν σε πειραματικές και όχι σε πρότυπες δομές. Η πειραματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα μπορούσε σε συγκεκριμένο πλαίσιο ποιότητας και απρόσκοπτης πρόσβασης να προσδώσει σημαντική προώθηση στην αναβάθμιση των σπουδών και γενικότερα του ανθρώπινου δυναμικού. Για την επίτευξη του στόχου χρειάζεται η αξιολόγηση των ΠΕΠΑΛ και η επέκταση των αποτελεσματικών δράσεων στο σύνολο των ΕΠΑΛ. Ωστόσο, αντίφαση αποτελεί το γεγονός ότι προστίθεται ένας ακόμα μηχανισμός επιλογής μαθητών σε τόσους άτυπους που υπάρχουν. Αυτός της εισαγωγής με βάση τον βαθμό απολυτηρίου Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη ρύθμιση θα αποτελέσει ένα ακόμα εμπόδιο και παράλληλα δεν αναμένεται να ενισχύσει την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Β) Αρχική επαγγελματική κατάρτιση: Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, παρά τη σημαντικότητά της κατά τα προηγούμενα χρόνια, έχει αφεθεί σε μια διαρκή υποβάθμιση. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι η αρχική επαγγελματική κατάρτιση δείχνει έναν αξιοσημείωτο δυναμισμό. Οι απόφοιτοι, παρά τα πολλαπλά προβλήματα ποιότητας που αναδεικνύουν, την αξιολογούν θετικά.

Με συγκεκριμένες διατάξεις παρέχεται η δυνατότητα στους αποφοίτους των ΙΕΚ και του Μεταλυκειακού έτους-Τάξης Μαθητείας πρόσβασης στο Επίπεδο 6 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Πρόκειται για μια σημαντική ρύθμιση, αφού η δυνατότητα πρόσβασης σε ανώτερο επίπεδο σπουδών συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση για την ανοδική κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα, καθώς και την άμβλυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ωστόσο, για να έχει το συγκεκριμένο μέτρο επιτυχία, χρειάζεται άμεση, επιτακτική και επείγουσα αναβάθμιση της ποιότητας κατά τη φοίτηση στα ΙΕΚ (Προγράμματα Σπουδών, νέους οδηγούς κατάρτισης, εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά, επικαιροποιημένες τράπεζες θεμάτων κλπ.).

Γ) Μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Οι ρυθμίσεις για τη μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκτιμάται ότι δεν θα επιτελέσουν τον διακηρυγμένο στόχο τους. Η καθιέρωση και η ανάπτυξη του Επιπέδου 3 στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, παρά τη διαφαινόμενη χρησιμότητά τους για την ευθυγράμμιση του με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό, δεν προσθέτει θετικό αντί-

κτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κι αυτό γιατί, ενώ σήμερα υπάρχει ευρεία συζήτηση για την ανάπτυξη της ψηφιακής οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης, το αίτημα για διεύρυνση των εκπαιδευτικών οριζόντων εκτός από διαρκές γίνεται και έντονα επιτακτικό. Με άλλα λόγια, είναι εξαιρετικά αντιφατικό σε μια κοινωνία «πληθωρισμού προσόντων και δεξιοτήτων» να ανοίγουμε διεξόδους προς την «υποεκπαίδευση». Παράλληλα, η επέκταση της μαθητείας σε ανήλικους μαθητές εγκυμονεί εξαιρετικούς κινδύνους για την ανάπτυξη μορφών εκμετάλλευσης και καταχρηστικών πρακτικών, αφού πρόκειται για φαινόμενα που έχουν επισημανθεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Εν κατακλείδι, το διακύβευμα δεν είναι να δοθεί «θεσμικός χώρος» σε μια υποτυπώδη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης (Επίπεδο 3) αλλά να ενισχυθεί γενναία η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα Επίπεδα 4 και 5.

Τέλος, η ένταξη των ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ στο Επίπεδο 3 δεν αναμένεται να ενισχύσει τις σπουδές και την ποιότητά τους. Με τον τρόπο αυτόν αμφισβητείται η μακροχρόνια παιδαγωγική και κοινωνική συνεισφορά τους ως βασικού πυλώνα της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης.

- Δ) Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση: Αποτελεί το περισσότερο απαξιωμένο υποσύστημα του πεδίου, πλήρως απορρυθμισμένο ειδικά από το 2012 και μετά, και με τη χαμηλότερη ποιότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα υποσυστήματα. Ωστόσο, εμπεριέχει ένα παράδοξο. Ενώ χρηματοδοτείται συστηματικά από τα διαρθρωτικά ταμεία, είναι το πλέον υποβαθμισμένο, παρά τον πολύ σημαντικό ρόλο που έχει να επιτελέσει για την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού. Στον νόμο υιοθετείται μια ρύθμιση που προσανατολίζεται στην, σε έναν βαθμό, αυστηροποίηση των διαδικασιών αδειοδότησης και λειτουργίας των ΚΔΒΜ, καθώς και στην κανονικοποίησή του ιδιαίτερα όσον αφορά τα ζητήματα αξιολόγησης-επικύρωσης-πιστοποίησης σημαντικών παραμέτρων τόσο των εισροών (έμφαση στην αξιοποίηση πιστοποιημένων συμβούλων και εκπαιδευτών, αξιολόγηση εκπαιδευομένων) όσο και των εκροών του (πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων). Ωστόσο, οι εν λόγω ρυθμίσεις δεν αντιμετωπίζουν με επάρκεια ούτε και προς την κατάλληλη κατεύθυνση ζητήματα που μπορούν να αποτελέσουν ασφαλιστικές δικλίδες για την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΣΕΚ. Επιπλέον, απουσιάζει παντελώς η υιοθέτηση ποιοτικών κριτηρίων που θα προσδώσουν αποτελεσματικότητα στο σύστημα.

1.4 Χαρτογράφηση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης στη χώρα

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, γνωστά και ως ΙΕΚ, ανήκουν στη μεταδευτεροβάθμια, μη τυπική εκπαίδευση.³⁵ Σκοπός του Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι η παροχή υπηρεσιών αρχικής κατάρτισης σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποφοίτους σχολών επαγγελματικής κατάρτισης. Λειτουργούν δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ, τα οποία στο σύνολό τους εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Ωστόσο, αρκετά δημόσια ΙΕΚ υπάγονται σε διαφορετικά Υπουργεία (Τουρισμού, Υγείας, Εργασίας-ΟΑΕΔ) ή έχουν οικονομική και διοικητική αυτοτέλεια (Σιβιτανίδειος και Διπλάρειος Σχολή).

Η φοίτηση στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης διαρκεί πέντε συνολικά εξάμηνα, επιμερισμένη σε τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης συνολικής διάρκειας έως 1.200 διδακτικών ωρών ειδικότητας –σύμφωνα με τα εγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης– και σε ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης ή Μαθητείας, συνολικής διάρκειας 960 ωρών.

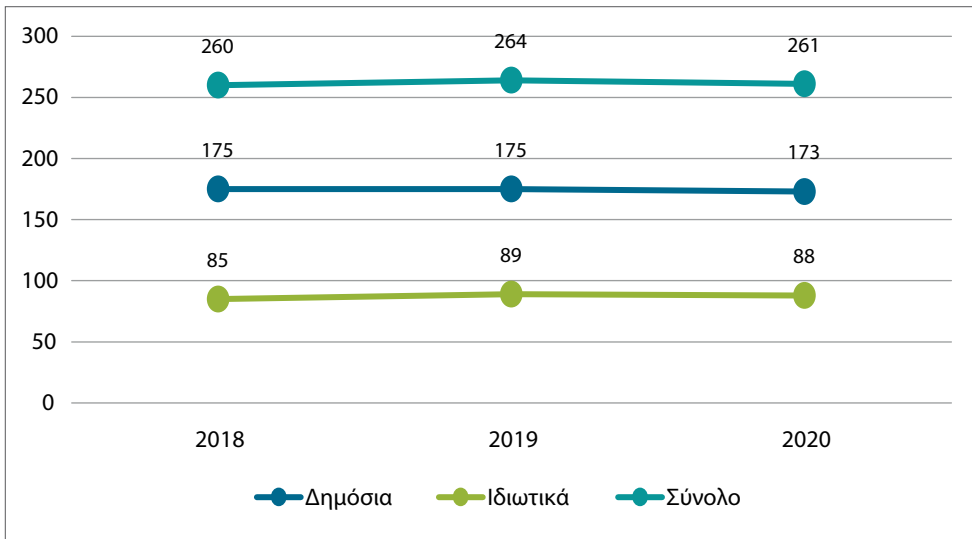
Στην ενότητα αυτή τα στοιχεία που παρουσιάζονται και αναλύονται προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας και αφορούν τα δημόσια και τα ιδιωτικά ΙΕΚ στο σύνολο της χώρας που βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (συμπεριλαμβανομένων της Σιβιτανιδείου και της Διπλάρειου Σχολής) και του Υπουργείου Υγείας. Επομένως, δεν περιλαμβάνονται στην ανάλυση τα ΙΕΚ του Υπουργείου Τουρισμού και του Υπουργείου Εργασίας-ΟΑΕΔ.³⁶

1.4.1 Πλήθος εκπαιδευτικών μονάδων ΙΕΚ

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, το 2020 λειτούργησαν 261 εκπαιδευτικές μονάδες ΙΕΚ στη χώρα, εκ των οποίων το 66,3% (173 μονάδες) ανήκουν στον δημόσιο τομέα και 33,7% στον ιδιωτικό τομέα. Από αυτές, δύο μάλιστα είναι ΙΕΚ ειδικής αγωγής.

35. Στους φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάγονται τα ακόλουθα: Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου I & II, Κολέγιο, Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας, Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης των ΑΕΙ (ΚΕΔΙΒΙΜ) Πηγή: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης-επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

36. Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης το 2020-2021 τα δημόσια ΙΕΚ που λειτούργησαν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας-ΟΑΕΔ ήταν 29 και του Υπουργείου Τουρισμού 8.

Διάγραμμα 1.1: Σύνολο εκπαιδευτικών μονάδων ΙΕΚ 2018-2020

Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Στην πλειονότητά τους βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (80,5%), ενώ το 19,5% υπάγονται στο Υπουργείο Υγείας (Διάγραμμα 1.2). Κατά την τελευταία τριετία (2018-2020) το πλήθος των εκπαιδευτικών μονάδων σε λειτουργία κυμαίνεται σε σταθερά επίπεδα (Διάγραμμα 1.1).

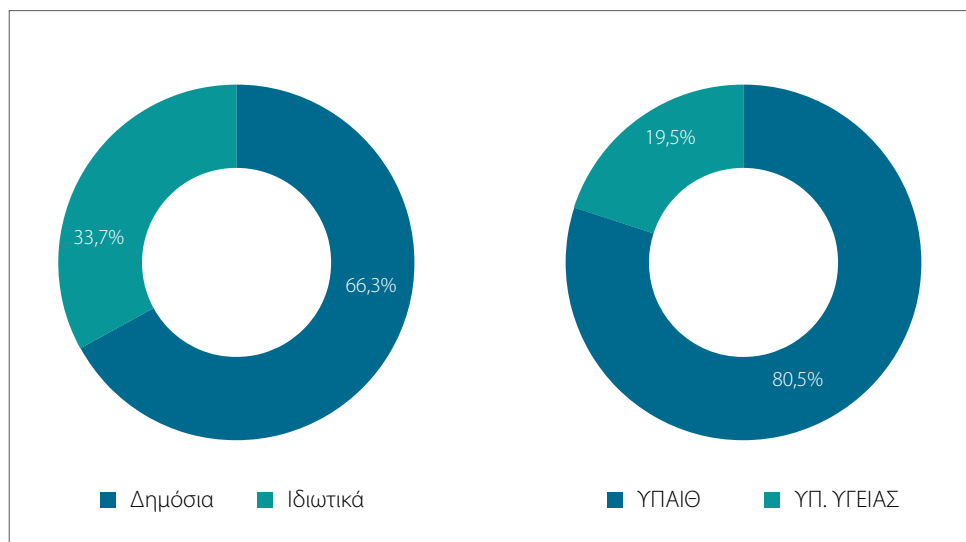
Για τα ιδιωτικά ΙΕΚ της χώρας παρατίθεται ο ακόλουθος πίνακας με το πλήθος των ιδιωτικών ΙΕΚ ανά έτος αδειοδότησής τους από το 2013 έως το 2019.

Πίνακας 1.3: Αριθμός ιδιωτικών ΙΕΚ ανά έτος αδειοδότησης

Έτος αδειοδότησης	Αριθμός ιδιωτικών ΙΕΚ που αδειοδοτήθηκαν
2013	28
2014	12
2015	8
2016	12
2017	10
2018	12
2019	4
ΣΥΝΟΛΟ	86

Πηγή: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης

Διάγραμμα 1.2: Σύνολο εκπαιδευτικών μονάδων ΙΕΚ ανά τομέα και Υπουργείο (2020)



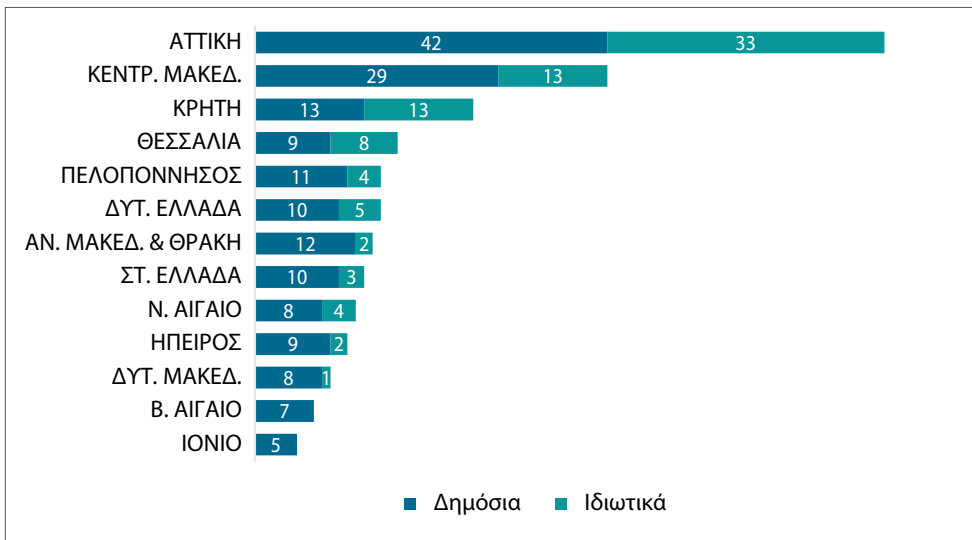
Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Ν δημόσιων ΙΕΚ: 173· Ν ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Ως προς την κατανομή τους στις περιφέρειες της χώρας, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν η Αττική (28,7%) και η Κεντρική Μακεδονία (16,1%). Ενδιαφέρον, ωστόσο, έχει η εξέταση της αναλογίας του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα ανά περιφέρεια. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1.3, οι δύο τομείς συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών μονάδων στην περιφέρεια της Κρήτης με 13 μονάδες ο καθένας, ενώ ιδιαίτερα υψηλό είναι το μερίδιο του ιδιωτικού τομέα στην περιφέρεια της Θεσσαλίας και της Αττικής (47,1% και 44,0% αντίστοιχα). Ας σημειωθεί η απουσία του ιδιωτικού τομέα στην περιφέρεια του Ιονίου και του Βορείου Αιγαίου, όπου το 2020 λειτουργούν συνολικά πέντε και επτά δημόσια ΙΕΚ, ενώ ιδιαίτερα χαμηλό είναι το ποσοστό των ιδιωτικών ΙΕΚ και στις περιφέρειες της Δυτικής Μακεδονίας (11,1%), της Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης (14,3%) και της Ηπείρου (18,2%).

Διάγραμμα 1.3: Κατανομή εκπαιδευτικών μονάδων ΙΕΚ ανά περιφέρεια (2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

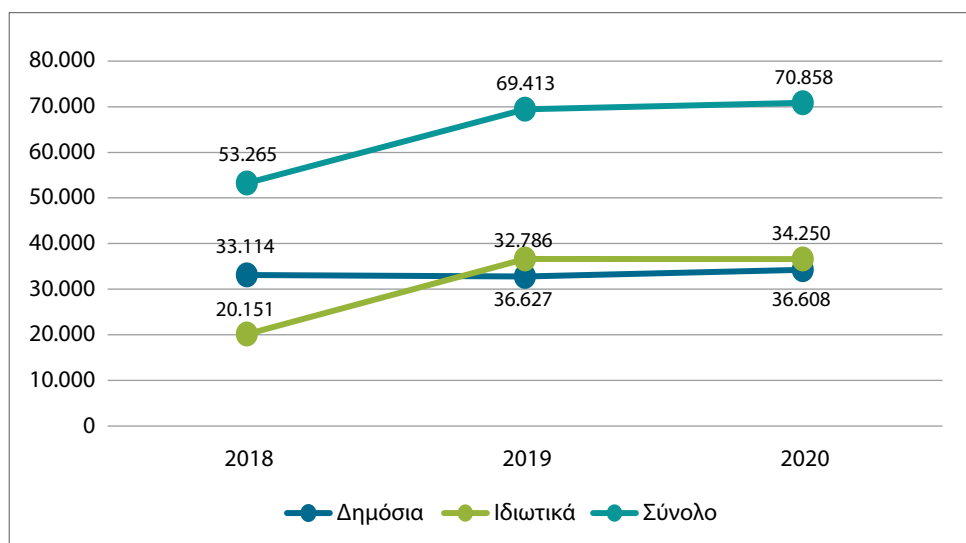
N δημόσιων ΙΕΚ: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

1.4.2 Πλήθος καταρτιζομένων

Το 2020 το σύνολο των σπουδαστών των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης ανέρχεται στους 70.858, εκ των οποίων το 48,3% φοιτά σε δημόσια ΙΕΚ και το 51,7% σε ιδιωτικά ΙΕΚ (Διάγραμμα 1.4). Επειδή, ωστόσο, τα έτη 2018 και 2019 παρατηρείται μια πιθανή υποκαταγραφή των εγγεγραμμένων σπουδαστών ανά εξάμηνο σπουδών των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων στη βάση δεδομένων του Υπουργείου Παιδείας, κρίθηκε ως πιο αξιόπιστο για την εξυπηρέτηση της ανάλυσης να χρησιμοποιηθεί το πλήθος των νεοεισερχομένων, δηλαδή των εγγεγραμμένων καταρτιζομένων στο Α΄ εξάμηνο σπουδών, ως το κύριο μέγεθος στο οποίο βασίζονται οι βασικοί δείκτες που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα, μιας και είναι το μοναδικό μέγεθος που εμφανίζει μια σχετική σταθερότητα και στα τρία υπό μελέτη έτη (Διαγράμματα 1.4 και 1.5).

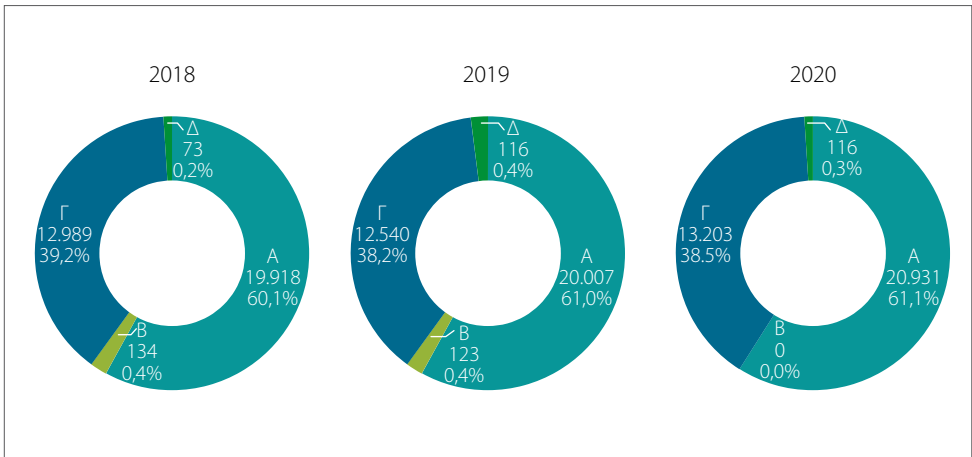
Διάγραμμα 1.4: Σύνολο καταρτιζομένων ΙΕΚ σε όλα τα εξάμηνα σπουδών 2018-2020



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

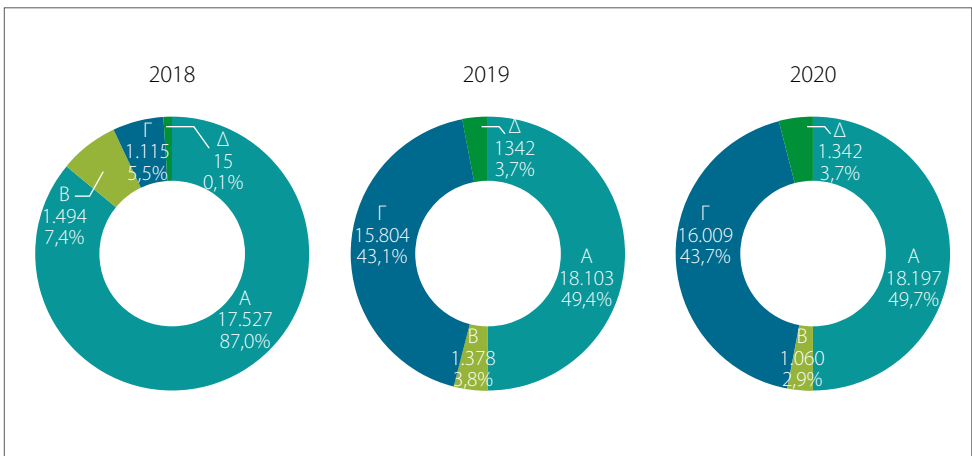
Διάγραμμα 1.5: Κατανομή κατάρτιζομένων δημόσιων ΙΕΚ ανά εξάμηνο σπουδών (2018-2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Διάγραμμα 1.6: Κατανομή κατάρτιζομένων ιδιωτικών ΙΕΚ ανά εξάμηνο σπουδών (2018-2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, παρατίθεται και ο ακόλουθος πίνακας της Eurostat για την Ελλάδα, σύμφωνα με τον οποίο το σύνολο των εγγεγραμμένων σπουδαστών το 2019 ανέρχεται στους 83.547.

Πίνακας 1.4: Σύνολο κατάρτιζομένων ΙΕΚ (2013-2019)

Έτος	Νεοεισερχόμενοι	Σύνολο εγγεγραμμένων σπουδαστών	Απόφοιτοι
2013	7.364	13.268	4.767
2014	13.243	15.852	5.109
2015	34.251	55.945	1.919
2016	36.287	68.076	6.344
2017	37.218	78.443	15.060
2018	42.510	82.860	14.886
2019	45.200	83.547	18.743

Πηγή: Eurostat

Το 2015 αποτελεί κομβική χρονιά για τα ΙΕΚ στη χώρα μας, καθώς ο αριθμός των νεοεισερχομένων σε σχέση με το 2013 σχεδόν πενταπλασιάζεται, ενώ ο αριθμός του συνόλου των εγγεγραμμένων σπουδαστών τετραπλασιάζεται. Η σημαντική αυτή αύξηση του αριθμού των σπουδαστών θα μπορούσε να ερμηνευθεί από μια σειρά δεδομένων. Κατ' αρχάς, από το 2013 έχουμε την αδειοδότηση των πρώτων 28 ιδιωτικών ΙΕΚ, ενώ το 2015 λειτουργούν ήδη συνολικά 48 ιδιωτικά ΙΕΚ στο σύνολο της επικράτειας. Παράλληλα, η θεσμοθέτηση το 2013 της δωρεάν φοίτησης στα δημόσια ΙΕΚ αυξάνει σημαντικά τον αριθμό των νεοεισερχομένων στα εν λόγω ιδρύματα.³⁷ Επιπλέον, κομβικής σημασίας φαίνεται να είναι η απόφαση για κατάταξη των πτυχιούχων ΙΕΚ, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΤΕΕ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ και ΣΕΚ στο Γ΄ εξάμηνο συναφών ειδικοτήτων των ΙΕΚ, καθώς και η αντιστοίχιση παλαιών ειδικοτήτων με νέες ειδικότητες των ΙΕΚ. Έτσι, τα ΙΕΚ μετατρέπονται σε μια δομή επανακατάρτισης για μεγάλη μερίδα αποφοίτων συναφών ειδικοτήτων και όχι μόνο. Δυστυχώς, αν και τα στοιχεία καταδεικνύουν πως ο αριθμός των νεοεισερχομένων σε ετήσια βάση αυξάνεται, ο αντίστοιχος αριθμός των αποφοίτων εξακολουθεί να κυμαίνεται

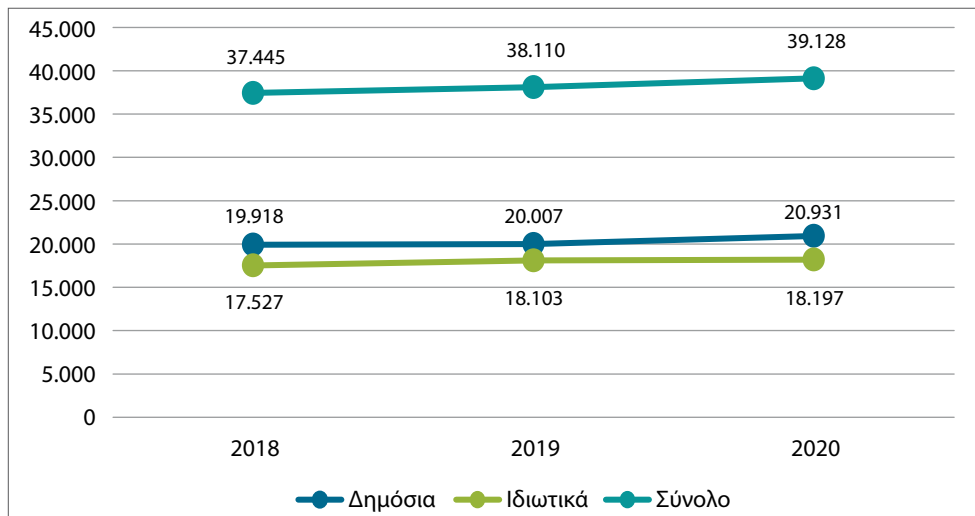
37. Άρθρο 23, Νόμος υπ' αριθ. 4186/2013. Μέχρι τότε υπήρχαν δίδακτρα τα οποία μπορούσαν να διαφοροποιούνται ανά Περιφέρεια, ανά ειδικότητα, ανά εξάμηνο σπουδών, ανάλογα με το είδος του προγράμματος (εξ αποστάσεως ή διά ζώσης), ανά μάθημα κ.ά.

σε απογοητευτικά επίπεδα. Το ζήτημα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης τα έτη που θα ακολουθήσουν, οπότε και θα διατίθενται πλήρη στοιχεία προκειμένου να αναδειχθεί το πραγματικό μέγεθος της πρόωρης εγκατάλειψης της φοίτησης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Συνεχίζοντας την ανάλυση με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, το 2020 καταγράφονται 39.128 νεοεισερχόμενοι στο σύνολο των ΙΕΚ της χώρας (Διάγραμμα 1.7), εκ των οποίων το 53,5% (20.931 άτομα) ενεγράφησαν σε δημόσιες μονάδες και το 46,5% σε ιδιωτικές, με τα ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων να συγκεντρώνουν το 97% των νεοεισερχόμενων καταρτιζομένων (Διάγραμμα 1.8). Θα πρέπει να σημειωθεί το ιδιαίτερα υψηλό μερίδιο καταρτιζομένων του ιδιωτικού τομέα (46,5% το 2020) σε αντιδιαστολή με το ποσοστό των εκπαιδευτικών μονάδων που λειτουργεί (33,7%), γεγονός που υποδηλώνει πως οι μονάδες του ιδιωτικού τομέα είναι συγκριτικά μεγαλύτερες από εκείνες του δημόσιου, ένα ζήτημα που αναλύεται πιο διεξοδικά στη συνέχεια της παρούσας ενότητας.

Κατά την τριετία 2018-2020, το πλήθος των νεοεισερχομένων παρουσίασε αύξηση κατά 4,5% συνολικά, από 37.445 το 2018 στο σύνολο των ΙΕΚ. Ελαφριά αυξητική τάση καταγράφεται και στον δημόσιο τομέα (κατά 5,1%) και στον ιδιωτικό τομέα (κατά 3,8%).

Διάγραμμα 1.7: Σύνολο καταρτιζομένων ΙΕΚ στο Α' εξάμηνο σπουδών (2018-2020)

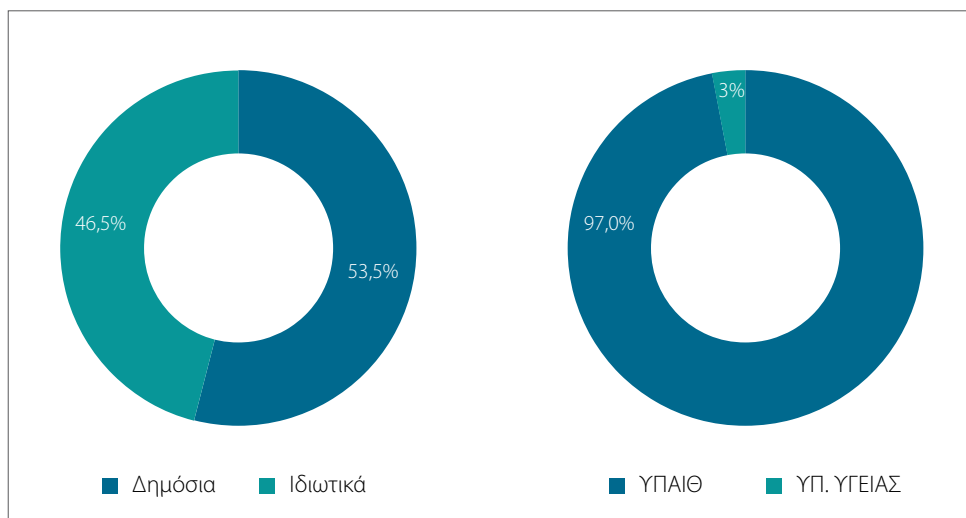


Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Παρόμοια είναι η κατανομή των νεοεισερχομένων στις περιφέρειες της χώρας με την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών μονάδων. Ομοίως, η Αττική και η Κεντρική Μακεδονία συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά (39,9% και 21,2% αντίστοιχα). Μάλιστα, στις δύο αυτές περιφέρειες, ο ιδιωτικός τομέας εμφανίζεται κυρίαρχος, συγκεντρώνοντας ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά νεοεισερχομένων (59,9% και 50,4% αντίστοιχα).

Διάγραμμα 1.8: Σύνολο κατάρτιζομένων ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών ανά τομέα και Υπουργείο (2020)

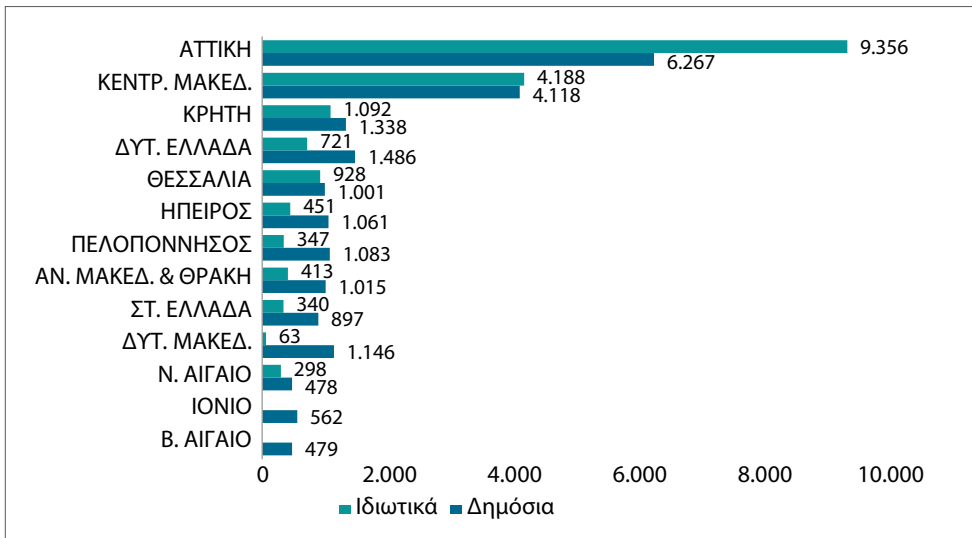


Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

N δημόσιων ΙΕΚ: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Διάγραμμα 1.9: Κατανομή κατάρτιζομένων ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών ανά περιφέρεια (2020)



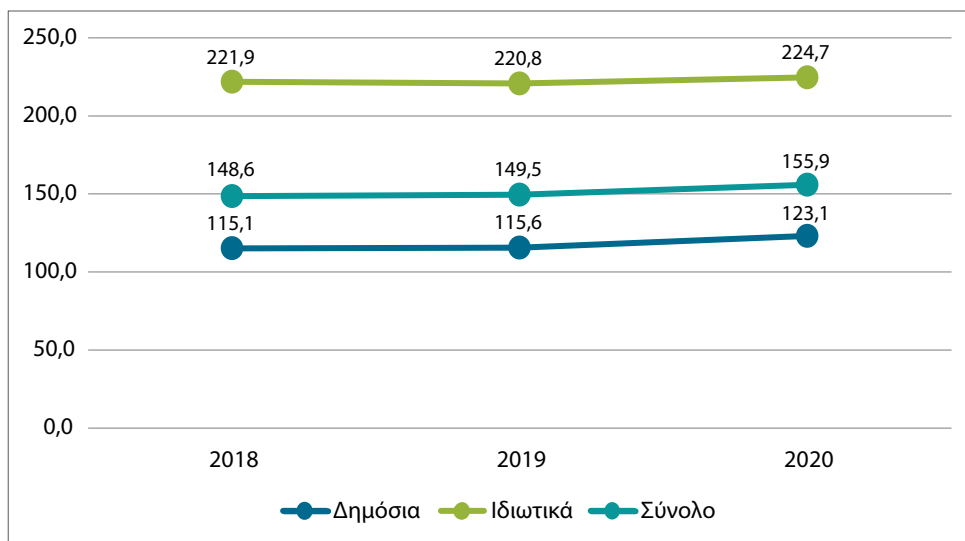
Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Ν δημόσιων ΙΕΚ: 173· Ν ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Το 2020 εγγράφονται κατά μέσο όσο 155,9 κατάρτιζόμενοι ανά ΙΕΚ. Με τον δείκτη αυτό προσεγγίζεται το μέγεθος των εκπαιδευτικών μονάδων και, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 1.10, ο δημόσιος και ο ιδιωτικός τομέας της εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά. Τα δημόσια ΙΕΚ εμφανίζονται σημαντικά μικρότερα, με μέση τιμή του δείκτη ίση με 123,1 νεοεισερχομένους/μονάδα, σε σύγκριση με τα ιδιωτικά ΙΕΚ (224,7). Η τιμή του δείκτη στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει αύξηση κατά τη διάρκεια της τριετίας 2018-2020 κατά 4,9%, από 148,6 το 2018, η οποία είναι πιο αισθητή στον δημόσιο τομέα (αύξηση του μεγέθους κατά 6,1%) σε σύγκριση με τον ιδιωτικό τομέα (κατά 1,3%).

Διάγραμμα 1.10: Πλήθος κατάρτιζομένων ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών (2018-2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

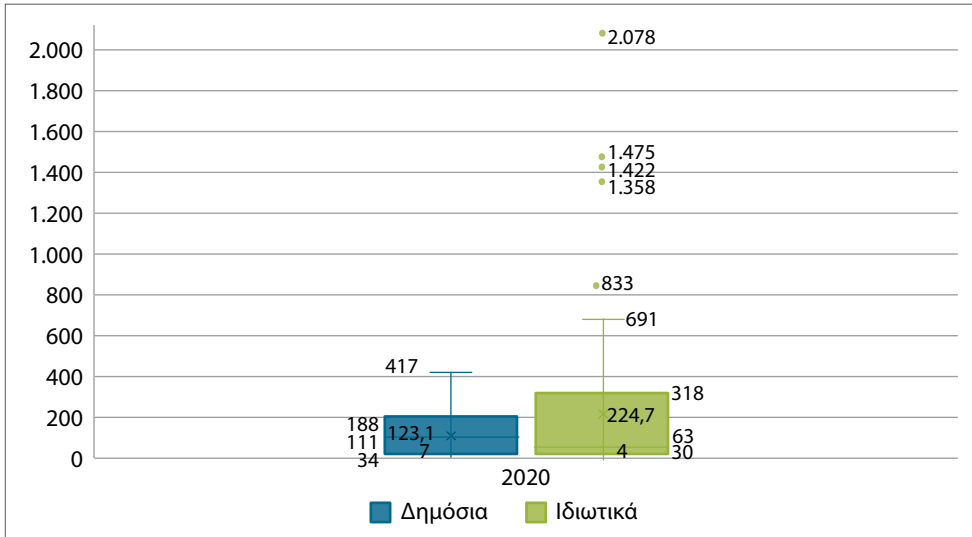
N δημόσιων ΙΕΚ 2020: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ 2020: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μια πιο λεπτομερής εξέταση της κατανομής του παραπάνω δείκτη αποτυπώνεται στα boxplots του ακόλουθου γραφήματος. Η διάμεσος της αναλογίας «νεοεισερχόμενοι/μονάδα» στα δημόσια ΙΕΚ της χώρας το 2020 είναι 111 κατάρτιζόμενοι, τιμή ελαφρώς χαμηλότερη του μέσου (123,1), ενώ το εύρος των τιμών των δημόσιων ΙΕΚ κυμαίνεται μεταξύ 34 και 188 νεοεισερχομένους/μονάδα, με εξαίρεση ένα ΙΕΚ που παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλή τιμή με 417 κατάρτιζομένους στο Α΄ εξάμηνο σπουδών. Ο ιδιωτικός τομέας δεν παρουσιάζει ομοιόμορφη εικόνα ως προς το μέγεθος των μονάδων του. Παρότι η μέση τιμή της αναλογίας είναι ιδιαίτερα υψηλή (224,7 νεοεισερχόμενοι/μονάδα), θα ήταν λάθος να θεωρήσει κανείς ότι τα ιδιωτικά ΙΕΚ στο σύνολό τους είναι και μεγαλύτερα «πληθυσμιακά» σε σύγκριση με τα δημόσια. Συγκεκριμένα, το 2020 στα μισά ιδιωτικά ΙΕΚ της χώρας ενεγράφησαν το πολύ 63 κατάρτιζόμενοι ανά μονάδα (τιμή της διαμέσου). Τιμή κατά πολύ χαμηλότερη της αντίστοιχης των δημόσιων ΙΕΚ (111). Η μεγάλη απόκλιση της μέσης τιμής από τη διάμεσο οφείλεται στην ύπαρξη ορισμένων ιδιαίτερα μεγάλων σε μέγεθος ιδιωτικών ΙΕΚ, με αναλογίες που ξεκινούν από 691 νεοεισερχομένους/μονάδα και ξεπερνούν τους 2.000 κατάρτιζομένους στο Α΄ εξάμηνο σπουδών. Επομένως, δεν

είναι ενιαία η ταυτότητα των ιδιωτικών ΙΕΚ της χώρας, αφού σε έναν μεγάλο βαθμό πρόκειται για μικρές εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ παράλληλα λειτουργούν και ορισμένες ιδιαίτερα μεγάλες δομές που προσφέρουν, όπως φαίνεται και στη συνέχεια της ενότητας, πληθώρα ειδικοτήτων και δέχονται πολύ υψηλό αριθμό σπουδαστών.

Διάγραμμα 1.11: Πλήθος καταρτιζομένων ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών κατά τομέα (boxplot, 2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

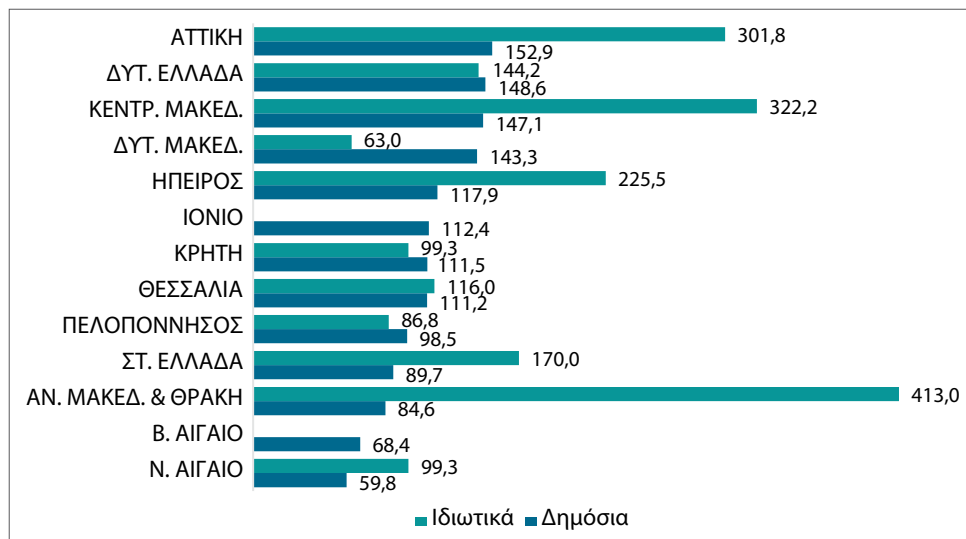
N δημόσιων ΙΕΚ: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Κατά περιφέρεια (Διάγραμμα 1.12), τα μεγαλύτερα σε αριθμό καταρτιζομένων δημόσια ΙΕΚ καταγράφονται στη Αττική με αναλογία το 2020 152,9 νεοεισερχομένους/μονάδα και ακολουθούν η Δυτική Ελλάδα (148,6), η Κεντρική Μακεδονία (147,1) και η Δυτική Μακεδονία (143,3). Στον αντίποδα εμφανίζεται το Νότιο Αιγαίο, το Βόρειο Αιγαίο και η Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, με αναλογία μικρότερη των 85 νεοεισερχομένων ανά δημόσιο ΙΕΚ. Διαφοροποιημένη είναι η εικόνα των ιδιωτικών ΙΕΚ ανά τις περιφέρειες της χώρας, με τη μεγαλύτερη αναλογία να καταγράφεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, όπου το 2020 το μέσο μέγεθος των ιδιωτικών ΙΕΚ της περιφέρειας είναι 413 νεοεισερχόμενοι ανά μονάδα και ακολουθούν, με επίσης σημαντικά υψηλές τιμές, οι περιφέ-

ρειες της Κεντρικής Μακεδονίας (322,2), της Αττικής (301,8), της Ηπείρου (225,5) και της Στερεάς Ελλάδας (170,0). Η μικρότερη τιμή καταγράφεται στη Δυτική Μακεδονία, όπου το 2020 το μέσο μέγεθος των ιδιωτικών ΙΕΚ της περιφέρειας είναι 63 νεοεισερχόμενοι ανά μονάδα.

Διάγραμμα 1.12: Πλήθος κατάρτιζομένων ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α' εξάμηνο σπουδών κατά περιφέρεια και τομέα (2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

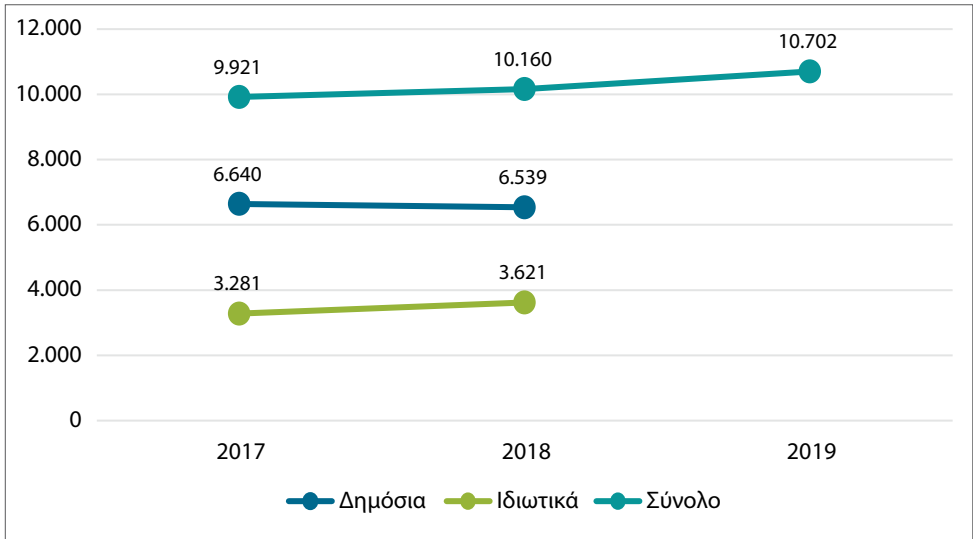
Ν δημόσιων ΙΕΚ: 173 Ν ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

1.4.3 Ανθρώπινο Δυναμικό

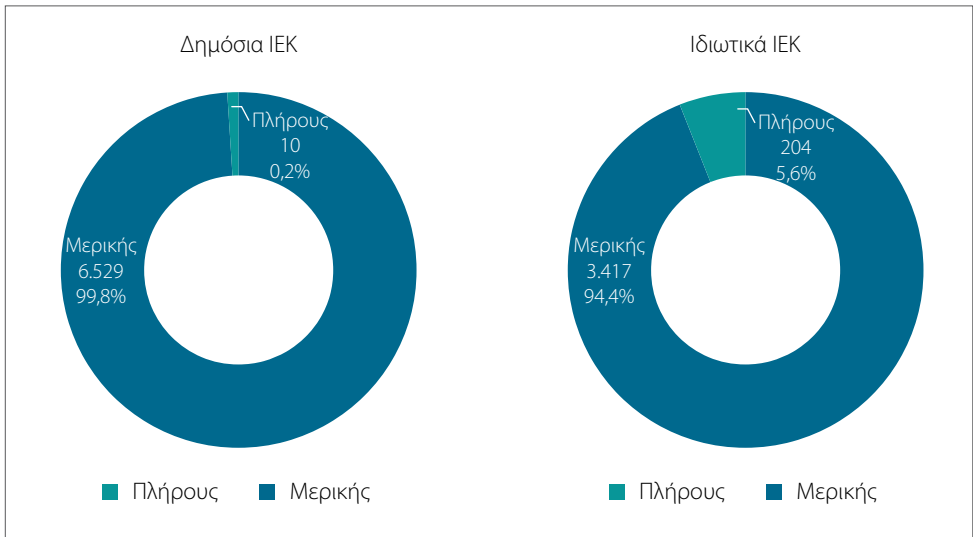
Για το διδακτικό προσωπικό που απασχολείται στα ΙΕΚ, μοναδική προσβάσιμη πηγή στοιχείων, κατά τη συγγραφή της μελέτης, αποτελεί η ΕΛΣΤΑΤ και η Eurostat για τα έτη 2017-2019. Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τις βάσεις δεδομένων της εθνικής και της ευρωπαϊκής στατιστικής αρχής, το 2019 στο σύνολο των ΙΕΚ της χώρας απασχολούνται 10.702 διδάσκοντες, εκ των οποίων το 64,4% (έτος 2018) υπηρετούν σε δημόσια ΙΕΚ και το 35,6% στα ιδιωτικά. Αύξηση του ανθρώπινου δυναμικού κατά 7,9% καταγράφεται την περίοδο αναφοράς, από 9.921 διδάσκοντες το 2017.

Διάγραμμα 1.13: Σύνολο διδακτικού προσωπικού ΙΕΚ (2017-2019)



Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ & Eurostat

Διάγραμμα 1.14: Σύνολο διδακτικού προσωπικού ΙΕΚ κατά είδος απασχόλησης (2018)



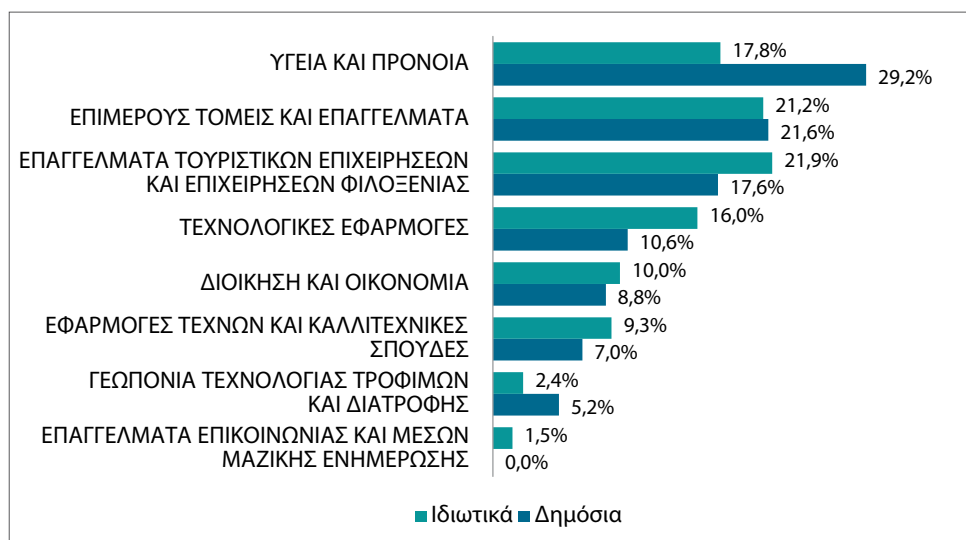
Πηγή δεδομένων: ΕΛΣΤΑΤ

Ως προς το είδος απασχόλησης του διδακτικού προσωπικού που υπηρετεί στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, σχεδόν στο σύνολό τους οι διδάσκοντες στον δημόσιο τομέα βρίσκονται σε καθεστώς μερικής απασχόλησης, με μόλις το 0,2% (10 διδάσκοντες) το 2018 να απασχολείται με πλήρες ωράριο. Αντίστοιχη είναι και η κατάσταση στα ιδιωτικά ΙΕΚ, όπου μόλις το 5,6% των διδασκόντων απασχολείται με πλήρες ωράριο εργασίας.

1.4.4 Προσφερόμενες ειδικότητες

Το 2020 στο Α΄ εξαμήνο όλων των ΙΕΚ της χώρας λειτούργησαν 104 ειδικότητες, οι οποίες διακρίνονται σε οκτώ ομάδες προσανατολισμού, ενώ με βάση την κατανομή των νεοεισερχόμενων καταρτιζομένων (καταρτιζόμενοι Α΄ εξαμήνου) φαίνεται πως η ομάδα Υγείας και Πρόνοιας συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό στα ΙΕΚ του δημόσιου τομέα (29,2%), ενώ στον ιδιωτικό τομέα το μεγαλύτερο μερίδιο νεοεισερχομένων συγκεντρώνει η ομάδα προσανατολισμού Επαγγελματών Τουριστικών Επιχειρήσεων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας (21,9%). Το 2020, στην ομάδα Επαγγελματών Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης δεν λειτουργεί κανένα ΙΕΚ του δημόσιου τομέα (Διάγραμμα 1.15).

Διάγραμμα 1.15: Κατανομή καταρτιζομένων ΙΕΚ Α΄ εξαμήνου ανά ομάδα προσανατολισμού (2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Οι προσφερόμενες ειδικότητες των ΙΕΚ δεν παραμένουν σταθερές κάθε έτος, με αποτέλεσμα να αποτελεί σύννηθες φαινόμενο μια ειδικότητα που προσφέρεται σε ένα δημόσιο ΙΕΚ στο χειμερινό εξάμηνο του σχολικού έτους να μην είναι διαθέσιμη στο χειμερινό εξάμηνο και της επόμενης χρονιάς. Για παράδειγμα, στην αρχή της περιόδου 2020-2021, στο πρώτο εξάμηνο των ΔΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας διατίθεντο 76 ειδικότητες, ενώ στο Γ' εξάμηνο 88. Αυτός ο μη καθορισμένος αριθμός ειδικοτήτων δεν επιτρέπει την πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, ενώ επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτές απασχολούνται με μη πλήρες ωράριο. Έτσι, έχουμε έντονες διαφοροποιήσεις στον αριθμό των εκπαιδευτών μεταξύ των σχολικών ετών. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι που δεν καταφέρνουν να επιτύχουν προβιβάσιμο βαθμό σε κάποιο μάθημα τη χρονιά που φοιτούν θα πρέπει την επόμενη χρονιά να αναζητήσουν κάποιο ΙΕΚ που θα διαθέτει την αντίστοιχη ειδικότητα για να μπορέσουν να το παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στις αντίστοιχες εξετάσεις του εν λόγω μαθήματος.

Προκειμένου να προσεγγιστεί το ζήτημα της δημοφιλίας των προσφερόμενων ειδικοτήτων των ΙΕΚ, με βάση τα στοιχεία των τριών τελευταίων ετών (2018-2020) οι ειδικότητες που συνολικά λειτούργησαν στο Α' εξάμηνο σπουδών διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες³⁸ (Διάγραμμα 1.16).

Συγκεκριμένα:

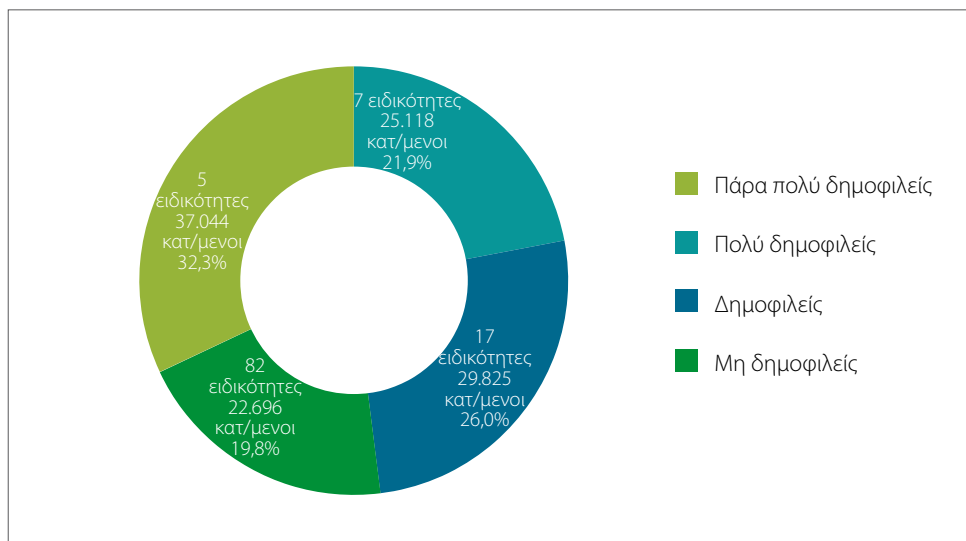
- Πέντε μόλις ειδικότητες συγκεντρώνουν το 32,3% των καταρτιζομένων και χαρακτηρίζονται ως «Πάρα πολύ δημοφιλείς»: Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης-Αρχιμάγειρας (Chef) (9,5%), Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας (8,2%), Τεχνικός Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ (5,6%), Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων (4,9%) και Βοηθός Φυσιοθεραπείας (4,0%). Συνολικά σε αυτές τις πέντε ειδικότητες ενεγράφησαν κατά την τριετία 2018-2020 37.044 καταρτιζόμενοι.
- Ως «Πολύ δημοφιλείς» χαρακτηρίζονται οι ακόλουθες επτά ειδικότητες που συγκεντρώνουν το 21,9% των καταρτιζομένων: Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης (3,8%), Τεχνικός Αρτοποιός Ζαχαροπλαστικής (3,8%), Προπονητής Αθλημάτων (3,3%), Βοηθός Φαρμακείου (3,0%), Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής (2,8%), Βοηθός Νοσηλευτικής Γενικής Νοσηλείας (2,7%) και Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας (2,5%).
- Ως «Δημοφιλείς» χαρακτηρίζονται 17 ειδικότητες (βλ. Διάγραμμα 1.17), στις οποίες

38. Η διάκριση αυτή βασίζεται στα στατιστικά μέτρα της μέσης τιμής (μ) και της τυπικής απόκλισης (σ) του ποσοστού των νεοεισερχομένων (σπουδαστές Α' εξαμήνου) ανά ειδικότητα. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα «Πάρα πολύ δημοφιλείς» ανήκουν ειδικότητες με ποσοστό $> \mu + 2 \times \sigma$, στη δεύτερη ομάδα «Πολύ δημοφιλείς» ανήκουν ειδικότητες με ποσοστό $< \mu + 2 \times \sigma$ και $> \mu + \sigma$, στην τρίτη ομάδα «Δημοφιλείς» ανήκουν ειδικότητες με ποσοστό $< \mu + \sigma$ και $> \mu$, ενώ στην τέταρτη ομάδα «Μη δημοφιλείς» περιλαμβάνονται ειδικότητες με ποσοστό $< \mu$.

εγγράφονται περίπου ένας στους πέντε νεοεισερχόμενους καταρτιζόμενους. Συνολικά στην κατηγορία αυτή ενεγράφησαν κατά την τριετία 2018-2020 29.825 καταρτιζόμενοι.

- Τέλος, οι υπόλοιπες 82 ειδικότητες χαρακτηρίζονται με βάση τους στατιστικούς δείκτες της μέσης τιμής και της διακύμανσης ως «Μη δημοφιλείς» και συγκεντρώνουν το 19,8% των καταρτιζόμενων την τελευταία τριετία (22.696 καταρτιζόμενοι).

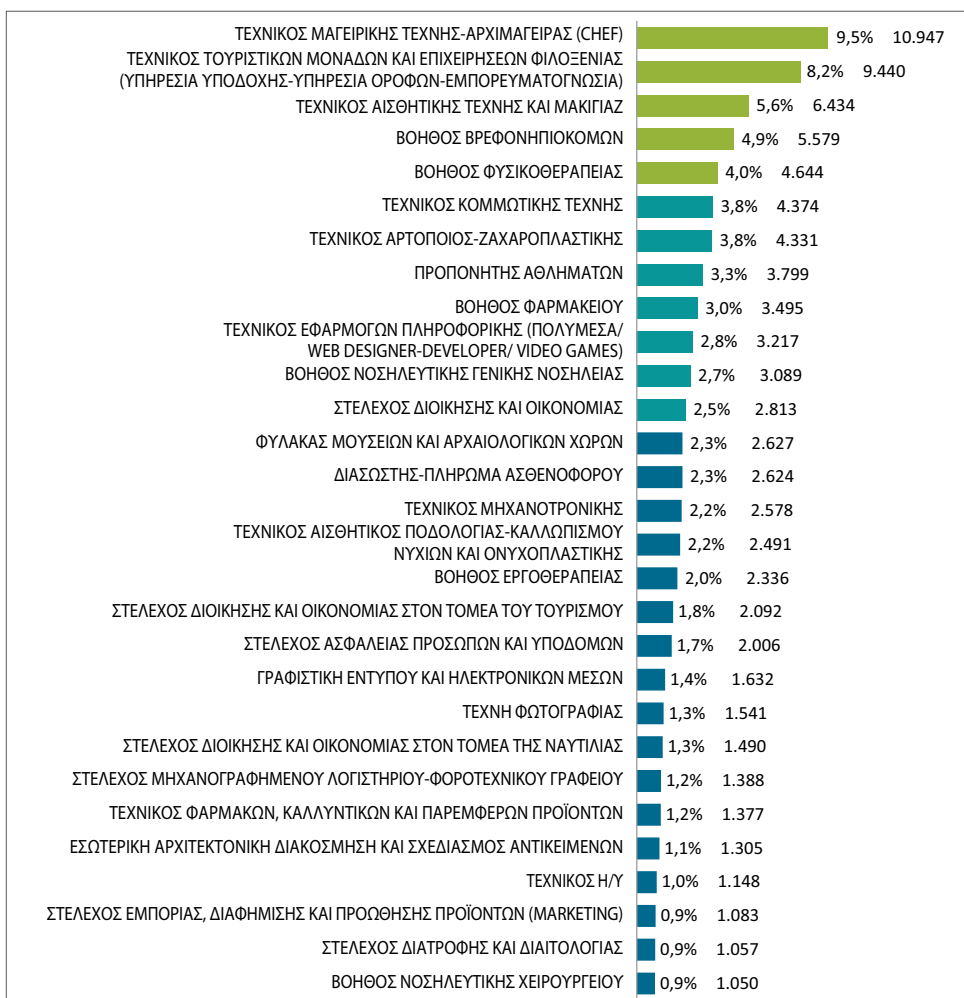
Διάγραμμα 1.16: Κατανομή καταρτιζόμενων ανά ομάδα ειδικοτήτων με βάση τη δημοφιλία τους (2018-2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας. Στο διάγραμμα αναγράφεται το σύνολο των καταρτιζόμενων στο Α΄ εξάμηνο για τα έτη 2018, 2019 και 2020.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Διάγραμμα 1.17: Δείκτης δημοφιλίας προσφερόμενων ειδικοτήτων στο σύνολο των ΙΕΚ (2018-2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας. Στο διάγραμμα αναγράφεται το σύνολο των καταρτιζομένων στο Α΄ εξάμηνο για τα έτη 2018, 2019 και 2020 ανά ειδικότητα ως ποσοστό επί του συνόλου των καταρτιζομένων.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Πλέον των παραπάνω, παρατηρούνται και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δημόσιων και ιδιωτικών ΙΕΚ της χώρας, με ορισμένες ειδικότητες (Πίνακας 1.5) να προσφέρονται αποκλειστικά από έναν μόνο τομέα της εκπαίδευσης την τελευταία τριετία.

Πίνακας 1.5: Ειδικότητες ΙΕΚ που προσφέρονται μόνο από έναν τομέα (2018-2020)

Ειδικότητες	Πλήθος καταρτιζομένων Α΄ εξαμήνου
Ειδικότητες που λειτουργούν μόνο σε ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΕΚ	
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΤΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΩΝ-ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ (ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ)	4
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΓΡΟΤΟΥΡΙΣΜΟΥ	21
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΠΟΤΟΠΟΙΙΑΣ-ΑΠΟΣΤΑΓΜΑΤΟΠΟΙΙΑΣ	21
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΘΑΛΑΣΣΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ/ΛΟΥΤΡΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ-SPA	29
ΤΕΧΝΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	30
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ Η/Υ ΚΑΙ ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ, ΠΑΡΟΧΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΠΕΛΑΤΩΝ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΥΦΛΟΥΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ	37
ΚΕΡΑΜΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	100
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΜΠΟΡΙΟΥ	128
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	165
Ειδικότητες που λειτουργούν μόνο σε ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΙΕΚ	
ΒΟΗΘΟΣ ΣΚΗΝΟΓΡΑΦΟΥ ΕΝΔΥΜΑΤΟΛΟΓΟΥ	1
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ	1
ΡΑΔΙΟΦΩΝΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΟΣ	6
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΚΤΡΟΦΗΣ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΖΩΩΝ	11
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΥΗΣ ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ	14
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	21
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	33
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΕ ΕΡΓΑ ΤΟΠΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	43
ΒΟΗΘΟΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΜΕΤΡΙΑΣ	45
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΓΕΩΡΓΟΚΤΗΝΟΤΡΟΦΙΚΩΝ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΕΩΝ	51
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΡΑΔΙΟΘΛΕΟΠΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ	58
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΜΑΚΙΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΚΟΜΜΩΣΕΩΝ	364

Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας. Οι τιμές αποδίδουν το πλήθος των καταρτιζομένων Α΄ εξαμήνου συνολικά για τα έτη 2018, 2019 και 2020.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ακολουθεί αναλυτικός πίνακας (Πίνακας 1.6) με το σύνολο των προσφερόμενων ειδικοτήτων των ΙΕΚ και το πλήθος των μονάδων ΙΕΚ που προσφέρουν στο Α΄ εξάμηνο σπουδών την κάθε ειδικότητα για το σύνολο της τριετίας 2018-2020 ανά τομέα.

Πίνακας 1.6: Ειδικότητες ΙΕΚ ανά ομάδα προσανατολισμού

Ειδικότητες ανά ομάδα προσανατολισμού	Δημόσια	Ιδιωτικά	Σύνολο
Α. ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	82	199	281
ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	3	8	11
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΝΕΛΚΥΣΤΗΡΩΝ	1	1	2
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΩΝ	3	17	20
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	5	15	20
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΑΝΑΝΕΩΣΙΜΩΝ ΠΗΓΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	4	4	8
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	3	17	20
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΗΛΕΚΤΡΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	5	13	18
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΟΛΥΜΕΣΑ/WEB DESIGNER-DEVELOPER/ VIDEO GAMES)	20	29	49
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Η/Υ	8	16	24
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ	2	3	5
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ Η/Υ	1	10	11
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ	4	15	19
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΤΡΟΝΙΚΗΣ	10	23	33
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΡΑΔΙΟΤΗΛΕΟΠΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ		2	2
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΕΝΔΥΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΔΗΜΑΤΟΣ-ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΜΟΔΑΣ	5	10	15
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΑΡΜΑΚΩΝ, ΚΑΛΛΥΝΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΦΕΡΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	8	16	24
Β. ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	81	124	205
ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ	10	2	12
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	4	1	5
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΚΙΝΗΤΗΣ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑΣ		1	1
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΜΠΟΡΙΟΥ	3		3
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	14	35	49

Πίνακας 1.6 (συνέχεια)

Ειδικότητες ανά ομάδα προσανατολισμού	Δημόσια	Ιδιωτικά	Σύνολο
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ	7	13	20
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	7		7
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ		2	2
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ	16	17	33
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ		1	1
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΕΜΠΟΡΙΑΣ, ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΩΘΗΣΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ (MARKETING)	5	18	23
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟΥ ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟΥ-ΦΟΡΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ	12	24	36
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΦΟΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΑΛΥΣΙΔΑΣ (LOGISTICS)	2	9	11
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ		1	1
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΙΔΙΩΤΙΚΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ (V.I.C.T. TRAVEL)	1		1
Γ. ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	46	50	96
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΓΕΩΡΓΟΚΤΗΝΟΤΡΟΦΙΚΩΝ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΕΩΝ		2	2
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΚΤΡΟΦΗΣ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΖΩΩΝ		1	1
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ	9	15	24
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ		3	3
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΜΕΤΑΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΡΙΑΣ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	1	1	2
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ	2	7	9
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΓΡΟΤΟΥΡΙΣΜΟΥ	1		1
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΜΠΕΛΟΥΡΓΙΑΣ & ΟΙΝΟΛΟΓΙΑΣ	7	8	15
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΗΣ/ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ	4	4	8
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΓΑΛΑΚΤΟΚΟΜΙΑΣ-ΤΥΡΟΚΟΜΟΣ	4	2	6
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΑΣΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ	16	2	18
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΕΝΔΡΟΚΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΔΕΝΔΡΩΔΩΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ			
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΟΚΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ ΥΠΟ ΚΑΛΥΨΗ			

Πίνακας 1.6 (συνέχεια)

Ειδικότητες ανά ομάδα προσανατολισμού	Δημόσια	Ιδιωτικά	Σύνολο
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΕΛΙΣΣΟΚΟΜΙΑΣ	2	1	3
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΠΟΤΟΠΟΙΙΑΣ-ΑΠΟΣΤΑΓΜΑΤΟΠΟΙΙΑΣ			
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΥΗΣ ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ		1	1
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΕ ΕΡΓΑ ΤΟΠΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ		3	3
Δ. ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	48	134	182
ΒΟΗΘΟΣ ΣΚΗΝΟΓΡΑΦΟΥ ΕΝΔΥΜΑΤΟΛΟΓΟΥ		1	1
ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΝΤΥΠΟΥ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	7	26	33
ΕΙΚΟΝΟΛΗΨΙΑ		2	2
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	7	22	29
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΧΟΡΟΥ		2	2
ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	2	1	3
ΗΧΟΛΗΨΙΑ		12	12
ΚΕΡΑΜΙΚΗ ΤΕΧΝΗ	1		1
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗ, ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	1	1	2
ΜΟΥΣΙΚΗ-ΤΡΑΓΟΥΔΙ		1	1
ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	3	13	16
ΤΕΧΝΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ			
ΤΕΧΝΗ ΣΕΝΑΡΙΟΓΡΑΦΙΑΣ		1	1
ΤΕΧΝΗ ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑΣ		5	5
ΤΕΧΝΗ ΣΚΙΤΣΟΥ-ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΙΑΣ-ΓΡΑΦΙΚΩΝ	2	1	3
ΤΕΧΝΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ	7	21	28
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΚΙΝΟΥΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ-ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ	1	10	11
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΚΟΣΜΗΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ		1	1
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ		1	1
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΩΝ	4	3	7
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΧΕΙΡΟΠΟΙΗΤΟΥ ΚΟΣΜΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΟΣΜΗΜΑΤΟΣ	4	3	7
ΥΠΟΚΡΙΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΘΕΑΤΡΟΥ-ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ	9	5	14
ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΡΜΟΣΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ (MONTER)		2	2

Πίνακας 1.6 (συνέχεια)

Ειδικότητες ανά ομάδα προσανατολισμού	Δημόσια	Ιδιωτικά	Σύνολο
Ε. ΟΜΑΔΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ		25	25
ΑΘΛΗΤΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ		11	11
ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑΣ, ΣΥΝΤΑΚΤΩΝ ΚΑΙ ΡΕΠΟΡΤΕΡ		13	13
ΡΑΔΙΟΦΩΝΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΟΣ		1	1
Ζ. ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	224	211	435
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	42	34	76
ΒΟΗΘΟΣ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	17	21	38
ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	11	9	20
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΑΘΗΣΕΙΣ	6	1	7
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΝΟΣΗΛΕΙΑΣ	38	21	59
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ			
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΝΤΑΤΙΚΗΣ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	6	2	8
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΟΓΚΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΑΘΗΣΕΩΝ		1	1
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΤΡΑΥΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ	11	9	20
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΧΕΙΡΟΥΡΓΕΙΟΥ	5	19	24
ΒΟΗΘΟΣ ΟΔΟΝΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ		3	3
ΒΟΗΘΟΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΜΕΤΡΙΑΣ		2	2
ΒΟΗΘΟΣ ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΑΣ	4	13	17
ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ	32	25	57
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	25	34	59
ΔΙΑΣΩΣΤΗΣ-ΠΛΗΡΩΜΑ ΑΣΘΕΝΟΦΟΡΟΥ	27	17	44
Η. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ	164	191	355
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΤΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΩΝ-ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ (ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ)			
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΟΔΗΓΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΟΤΟΣΙΚΛΕΤΩΝ	5	12	17
ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΣ ΠΤΗΣΕΩΝ	1		1
ΚΥΒΕΡΝΗΤΗΣ ΣΚΑΦΩΝ ΑΝΑΨΥΧΗΣ	3	4	7
ΠΡΟΠΟΝΗΤΗΣ ΑΘΛΗΜΑΤΩΝ	13	32	45
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΜΩΝ	23	14	37
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΘΑΛΑΣΣΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ/ΛΟΥΤΡΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ-SPA			
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΑΕΡΟΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	3	4	7
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΜΑΚΙΓΙΑΣ	32	42	74

Πίνακας 1.6 (συνέχεια)

Ειδικότητες ανά ομάδα προσανατολισμού	Δημόσια	Ιδιωτικά	Σύνολο
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΠΟΔΟΛΟΓΙΑΣ-ΚΑΛΛΩΠΙΣΜΟΥ ΝΥΧΙΩΝ ΚΑΙ ΟΝΥΧΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ	24	30	54
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΜΑΚΙΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΚΟΜΜΩΣΕΩΝ		5	5
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	33	41	74
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ Η/Υ ΚΑΙ ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ, ΠΑΡΟΧΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΠΕΛΑΤΩΝ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΥΦΛΟΥΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ	2		2
ΦΥΛΑΚΑΣ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ	25	7	32
Θ. ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ	128	143	271
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΣΚΥΝΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΗΓΗΣΕΩΝ	8	1	9
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΚΡΟΥΑΖΙΕΡΟΠΛΟΙΩΝ		2	2
ΣΥΝΟΔΟΣ ΒΟΥΝΟΥ	13	2	15
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΡΤΟΠΟΙΟΣ-ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ	19	41	60
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΑΓΕΙΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ-ΑΡΧΙΜΑΓΕΙΡΑΣ (CHEF)	42	49	91
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ (ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ-ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΟΡΟΦΩΝ-ΕΜΠΟΡΕΥΜΑΤΟΓΝΩΣΙΑ)	42	46	88
ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟΣ ΣΥΝΟΔΟΣ	4	2	6
Γενικό άθροισμα	773	1077	1850

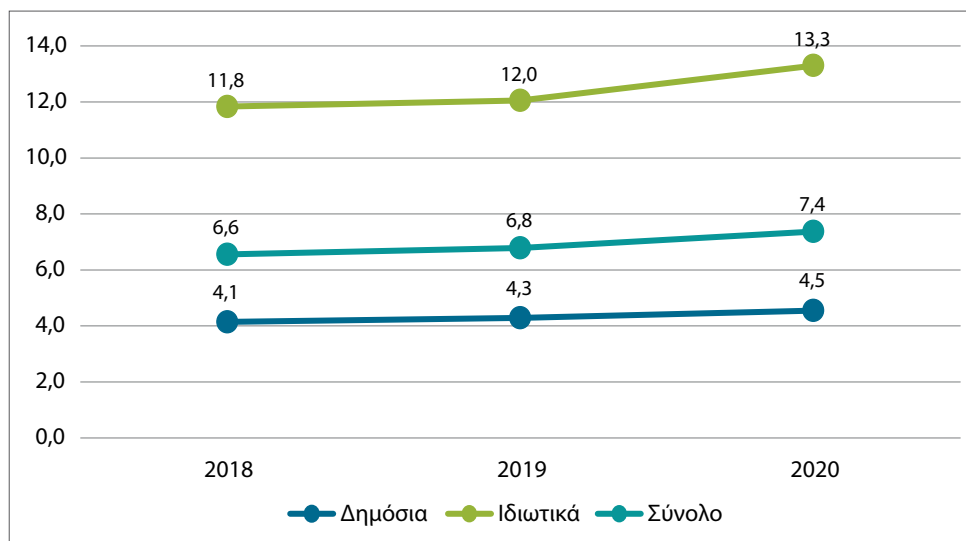
Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας. Οι τιμές στις στήλες «Δημόσια», «Ιδιωτικά» και «Σύνολο» αποδίδουν το πλήθος των μονάδων ΙΕΚ της χώρας που πρόσφεραν κάθε ειδικότητα στους καταρτιζομένους του Α΄ εξαμήνου.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ένας ακόμη δείκτης που αναφέρεται στο μέγεθος των ΙΕΚ της χώρας είναι το πλήθος των ειδικοτήτων που προσφέρει η κάθε εκπαιδευτική μονάδα στους καταρτιζομένους. Σύμφωνα με το ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 1.18), το 2020 η μέση αναλογία προσφερόμενων ειδικοτήτων στο Α΄ εξάμηνο σπουδών ανά μονάδα είναι 7,4 ειδικότητες στο σύνολο της χώρας. Η τιμή του δείκτη διαφέρει σημαντικά μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, με τα ιδιωτικά ΙΕΚ να καταγράφουν μέση τιμή 13,3 προσφερόμενες ειδικότητες ανά μονάδα, ενώ την ίδια χρονιά η αντίστοιχη τιμή των δημόσιων ΙΕΚ είναι

μόλις 4,5 ειδικότητες. Κατά τη διάρκεια της περιόδου αναφοράς (2018-2020), ο δείκτης των ιδιωτικών ΙΕΚ παρουσιάζει αύξηση κατά 12,3%, από 11,8 που ήταν το 2018, ενώ η αναλογία των προσφερόμενων ειδικοτήτων ανά μονάδα δημόσιων ΙΕΚ παραμένει περίπου στα ίδια επίπεδα.

Διάγραμμα 1.18: Προσφερόμενες ειδικότητες ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών (2018-2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

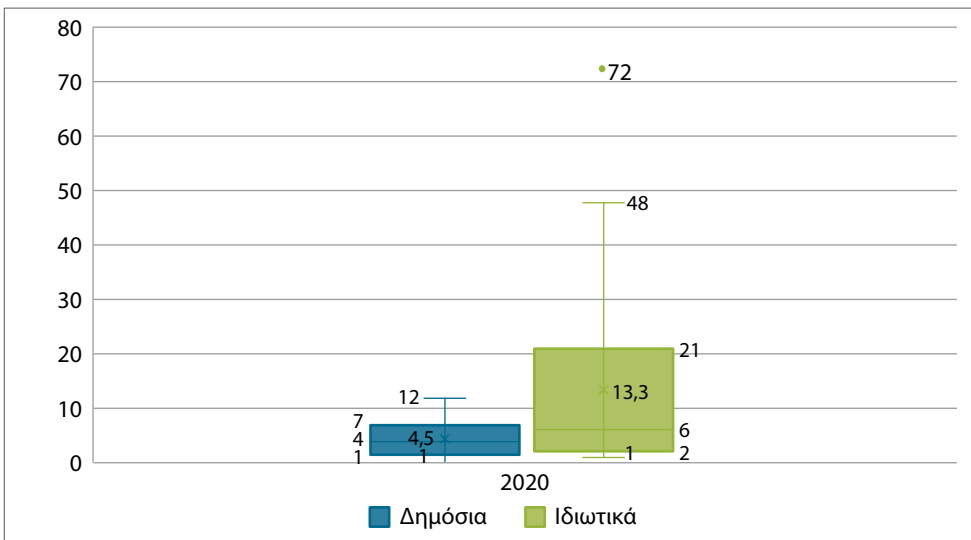
N δημόσιων ΙΕΚ 2020: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ 2020: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μια πιο λεπτομερής εξέταση της κατανομής του παραπάνω δείκτη ανά τομέα αποτυπώνεται στα boxplots του ακόλουθου διαγράμματος. Η διάμεσος της αναλογίας «πλήθος ειδικοτήτων/μονάδα» στα δημόσια ΙΕΚ της χώρας το 2020 είναι τέσσερα, τιμή ελαφρώς χαμηλότερη του μέσου όρου (4,5), ενώ το εύρος των τιμών των δημόσιων ΙΕΚ κυμαίνεται μεταξύ μία ειδικότητας έως και επτά ειδικοτήτων/μονάδα, με εξαίρεση ένα ΙΕΚ που παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλή, συγκριτικά, τιμή με 12 προσφερόμενες ειδικότητες στο Α΄ εξάμηνο σπουδών. Ο ιδιωτικός τομέας δεν παρουσιάζει ομοιόμορφη εικόνα ως προς το πλήθος των προσφερόμενων ειδικοτήτων ανά μονάδα. Παρότι η μέση τιμή της αναλογίας είναι ιδιαίτερα υψηλή (13,3), όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1.19, η διάμεσος είναι μόλις έξι ειδικότητες. Με άλλα λόγια, τα μισά ιδιωτικά ΙΕΚ της χώρας προσφέρουν

στους καταρτιζομένους το πολύ έξι ειδικότητες στο Α΄ εξάμηνο σπουδών. Τιμή ελαφρώς μεγαλύτερη της αντίστοιχης των δημόσιων ΙΕΚ (4). Η μεγάλη απόκλιση της μέσης τιμής από τη διάμεσο οφείλεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην ύπαρξη ορισμένων ιδιαίτερα μεγάλων σε μέγεθος ιδιωτικών ΙΕΚ, με αναλογίες που ξεκινούν από 21 ειδικότητες/μονάδα και φτάνουν μέχρι και 72 διαφορετικές ειδικότητες που λειτουργούν στο Α΄ εξάμηνο σπουδών σε μία μόνο μονάδα του ιδιωτικού τομέα.

Διάγραμμα 1.19: Προσφερόμενες ειδικότητες ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών κατά τομέα (boxplot, 2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

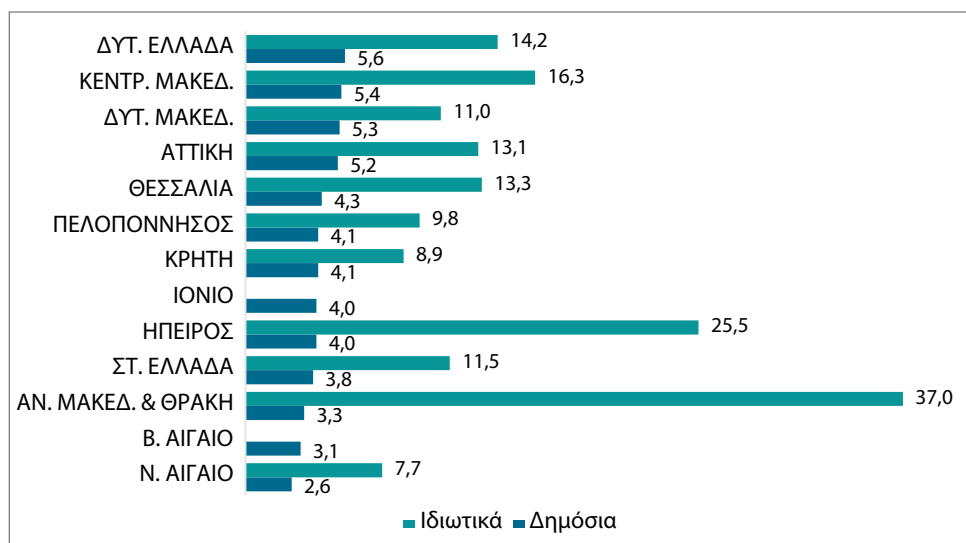
N δημόσιων ΙΕΚ: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Κατά περιφέρεια (Διάγραμμα 1.20), το 2020 τα «μεγαλύτερα» δημόσια ΙΕΚ με βάση των πλήθος των προσφερόμενων ειδικοτήτων προς τους καταρτιζομένους του Α΄ εξαμήνου καταγράφονται στη Δυτική Ελλάδα με τιμή 5,6 ειδικότητες και ακολουθούν με τιμή > 5 η Κεντρική Μακεδονία, η Δυτική Μακεδονία και η Αττική. Στον αντίποδα βρίσκονται οι περιφέρειες του Βόρειου και Νότιου Αιγαίου, της Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης και της Στερεάς Ελλάδας, με μέση αναλογία προσφερόμενων ειδικοτήτων μικρότερη του 4. Σημαντικά διαφοροποιημένη είναι η κατανομή των ιδιωτικών ΙΕΚ ανά περιφέρεια, με τα

«μεγαλύτερα» ιδιωτικά ΙΕΚ να εμφανίζονται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη και στην Ήπειρο, όπου προσφέρονται κατά μέσο όρο 37 και 25,5 αντίστοιχα ειδικότητες ανά μονάδα ΙΕΚ. Η πιο χαμηλή τιμή στα ιδιωτικά ΙΕΚ παρουσιάζεται στο Νότιο Αιγαίο, με μέση αναλογία 7,7 ειδικότητες/μονάδα. Ιδιαίτερη προσοχή, ωστόσο, θα πρέπει να δοθεί κατά τη μελέτη των στοιχείων αυτών, αφού, όπως διαπιστώνεται και από το προηγούμενο διάγραμμα, η μέση τιμή στην περίπτωση των ιδιωτικών ΙΕΚ δεν αποτελεί το καλύτερο στατιστικό μέτρο περιγραφής τους, δεδομένης της ιδιαίτερα μεγάλης διακύμανσης που παρουσιάζουν στα χαρακτηριστικά τους. Σε όλη την επικράτεια συναντώνται από τη μία πλευρά ορισμένα ιδιαίτερα μεγάλα ιδιωτικά ΙΕΚ, με τεράστιο αριθμό καταρτιζομένων, και, παράλληλα, προσφερόμενων ειδικοτήτων, και από την άλλη πλευρά ένας μεγάλος αριθμός μικρών σχετικά ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων.

Διάγραμμα 1.20: Προσφερόμενες ειδικότητες ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών κατά περιφέρεια και τομέα (2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

N δημόσιων ΙΕΚ: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

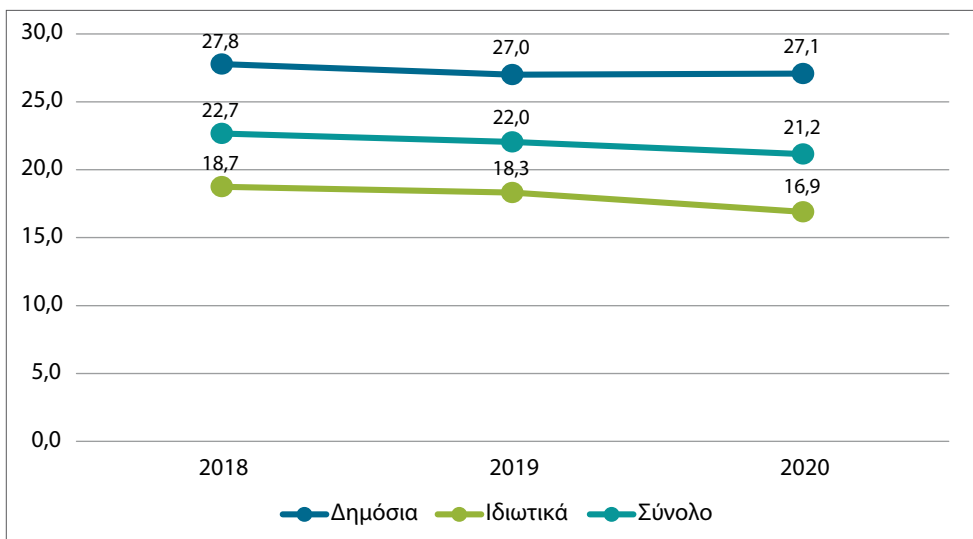
Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ

Ένας ακόμη δείκτης που αποδίδει την ταυτότητα των ΙΕΚ της χώρας είναι το πλήθος των καταρτιζομένων ανά ειδικότητα ανά μονάδα. Ένας δείκτης αντίστοιχος του «μαθη-

τές ανά τμήμα/τάξη» που πολύ συχνά χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να περιγράψει το μέγεθος του τμήματος ή της τάξης. Η αντίστοιχη, λοιπόν, αναλογία στα ΙΕΚ έχει υπολογιστεί ως το πλήθος των νεοεισερχομένων (δηλαδή των καταρτιζομένων του Α' εξαμήνου σπουδών) ανά ειδικότητα ανά εκπαιδευτική μονάδα.

Σύμφωνα με το ακόλουθο διάγραμμα, το 2020 φοιτούν κατά μέσο όρο 21,2 καταρτιζόμενοι Α' εξαμήνου σπουδών ανά ειδικότητα ανά εκπαιδευτική μονάδα. Τα ιδιωτικά ΙΕΚ καταγράφουν μικρότερη αναλογία (16,9 καταρτιζόμενοι), ενώ κατά 10 άτομα αυξημένη είναι η αντίστοιχη αναλογία των δημόσιων ΙΕΚ (27,1 καταρτιζόμενοι ανά ειδικότητα). Τάση μείωσης της αναλογίας παρουσιάζουν τα ιδιωτικά ΙΕΚ με βάση τη μεταβολή κατά την περίοδο 2018-2020 (μείωση κατά 9,9%), ενώ αμετάβλητος σχεδόν παραμένει ο δείκτης των δημοσίων την ίδια περίοδο.

Διάγραμμα 1.21: Πλήθος καταρτιζομένων ανά ειδικότητα ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α' εξάμηνο σπουδών (2018-2020)

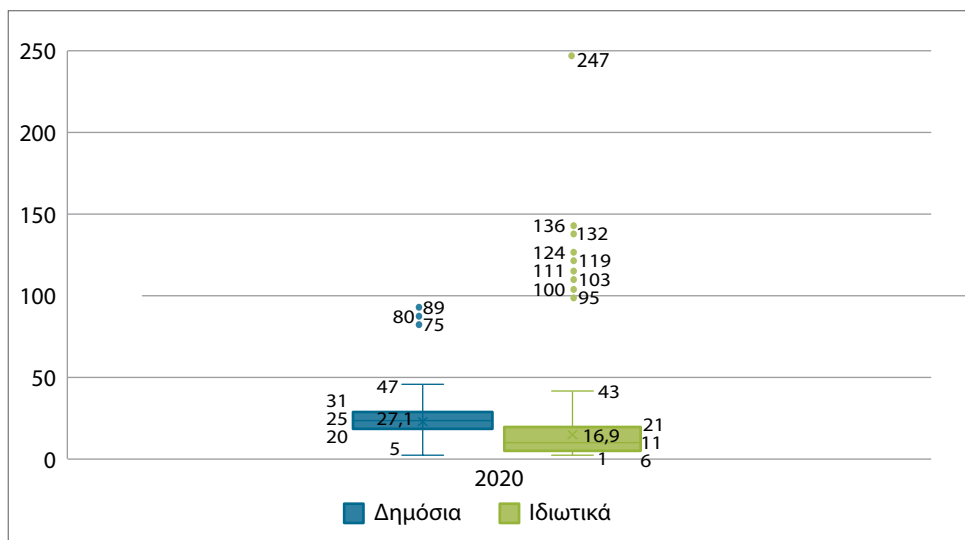


Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

N δημοσίων ΙΕΚ 2020: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ 2020: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Διάγραμμα 1.22: Πλήθος κατάρτιζομένων ανά ειδικότητα ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α' εξάμηνο σπουδών κατά τομέα (boxplot, 2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

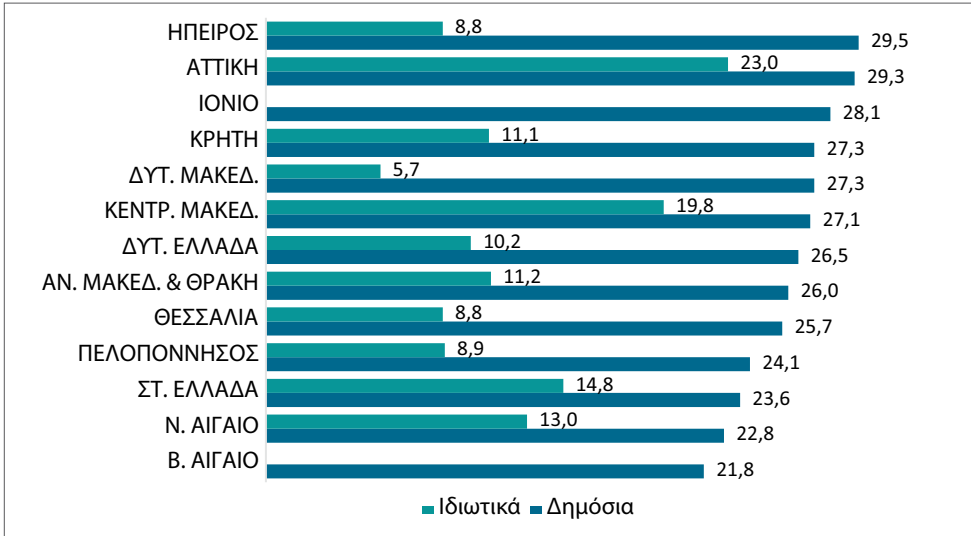
N δημόσιων ΙΕΚ: 173· N ιδιωτικών ΙΕΚ: 88.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Η αναλογία κατάρτιζομένων ανά ειδικότητα στα δημόσια ΙΕΚ κυμαίνεται κατά κύριο λόγο μεταξύ πέντε και 47 κατάρτιζομένων ανά ειδικότητα, ενώ εμφανίζονται και ορισμένες μονάδες με σχετικά υψηλές τιμές του δείκτη που φτάνουν τους 89 κατάρτιζομένους ανά ειδικότητα. Η διάμεσος της αναλογίας «πλήθος κατάρτιζομένων/ειδικότητα» στα δημόσια ΙΕΚ της χώρας το 2020 είναι 25, τιμή ελαφρώς χαμηλότερη του μέσου όρου (27,1). Τα ιδιωτικά ΙΕΚ παρουσιάζουν μεγαλύτερη διακύμανση των τιμών τους, με τη διάμεσο να ισούται με 11 κατάρτιζομένους/ειδικότητα, τιμή χαμηλότερη του μέσου όρου της κατηγορίας (16,9) και σημαντικά χαμηλότερη της αντίστοιχης των δημόσιων ΙΕΚ. Παρότι στην πλειονότητα των ιδιωτικών ΙΕΚ η αναλογία κατάρτιζομένων/ειδικότητα κυμαίνεται μεταξύ 6 έως και 21,0, καταγράφονται αρκετά ιδιωτικά ΙΕΚ με σημαντικά υψηλότερες τιμές του δείκτη που φτάνουν μέχρι και τους 247 κατάρτιζομένους Α' εξαμήνου ανά ειδικότητα. Εντύπωση προκαλούν, επιπλέον, και οι χαμηλές αναλογίες που καταγράφονται τόσο στον δημόσιο (ελάχιστη τιμή 5) όσο και στον ιδιωτικό τομέα (ελάχιστη τιμή 1).

Πιθανόν αφορούν περιπτώσεις όπου ορισμένες ειδικότητες που προσφέρονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα διαθέτουν κοινό κορμό μαθημάτων μεταξύ τους.

Διάγραμμα 1.23: Πλήθος καταρτιζομένων ανά ειδικότητα ανά μονάδα ΙΕΚ στο Α΄ εξάμηνο σπουδών κατά περιφέρεια και τομέα (2020)



Σημείωση: Τα στοιχεία αφορούν μόνο τα ΙΕΚ εποπτείας του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας.

Πηγή δεδομένων: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων· επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Οι τιμές του δείκτη των δημόσιων ΙΕΚ ανά περιφέρεια παρουσιάζουν μεγάλη ομοιογένεια, σε αντίθεση με τα ιδιωτικά ΙΕΚ, όπου η μικρότερη αναλογία είναι 5,7 καταρτιζόμενοι ανά ειδικότητα και καταγράφεται στη Δυτική Μακεδονία, ενώ η μεγαλύτερη είναι 23 καταρτιζόμενοι ανά ειδικότητα και συναντάται στην Αττική.

1.4.5 Θέματα φοίτησης και αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΦΕΚ 1807/2-7-2014), η κατάρτιση περιλαμβάνει μαθήματα:

- α) Θεωρητικά: Θεωρητικά χαρακτηρίζονται τα μαθήματα των οποίων η διδασκαλία πραγματοποιείται από έναν εκπαιδευτή μόνο σε αίθουσες διδασκαλίας και έχουν

σκοπό να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο της κατάρτισής τους.

β) Εργαστηριακά: Εργαστηριακά χαρακτηρίζονται τα μαθήματα εκείνα που αποβλέπουν στην εμπέδωση του θεωρητικού μέρους της κατάρτισης και στην εκμάθηση δεξιοτήτων, πραγματοποιούνται δε αποκλειστικά στους εργαστηριακούς χώρους, ενώ δύναται να παρέχονται στο σύνολο ή σε μέρος των εγγεγραμμένων φοιτούντων κάθε τμήματος.

γ) Μεικτά: Μεικτά χαρακτηρίζονται τα μαθήματα εκείνα που απαιτούν ταυτόχρονα θεωρητική κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων.

«Επαρκής» χαρακτηρίζεται η φοίτηση σε κάθε μάθημα στο οποίο ο καταρτιζόμενος σημείωσε αριθμό ωριαίων απουσιών μικρότερο ή ίσο του 15% του συνόλου των προβλεπόμενων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, στρογγυλοποιημένο στον πλησιέστερο ακέραιο αριθμό.

Η αξιολόγηση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των καταρτιζομένων ανά μάθημα γίνεται και με βάση τον Οδηγό Σπουδών και περιλαμβάνει σε κάθε περίπτωση: (α) Εξέταση προόδου, (β) Τελική εξέταση και (γ) Αξιολόγηση συμμετοχής σε εργασίες ομαδικές και ατομικές, οι οποίες δύναται να αντικαθιστούν εξέταση έως και το 40% του πλήθους των συνολικών μαθημάτων εκάστου εξαμήνου. Αναφορικά με τις εξετάσεις προόδου ισχύουν τα εξής: α) Σε όλα τα μαθήματα κάθε εξαμήνου κατάρτισης πραγματοποιείται τουλάχιστον μια εξέταση προόδου, ανά μάθημα, προ της συμπλήρωσης του 70% των ωρών κατάρτισης του εξαμήνου, με εξεταζόμενα θέματα που ορίζονται από τον εκπαιδευτή και βαθμολογούνται από αυτόν. β) Η συμμετοχή στην εξέταση προόδου είναι υποχρεωτική για όλους τους καταρτιζομένους. Σε περίπτωση απουσίας καταρτιζομένου από εξέταση προόδου για αποδεικνυόμενους λόγους ανωτέρας βίας ή σοβαρής ασθένειας, η διοίκηση του ΙΕΚ αποφασίζει για την εξέτασή του κατά τη διάρκεια επόμενης διδασκαλίας ή σε χρόνο και τόπο που ορίζεται για τον σκοπό αυτόν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή.

Η επίδοση των καταρτιζομένων στην εξέταση προόδου αποτελεί τον βαθμό προόδου (ΒΠ) του εξαμήνου στο μάθημα και η επίδοση των καταρτιζομένων στην τελική εξέταση αποτελεί τον βαθμό τελικής εξέτασης (ΒΤΕ) του εξαμήνου στο μάθημα. Η τελική βαθμολογία (ΤΒ) του μαθήματος διαμορφώνεται κατά 60% από τον βαθμό της γραπτής τελικής εξαμηνιαίας εξέτασης και κατά 40% από τον μέσο όρο του βαθμού προόδου (ΒΠ) στρογγυλοποιημένος προς τα πάνω στον πλησιέστερο ακέραιο αριθμό. Ο βαθμός της εξέτασης μεικτού μαθήματος, προόδου ή τελικής (ΒΠ ή ΒΤΕ) είναι ο μέσος όρος των επιμέρους βαθμολογιών εξέτασης του θεωρητικού και εργαστηριακού μέρους.

Στο Γ΄ εξάμηνο, όπως ήδη αναφέρθηκε, εντάσσονται οι απόφοιτοι και καταρτιζόμενοι των ΔΙΕΚ, καθώς και απόφοιτοι άλλων δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης (απόφοιτοι ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΤΕΕ Β΄ κύκλου και ΣΕΚ) που επιθυμούν κατάταξη σε συναφή ειδικότητα με αυτήν από την οποία έχουν αποφοιτήσει, απαλλασσόμενοι από τα μαθήματα που έχουν ήδη διδαχθεί. Οι απόφοιτοι που επιθυμούν κατάταξη υποβάλλουν σχετική αίτηση, καθώς και τη Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης στο ΔΙΕΚ στο οποίο επιθυμούν να φοιτήσουν κατά την περίοδο των εγγραφών. Η κατάταξη γίνεται για συγκεκριμένη ειδικότητα, σύμφωνα με τις οδηγίες που περιλαμβάνονται στους Οδηγούς Σπουδών και με απόφαση του Διευθυντή του ΔΙΕΚ.³⁹

1.4.6 Πρακτική άσκηση-Μαθητεία

Οι σπουδαστές των ΙΕΚ δύνανται να πραγματοποιήσουν την πρακτική άσκηση ή τη Μαθητεία τους σε φορείς του δημόσιου τομέα, σε φυσικό ή νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου ή σε επιχείρηση, και πάντα σε αντικείμενα που είναι αντίστοιχα της ειδικότητάς τους. Η εποπτεία, ο συντονισμός, η διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης πραγματοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του ΙΕΚ ή άλλου οριζόμενου από αυτόν προσώπου ως Συντονιστή Πρακτικής Άσκησης, αρμοδιότητα του οποίου αποτελεί η παρακολούθηση της παρουσίας του καταρτιζομένου, η διασφάλιση της ποιότητας του περιβάλλοντος εργασίας του ασκουμένου, ο επιτόπιος έλεγχος στην επιχείρηση και η τήρηση ατομικού φακέλου πρακτικής άσκησης με τις σχετικές μηνιαίες εκθέσεις προόδου.

Με τον όρο «Μαθητεία» νοούνται συστηματικές περίοδοι εναλλασσόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης μεγάλης διάρκειας, σε εργασιακό χώρο και σε εκπαιδευτικό ίδρυμα (επαγγελματικό σχολείο, ινστιτούτο ή κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης). Στο Πρόγραμμα Μαθητείας ΙΕΚ εγγράφονται οι απόφοιτοι του Δ΄ εξαμήνου φοίτησης, εφόσον δεν έχουν πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση ή δεν έχουν απαλλαγεί από αυτή σύμφωνα με τον Κανονισμό Λειτουργίας ΙΕΚ. Η συνολική διάρκεια της Μαθητείας ανέρχεται σε 960 ώρες και επιμερίζεται σε 192 ώρες κατάρτισης στο ΙΕΚ (1 ημέρα την εβδομάδα) και 768 ώρες στον χώρο εργασίας (4 ημέρες την εβδομάδα). Η ανεύρεση εργοδότη γίνεται κατόπιν πρόσκλησης από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Η αμοιβή αντιστοιχεί στο 75% του Ημερομισθίου Ανεπίδικετου Εργάτη (17,12 ευρώ ή 19,64 ευρώ). Το καθαρό

39. Απόφαση του ΓΓ Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς υπ' αριθ. Κ/149167/23-9-2015 με θέμα: Κατατάξεις Πτυχιούχων ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΤΕΕ Β ΚΥΚΛΟΥ, ΤΕΛ και ΕΠΛ στο Γ΄ εξάμηνο συναφών ειδικοτήτων.

ποσό που αναλαμβάνει ο εργοδότης είναι 9,35 ευρώ. Ο μαθητευόμενος ασφαλιζεται στο ΕΦΚΑ και καταχωρίζεται στην Εργάνη.⁴⁰

Οι ειδικότητες ΙΕΚ που προσφέρθηκαν για Μαθητεία από το 2017 έως το 2020 ήταν οι εξής:

- Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
- Βοηθός Ιατρικών Εργαστηρίων
- Βοηθός Νοσηλευτικής
- Βοηθός Φυσικοθεραπείας
- Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας
- Στέλεχος Μηχανογραφημένου Λογιστηρίου-Φοροτεχνικού Γραφείου
- Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
- Τεχνικός Η/Υ
- Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής (Πολυμέσα/Web Designer)⁴¹

Η πρακτική άσκηση μπορεί να πραγματοποιείται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του Β' εξαμήνου. Ως «πρακτική άσκηση» νοείται το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ένας σπουδαστής συνεχίζει την εκπαίδευσή του σε πραγματικό χώρο εργασίας, του ιδιωτικού ή δημόσιου τομέα, συνήθως σε αντικείμενο συναφές με αυτό των σπουδών του. Η διάρκεια της είναι 6 ή 8 μήνες, ανάλογα με την ημερήσια χρονική διάρκεια (6 ή 8 ώρες), και δύναται να είναι συνεχόμενη ή τμηματική, χωρίς όμως να υπερβαίνει χρονικά το ένα ημερολογιακό έτος. Η ανεύρεση εργοδότη γίνεται από τον ίδιο τον καταρτιζόμενο ή από το ΙΕΚ και δεν προβλέπεται αμοιβή. Ο πρακτικά ασκούμενος ασφαλιζεται μόνο για εργατικό ατύχημα.⁴²

Οι σπουδαστές των ΙΕΚ που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 120 ημερομίσθια στην ειδικότητα στην οποία εγγράφονται απαλλάσσονται –εφόσον το επιθυμούν– με υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 του Νόμου 1599/1996 από την πρακτική άσκηση ή τη Μαθητεία. Στην περίπτωση αυτή τούς απονέμεται η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης με την ολοκλήρωση των τεσσάρων εξαμήνων της θεωρητικής και της εργαστηριακής κατάρτισης. Οι σπουδαστές των ΙΕΚ που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 40 ημερομίσθια στην ειδικότητα στην οποία εγγράφονται έχουν τη δυνατότητα να τα προσμε-

40. <http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi/275-arxiki-epaggelmatiki-katartisi/i-e-k-institoyta-epaggelmatikis-katartisis/mathiteia-diek>

41. Ό.π.

42. Βλ. άρθρο 12 του Νόμου 2009/1992 (ΦΕΚ 18 Α').

τρήσουν στον χρόνο της πρακτικής άσκησης ή Μαθητείας, εφόσον το επιθυμούν, με υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 του Νόμου 1599/1996.

Πίνακας 1.7: Σύγκριση Μαθητείας ΙΕΚ-Πρακτικής άσκησης ΙΕΚ

	Μαθητεία ΙΕΚ	Πρακτική άσκηση ΙΕΚ
Τόπος υλοποίησης	Στον χώρο εργασίας και στο ΙΕΚ	Στον χώρο εργασίας
Αναζήτηση εργοδότη	Κατόπιν πρόσκλησης της ΓΓΕΕΚ-ΔΒΜ-ΥΠΑΙΘ	Από τον καταρτιζόμενο
Χρόνος υλοποίησης	Στο Πρόγραμμα Μαθητείας ΙΕΚ εγγράφονται οι απόφοιτοι του Δ΄ εξαμήνου φοίτησης (8 ώρες ανά ημέρα) – Απαλλαγή για όσους έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 120 ημερομίσθια	Η πρακτική άσκηση μπορεί να πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση των δύο πρώτων εξαμήνων – Απαλλαγή για όσους έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 120 ημερομίσθια ή 40 ημερομίσθια στην ειδικότητα
Διάρκεια	6 μήνες	6 ή 8 μήνες (συνεχιζόμενη ή τμηματική)
Σύνολο ωρών	960 ώρες και επιμερίζεται σε 192 ώρες κατάρτισης στο ΙΕΚ και 768 ώρες μαθητείας στον χώρο εργασίας	960 ώρες στον χώρο εργασίας
Αμοιβή	Εβδομήντα πέντε τοις εκατό (75%) επί του νόμιμου, νομοθετημένου, κατώτατου ορίου του ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη	Δεν προβλέπεται
Ασφάλιση	Πλήρης	Μόνο για ατύχημα
Επιδότηση	Από ΕΔ ΕΣΠΑ	Δεν προβλέπεται
Οικονομική συμμετοχή εργοδοτών	Σύνολο ασφαλιστικών εισφορών για κύρια, επικουρική σύνταξη και υγειονομική περίθαλψη και μέρος της αμοιβής	Καμία

Πηγή: Οδηγός Μαθητείας για τον Εκπαιδευόμενο

Οι απόφοιτοι των ειδικοτήτων μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της κατάρτισής τους στο ΙΕΚ λαμβάνουν Βεβαίωσης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΒΕΚ) και μετά την επιτυχή συμμετοχή τους στις εξετάσεις πιστοποίησης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που διενεργεί ο ΕΟΠΠΕΠ λαμβάνουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Επιπέδου 5. Οι απόφοιτοι των ΙΕΚ που πέτυχαν στις εξετάσεις πιστοποίησης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που διενεργεί ο ΕΟΠΠΕΠ μέχρι την έκδοση του διπλώματος λαμβάνουν Βεβαίωση Πιστοποίησης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Μέρος Β
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων
- Ποσοτική ανάλυση της έρευνας

2. Μεθοδολογία και αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

2.1 Βασικός σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη σύνδεση και τις διαστάσεις της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στη χώρα μας με την απασχόληση, εξάγοντας συμπεράσματα τόσο για τη μετάβαση των καταρτιζομένων στην αγορά εργασίας όσο και για τη δυναμική αυτής της μετάβασης.

Σε συνέχεια προηγούμενης έρευνας του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ⁴³ και λαμβάνοντας υπόψη τη μεσολάβηση μιας οικονομικής και μιας υγειονομικής κρίσης που ταλάνισαν τη χώρα μας, η παρούσα έρευνα διερευνά τα νέα δεδομένα που προσδίδουν επικαιροποιημένα και καινούργια ευρήματα που αναμένεται να φωτίσουν νέες αναδυόμενες διαστάσεις του πεδίου και να τροφοδοτήσουν τον δημόσιο διάλογο με στόχο τον ποιοτικό μετασχηματισμό του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανάλυσης ποσοτικών και ποιοτικών παραμέτρων θα καταγραφεί το δημογραφικό προφίλ των αποφοίτων ΙΕΚ στη βάση της κοινωνικής τους εμπλοκής, θα μελετηθεί η διαμόρφωση των τάσεων στην επαγγελματική κατάρτιση και θα αξιολογηθεί η σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, τα είδη απασχόλησης και τους τρόπους αναζήτησης και εύρεσης εργασίας.

2.2 Μεθοδολογία, εργαλεία, εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση μεικτών μεθόδων ανάλυσης (mixed methods). Η χρήση μεικτών μεθόδων ανάλυσης αποτελεί μια ερευνητική προσέγγιση με την οποία οι ερευνητές συλλέγουν και αναλύουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα στην ίδια μελέτη, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να αποκαλυφθούν αθέατες

43. Βλ. σχετικά Φωτόπουλος, Ν. κ.ά. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση των όρων μετάβασης των αποφοίτων κατάρτισης στην απασχόληση*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

πτυχές ενός φαινομένου και να διερευνηθούν πολύπλευρες συνδέσεις στα επιμέρους ζητήματα που συνθέτουν το βασικό ερευνητικό ερώτημα (Shorten and Smith, 2017). Αυτός ο τύπος μελέτης δίνει τη δυνατότητα στην κοινωνική έρευνα να προσεγγίσει ποιοτικά, σύνθετα φαινόμενα πολιτικής και να τα εξηγήσει μέσω αριθμών, διαγραμμάτων και βασικών στατιστικών αναλύσεων, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στα πολλαπλά ενδιαφερόμενα μέρη (Creswell, 1999).

Η τριγωνοποίηση αποτελεί μια διακριτή προσέγγιση στις μεικτές μεθόδους ανάλυσης ως μια «διαλεκτική» διαδικασία της οποίας οι στόχοι επιδιώκουν μια εις βάθος κατανόηση των ερευνητικών ευρημάτων και την αποσαφήνιση των διαφορετικών αποτελεσμάτων, τοποθετώντας τα σε διάλογο μεταξύ τους (Mertens and Hesse-Biber, 2012). Η τριγωνοποίηση εφαρμόστηκε αρχικά στην ερευνητική μεθοδολογία των Campbell και Fiske (1959) ως ένα σύστημα χρήσης πολλαπλών μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου. Βασικός σκοπός του μοντέλου της τριγωνοποίησης είναι η ισότιμη προτεραιοποίηση στη συγκέντρωση και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Μια τυπική δομή στη μέθοδο της τριγωνοποίησης είναι η ύπαρξη ξεχωριστών ενότητων για τη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, ακολουθούμενες από μια ενιαία ενότητα συμπερασμάτων στην οποία συζητούνται τα αποτελέσματα και των δύο αναλύσεων (Creswell, Fetters and Ivankova, 2004). Σε αντίθεση με την κυρίαρχη θέση ότι οι ποσοτικές μέθοδοι είναι καταλληλότερες για την επιβεβαίωση των ευρημάτων που προέρχονται από ποιοτικές μεθόδους ή ότι οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται στην ενδυνάμωση των ποσοτικών αναλύσεων, στην τριγωνοποίηση οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι μπορούν να λειτουργήσουν επαναληπτικά για να αντλήσουν μια πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου που μελετάται χωρίς να υπερισχύει η μία έναντι της άλλης (Duffy, 1987).

Ο Denzin (1970) προσδιορίζει τη μέθοδο της τριγωνοποίησης μέσω των τριών παραλλαγών της: θεωρητική, δεδομένων και ερευνητών. Στη βάση του παραπάνω ορισμού, οι κύριες μέθοδοι τριγωνοποίησης είναι ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων πηγών δεδομένων, ερευνητών ή ερευνητικών ομάδων, μεθοδολογικών ή θεωρητικών προσεγγίσεων μέσα στην ίδια μελέτη με δυνατότητα σύνθεσής τους επίσης σε ένα σχήμα πολλαπλού τριγωνισμού (Duffy, 1987).

Υπό αυτό το πρίσμα, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε συγκριτικά το θέμα της μετάβασης από την αρχική επαγγελματική κατάρτιση στην εργασία, ένα θέμα που άπτεται τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε αυτό της κοινωνιολογίας της εργασίας. Στις παρακάτω υποενότητες θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα η μεθοδολογία της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας που ακολουθήθηκε σε έναν διαδοχικό

διερευνητικό σχεδιασμό. Στο τέλος του κεφαλαίου θα γίνει μια επισκόπηση των βασικών συμπερασμάτων στη βάση της σύνθεσης των κύριων ευρημάτων των δύο μεθόδων προσέγγισης αλλά και της σύγκρισης των δύο περιόδων (2008-2009 και 2017-2018).

2.3 Ποσοτική προσέγγιση

Στο πλαίσιο της κοινωνικής έρευνας έχουν αναπτυχθεί ποικίλοι τρόποι μέτρησης και ερμηνείας φαινομένων, στάσεων και δεδομένων. Η κάθε μέθοδος παρουσιάζει τα δικά της πλεονεκτήματα και τις δικές της αντίστοιχα αδυναμίες. Ως εκ τούτου, μια προσέγγιση που συνδυάζει διαφορετικές μεθόδους δύναται να διευρύνει και να ενισχύσει τα ευρήματα μιας έρευνας (McCarthy et al., 2018). Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα του ποσοτικού μέρους της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε, μεταξύ άλλων, η χρήση του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις «κλειστού τύπου». Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κάθε ερώτηση αντιστοιχεί σε ένα προδιαγεγραμμένο εύρος απαντήσεων. Το βασικό «μειονέκτημα» των ερωτηματολογίων κλειστού τύπου είναι ότι περιορίζουν τον συμμετέχοντα σε προελημμένες απαντήσεις, όμως, σε σχέση με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαντώνται ευκολότερα από τους συμμετέχοντες και επεξεργάζονται επίσης ευκολότερα από τους εκάστοτε ερευνητές (Flowerdew and Martin, 2005). Ένα καλά δομημένο ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου επιτρέπει τη συστηματική συλλογή και ανάλυση πληροφοριών ίδιου τύπου, από μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Τέτοιου τύπου ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται για τη συλλογή πραγματικών στοιχείων (factual data), γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων (Breakwell et al., 2006).

Το είδος των απαντήσεων στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ποικίλλει. Ο τύπος της ερώτησης επιλέγεται σε συνάρτηση με το είδος της πληροφορίας που συλλέγεται (Breakwell et al., 2006).

Οι κλίμακες Likert είναι επίσης ένα από τα πιο συχνά εργαλεία ποσοτικοποίησης στην κοινωνική έρευνα για την αξιολόγηση στάσεων/πεποιθήσεων/συμπεριφορών (Finstad, 2010). Οι κλίμακες Likert προσφέρουν ένα απλό σύστημα αξιολόγησης ζητώντας από τους συμμετέχοντες να δώσουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια προκατασκευασμένη κλίμακα (Crossman, 2020). Οι ζητούμενες τιμές κυμαίνονται από το «δεν συμφωνώ καθόλου» έως το «συμφωνώ απόλυτα», με διάφορες ενδιάμεσες επιλογές (dell'Olivo et al., 2018). Το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους απεικονίζεται συνήθως σε μια μετρική κλίμακα πέντε, έξι ή επτά σημείων (Preston and Colman, 2000).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από 55 ερωτήματα κλειστού τύπου και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση τηλεφωνικών συνεντεύξεων και την

υποβοήθηση ηλεκτρονικού υπολογιστή (CATI). Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων είναι ότι δύναται να συγκεντρώσει μεγάλο όγκο πληροφοριών εφόσον το ποσοστό απόκρισης σε αυτού του τύπου τις έρευνες είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με τις παραδοσιακές έρευνες (Baruch and Holtom, 2008). Επιπλέον, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων μπορούν να καταχωριστούν άμεσα στον υπολογιστή τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, γεγονός που κάνει τις έρευνες αυτού του τύπου πιο επίκαιρες, καθώς μειώνει σημαντικά τον χρόνο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο μεταξύ 7 Μαΐου και 29 Μαΐου του 2020 από ένα ερευνητικό δυναμικό 29 ερευνητών και τριών εποπτών. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ποιότητας, με το 23% των συνεντεύξεων να ελέγχονται μέσω συνακρόασης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία, με το μέγεθος του δείγματος να αριθμεί 1.504 άτομα από έναν πληθυσμό 15.000 ατόμων (άνδρες και γυναίκες που έχουν αποφοιτήσει από δομές αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης τη διετία 2017-2018 σε όλη την Ελλάδα), με μέγιστο δειγματοληπτικό σφάλμα $\pm 2,4\%$ στο σύνολο του δείγματος.

Οι ειδικότητες από τις οποίες αποφοίτησαν τα υποκείμενα της έρευνας αφορούν σχεδόν όλα τα κύρια επαγγελματικά πεδία, με την κατανομή σε τομείς ειδικότητας που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2.1: Ποσοστά συμμετοχής ανά τομέα ειδικότητας

Τομείς ειδικοτήτων	%
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	11,6%
ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	7,2%
ΓΕΩΠΟΝΙΑ/ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΤΡΟΦΙΜΩΝ/ΔΙΑΤΡΟΦΗ	2,6%
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	6,5%
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	
ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ	17,1%
ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑ	28,5%
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ	24,8%
ΣΥΝΟΛΟ	100%

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα κατά τα έτη 2017 (45%) και 2018 (55%).

Στον Πίνακα 2.1 απεικονίζεται η κατανομή των υποκειμένων ανά τομέα ειδικότητας, με τον κλάδο της Υγείας και Πρόνοιας να συγκεντρώνει το 28,5% του συνόλου των συμμετεχόντων και να ακολουθούν οι κλάδοι του Τουρισμού και της Τεχνολογίας.

Πίνακας 2.2: Ποσοστά συμμετοχής ανά ειδικότητα (τουλάχιστον 30 αναφορές στο δείγμα)

Κύριες ειδικότητες*	%
ΦΥΛΑΚΑΣ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ	12,4%
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	11,3%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΑΓΕΙΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ-ΑΡΧΙΜΑΓΕΙΡΑΣ (CHEF)	10,0%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ	4,8%
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	4,2%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΠΟΛΥΜΕΣΑ/WEB DESIGNER-DEVELOPER/VIDEO GAMES)	3,7%
ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ	3,4%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΜΑΚΙΓΙΑΣ	3,3%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΠΟΔΟΛΟΓΙΑΣ-ΚΑΛΛΩΠΙΣΜΟΥ ΝΥΧΙΩΝ ΚΑΙ ΟΝΥΧΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ	2,6%
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ	2,3%
ΒΟΗΘΟΣ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	2,2%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	2,1%
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΡΤΟΠΟΙΟΣ-ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ	2,0%
ΣΥΝΟΛΟ	64%

*Με τουλάχιστον 30 αναφορές στο δείγμα.

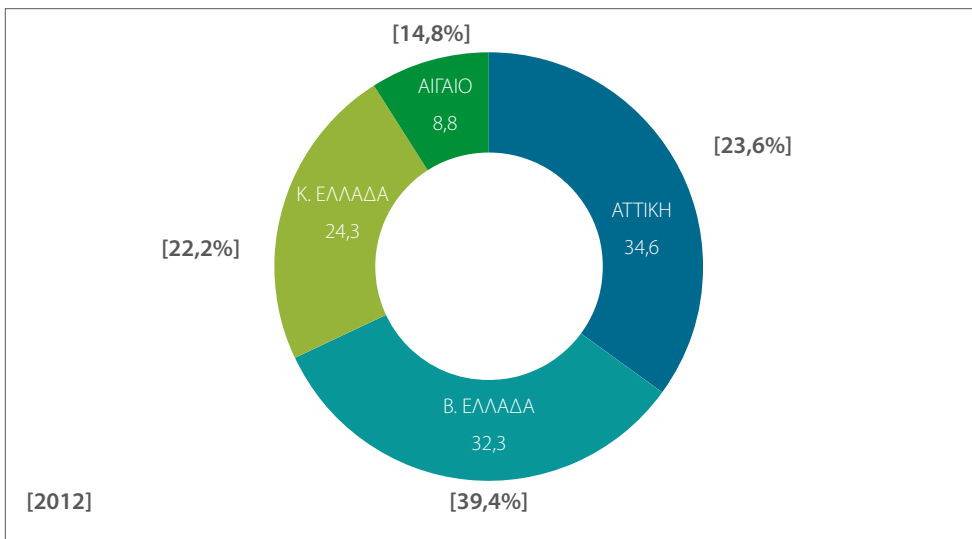
Όσον αφορά τις κύριες ειδικότητες, η πολυπληθέστερη ειδικότητα μεταξύ των υποκειμένων αφορά τον κλάδο του Τουρισμού και είναι η ειδικότητα του «Φύλακα μουσείων και αρχαιολογικών χώρων». Με μικρή διαφορά ακολουθούν οι ειδικότητες «Βοηθός βρεφονηπιοκόμων» και «Τεχνικός μαγειρικής-Αρχιμάγειρας», που αθροιστικά συγκεντρώνουν το 1/3 των προτιμήσεων των αποφοίτων.

2.3.1 Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων: Συγκριτική προσέγγιση (2012-2020)

2.3.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στο διάγραμμα που ακολουθεί καταγράφεται η γεωγραφική κατανομή των υποκειμένων, με τα ποσοστά που βρίσκονται σε αγκύλες να απεικονίζουν την καταγραφή για τα έτη 2008-2009.

Διάγραμμα 2.1: Γεωγραφική κατανομή αποφοίτων



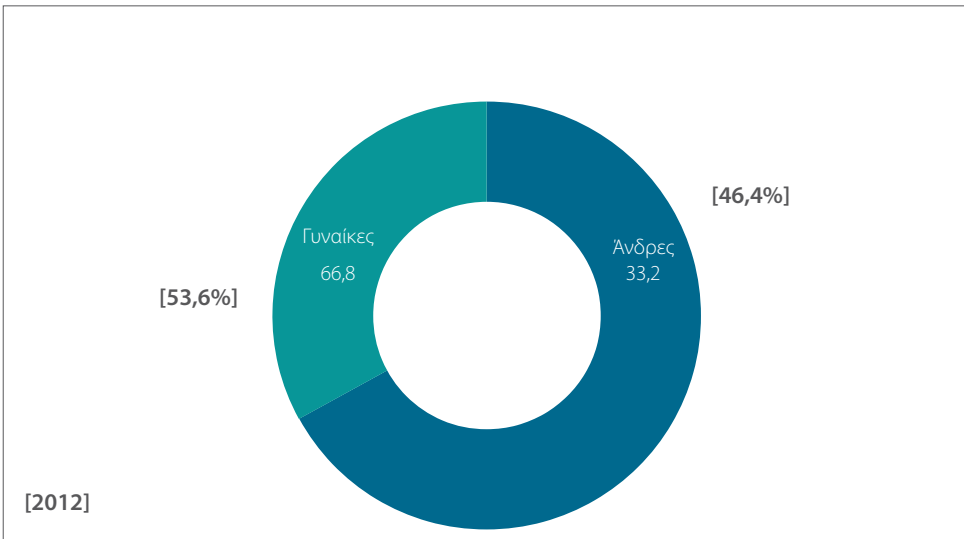
Σημείωση: Β. Ελλάδα: Α/Δ/Κ Μακεδονία, Ήπειρος Κ. Ελλάδα: Θεσσαλία, Ιόνιο, Δ. Ελλάδα, Στερεά, Πελοπόννησος Αιγαίο: Νησιά Αιγαίου και Κρήτη

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

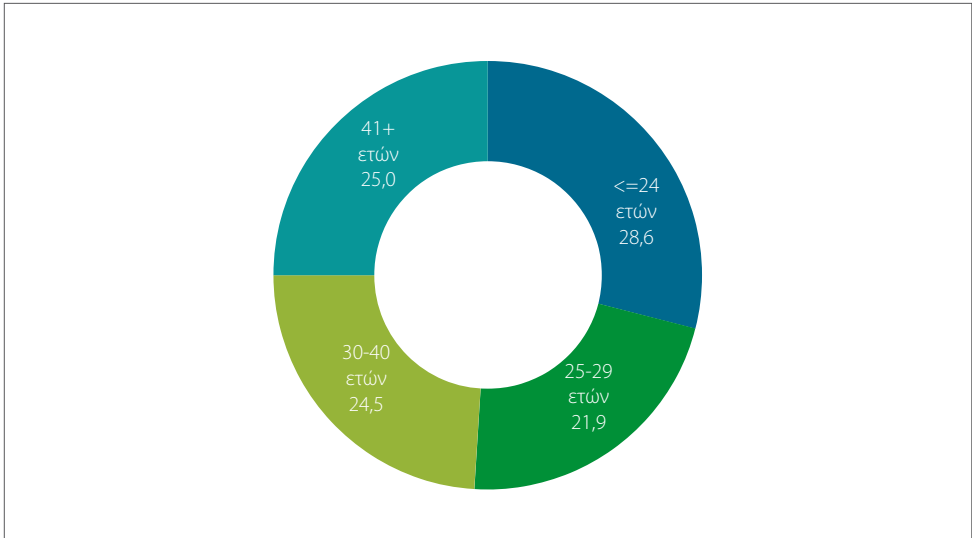
Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα κατοικεί στην περιφέρεια της Αττικής, σημειώνοντας αύξηση 46,6% σε σχέση με το δείγμα της καταγραφής του 2008-2009. Στη συνέχεια, στην περιοχή της Βόρειας Ελλάδος κατοικεί το 32,3% των υποκειμένων, ποσοστό μειωμένο κατά 18% από την έρευνα του 2012. Η Κεντρική Ελλάδα παρουσιάζει μια σταθερότητα ως τόπος μόνιμης κατοικίας για το 24,3% των συμμετεχόντων, ενώ στο Αιγαίο καταγράφεται μια σχετική μείωση με 8,8% των υποκειμένων της έρευνας να διαμένουν εκεί, έναντι του 14,8% για τα έτη 2012. Η γεωγραφική διασπορά

των αποφοίτων και στις δύο περιπτώσεις καλύπτει το σύνολο της επικράτειας, με αντιπροσώπευση τόσο περιφερειών με μεγάλα αστικά κέντρα όσο και περιφερειών που χαρακτηρίζονται κυρίως από χαμηλή αστικοποίηση.

Διάγραμμα 2.2: Κατανομή φύλων



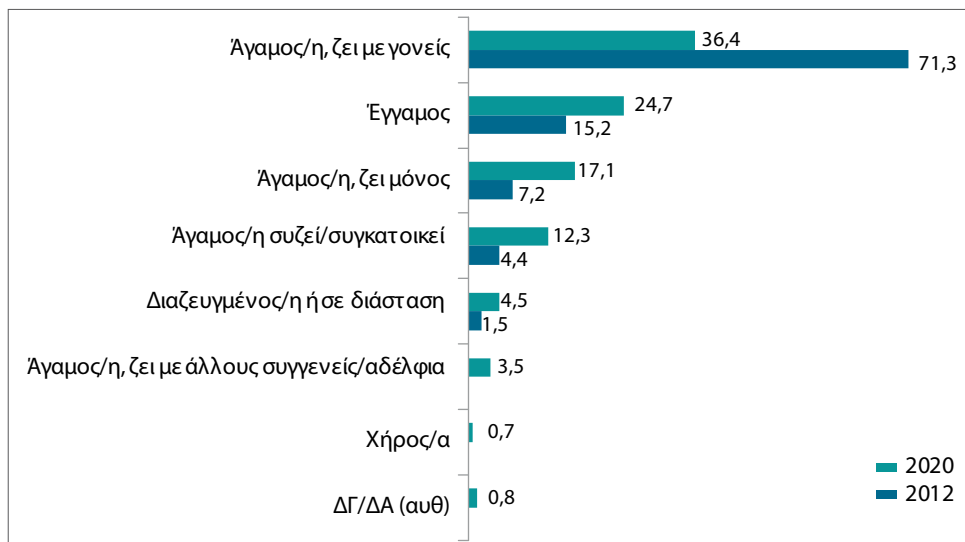
Σε ό,τι αφορά την κατανομή μεταξύ φύλων, οι γυναίκες υπερέχουν με κατανομή 7/10 έναντι των ανδρών με κατανομή 3/10. Σε σχέση με τη σύγκριση των αντίστοιχων στοιχείων του 2012, όπου παρατηρούνταν μια πιο ισόρροπη κατανομή του δείγματος ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, στην παρούσα έρευνα υπάρχει μια σαφής ενίσχυση της καταγραφής του γυναικείου φύλου.

Διάγραμμα 2.3: Κατανομή ηλικιακών διαστημάτων

Σημείωση: Μέση ηλικία: 33,1 έτη (28,1 έτη το 2012)· Διάμεσος: 29 έτη (25 έτη το 2012)

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

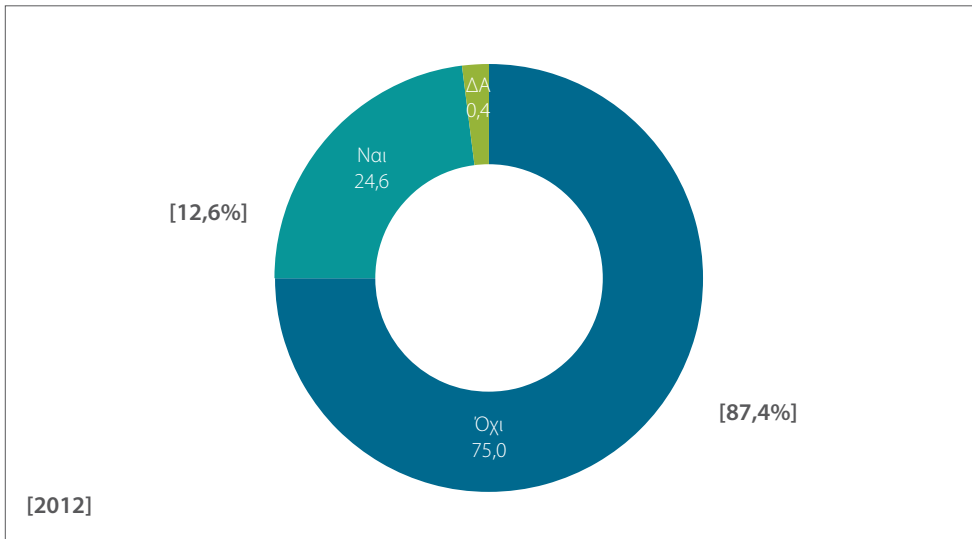
Όπως καταγράφεται και στο παραπάνω διάγραμμα, οι ηλικίες των αποφοίτων είναι σχεδόν ομοιόμορφα κατανομημένες ανάμεσα στα τέσσερα ηλικιακά διαστήματα, στα οποία με μικρή διαφορά υπερέχει η ηλικιακή ομάδα των «< = 24 ετών». Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μέση ηλικία των αποφοίτων είναι τα 33,1 έτη, αυξημένη σε σημαντικό βαθμό από την έρευνα του 2012, με τα 28,1 έτη ως μέσο όρο ηλικίας. Αντιστοίχως, η διάμεσος είναι τα 29 έτη, σε αντίθεση με τα 25 έτη της προηγούμενης έρευνας, που υποδεικνύει μια σαφή μετατόπιση των σπουδαστών στα ΙΕΚ προς τις μεγαλύτερες ηλικίες.

Διάγραμμα 2.4: Οικογενειακή κατάσταση

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Στις πληροφορίες που συλλέγονται σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση των αποφοίτων φανερώνεται μια αξιοσημείωτη υποχώρηση του ποσοστού που δηλώνει «άγαμος/η» και ζει με γονείς. Αντιστοίχως, σημαντική αύξηση εμφανίζουν τα υποκείμενα που δηλώνουν έγγαμοι (+137,5%), άγαμοι που ζουν μόνοι (+181,1%) και διαζευγμένοι ή σε διάσταση (+200%), τάση που ενδεχομένως πιστώνεται στην ηλικιακή διαφοροποίηση με το προηγούμενο δείγμα.

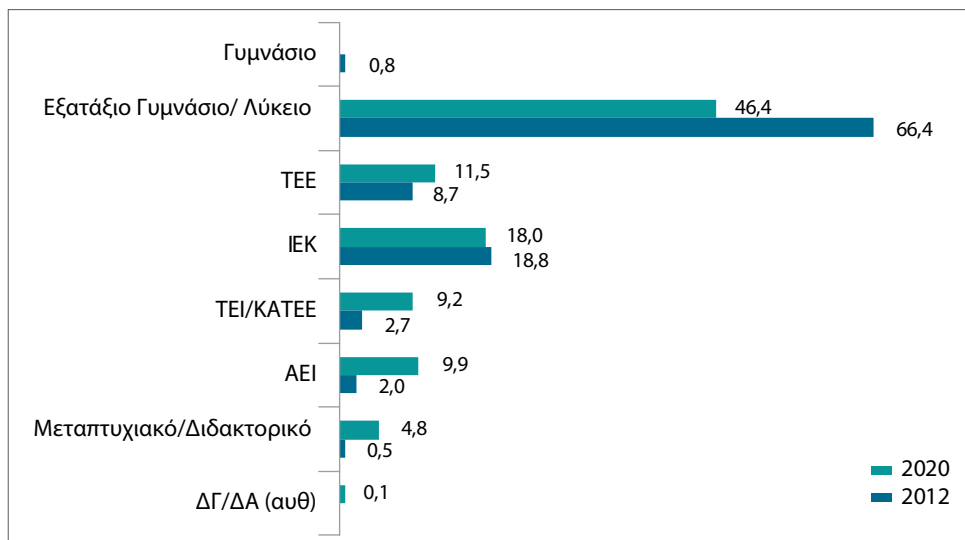
Παρόμοια τάση παρατηρείται και στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη παιδιών που απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 2.5).

Διάγραμμα 2.5: Ύπαρξη παιδιών

Σημείωση: 1 παιδί: 37% (39% το 2012)· 2 παιδιά: 48% (49% το 2012)· 3+ παιδιά: 15% (12% το 2012)

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Στο σύνολο του δείγματος των αποφοίτων εμφανίζεται διπλασιασμός του ποσοστού των αποφοίτων που έχουν παιδί ή παιδιά (24,6% από 12,6%). Εξ αυτών, 37% δηλώνουν ένα παιδί (39% το 2008-2009), 48% δηλώνουν δύο παιδιά (49% το 2008-2009) και 15% δηλώνουν τουλάχιστον τρία παιδιά (12% το 2012), εμφανίζοντας μία μικρή μόνο απόκλιση από τα στοιχεία της προηγούμενης έρευνας.

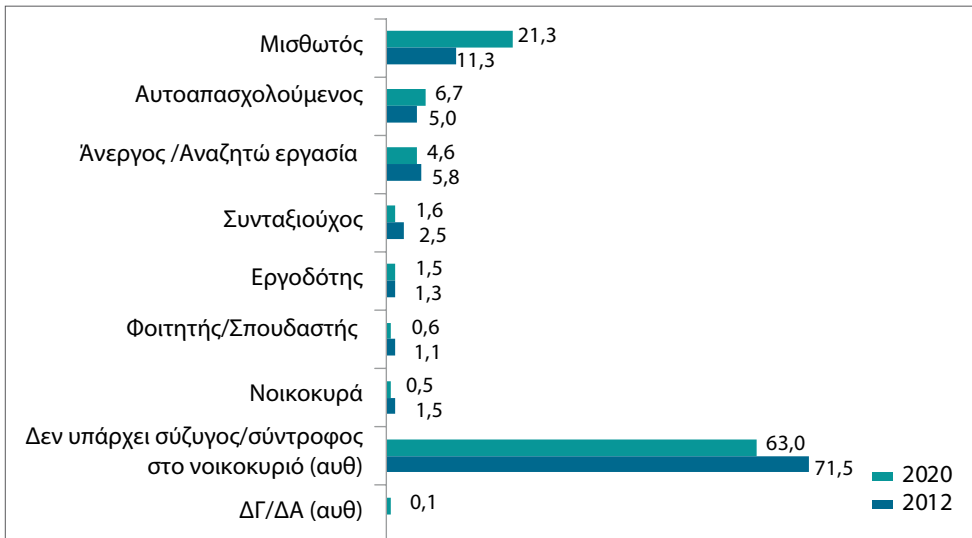
Διάγραμμα 2.6: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς

Σημείωση: Μέσος βαθμός απολυτηρίου Λυκείου: 15,9 (14,6 το 2012)- Διάμεσος: 16 (15 το 2012)

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Εντυπωσιακά είναι τα ευρήματα αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ των αποφοίτων. Οι απόφοιτοι της παρούσας έρευνας εμφανίζουν ένα σαφώς πιο βελτιωμένο προφίλ σε σχέση με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των αποφοίτων του 2008-2009. Χαρακτηριστική της αναστροφής αυτής είναι η αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων που έχουν ολοκληρώσει σπουδές ΑΕΙ και ΤΕΙ, αλλά και σπουδές σε μεταπτυχιακό/διδακτορικό επίπεδο. Αντιστοίχως, σημαντική μείωση παρουσιάζει το ποσοστό που δηλώνουν απόφοιτοι εξατάξιου γυμνασίου/λυκείου. Η πρόσφατη οικονομική κρίση που έπληξε δυσανάλογα νέους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ίσως μια εξήγηση της στροφής των πτυχιούχων προς την επαγγελματική εκπαίδευση.

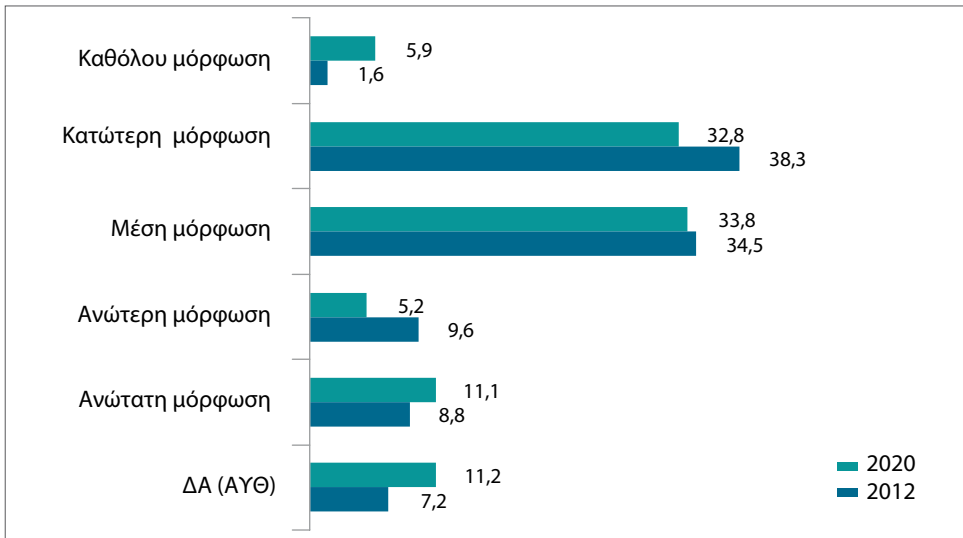
Διάγραμμα 2.7: Η θέση στην απασχόληση του/της συζύγου/συντρόφου/συγκατοίκου στο νοικοκυριό



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Σε σχέση με την απασχόληση του/της συζύγου/ συντρόφου/συγκατοίκου, φαίνεται πως υπάρχει μια αύξηση στη μισθωτή εργασία, ενώ παρατηρείται μείωση στις περιπτώσεις των ανέργων, συνταξιούχων, φοιτητών και νοικοκυρών. Οριακή είναι η αύξηση στους συζύγους/συντρόφους/συγκατοίκους που δηλώνουν εργοδότες. Επιπλέον, όπως προκύπτει και από προηγούμενα διαγράμματα, παρατηρείται μείωση στο ποσοστό όσων δηλώνουν πως διαμένουν χωρίς σύζυγο/σύντροφο/συγκατοίκο.

Διάγραμμα 2.8: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα



Σημείωση για τη μόρφωση:

Καθόλου = Καθόλου μόρφωση ή ως μερικές τάξεις Δημοτικού

Κατώτερη = Απόφοιτοι Δημοτικού ή τριτάξιου Γυμνασίου

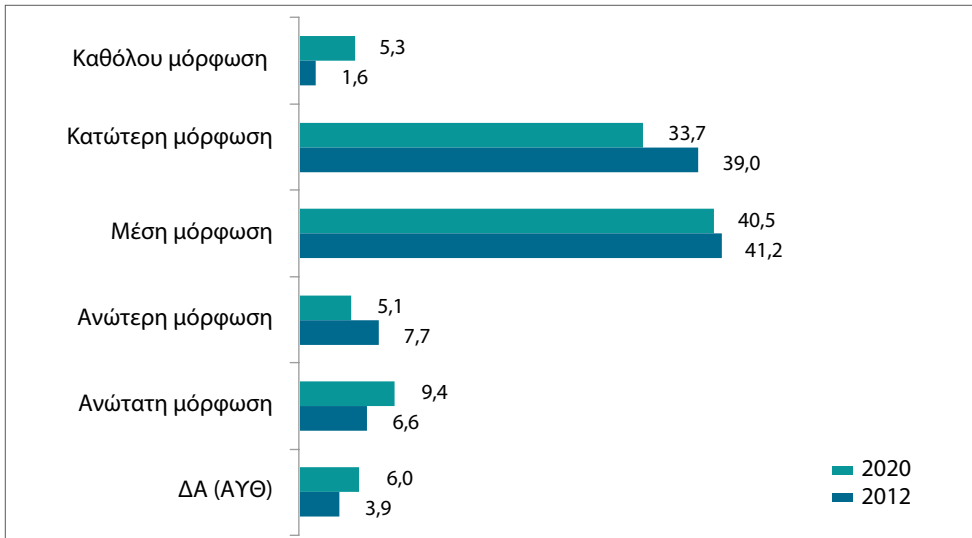
Μέση = Απόφοιτοι εξατάξιου Γυμνασίου/Λυκείου/ΤΕΕ/ΙΕΚ

Ανώτερη = Απόφοιτοι ΤΕΙ

Ανώτατη = Απόφοιτοι ΑΕΙ/κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού

Σημείωση: Το 2012 η λίστα απαντήσεων για την εκπαίδευση ήταν διαφορετική. Αποτελέσματα όχι άμεσα συγκρίσιμα.

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.9: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Σημείωση για τη μόρφωση:

Καθόλου = Καθόλου μόρφωση ή ως μερικές τάξεις Δημοτικού

Κατώτερη = Απόφοιτοι Δημοτικού ή τριτάξιου Γυμνασίου

Μέση = Απόφοιτοι εξατάξιου Γυμνασίου/Λυκείου/ΤΕΕ/ΙΕΚ

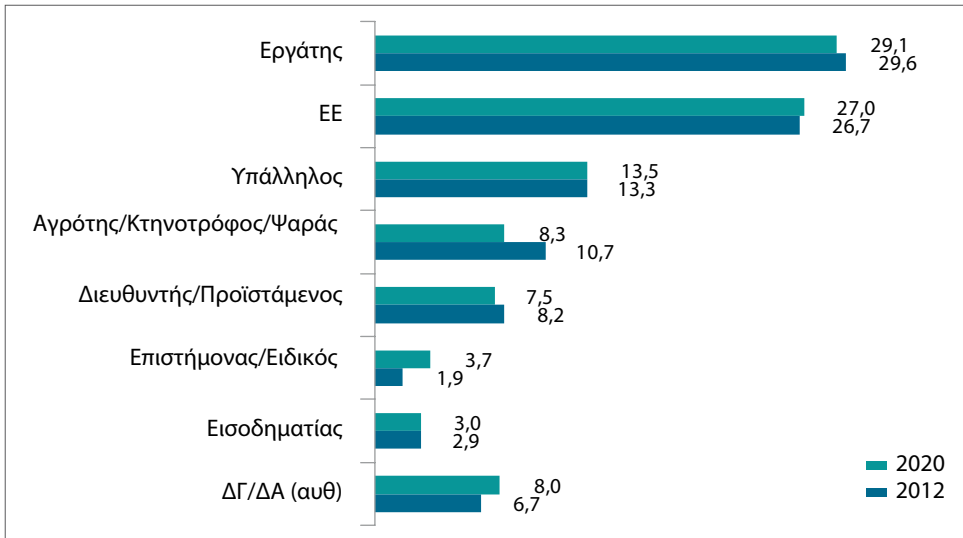
Ανώτερη = Απόφοιτοι ΤΕΙ

Ανώτατη = Απόφοιτοι ΑΕΙ/κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

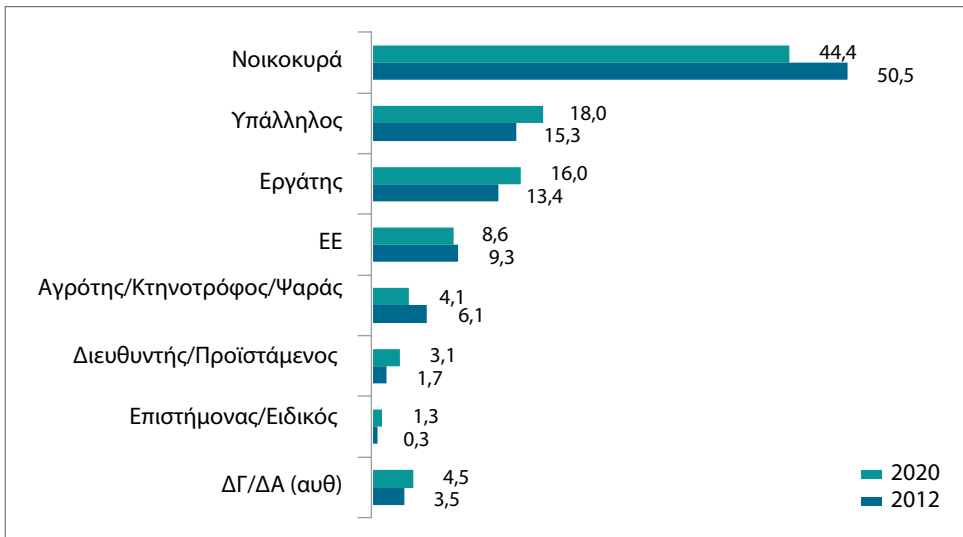
Το εκπαιδευτικό προφίλ των γονέων αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή που σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τόσο τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών (Ayub, 2017· Shoffner and Klemmer, 1973) όσο και τις εκπαιδευτικές τους σταδιοδρομίες. Το εκπαιδευτικό προφίλ του πατέρα και της μητέρας παρουσιάζει μια σχετική ομοιομορφία, με τις μητέρες να υπερτερούν ελαφρώς στο επίπεδο της μέσης μόρφωσης και τους πατεράδες στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, γεγονός που επιβεβαιώνει το «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό προβάδισμα των ανδρών έναντι των γυναικών, κάτι που συνέβαινε κυρίως τις προηγούμενες δεκαετίες. Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση μεταξύ των δύο ερευνών, υπάρχει και για τους δύο γονείς μια μικρή ενίσχυση της «Καθόλου μόρφωσης» και της «Ανώτατης μόρφωσης» και μια ανάλογης υποχώρηση στα υπόλοιπα επίπεδα.

Διάγραμμα 2.10: Επάγγελμα πατέρα



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

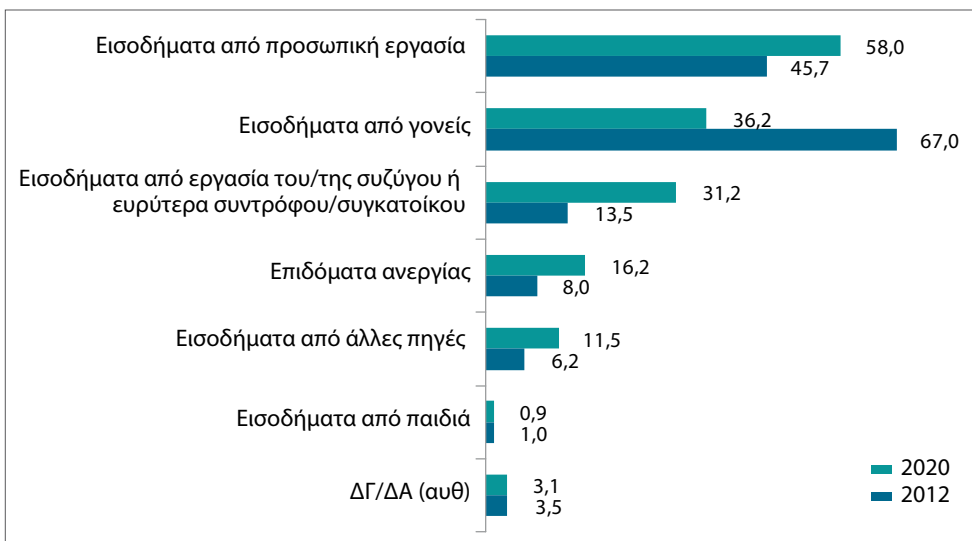
Διάγραμμα 2.11: Επάγγελμα μητέρας



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Το επαγγελματικό προφίλ των γονέων έχει έναν ρόλο παρόμοιο με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο στον καθορισμό των επιλογών καριέρας των παιδιών. Το επαγγελματικό προφίλ και των δύο γονέων εμφανίζει μια οριακή απόκλιση από τις τιμές της έρευνας του 2012. Τα επαγγέλματα που εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στον πατέρα είναι του εργάτη, του ελεύθερου επαγγελματία και του υπαλλήλου. Αντιστοίχως, οι περισσότερες μητέρες δηλώνουν νοικοκυρές, υπάλληλοι και εργάτριες, με πολύ μικρό ποσοστό από τους πατεράδες να δηλώνουν επιστήμονες ή εισοδηματίες και από τις μητέρες διευθυντικά στελέχη και επιστήμονες. Η κατανομή αυτή καταδεικνύει πως οι απόφοιτοι της επαγγελματικής κατάρτισης προέρχονται από οικογένειες όπου ο πατέρας κατά κύριο λόγο είναι μισθωτός (εργάτης/υπάλληλος) ή ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα κυρίως ασχολείται με τα οικοκυρικά.

Διάγραμμα 2.12: Πηγές εισοδήματος νοικοκυριού

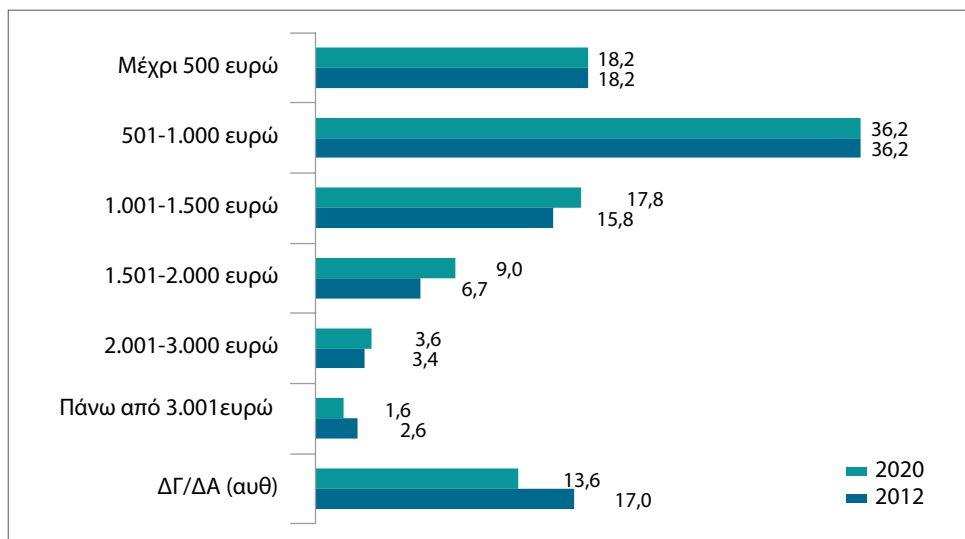


Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Σε σχέση με τις κύριες πηγές εισοδήματος του νοικοκυριού, υπάρχει μια σημαντική υποχώρηση στην παρούσα έρευνα στο εισόδημα που παρέχεται από τους γονείς στο 36,2% – δεδομένου ότι στην καταγραφή του 2012 σχεδόν τα 2/3 των αποφοίτων λάμβαναν το εισόδημά τους ως γονική παροχή. Το πέρας της οικονομικής κρίσης, τυπικά με την έξοδο από τα προγράμματα οικονομικής προσαρμογής, αλλά και η μετατόπιση του

μέσου όρου ηλικίας προς τα πάνω αποτελούν πιθανές εξηγήσεις ενός πιο ανεξάρτητου οικονομικού προφίλ των αποφοίτων. Στον αντίποδα ενισχύεται το εισόδημα από προσωπική εργασία, από εργασία του/της συζύγου/συντρόφου/συγκατοίκου ή το εισόδημα από άλλες πηγές. Επιπλέον, ενισχύεται το ποσοστό αυτών που λαμβάνουν εισόδημα από παροχές ανεργίας, στοιχείο που συνάδει με τις προηγούμενες διαπιστώσεις, καθώς η παροχή ανεργίας προϋποθέτει έναν κατ' ελάχιστον αριθμό ημερών εργασίας κατά τα προηγούμενα δύο έτη.

Διάγραμμα 2.13: Κλίμακα συνολικού μηνιαίου καθαρού εισοδήματος



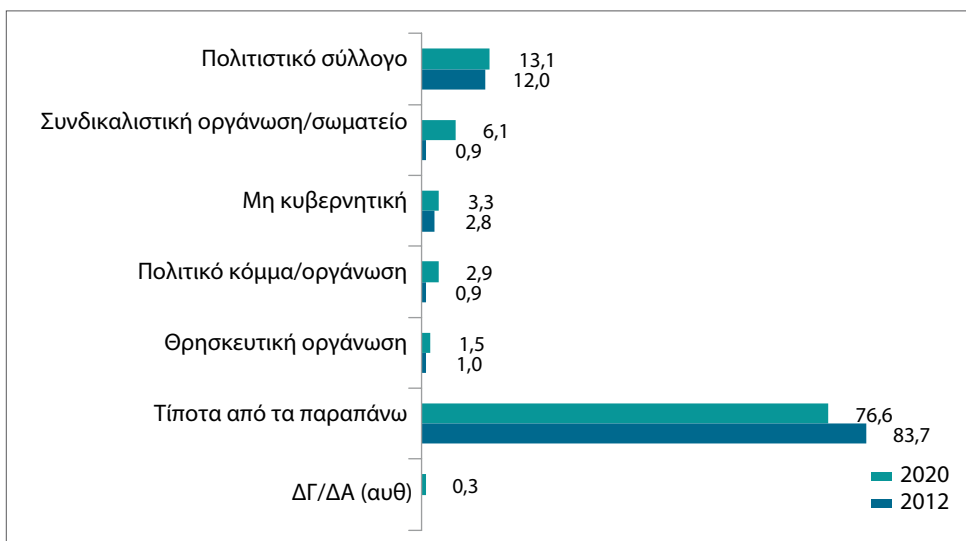
Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Παρά τη βελτιωμένη εικόνα σε σχέση με τις πηγές εισοδήματος των νοικοκυριών όπου διαβιούν οι απόφοιτοι, τα επίπεδα του εισοδήματος παραμένουν σταθερά από την έρευνα του 2012. Οι επιδράσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης συνεχίζουν να ασκούν προς τα κάτω πιέσεις στο οικογενειακό εισόδημα με περισσότερα από τα μισά νοικοκυριά (54%) να δηλώνουν μηνιαίο εισόδημα έως 1.000 ευρώ, ενώ εισόδημα άνω των 2.000 ευρώ μηνιαίως καταγράφεται μόλις για το 5% των νοικοκυριών. Η στασιμότητα των εισοδημάτων επιβεβαιώνεται ως εύρημα και από την πρόσφατη έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ για το «Εισόδημα και τις Συνθήκες Διαβίωσης των Νοικοκυριών», όπου αποτυπώνεται η τάση αυτή για το 85,8% των νοικοκυριών.

2.3.1.2 Στοιχεία κοινωνικής συμπεριφοράς και απόψεων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά και τις απόψεις τους, στοιχεία που συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα, τη μορφή και τα περιεχόμενα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και τα πρότυπα συμπεριφοράς τους.

Διάγραμμα 2.14: Συμμετοχή σε δραστηριότητες

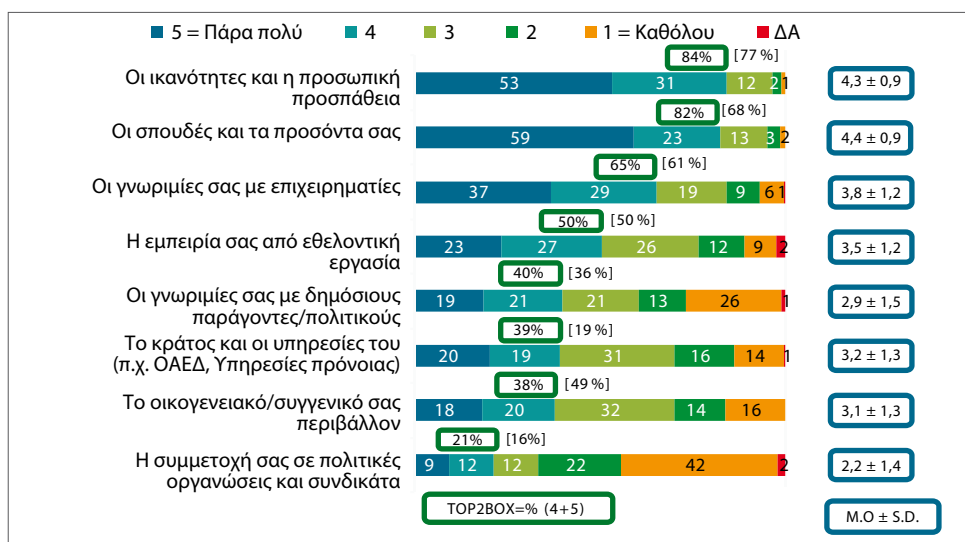


Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Όπως γίνεται εμφανές και από το παραπάνω διάγραμμα, η συμμετοχή των αποφοίτων σε συλλογικές δραστηριότητες περιορίζεται στο 23,4%, εμφανίζοντας ωστόσο μια σχετική αύξηση από το 13,7% του 2012. Σε σχέση με τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας, υπάρχει μια τάση ενίσχυσης της πολιτικοποίησης των νέων μέσω της αύξησης της συμμετοχής τους σε συνδικαλιστικές οργανώσεις/σωματεία αλλά και πολιτικά κόμματα. Αν και η βιβλιογραφία αναφέρει πως οι νέοι εμφανίζουν περιορισμένο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε συνδικαλιστικές οργανώσεις και πολιτικά κόμματα (Vandaele, 2017), τα συγκεκριμένα ευρήματα αποτυπώνουν μια τάση προς την αντίθετη κατεύθυνση. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να δίνεται μέσω της αύξησης του ποσοστού των καταρτιζομένων που δηλώνουν πως εργάζονται αλλά και της προς τα πάνω μετατόπισης του ΜΟ ηλικίας των αποφοίτων, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες συμμετοχής σε συνδικαλι-

στικές ή πολιτικές οργανώσεις. Επιπλέον, η επίδραση της κρίσης ενδεχομένως οδήγησε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των αποφοίτων προς τη συλλογική δράση. Τέλος, μια μικρή αύξηση της συμμετοχής των αποφοίτων παρουσιάζεται σε πολιτιστικούς συλλόγους, ΜΚΟ και θρησκευτικές οργανώσεις, χωρίς όμως να αντιστρέφει την εικόνα για αδύναμη παρουσία των νέων σε συλλογικά δρώμενα.

Διάγραμμα 2.15: Αξιολόγηση παραγόντων βελτίωσης εργασιακής/οικονομικής κατάστασης

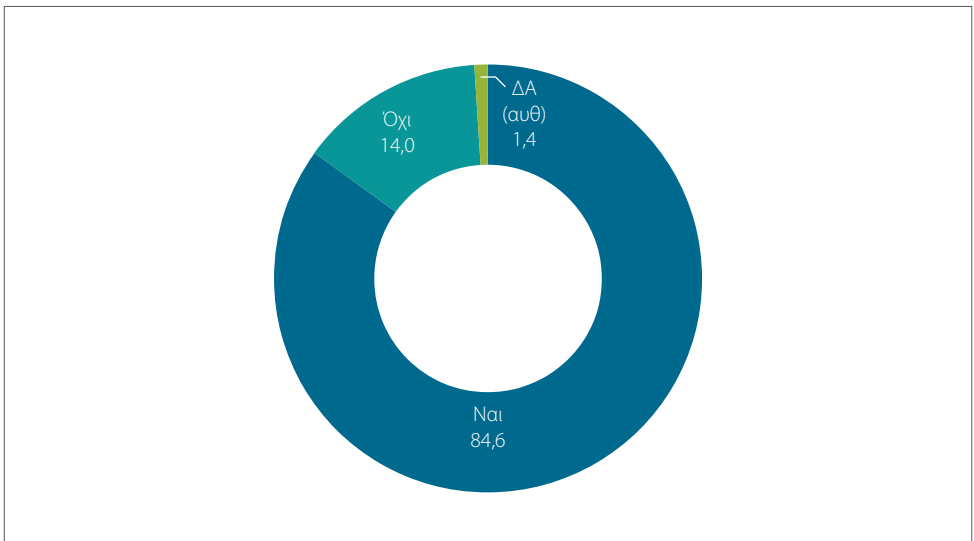


Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εύρεση εργασίας, η πλειονότητα των αποφοίτων (83%) θεωρεί «τις ικανότητες και την προσωπική προσπάθεια», όπως επίσης και «τις σπουδές και τα προσόντα» (82%) ως τους κρισιμότερους παράγοντες, σε αντίθεση με το 2012, όπου τα αντίστοιχα ποσοστά κυμαίνονταν στο 72% και στο 68%. Σημαντικό στοιχείο είναι πως τα δίκτυα γνωριμιών παίζουν, κατά την άποψη των αποφοίτων, σημαντικότερο ρόλο στην εύρεση εργασίας απ' ό,τι οι υπηρεσίες της πολιτείας, όπως ο ΟΑΕΔ, οι οποίες όμως, σε αντίθεση με τις γνωριμιές, που παρουσιάζουν σταθερότητα σε σχέση με το 2012, αυξάνουν το ποσοστό τους από το 19% το 2012 στο 39% σήμερα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τις υψηλές προσδοκίες που εμφανίζουν οι σπουδαστές των ΙΕΚ από τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης και τον ΟΑΕΔ. Η προηγούμενη εμπειρία φαίνεται επίσης να αξιολογείται –σταθερά– θετικά, ως ένα χρήσιμο προσόν, ενώ αντίθετα η πολιτική εμπλοκή μέσω συμμετοχής σε πολιτικές οργανώσεις

και συνδικάτα είναι αναποτελεσματική ως προς την εύρεση εργασίας σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων, αν και εμφανίζει ελαφριά άνοδο από το 16% στο 21%. Από τη συνολική εικόνα φαίνεται πως οι απόφοιτοι δείχνουν διαχρονικά εμπιστοσύνη στην απόκτηση εκπαίδευσης και κατάρτισης ως μέσο σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας. Εντούτοις, και παρά τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από το κράτος, ο ΟΑΕΔ και οι αντίστοιχοι φορείς υπολείπονται σε εμπιστοσύνη από τα δίκτυα γνωριμιών για την εύρεση εργασίας.

Διάγραμμα 2.16: Επίδραση οικονομικής κρίσης στα εργασιακά



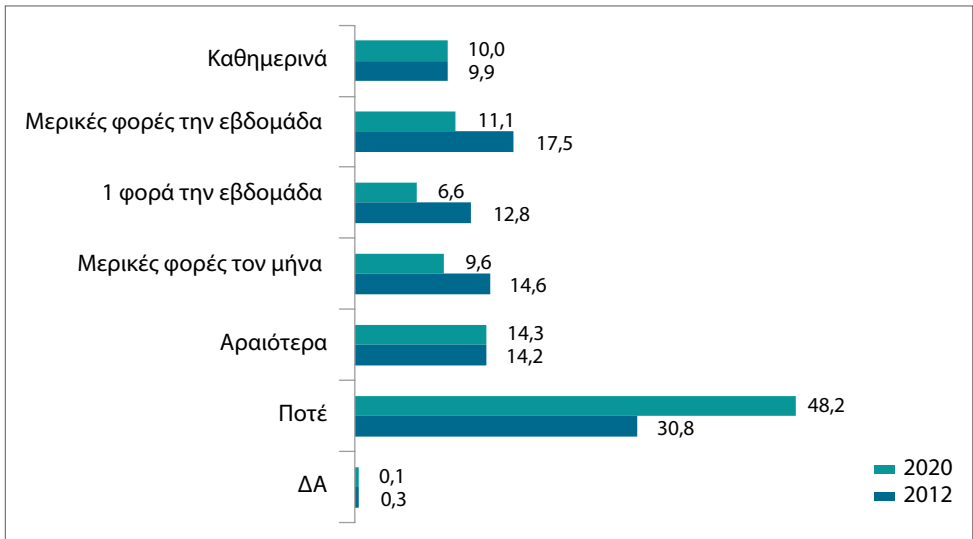
Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.17: Ενέργειες για υπέρβαση προβλημάτων οικονομικής κρίσης

Βάση: 1.272 ερωτώμενοι που θεωρούν ότι η οικονομική κρίση θα προκαλέσει προβλήματα στα εργασιακά

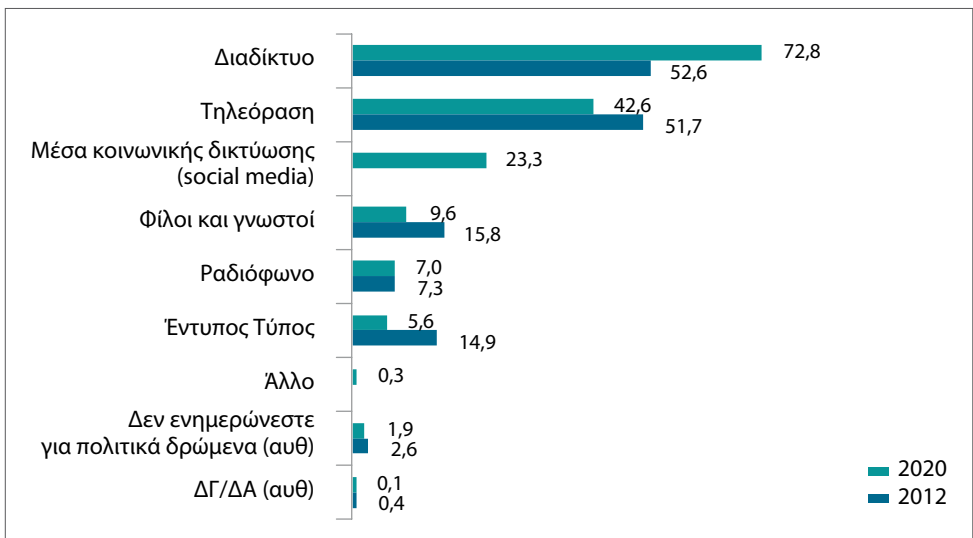
Στην ερώτηση αν η οικονομική κρίση (λόγω κοινωνικής συγκυρίας, π.χ. επιδημική κρίση) θα προκαλέσει στο μέλλον προβλήματα στα εργασιακά ή σε άλλα σχέδια των αποφοίτων, το 85% των αποφοίτων απαντάνε καταφατικά. Για τους τρεις στους τέσσερις αποφοίτους η σκληρή δουλειά θεωρείται το βασικό μέσο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που απορρέουν από την οικονομική κρίση, ενώ και η υποστήριξη του κράτους, για το 60% σχεδόν των αποφοίτων, κατέχει σημαντική θέση. Η κατάλληλη κατάρτιση είναι επίσης σημαντική για σχεδόν τους μισούς συμμετέχοντες, ενώ ακολουθούν η μετακίνηση σε άλλη πόλη ή χώρα και η στήριξη από την οικογένεια/σύντροφο. Τέλος, οι κατάλληλες διασυνδέσεις είναι κατά την άποψη της πλειονότητας μικρότερης σημασίας σε αυτές τις συνθήκες, καθώς θεωρούνται χρήσιμες μόνο για έναν στους τέσσερις ερωτώμενους.

Διάγραμμα 2.18: Συχνότητα ανάγνωσης εφημερίδων/περιοδικών πολιτικού περιεχομένου



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.19: Πηγές ενημέρωσης για τα πολιτικά δρώμενα

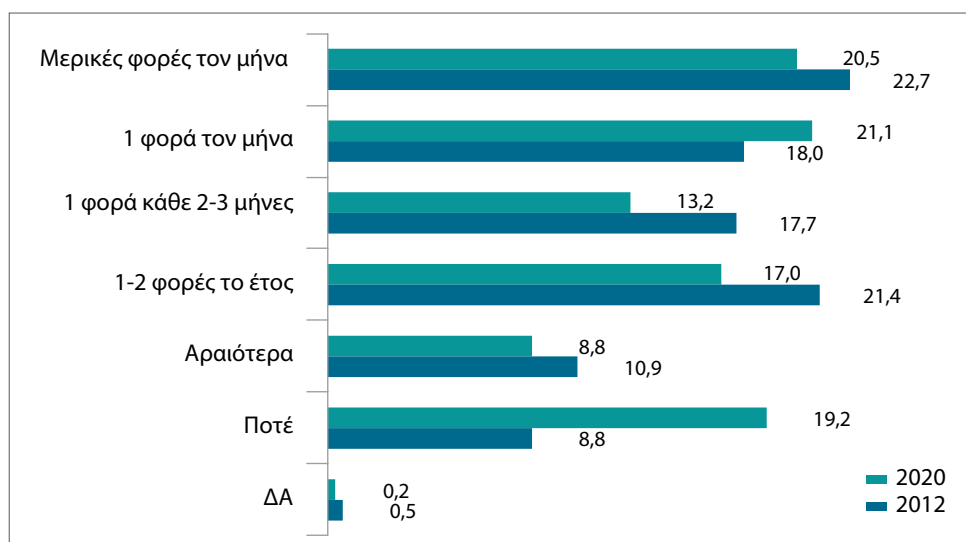


Σημείωση: Το 2012 τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν εμφανίζονταν στη λίστα απαντήσεων.

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

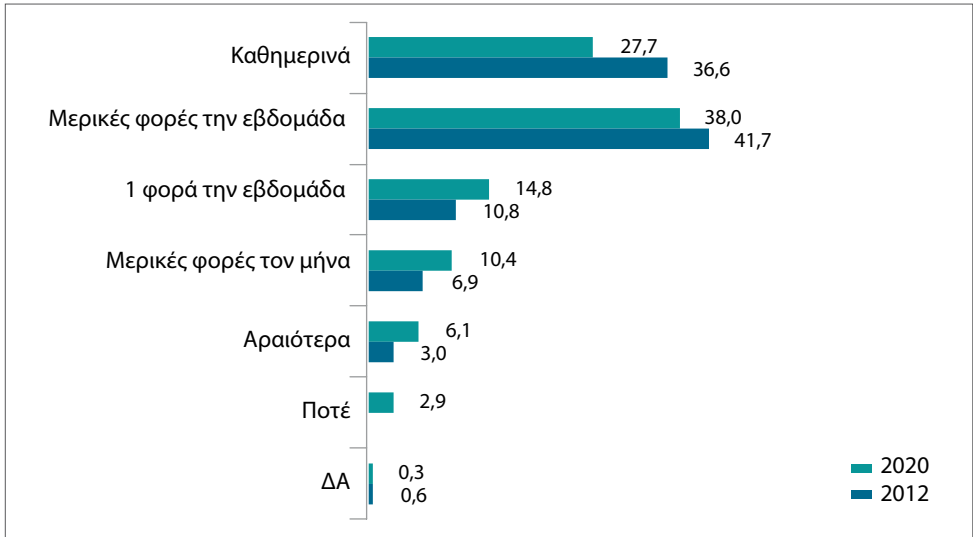
Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας σε σχέση με την αντίστοιχη έρευνα του 2012 είναι η αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων που δεν χρησιμοποιεί την εφημερίδα ως μέσο ενημέρωσης, με το 50% σχεδόν να δηλώνουν πως δεν διαβάζουν ποτέ έντυπο Τύπο (30,8% το 2012). Στον αντίποδα, το 72,8% δηλώνουν πως ενημερώνονται μέσω του Διαδικτύου (52,6% το 2012), με το 23,3% να χρησιμοποιούν μόνο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως πηγή ενημέρωσης. Η άνοδος των διαδικτυακών μέσων ενημέρωσης φαίνεται πως είναι υπεύθυνη και για την υποχώρηση της τηλεόρασης ως πηγής ενημέρωσης. Η τάση αυτή καταγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, ως ένα φαινόμενο που έχει ξεκινήσει με τη μεγαλύτερη διείσδυση των ψηφιακών μέσων στον σύγχρονο τρόπο ζωής, γεγονός που συνοδεύεται και από μικρότερη διάθεση των υποκειμένων να ενημερώνονται για την επικαιρότητα (Antunovic, Parsons and Cooke, 2018· Mindich, 2005).

Διάγραμμα 2.20: Συχνότητα παρακολούθησης πολιτιστικών εκδηλώσεων



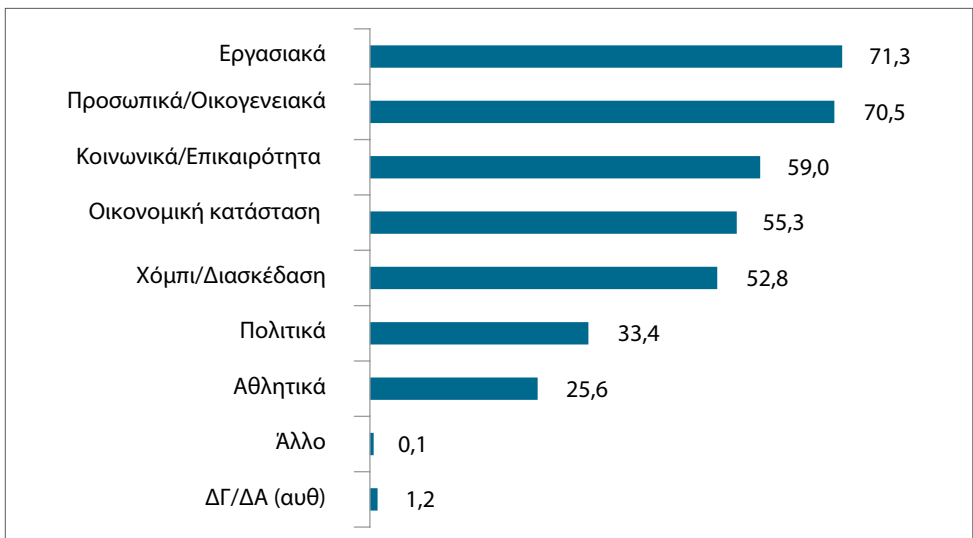
Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.21: Συχνότητα συνάντησης με φίλους



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.22: Θέματα συζήτησης με φίλους

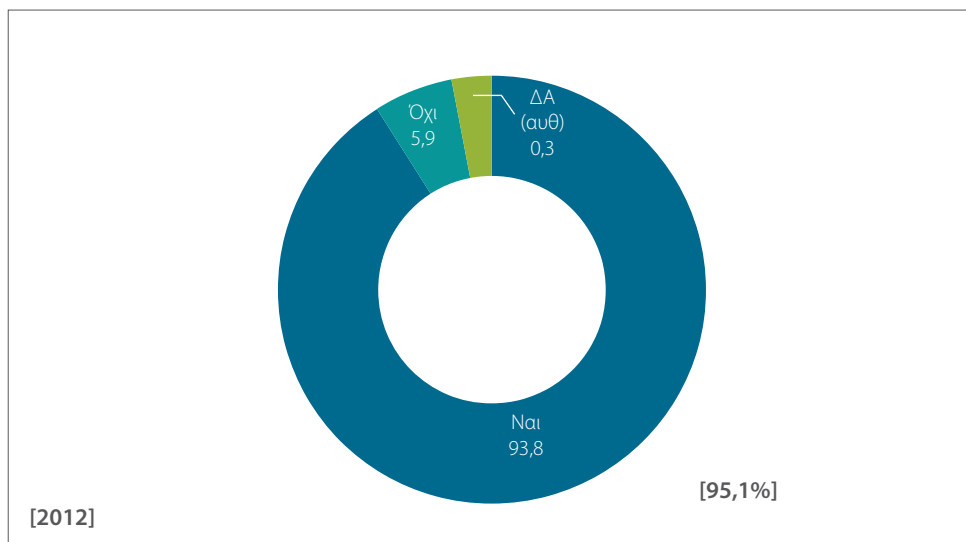


Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Σε ό,τι αφορά άλλες πτυχές της κοινωνικής ζωής των αποφοίτων, φαίνεται πως έχει αυξηθεί σημαντικά το ποσοστό αυτών που δηλώνουν πως δεν παρακολουθούν ποτέ κάποια πολιτιστική εκδήλωση, από 8,8% για το 2012 σε 19,2% για το 2020. Επιπλέον, οι συναντήσεις με φίλους συνεχίζουν να παραμένουν υψηλά στις προτιμήσεις των υποκειμένων, με το 66% να συναναστρέφονται με τους οικείους τους τουλάχιστον μερικές φορές την εβδομάδα, παρουσιάζοντας όμως μια μείωση 12 ποσοστιαίων μονάδων από την αντίστοιχη έρευνα του 2012. Τα κύρια θέματα συζήτησης σε αυτές τις συναντήσεις αφορούν τα εργασιακά, με 71,3%, γεγονός που αντανακλά την υψηλή σημασία που έχουν ζητήματα όπως η επαγγελματική εκπαίδευση ως προπομπός στην αγορά εργασίας. Ακολουθούν τα προσωπικά/οικογενειακά θέματα, τα κοινωνικά και η ευρύτερη οικονομική κατάσταση.

2.3.1.3 Στοιχεία κατάρτισης

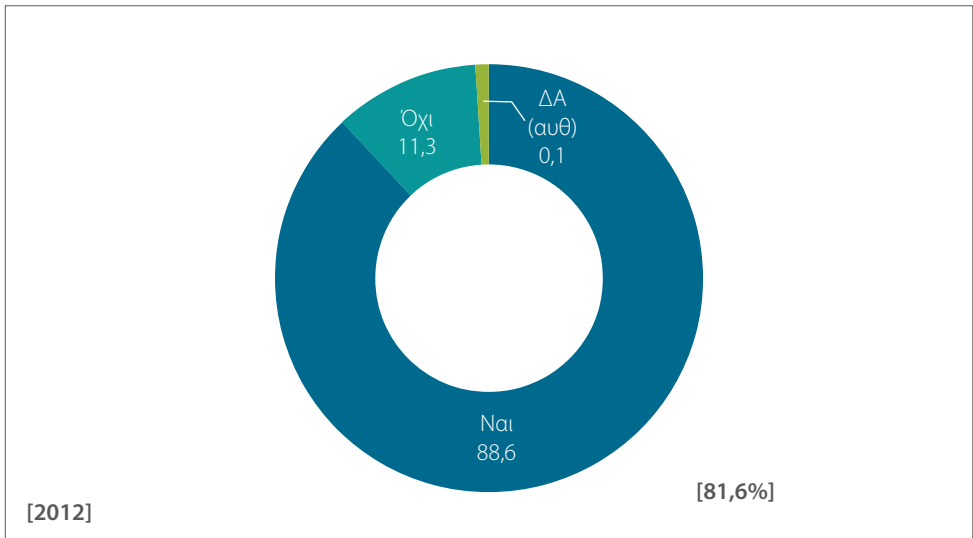
Διάγραμμα 2.23: Γνώση χειρισμού Η/Υ και κατοχή πιστοποιητικού



Σημείωση: Από όσους δηλώνουν ότι γνωρίζουν, 57% διαθέτουν πιστοποιητικό (50% το 2012).

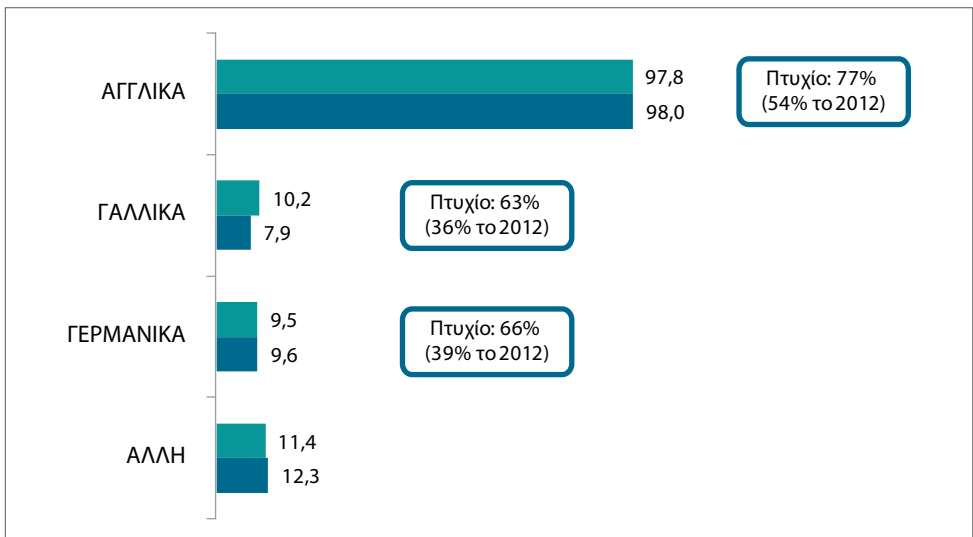
Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.24: Γνώση ξένης γλώσσας



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.25: Γνώση ξένης γλώσσας – Αναλυτικά

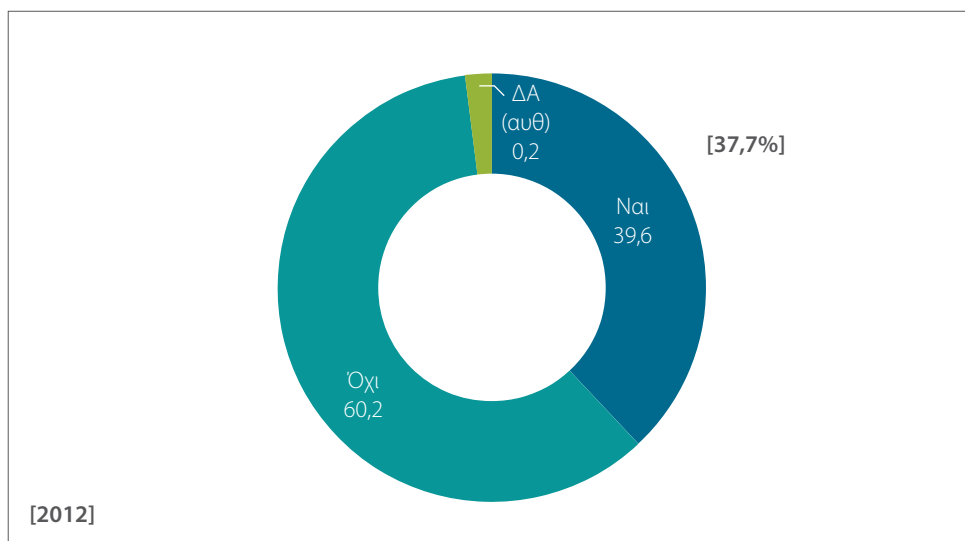


Βάση: 1.333 ερωτώμενοι που δηλώνουν ότι γνωρίζουν επαρκώς κάποια ξένη γλώσσα

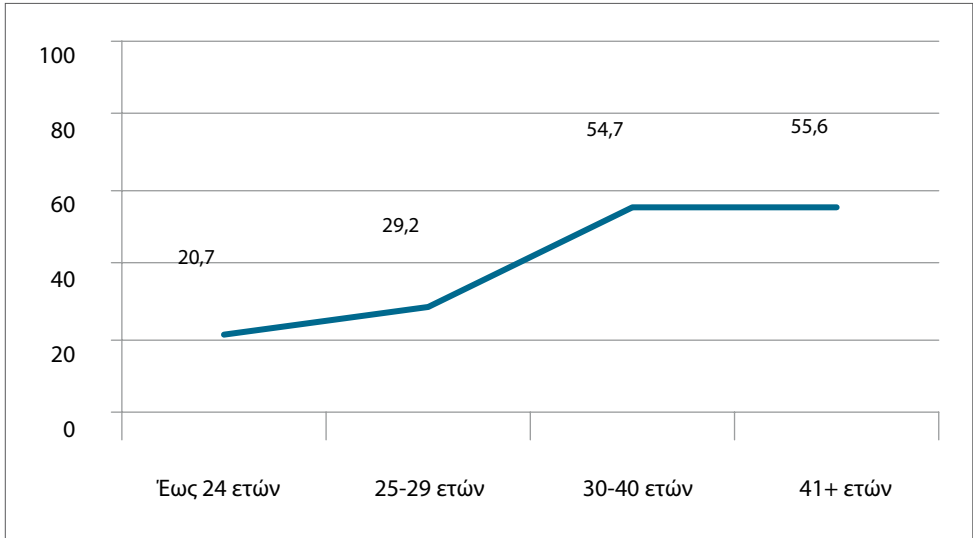
Όπως γίνεται εμφανές από το Διάγραμμα 2.23, το 93,8% των ερωτώμενων δηλώνουν ότι κατέχουν βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ. Από αυτούς το 43% δεν διαθέτουν σχετικό πιστοποιητικό, ποσοστό μειωμένο κατά 7% από το αντίστοιχο ποσοστό της έρευνας του 2012, το οποίο ενδεχομένως αιτιολογείται από την επάρκεια γνώσης Η/Υ που δίνεται σε πτυχιούχους σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού της παρούσας έρευνας. Αντίστοιχο ποσοστό (89%) δηλώνει ικανοποιητικό επίπεδο χρήσης μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, εμφανίζοντας μια μικρή αύξηση από το 82% του 2012. Οι γλώσσες που γνωρίζουν τα υποκείμενα είναι κυρίως η αγγλική και δευτερευόντως η γαλλική και η γερμανική, εμφανίζοντας παρόμοια ποσοστά με αυτά του 2012. Το 77% (54% το 2012) όσων γνωρίζουν αγγλικά διαθέτουν και αντίστοιχο πτυχίο, ενώ αυξημένο σε αυτή την έρευνα είναι και το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι κατέχουν πτυχίο γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, 63% (36% το 2012) και 66% (39% το 2012) αντίστοιχως. Όπως γίνεται αντιληπτό, η γνώση ξένων γλωσσών εξακολουθεί να αποτελεί ένα τυπικό προσόν υψηλής σημασίας στο οποίο διαχρονικά επενδύουν οι περισσότεροι υποψήφιοι, ενώ φαίνεται πως υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον σε σχέση με το παρελθόν για την πιστοποίηση αυτού του τύπου των προσόντων.

2.3.1.4 Ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Διάγραμμα 2.26: Εξετάσεις πιστοποίησης



Βάση: Ερωτώμενοι ΙΕΚ

Διάγραμμα 2.27: Ηλικιακή ανάλυση επιτυχόντων

Βάση: Ερωτώμενοι ΙΕΚ

Η πλειονότητα των αποφοίτων –περίπου 60%– δηλώνουν πως δεν έχουν επιτύχει στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ για την ειδικότητα που παρακολούθησαν, εύρημα που είναι συμβατό με το αντίστοιχο της έρευνας του 2012. Ωστόσο, το ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις πιστοποίησης φαίνεται να επηρεάζεται σαφώς από την ηλικία των υποκειμένων, με τους μεγαλύτερους ηλικιακά αποφοίτους να παρουσιάζουν έως και υπερδιπλάσια ποσοστά επιτυχίας σε σύγκριση με τους νεότερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Διάγραμμα 2.28: Λόγοι επιλογής ειδικότητας



Σημείωση: Η επιλογή «Ενίσχυση ευρύτερων οριζόντιων κοινωνικών δεξιοτήτων» αναφερόταν ξεχωριστά στο προηγούμενο κύμα ως «Βελτίωση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων» και «Απόκτηση ευρύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων». Αποτελέσματα όχι άμεσα συγκρίσιμα.

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Διάγραμμα 2.29: Σημαντικότεροι λόγοι επιλογής ειδικότητας



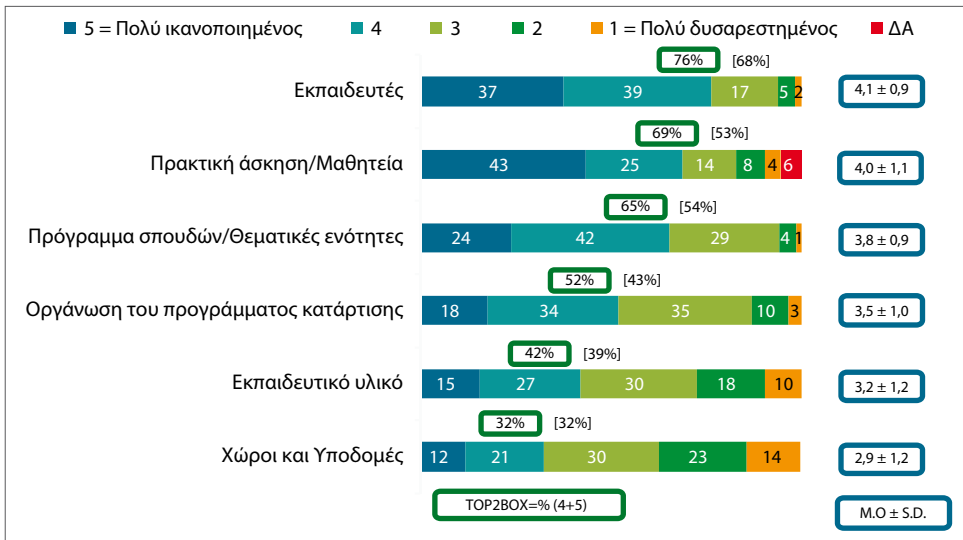
Σημείωση: Η επιλογή «Ενίσχυση ευρύτερων οριζόντιων κοινωνικών δεξιοτήτων» αναφερόταν ξεχωριστά στο προηγούμενο κύμα ως «Βελτίωση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων» και «Απόκτηση ευρύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων». Αποτελέσματα όχι άμεσα συγκρίσιμα.

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Όσον αφορά τους λόγους επιλογής της ειδικότητάς τους, οι απόφοιτοι δηλώνουν πως η ενίσχυση των ευρύτερων οριζόντιων κοινωνικών δεξιοτήτων τους, η απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων, η εξειδίκευση στο αντικείμενό τους, αλλά και η διευκόλυνση πρόσβασης στην αγορά εργασίας αποτελούν τους κύριους λόγους επιλογής ειδικότητας. Όταν η ερώτηση καλεί τους αποφοίτους να αναφέρουν μόνο τους τρεις σημαντικότερους λόγους εξ αυτών, η εξειδίκευση στο αντικείμενο κατάρτισης καταγράφεται ως ο ισχυρότερος λόγος επιλογής της ειδικότητας σπουδών. Η εύρεση εργασίας και η ενίσχυση ευρύτερων οριζόντιων δεξιοτήτων είναι οι μόνοι λόγοι που εμφανίζουν μείωση σε σχέση με το 2012, ως πιο καθοριστικοί παράγοντες στην επιλογή ειδικότητας, γεγονός που μπορεί να εδράζεται στη σχετική σταθεροποίηση της αγοράς εργασίας τα

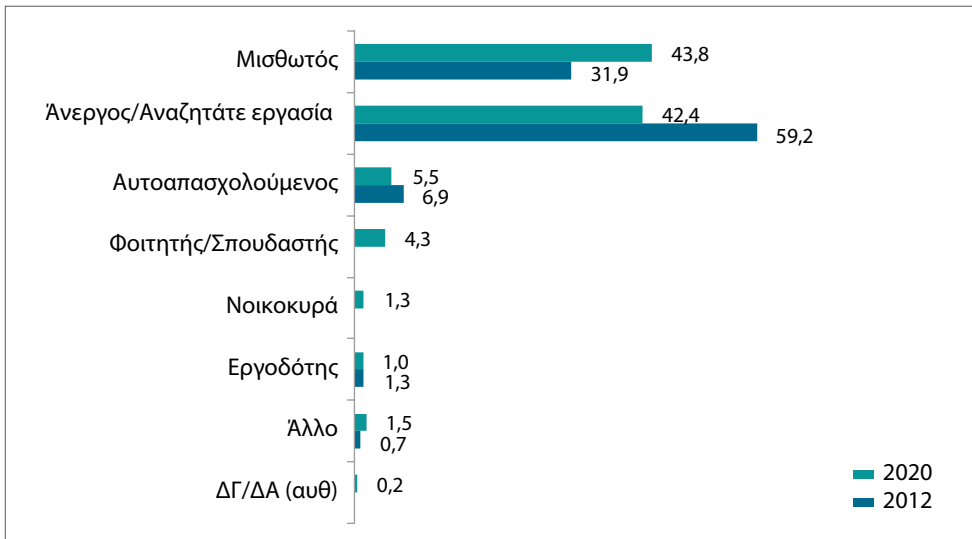
τελευταία έτη αλλά και σε μια πιο πραγματιστική προσέγγιση σε σχέση με την απόκτηση προσόντων.

Διάγραμμα 2.30: Αξιολόγηση προγράμματος παρακολούθησης



Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων που παρακολούθησαν τα υποκείμενα, αυτή παρουσιάζει μια εμφανή βελτίωση σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα, με όλους τους επιμέρους δείκτες να καταγράφουν αύξηση το 2020. Πιο συγκεκριμένα, περισσότεροι από έξι στους δέκα ερωτώμενους είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτές (76% έναντι 68% το 2012), την πρακτική άσκηση (69% έναντι 53% το 2012) και το πρόγραμμα σπουδών (65% έναντι 54% το 2012). Λιγότερο ικανοποιημένοι είναι από τις υπόλοιπες παραμέτρους, με έναν στους δύο να είναι ικανοποιημένος από την οργάνωση του προγράμματος (52% έναντι 43% στην προηγούμενη έρευνα) και τέσσερις στους δέκα από το εκπαιδευτικό υλικό (42% έναντι 39% το 2012), ενώ, όπως και το 2012, οι χώροι και οι υποδομές συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό θετικής βαθμολόγησης (32% και για τις δύο έρευνες).

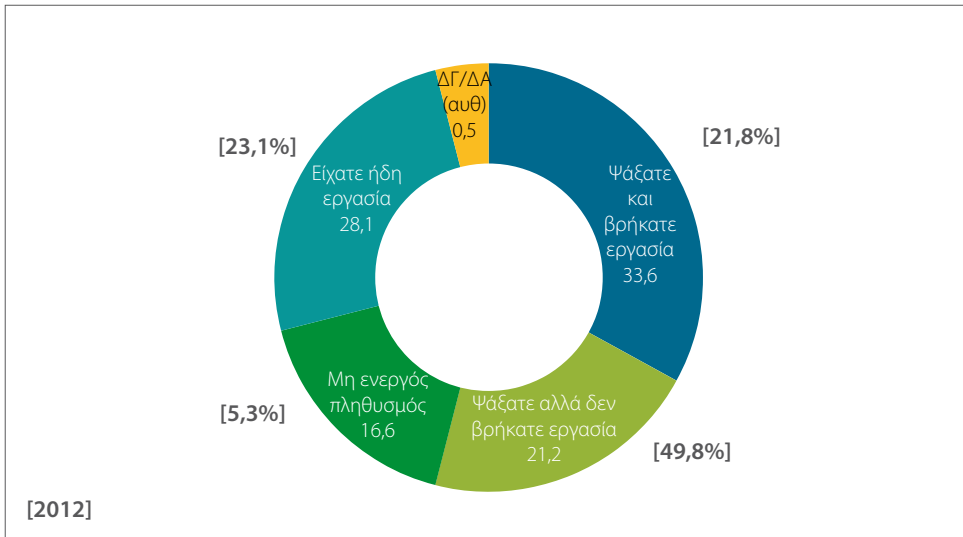
Διάγραμμα 2.31: Θέση στην απασχόληση

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Σε ό,τι αφορά τη θέση στην απασχόληση, η εικόνα είναι βελτιωμένη σε σχέση με το 2012, αντανακλώντας τους θετικότερους δείκτες που παρατηρούνται σε σχέση με τις γενικότερες τάσεις στην αγορά εργασίας. Οι απόφοιτοι που δηλώνουν άνεργοι σε αναζήτηση εργασίας ανέρχονται στο 42% έναντι του 59% του 2012, ενώ υπάρχει μια σαφής αύξηση στο ποσοστό όσων δηλώνουν μισθωτοί, με 43,8% έναντι 31,9% το 2012.

2.3.1.5 Θέματα απασχόλησης μετά το πρόγραμμα

Διάγραμμα 2.32: Εύρεση εργασίας



Μέσος όρος χρονικού διαστήματος εύρεσης εργασίας: 2,1 μήνες (2,4 μήνες το 2012)

Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Πίνακας 2.3: Κατοχή πιστοποίησης

	Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ	
	Ναι	Όχι
Ψάξατε και βρήκατε εργασία	35,7	32,4
Ψάξατε αλλά δεν βρήκατε εργασία	21,5	21,1
Δεν ψάξατε για εργασία (μη ενεργός πληθυσμός)	13,8	18,2
Είχατε ήδη εργασία	28,5	27,8

Από όσους βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος κατάρτισης, το 94,7% βρήκαν ως μισθωτοί (έναντι 100% το 2012).

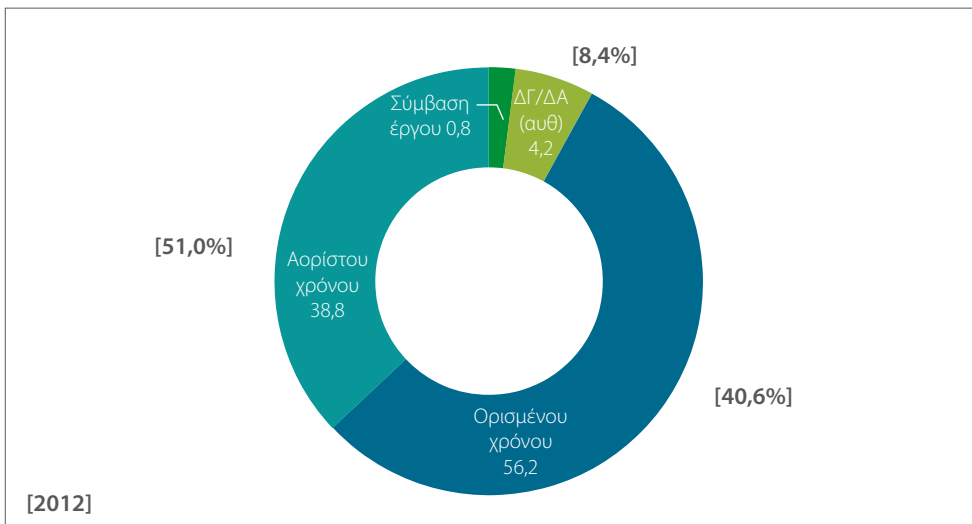
Βάση: Όλοι οι ερωτώμενοι

Τα ανωτέρω διαγράμματα αφορούν απαντήσεις των υποκειμένων έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων που παρακολούθησαν και γίνεται εμφανές από τα δεδομένα ότι στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται η ευκολότερη εύρεση εργασίας σε σχέση με το 2012, εύρημα που επιβεβαιώνει τα προηγούμενα αποτελέσματα και τα δεδομένα που παρουσιάζονται για τη γενικότερη κατάσταση στην αγορά εργασίας, όπως η υποχώρηση της ανεργίας και το θετικότερο ισοζύγιο μεταξύ προσλήψεων απολύσεων. Επιπλέον, η κατοχή ή όχι πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ φαίνεται να μην επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της αναζήτησης εργασίας.

2.3.1.6 Θέματα απασχόλησης μετά το πρόγραμμα – Μισθωτοί μετά το πρόγραμμα

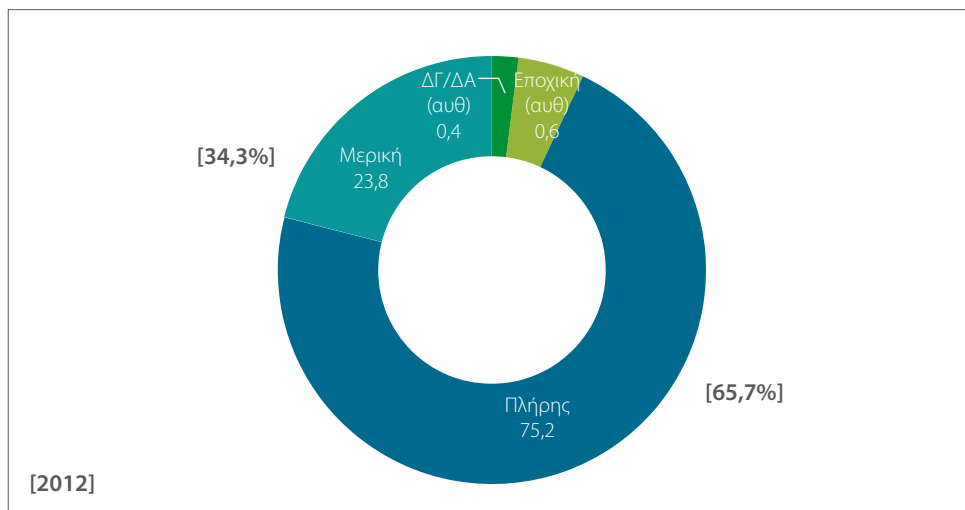
Σε ό,τι αφορά θέματα απασχόλησης, οι απόφοιτοι που βρήκαν εργασία ως μισθωτοί ρωτήθηκαν για τον τρόπο εύρεσης εργασίας, το είδος της σχέσης εργασίας που απέκτησαν, τα επιμέρους ζητήματα της σύμβασής τους, καθώς επίσης και για τη συμβολή του προγράμματος κατάρτισης που παρακολούθησαν στην εύρεση εργασίας. Στην παρούσα υποενότητα καταγράφονται οι απαντήσεις των αποφοίτων, οι οποίοι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.33: Είδος σύμβασης



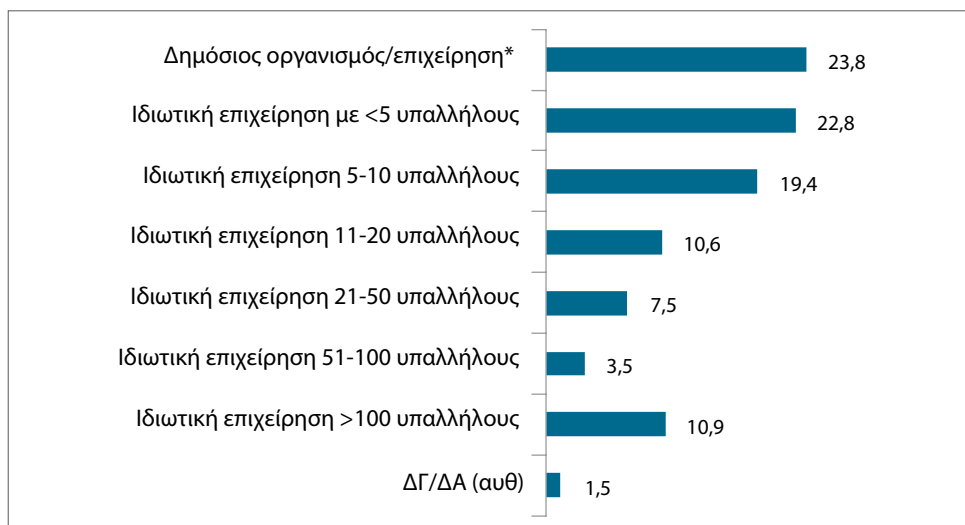
Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.34: Είδος απασχόλησης



Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.35: Τομέας απασχόλησης

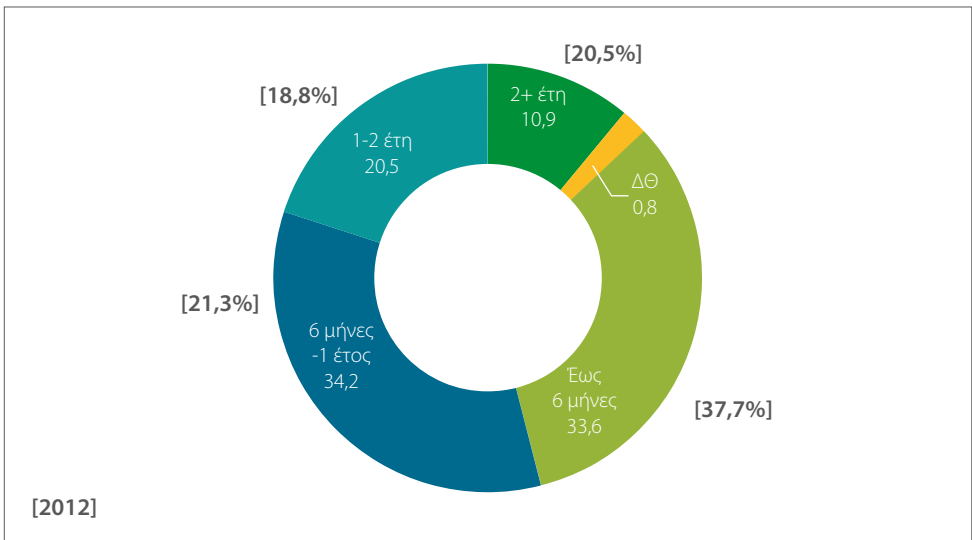


Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

* Το 2012 το 13,4% βρήκαν εργασία σε δημόσιο οργανισμό/επιχείρηση και το 86,6% σε ιδιωτική επιχείρηση.

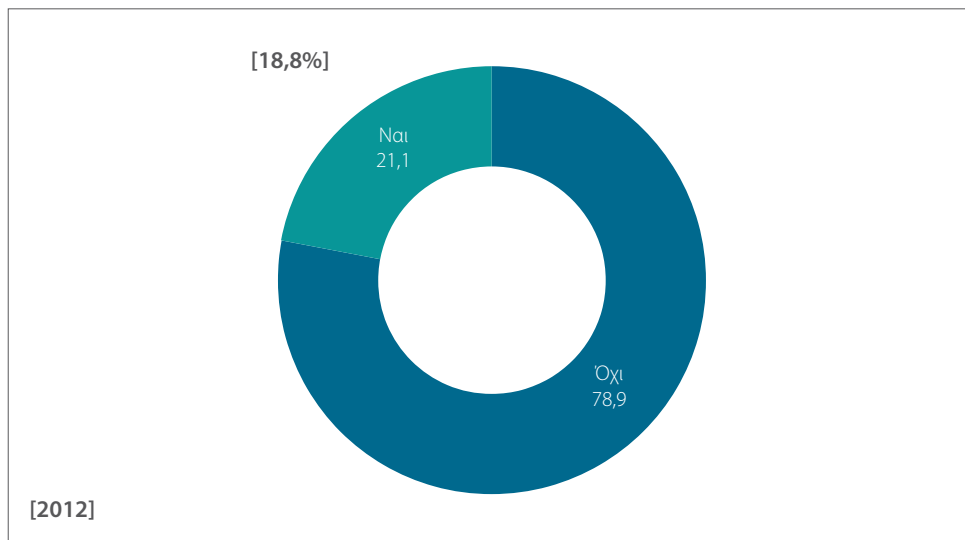
Για περισσότερους από τους μισούς αποφοίτους που δήλωσαν ότι πλέον εργάζονται ως μισθωτοί οι συμβάσεις εργασίας που υπέγραψαν είναι ορισμένου χρόνου, είδος στο οποίο παρατηρείται αύξηση σε σχέση με το 2012 σε βάρος των συμβάσεων αορίστου χρόνου και των συμβάσεων έργου που φαίνεται να έχουν σχεδόν εξαλειφθεί. Επιπλέον, σε σχέση με το 2012, η πλήρης απασχόληση έχει υποχωρήσει προς όφελος της μερικής, ενώ οι κύριοι εργοδότες αποτελούνται από πολύ μικρές επιχειρήσεις έως δέκα ατόμων για πάνω από το 40%, ενώ ένας στους πέντε αποφοίτους δήλωσε ότι εργάζεται στον δημόσιο τομέα.

Διάγραμμα 2.36: Διάρκεια απασχόλησης



Μέση διάρκεια: 1,1 έτη (1,4 έτη το 2012)· Διάμεσος: 8 μήνες (1 έτος το 2012)

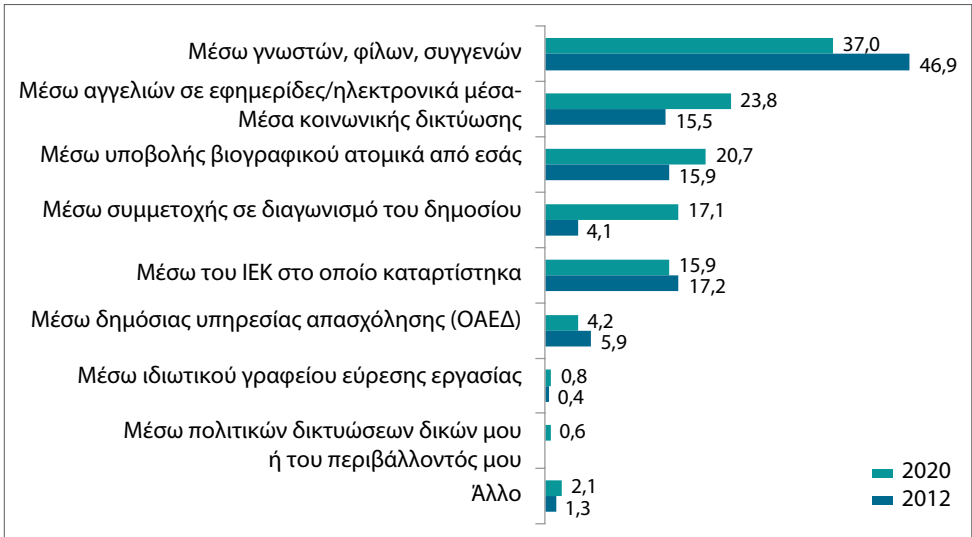
Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.37: Συνέχεια απασχόλησης έως σήμερα

Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Αναφορικά με τη διάρκεια των συμβάσεων των αποφοίτων, αυτή φαίνεται πως βαίνει μειούμενη σε σχέση με το 2012, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την αύξηση του ποσοστού όσων έχουν υπογράψει συμβάσεις έως έξι μήνες, από 21,3% το 2012 σε 34,2% το 2020, και τη μείωση του ποσοστού των συμβάσεων άνω των δύο ετών, από 20,9% το 2012 σε μόλις 10,5% το 2020. Ακολούθως, το ποσοστό των αποφοίτων που δηλώνουν πως συνεχίζουν έως σήμερα την εργασία τους κυμαίνεται στα ίδια σχεδόν επίπεδα με το 2012 (21,1% για το 2020 και 18,8% για το 2012).

Διάγραμμα 2.38: Τρόποι εύρεσης εργασίας



Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.39: Όλοι οι τρόποι συμβολής του προγράμματος στην εύρεση εργασίας



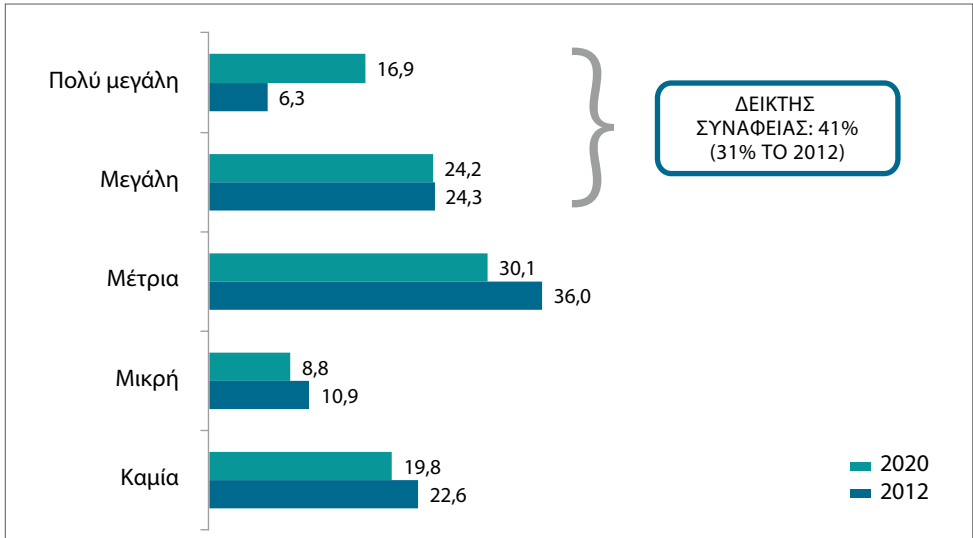
Βάση: 344 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολούθησαν τους βοήθησε στην εύρεση εργασίας.

Διάγραμμα 2.40: Κύριος τρόπος συμβολής του προγράμματος στην εύρεση εργασίας

Βάση: 344 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολούθησαν τους βοήθησε στην εύρεση εργασίας.

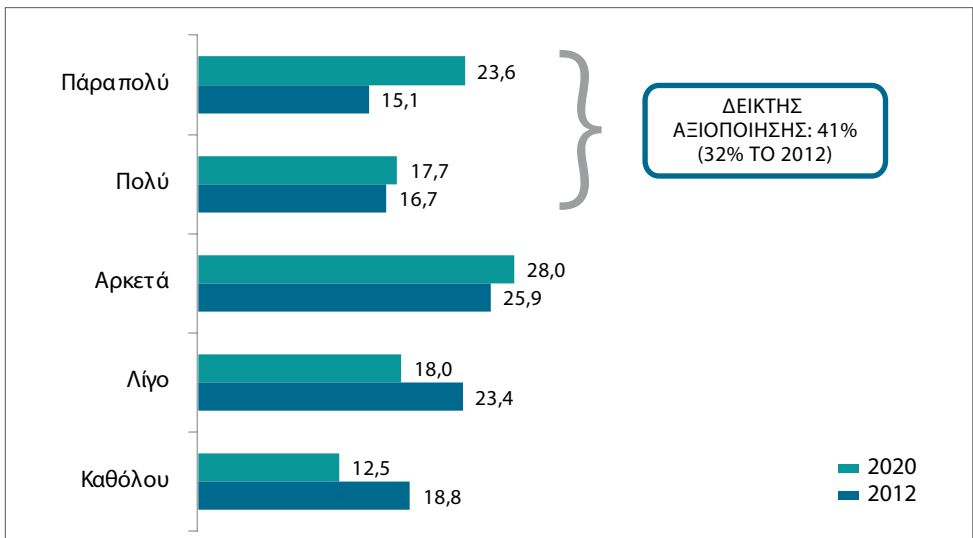
Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι απόφοιτοι κατάφεραν να βρουν μια θέση εργασίας, οι φίλοι και εν γένει τα κοινωνικά δίκτυα παραμένουν ο κύριος τρόπος εύρεσης εργασίας και στην παρούσα έρευνα, αν και τα εν λόγω ποσοστά παρουσιάζονται μειωμένα στην έρευνα του 2020 προς ενίσχυση άλλων τρόπων εύρεσης εργασίας, όπως οι αγγελίες, η υποβολή βιογραφικού αλλά και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς του δημοσίου – όπου παρουσιάζεται και η μεγαλύτερη αύξηση, από 4,1% το 2012 σε 17,1% το 2020. Στη συνέχεια, ο ισχυρότερος παράγοντας συμβολής του προγράμματος στην εύρεση εργασίας φαίνεται να είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ μεταξύ άλλων σημαντικοί παράγοντες είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η δικτύωση με τις επιχειρήσεις.

Διάγραμμα 2.41: Συνάφεια προγράμματος κατάρτισης με αντικείμενο πρώτης εργασίας

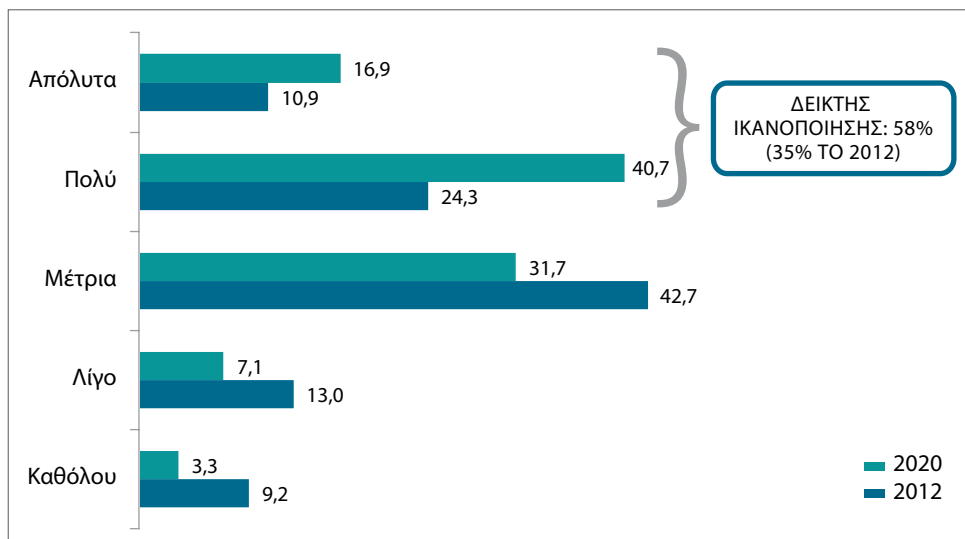


Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.42: Αξιοποίηση γνώσεων προγράμματος στην πρώτη εργασία



Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.43: Ικανοποίηση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

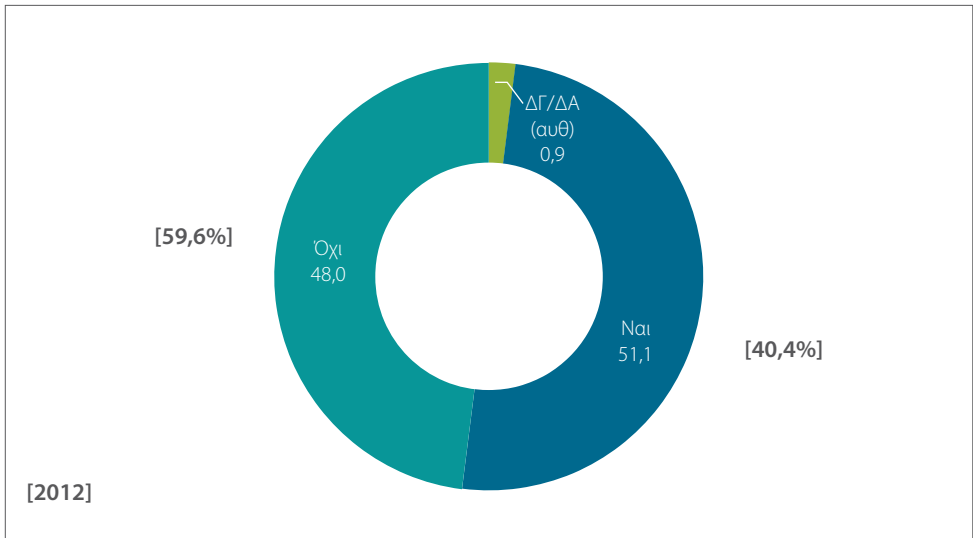
Βάση: 479 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Σε σχέση με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του προγράμματος που αφορούν τη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας, η ικανοποίηση των αποφοίτων δείχνει να έχει αυξηθεί σημαντικά τόσο για τη συνάφεια προγράμματος κατάρτισης με το αντικείμενο της πρώτης εργασίας όσο και για την αξιοποίηση γνώσεων προγράμματος σε αυτή. Το γεγονός αυτό εξηγεί ενδεχομένως και τη σημαντικότερη αύξηση της συνολικής ικανοποίησης των αποφοίτων από την παρακολούθηση του προγράμματος, από το 35% το 2012 στο 58% το 2020.

2.3.1.7 Θέματα απασχόλησης – Άνεργοι μετά το πρόγραμμα

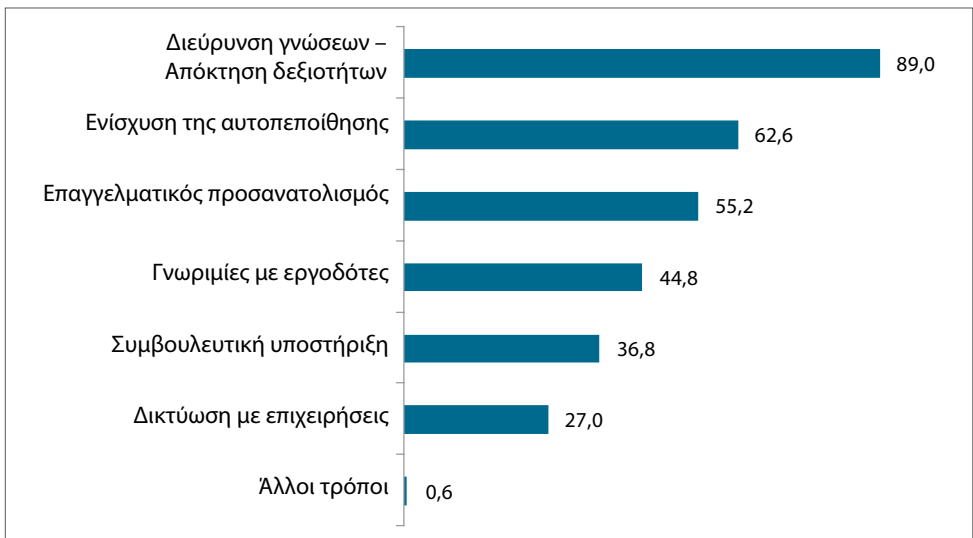
Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των αποφοίτων που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.44: Βοήθεια προγράμματος στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας

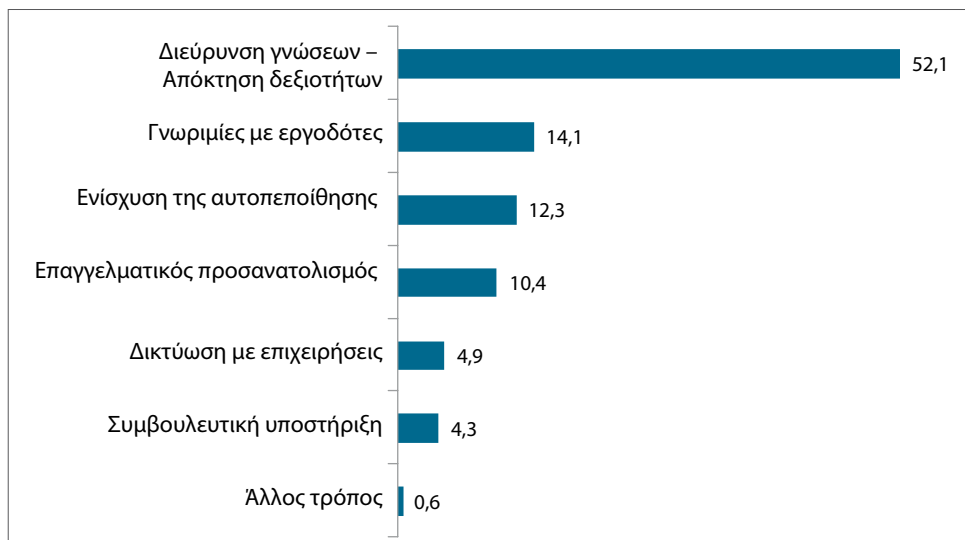


Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως μισθωτοί μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.45: Όλοι οι τρόποι βοήθειας προγράμματος στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας

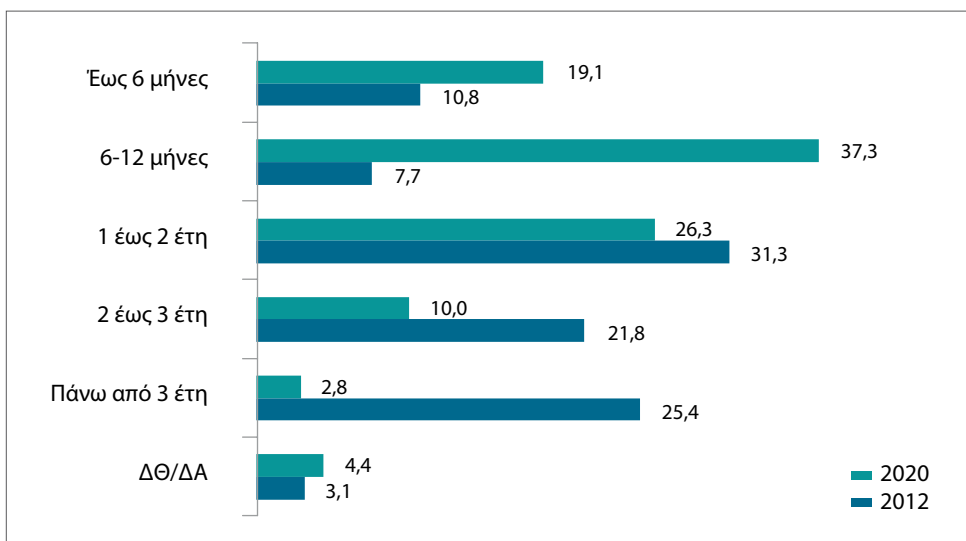


Βάση: 163 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας.

Διάγραμμα 2.46: Κύριος τρόπος βοήθειας προγράμματος στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας

Βάση: 163 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας.

Σε ό,τι αφορά τους αποφοίτους που παρέμειναν άνεργοι μετά το πέρας του προγράμματος, είναι εντυπωσιακό ότι περισσότεροι από τους μισούς (51,1% το 2020 έναντι 40,4% το 2012) θεώρησαν πως το πρόγραμμα τους βοήθησε στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας, παρά το γεγονός ότι δεν κατάφεραν να βρουν εργασία. Ο ισχυρότερος παράγοντας συμβολής του προγράμματος στην εύρεση εργασίας φαίνεται να είναι, όπως και στην περίπτωση όσων τελικά βρήκαν εργασία, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ επίσης αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η γνωριμία με εργοδότες αλλά και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

Διάγραμμα 2.47: Χρονική διάρκεια αναζήτησης εργασίας

Μέση διάρκεια αναζήτησης εργασίας: 16,4 μήνες (20,6 μήνες το 2012)· Διάμεσος: 12 μήνες (18 μήνες το 2012)

Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

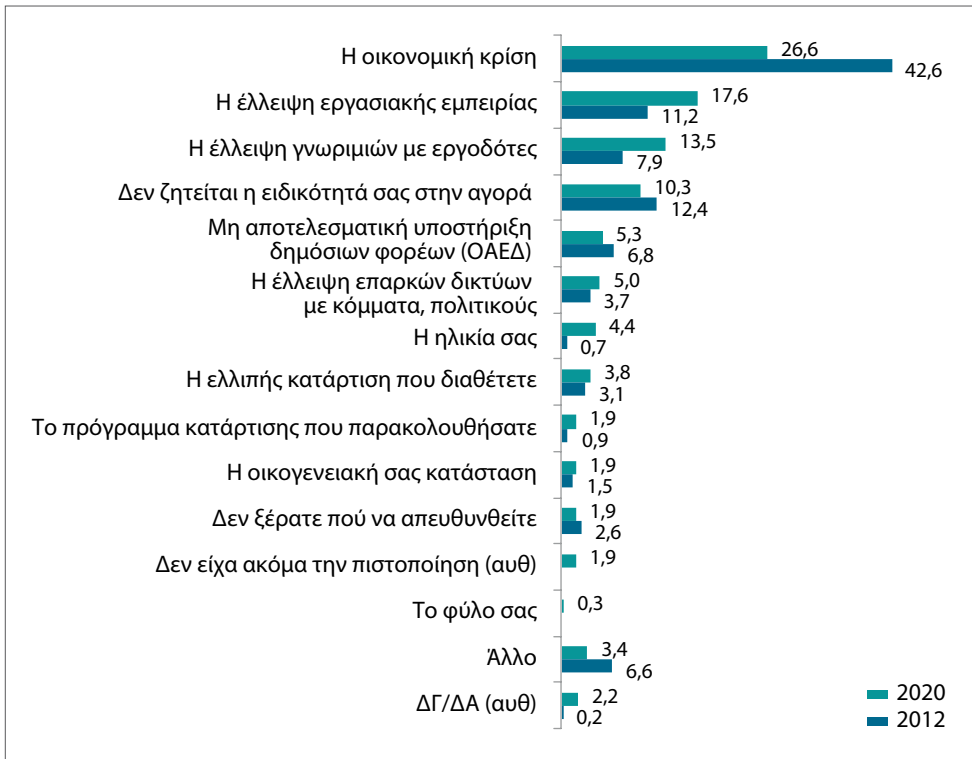
Διάγραμμα 2.48: Λόγοι μη εύρεσης εργασίας



Από τους ερωτώμενους που δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος το 50% των βοηθών φαρμακείου, το 48% των βοηθών βρεφονηπιοκόμου και το 45% των τεχνικών τουριστικών μονάδων και επιχειρήσεων φιλοξενίας ανέφερε ως λόγο μη εύρεσης εργασίας τη μη ζήτηση της ειδικότητάς τους στην αγορά.

Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.49: Σημαντικότερος λόγος μη εύρεσης εργασίας

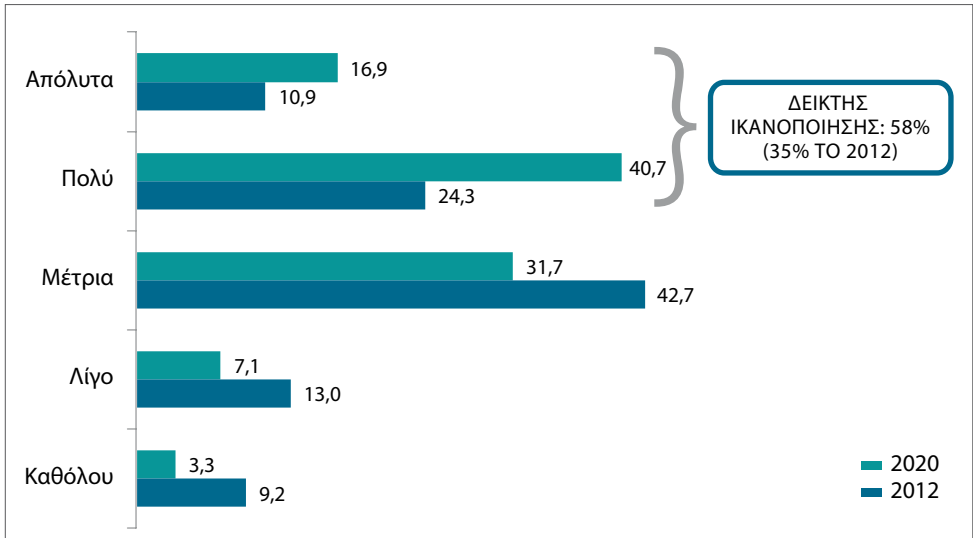


Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Όπως φαίνεται και στο ανωτέρω διάγραμμα, η μέση διάρκεια αναζήτησης εργασίας έχει μειωθεί σε σχέση με το 2012, με τον μέσο όρο αναζήτησης να κυμαίνεται για το 2020 στους 16,4 μήνες (έναντι 20,6 μήνες το 2012). Ως κύριος λόγος της μη εύρεσης εργασίας παραμένει η οικονομική κρίση – με μια σχετική μείωση, η οποία διευρύνεται στην ερώτηση για το ποιος είναι ο κύριος λόγος μη εύρεσης εργασίας. Ακολουθούν, η έλλειψη εμπειρίας και η έλλειψη γνωριμιών με εργοδότες, λόγοι οι οποίοι εμφανίζονται να παρουσιάζουν αύξηση σε σχέση με το παρελθόν.

Διάγραμμα 2.50: Πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για εύρεση εργασίας

Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.51: Ικανοποίηση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

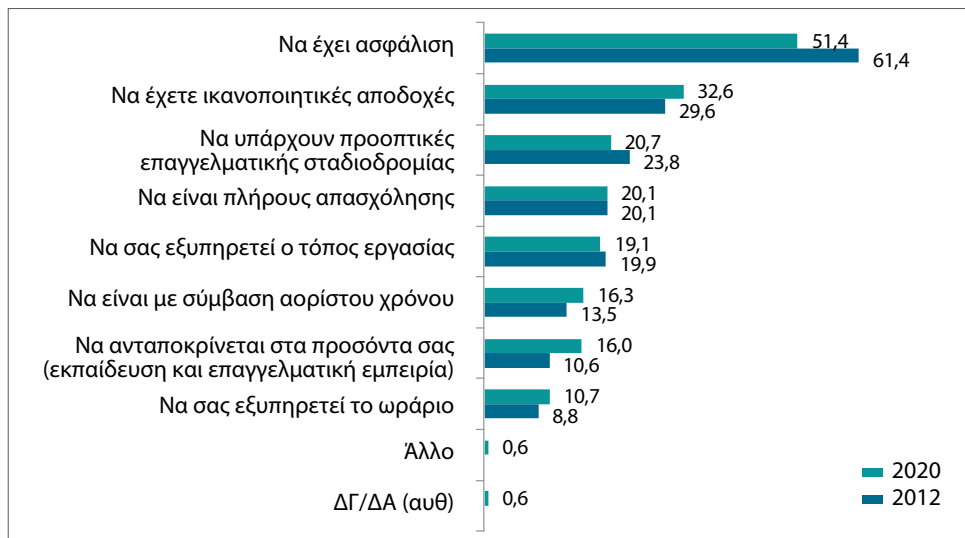
Οι φίλοι και εν γένει τα κοινωνικά δίκτυα παραμένουν ένας από τους κύριους τρόπος προσπάθειας εύρεσης εργασίας (57,4%), όπως στην περίπτωση των αποφοίτων που βρήκαν εργασία. Εντούτοις, έχει δευτερεύουσα σημασία σε σχέση με τις αγγελίες σε εφημερίδες και ηλεκτρονικά μέσα, τα οποία αποτελούν την κύρια πηγή ενημέρωσης σε ποσοστό 80%. Οι δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης (ΟΑΕΔ) είναι επίσης μια πηγή πληροφόρησης για σχεδόν έξι στους δέκα, ενώ σε μικρότερα ποσοστά (20,4%) οι απόφοιτοι αξιοποίησαν το ΙΕΚ στο οποίο φοίτησαν ή ιδιωτικά γραφεία εύρεσης εργασίας. Τέλος, ο βαθμός ικανοποίησης φαίνεται να έχει αυξηθεί και στους αποφοίτους που δεν κατάφεραν να βρουν εργασία, με το 34% (έναντι 28% το 2012) να δηλώνουν ικανοποιημένοι.

Διάγραμμα 2.52: Επιθυμητά χαρακτηριστικά μελλοντικής εργασίας

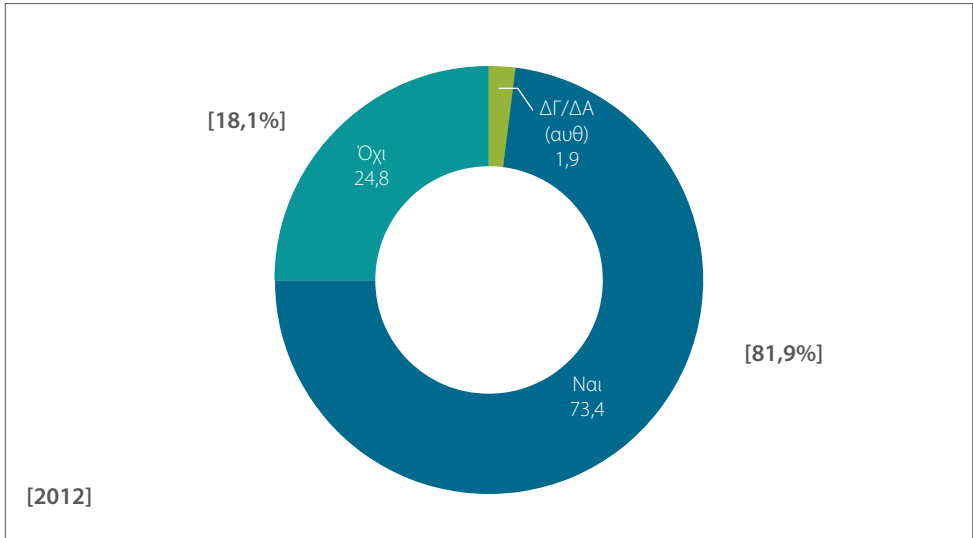


Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.53: Σημαντικότερα επιθυμητά χαρακτηριστικά μελλοντικής εργασίας



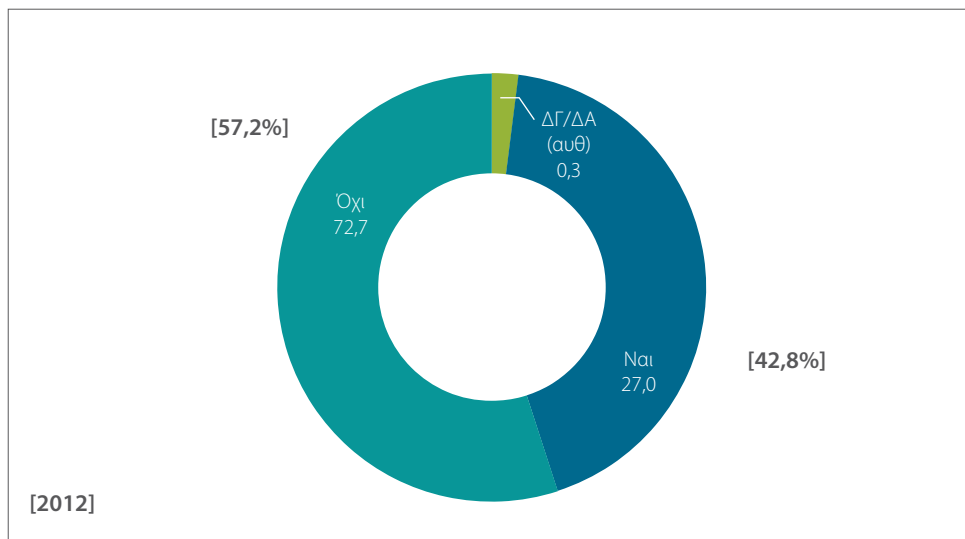
Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.54: Αποδοχή εργασίας που δεν πληροί επιθυμητά χαρακτηριστικά

Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Όσον αφορά τα επιθυμητά χαρακτηριστικά μιας θέσης εργασίας για τους αποφοίτους που παραμένουν άνεργοι, παρατηρούμε ότι η ύπαρξη ασφάλισης αποτελεί για τη μεγάλη πλειονότητα των υποκειμένων τον βασικό λόγο αποδοχής ή απόρριψης μιας εργασίας, γεγονός που προσομοιάζει με την τάση που καταγράφηκε στην έρευνα του 2012. Επιπλέον, κριτήρια όπως η εν λόγω θέση εργασίας να ανταποκρίνεται στα προσόντα τους, να έχει ικανοποιητικές αποδοχές και να εξασφαλίζει προοπτικές σταδιοδρομίας φαίνεται να είναι πρωτεύουσας σημασίας για τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, και στην παρούσα έρευνα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των υποκειμένων (73,4%) θα αποδέχονταν μια θέση εργασίας ακόμα κι αν αυτή δεν πληρούσε κάποιο από τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι απόφοιτοι είναι διατεθειμένοι να προβούν σε σημαντικούς συμβιβασμούς ώστε να εξέλθουν από τη συνθήκη της ανεργίας.

Διάγραμμα 2.55: Διάθεση για αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό



*Σημείωση: Το 2012 η ερώτηση ήταν «Είστε διατεθειμένος να αναζητήσετε εργασία στο εξωτερικό;»
Αποτελέσματα όχι άμεσα συγκρίσιμα.*

Βάση: 319 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Διάγραμμα 2.56: Κυριότερο εμπόδιο που απέτρεψε την αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό

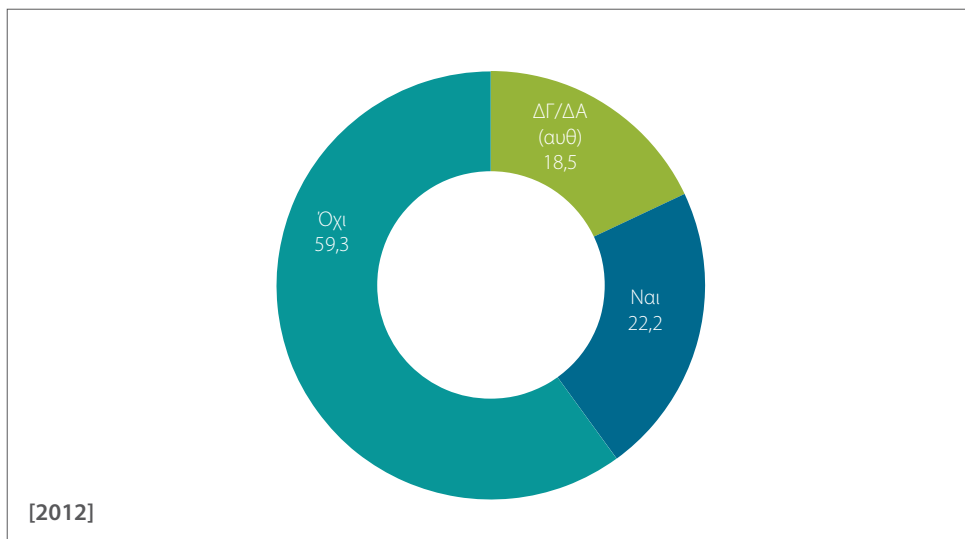
Βάση: 86 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι ήταν διατεθειμένοι να αναζητήσουν εργασία στο εξωτερικό την περίοδο έως έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω διαγράμματα, παρατηρούμε ότι η διάθεση των υποκειμένων για εύρεση εργασίας στο εξωτερικό έχει μειωθεί σημαντικά από 42,8% το 2012 σε 27% το 2020. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται πρωτίστως σε οικογενειακούς λόγους (29,1%), ενώ επίσης το γεγονός ότι τα προσόντα που κατέχουν είναι μη πιστοποιημένα αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο λόγο (25,6%) στην επιλογή τους να μην αναζητήσουν κάποια θέση εργασίας εκτός Ελλάδας. Επίσης, δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η διενέργεια της έρευνας και η συλλογή των απαντήσεων έγιναν εν μέσω της πανδημικής κρίσης, γεγονός που περιόρισε δραματικά τις δυνατότητες εργασίας στο εξωτερικό.

2.3.1.8 Θέματα απασχόλησης – Αυτοαπασχολούμενοι μετά το πρόγραμμα

Στην παρούσα υποενότητα χρησιμοποιείται μια βάση δεδομένων από 27 συμμετέχοντες –το 5% του συνόλου των αποφοίτων–, οι οποίοι δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία ως αυτοαπασχολούμενοι εντός έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος.

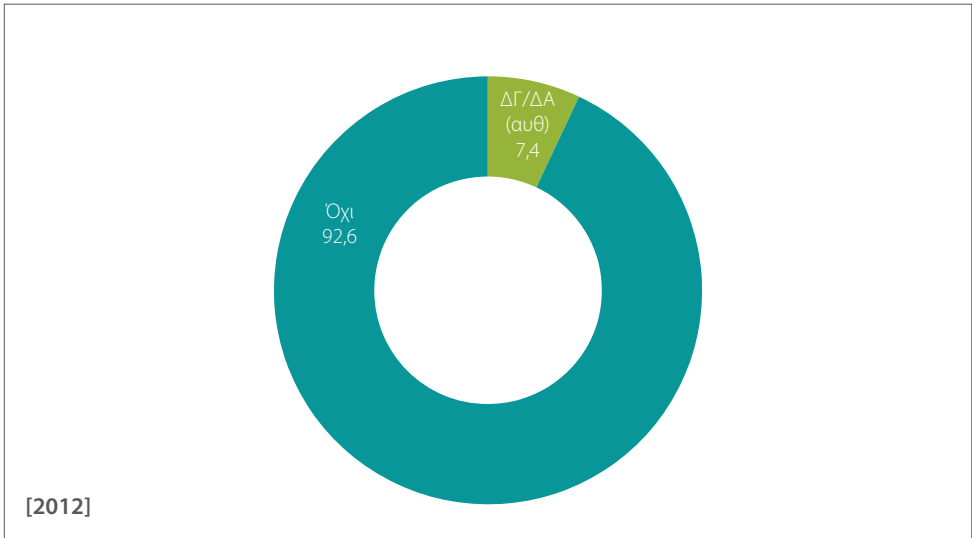
Διάγραμμα 2.57: Αδιάλειπτη λειτουργία επιχείρησης



Μέση περίοδος λειτουργίας: 16 μήνες

Διάμεσος: 5 μήνες

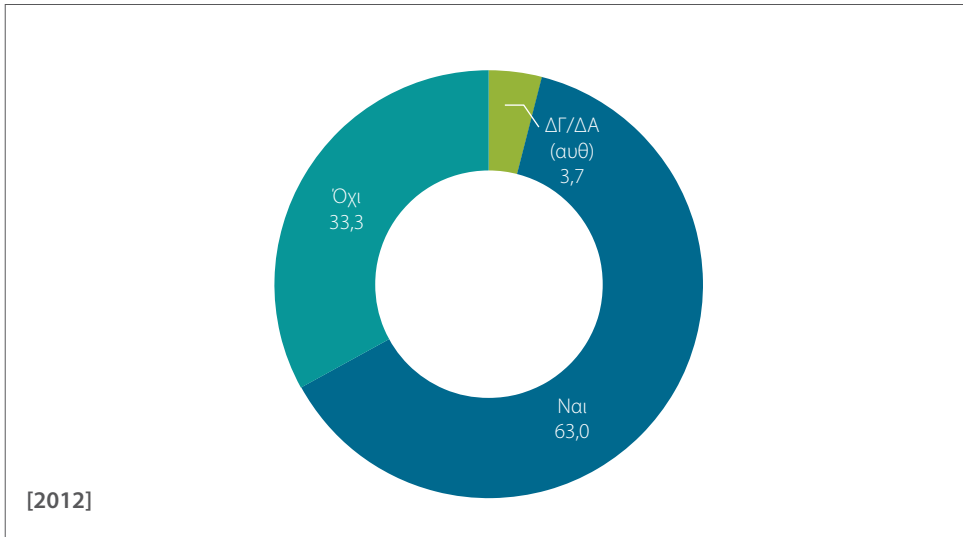
Βάση: 27 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία αυτοαπασχολούμενου μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αποτελέσματα ενδεικτικά.

Διάγραμμα 2.58: Επιδότηση ΟΑΕΔ

Βάση: 27 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία αυτοαπασχολούμενου μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αποτελέσματα ενδεικτικά.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω διαγράμματα, από το σύνολο των αποφοίτων που εργάστηκαν ως ελεύθεροι επαγγελματίες μόλις το 22% κατάφεραν να διατηρήσουν σε αδιάλειπτη λειτουργία την επιχείρησή τους. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων δεν συμμετείχαν με την επιχείρησή τους σε κάποιο πρόγραμμα επιδότησης του ΟΑΕΔ για δημιουργία επιχείρησης.

Διάγραμμα 2.59: Βοήθεια προγράμματος στην έναρξη επιχείρησης



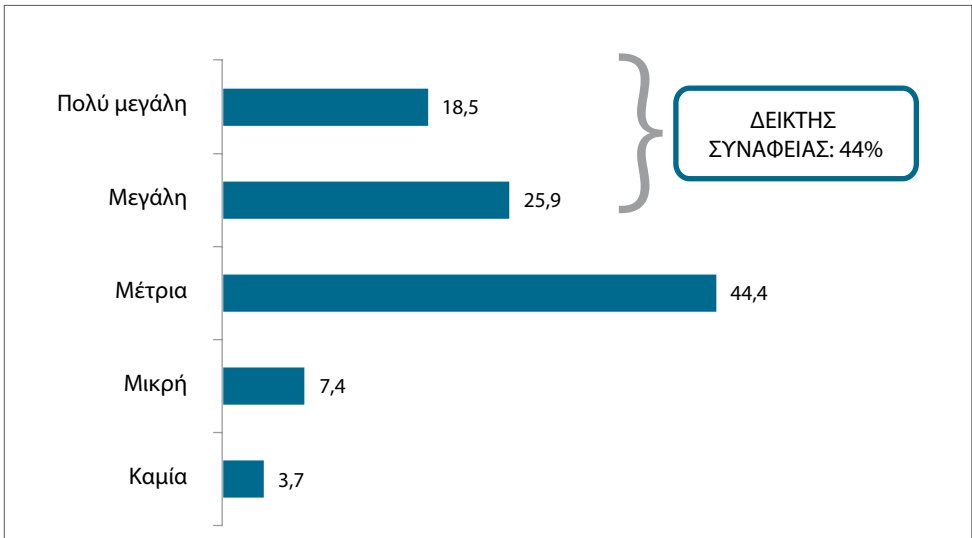
ΤΡΟΠΟΙ (N = 17):

- Διεύρυνση γνώσεων-Απόκτηση δεξιοτήτων 88% (73% το 2012)
- Πτυχίο για απόδειξη γνώσεων 77% (9% το 2012)
- Δικτύωση-Διασυνδέσεις 59% (9% το 2012)
- Άλλο 6%

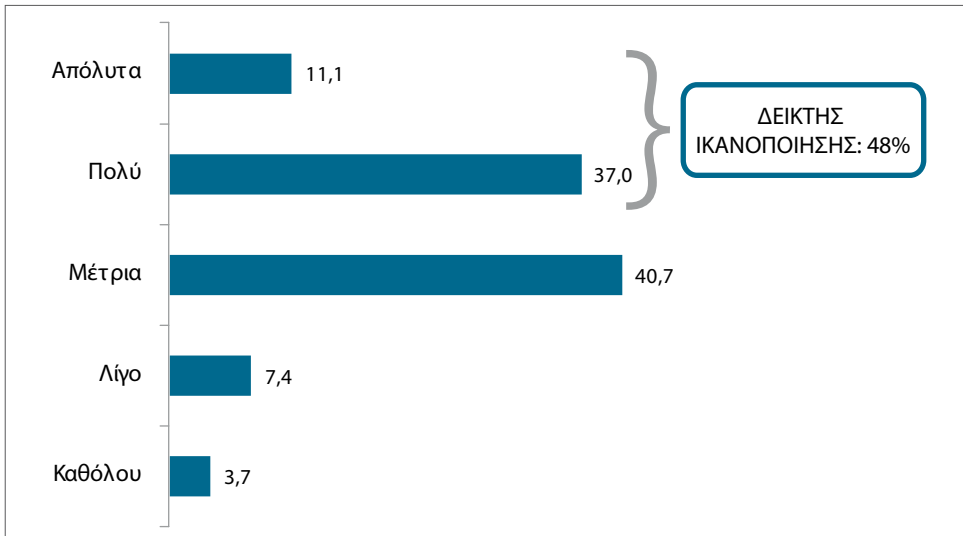
ΚΥΡΙΟΣ ΤΡΟΠΟΣ (N = 17):

- Διεύρυνση γνώσεων-Απόκτηση δεξιοτήτων 47%
- Πτυχίο για απόδειξη γνώσεων 29%
- Δικτύωση-Διασυνδέσεις 24%

Βάση: 27 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία αυτοαπασχολούμενου μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αποτελέσματα ενδεικτικά.

Διάγραμμα 2.60: Συνάφεια προγράμματος κατάρτισης με αντικείμενο επιχείρησης

Βάση: 27 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία αυτοαπασχολούμενοι μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αποτελέσματα ενδεικτικά.

Διάγραμμα 2.61: Ικανοποίηση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα

Βάση: 27 ερωτώμενοι που δήλωσαν ότι βρήκαν εργασία αυτοαπασχολούμενοι μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αποτελέσματα ενδεικτικά.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα ως άνω διαγράμματα, παρά το γεγονός ότι έξι στους δέκα αποφοίτους που εργάστηκαν ως αυτοαπασχολούμενοι δεν συνεχίζουν να έχουν εν λειτουργία την επιχείρησή τους, δηλώνουν αρκούντως ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα, το 63% των ερωτώμενων θεωρούν πως η συμβολή του προγράμματος κατάρτισης στην ίδρυση της επιχείρησής τους υπήρξε θετική, με κυριότερη θετική επίδραση τη διεύρυνση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων. Επιπλέον, το 44% πιστεύουν πως το πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολούθησαν είχε πολύ μεγάλη ή μεγάλη συνάφεια με το αντικείμενο της ιδρυθείσας επιχείρησης, ενώ αντίστοιχα η ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα καταγράφεται στο 48%.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ, ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ/ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

- Στο δείγμα της έρευνας, η κατανομή του φύλου με υπεροχή τη συμμετοχή των γυναικών (67%) είναι σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στην αντίστοιχη έρευνα του 2012.
- Ηλικία σύνθεσης: Η διάμεσος ηλικία διαχωρισμού είναι τα 29 έτη (μέση ηλικία τα 33 έτη), ενώ στην έρευνα του 2012 τα ηλικιακά μεγέθη αποτύπωναν νεαρότερες ηλικίες (25 και 28 έτη αντίστοιχα).
- Το ποσοστό των άγαμων ατόμων που ζουν με γονείς είναι σαφώς μικρότερο από την προηγούμενη έρευνα (36% έναντι 71% το 2012), ενώ το 25% είναι έγγαμοι (έναντι 15% το 2012).
- Σύνθεση εκπαιδευτικού επιπέδου: Επικρατεί η μέση εκπαίδευση, καθώς το 46% των ερωτώμενων έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο (66% στην έρευνα του 2012).
- Το 63% των ερωτώμενων δηλώνουν ότι δεν έχουν σύζυγο/σύντροφο (72% το 2012).
- Η σύνθεση επαγγελματιών των γονέων συμβαδίζει με την έρευνα του 2012: Για τον πατέρα η κύρια απασχόληση είναι εργάτης και ακολούθως ελεύθερος επαγγελματίας, ενώ σχεδόν οι μισές μητέρες των ερωτώμενων (44%) απασχολούνται ως νοικοκυρές.
- Η κύρια πηγή εισοδήματος είναι η προσωπική εργασία για το 58% των ερωτώμενων, ενώ ακολουθούν με 36% τα εισοδήματα από γονείς (67% το 2012) και 31% τα εισοδήματα από εργασία συντρόφου/συζύγου.
- Πάνω από τα μισά νοικοκυριά (54%) δηλώνουν εισόδημα έως 1.000 ευρώ μηνιαίως, ένδειξη των πιέσεων που ασκούνται στο οικογενειακό εισόδημα τα τελευταία χρόνια, ενώ μόλις το 5% δηλώνει εισόδημα άνω των 2.000 ευρώ μηνιαίως.
- Η πλειονότητα των ερωτώμενων δεν συμμετέχουν σε καμία κοινωνική δραστηριότητα (77% έναντι 84% το 2012). Από τους συμμετέχοντες, η πλειονότητα ασχολείται με πολιτιστικούς συλλόγους, ενώ αυξημένο σε σχέση με την έρευνα του 2012 παρουσιάζεται το ποσοστό αυτών που συμμετέχουν σε συνδικαλιστικές οργανώσεις και σωματεία (6% έναντι 1% το 2012).

- Η ιεράρχηση των παραγόντων βελτίωσης της εργασιακής/οικονομικής κατάστασης φέρνει μπροστά τα ατομικά χαρακτηριστικά (ικανότητες από προσωπική προσπάθεια, σπουδές και προσόντα και δευτερευόντως εμπειρία και εθελοντισμό). Ακολουθούν σε μια δεύτερη ομάδα οι παραδοσιακές και πελατειακές πρακτικές, ενώ το κράτος και οι υπηρεσίες του ή το οικογενειακό περιβάλλον είναι χαμηλά στην ιεράρχηση (με τελευταία ιεραρχικά τη συμμετοχή σε πολιτικές οργανώσεις ή συνδικάτα).
- Η οικονομική κρίση λόγω της πανδημικής συγκυρίας αναμένεται να επηρεάσει αρνητικά τα εργασιακά των ερωτώμενων (85%). Το αντίδοτο που παραθέτουν οι ερωτώμενοι σε αυτή την κατάσταση είναι πρωτίστως η ατομική προσπάθεια (74%) και η κατάλληλη κατάρτιση (η οποία δηλώνεται ως τρίτος πιο σημαντικός τρόπος από το 46% των ερωτώμενων), καθώς και η υποστήριξη από το κράτος (59%).
- Το 48% δηλώνει ότι δεν διαβάζουν εφημερίδα ή περιοδικά πολιτικού περιεχομένου (31% το 2012). Παρ' όλα αυτά, οι αφοσιωμένοι αναγνώστες (καθημερινή ανάγνωση) συνεχίζουν να κυμαίνονται στα επίπεδα του 10%.
- Οι κυριότερες πηγές ενημέρωσης για τα πολιτικά δρώμενα καταγράφονται στο Διαδίκτυο (73%) και στην τηλεόραση (43%), όπως και στην προηγούμενη έρευνα, ενώ πλέον σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, από περίπου έναν στους τέσσερις ερωτώμενους (23%).
- Η συχνότητα παρακολούθησης πολιτιστικών δρώμενων δεν έχει μεταβληθεί σημαντικά στη διάρκεια των ετών όσον αφορά τους πιο συχνούς θεατές, αν και τώρα οι διπλάσιοι ερωτώμενοι λένε ότι δεν συμμετέχουν σε τέτοιες εκδηλώσεις (19% έναντι 9% στην έρευνα του 2012).
- Η συχνότητα των φιλικών συναναστροφών συνεχίζει να παραμένει υψηλή, καθώς το 66% έρχονται σε επαφή τουλάχιστον μερικές φορές την εβδομάδα (78% το 2012). Στα θέματα συζήτησης με τους φίλους κυριαρχούν τα εργασιακά, τα προσωπικά/οικογενειακά θέματα και ακολουθούν τα κοινωνικά και η ευρύτερη οικονομική κατάσταση.
- Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων (94%) δηλώνουν ότι διαθέτουν γνώσεις χειρισμού Η/Υ, αλλά από αυτούς το 43% δεν διαθέτουν σχετικό πιστοποιητικό (50% αντίστοιχα στην έρευνα του 2012).

- Μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων (89% έναντι 82% το 2012) δηλώνουν ικανοποιητικό επίπεδο χρήσης μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, κυρίως της αγγλικής (σχεδόν για όλους όσοι δηλώνουν ικανοποιητικό επίπεδο χρήσης), και δευτερευόντως της γαλλικής και της γερμανικής με παρόμοια ποσοστά, δηλαδή για έναν στους δέκα ερωτώμενους.
- Περίπου οχτώ στους δέκα γνώστες της αγγλικής γλώσσας (77%) διαθέτουν αντίστοιχο πτυχίο, ενώ αυξημένο σε αυτή την έρευνα είναι και το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι κατέχουν πτυχίο γαλλικής και γερμανικής γλώσσας (63% και 66% των ερωτώμενων που δήλωσαν ικανοποιητικό επίπεδο αντίστοιχα).

B. ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- Όπως και στην έρευνα του 2012, γεγονός παραμένει ότι η πλειονότητα των αποφοίτων των ΙΕΚ του δείγματος (60%) δεν έχουν περάσει επιτυχώς τις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ για την ειδικότητα που παρακολούθησαν. Η εικόνα είναι καλύτερη στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, κάτι που ενδεχομένως να συναρτάται με τον βαθμό ωριμότητας των επαγγελματικών προσανατολισμών.
- Η εξειδίκευση στο αντικείμενο κατάρτισης καταγράφεται ως ο ισχυρότερος λόγος επιλογής της ειδικότητας των σπουδών (37%) ανάμεσα στους τρεις σημαντικότερους που αναφέρουν οι ερωτώμενοι, ενώ την πρώτη πεντάδα με παρόμοια ποσοστά (μεταξύ 27 και 35%) συμπληρώνουν κατά φθίνουσα σειρά η διευκόλυνση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας, η ενίσχυση των γνώσεων/ικανοτήτων/δεξιοτήτων, η απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων και η ενίσχυση της επαγγελματικής σταθερότητας.
- Στο θέμα της αξιολόγησης των προγραμμάτων προκύπτει μια βελτίωση της εικόνας των ΙΕΚ στο μυαλό των ερωτώμενων συγκριτικά με την προηγούμενη έρευνα.
- Πάνω από έξι στους δέκα ερωτώμενους είναι αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι (βαθμολογία 4 και 5 σε 5βάθμια κλίμακα) από τους εκπαιδευτές (76% έναντι 68% το 2012), την πρακτική άσκηση (69% έναντι 53% το 2012) και το πρόγραμμα σπουδών (65% έναντι 54% το 2012).
- Παράλληλα, οι μισοί ερωτώμενοι είναι ικανοποιημένοι (βαθμολογία 4 και 5 σε 5βάθμια κλίμακα) από την οργάνωση του προγράμματος (52% έναντι 43% στην προηγούμενη έρευνα) και τέσσερις στους δέκα από το εκπαιδευτικό υλικό (42% έναντι 39% το 2012), ενώ, όπως και το 2012, οι χώροι και οι υποδομές συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό θετικής βαθμολόγησης (32% και για τις δύο έρευνες).

- Αναφορικά με την τρέχουσα θέση απασχόλησης, η εικόνα παρουσιάζει βελτίωση σε σχέση με μερικά χρόνια πριν, καθώς το ποσοστό των ερωτώμενων που δηλώνουν άνεργοι και σε αναζήτηση εργασίας είναι πλέον 42% έναντι 59% το 2012.

Γ. ΘΕΜΑΤΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Γ1. ΜΙΣΘΩΤΟΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

- Σχεδόν ένας στους τρεις ερωτώμενους (34% έναντι 22% το 2012) βρήκε εργασία μέσα σε διάστημα έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος που παρακολούθησε. Η εύρεση έγινε κατά μέσο όρο μέσα στους δύο πρώτους μήνες.
- Η κατοχή ή όχι πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ δεν φαίνεται να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εύρεση εργασίας, καθώς 36% όσων διαθέτουν το πιστοποιητικό βρήκαν εργασία έναντι 32% όσων δεν το διαθέτουν.
- Το είδος σύμβασης εργασίας όσων βρήκαν εργασία μέσα σε διάστημα έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος ήταν κατά κύριο λόγο ορισμένου χρόνου, εν αντιθέσει με την έρευνα του 2012, όπου επικρατούσαν οι συμβάσεις αορίστου χρόνου (56% συμβάσεις ορισμένου χρόνου στην παρούσα έρευνα έναντι 41% το 2012).
- Σε ό,τι αφορά τον τύπο απασχόλησης, ένας στους πέντε (21%) διατηρεί την απασχόληση που βρήκε εντός έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος μέχρι την περίοδο της τωρινής έρευνας (19% το 2012). Η μέση διάρκεια παραμονής στην πρώτη απασχόληση ανέρχεται σε λίγο παραπάνω από έναν χρόνο.
- Ο ρόλος των συγγενικών και φιλικών δικτύων αναδεικνύεται πρώτος σε αποτελεσματικότητα ως τρόπος εύρεσης της πρώτης εργασίας όπως και στην έρευνα του 2012 (37% και 47% αντίστοιχα). Ακολουθούν οι αγγελίες από διάφορες πηγές με 24% και η υποβολή βιογραφικού από τους ίδιους τους ερωτώμενους με 21%.
- Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς του δημοσίου παρουσιάζει μια αύξηση σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα (17% τώρα έναντι 4% το 2012), ενώ ο φορέας κατάρτισης αυτός καθαυτός εμφανίζεται αποτελεσματικός στη σύνδεσή του με την απασχόληση για το 16% των ερωτώμενων (17% το 2012).
- Οι δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης (ΟΑΕΔ) συνεχίζουν και σε αυτή την έρευνα να διαδραματίζουν ελάχιστα σημαντικό ρόλο για την εύρεση απασχόλησης.
- Η συμβολή του προγράμματος κατάρτισης στην εύρεση της πρώτης απασχόλησης αξιολογείται θετικά από το 72% των ερωτώμενων (έναντι 56% το 2012).

- Ως σημαντικότερος τρόπος συμβολής του προγράμματος κατάρτισης στην εύρεση εργασίας καταγράφεται η διεύρυνση γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων για περίπου πέντε στους δέκα ερωτώμενους που θεωρούν ότι τα προγράμματα κατάρτισης συμβάλλουν στην εύρεση απασχόλησης (53%).
- Η αντιλαμβανόμενη συνάφεια των προγραμμάτων κατάρτισης με το αντικείμενο της πρώτης εργασίας εμφανίζεται βελτιωμένη (41% των ερωτώμενων τη θεωρούν πολύ μεγάλη ή μεγάλη συγκριτικά με το 31% το 2012).
- Ανάλογη εικόνα εμφανίζει και η αξιοποίηση των γνώσεων που απέκτησαν οι ερωτώμενοι από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα κατάρτισης στην πρώτη τους εργασία, με 41% να απαντάει ότι έκανε χρήση αυτών των γνώσεων πολύ ή πάρα πολύ (32% το 2012).
- Η τιμή του δείκτη ικανοποίησης από το πρόγραμμα κατάρτισης (ικανοποίηση προσδοκιών πολύ ή απόλυτα) ανέρχεται σε 58%, που είναι σημαντική βελτίωση από το 35% της έρευνας του 2012.
- Συγκριτικά με την προηγούμενη έρευνα, οι περισσότεροι βρήκαν τώρα εργασία, αξιολόγησαν θετικά το πρόγραμμα για τη συνεισφορά του, ωστόσο η παραμονή στην εν λόγω εργασία δεν κράτησε πολύ, καθώς υπήρχαν περισσότερες συμβάσεις ορισμένου χρόνου.

Γ2. ΑΝΕΡΓΟΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

- Σε σχέση με την έρευνα του 2012, το ποσοστό όσων έψαξαν αλλά δεν βρήκαν εργασία είναι σαφώς μειωμένο, καθώς 21% δήλωσαν ότι έψαξαν και δεν βρήκαν εργασία στην παρούσα έρευνα, έναντι του 50% που δήλωσαν το ίδιο στην αντίστοιχη του 2012.
- Από τους ερωτώμενους του δείγματος που δεν βρήκαν εργασία εντός έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος, το 51% του δείγματος θεωρούν ότι παρ' όλα αυτά το πρόγραμμα συνέβαλε στην προσπάθειά τους για ένταξη στην αγορά εργασίας (40% το 2012).
- Ως σημαντικότερο τρόπο βοήθειας του προγράμματος, οι παραπάνω ερωτώμενοι δηλώνουν τη διεύρυνση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων σε ποσοστό 52%, ενώ ακολουθεί σε μικρότερο ποσοστό οι γνωριμίες με εργοδότες, 14%. Ως σχετικά σημαντικοί παράγοντες καταγράφονται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης με ποσοστό 12% και ο επαγγελματικός προσανατολισμός με 10%.

- Η διάρκεια αναζήτησης απασχόλησης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος στην πλειονότητα των περιπτώσεων εντάσσεται στο πλαίσιο του ενός έτους, αντιθέτως με τους αποφοίτους ΙΕΚ της προηγούμενης έρευνας που έψαχναν για απασχόληση για πάνω από έναν χρόνο στην πλειονότητά τους.
- Η οικονομική κρίση καταγράφεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας μη εύρεσης εργασίας μέσα σε διάστημα έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος, αν και η αντιλαμβανόμενη επίδρασή της είναι εμφανώς μειωμένη σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα (27% έναντι 43% το 2012).
- Σημαντικοί επίσης παράγοντες μη σύντομης εύρεσης εργασίας αποτελούν η έλλειψη εργασιακής εμπειρίας (18%) και η έλλειψη γνωριμιών με εργοδότες (14%), που είναι ενισχυμένοι ως αναφορές σε σχέση με το παρελθόν (11% και 8% αντίστοιχα το 2012). Παράλληλα, ένας στους δέκα ερωτώμενους που δεν βρήκε εργασία μέσα σε έξι μήνες αναφέρει και την έλλειψη ζήτησης στην αγορά εργασίας για την ειδικότητα που ολοκλήρωσε.
- Συγκριτικά με την προηγούμενη έρευνα, η αντιλαμβανόμενη επίδραση της ηλικίας στη μη εύρεση εργασίας παρουσιάζει αύξηση, καθώς ένας στους τρεις άνεργους ερωτώμενους την επικατέστηκε ως γενικό λόγο (31% έναντι 5% το 2012).
- Οι αγγελίες σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, η αξιοποίηση του φιλικού και οικογενειακού περιγύρου και η επαφή με τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης εμφανίζονται ως τα κύρια μέσα υποστήριξης στην εύρεση απασχόλησης για πάνω από τους μισούς ερωτώμενους που δεν βρήκαν τελικά εργασία.
- Και στην περίπτωση των ανέργων, μετά την παρέλευση έξι μηνών από την ολοκλήρωση του προγράμματος η ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε αυτό παρουσιάζεται αυξημένη έναντι του δείγματος της έρευνας το 2012 (34% έναντι 28% αντίστοιχα).
- Ως επιθυμητά χαρακτηριστικά για μια μελλοντική εργασία γενικά, οι ερωτώμενοι της παρούσας έρευνας αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαθέσιμες επιλογές απ'ό,τι στην έρευνα του 2012, κάτι που πιθανόν υποδηλώνει μια πιο συνειδητοποιημένη επαγγελματική προσέγγιση, αν ληφθεί υπόψη και ο υψηλότερος μέσος όρος ηλικίας.
- Η ασφάλιση καταγράφεται ως το σημαντικότερο επιθυμητό χαρακτηριστικό μιας μελλοντικής εργασίας για το 51% των ερωτώμενων που δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος (61% το 2012) και ακολουθούν οι ικανοποιητικές αποδοχές με 33% (30% το 2012).

- Για έναν στους πέντε από τους παραπάνω ερωτώμενους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και οι προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας (21% έναντι 24% το 2012), η πλήρης απασχόληση (20% και για τις δύο έρευνες) και το να εξυπηρετεί ο τόπος εργασίας (19% έναντι 20% στην προηγούμενη έρευνα).
- Η διάθεση αποδοχής μιας οποιασδήποτε εργασίας, ακόμη και αν δεν πληροί τα επιθυμητά δηλωθέντα χαρακτηριστικά, φαίνεται να είναι σημαντική, αν και υποδηλώνει μικρότερη ευελιξία απ' ό,τι στο παρελθόν (73% θα την αποδέχονταν, έναντι 82% το 2012).
- Ταυτόχρονα, τρεις στους δέκα ερωτώμενους που δεν βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες από την ολοκλήρωση του προγράμματος κατάρτισης δήλωσαν διατεθειμένοι για αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό (27% έναντι 43% το 2012), δηλαδή οι ερωτώμενοι δεν παρουσιάζονται και τόσο ευέλικτοι, ίσως λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων (29% τον αναφέρουν ως λόγο αποτροπής).
- Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων (26%) ανέφερε πως υπήρχε φόβος ότι λόγω μη πιστοποίησης των προσόντων τους δεν θα αναγνωρίζονταν στην ειδικότητά τους από υποψήφιους εργοδότες.

Γ3. ΑΥΤΟΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

- Από τους ερωτώμενους που ολοκλήρωσαν τα προγράμματα και βρήκαν εργασία μέσα σε έξι μήνες μόλις το 5% εργάστηκαν ως αυτοαπασχολούμενοι (27 άτομα).
- Από αυτούς, το 22% διατηρούν σε λειτουργία την επιχείρησή τους ως την περίοδο διεξαγωγής της τωρινής έρευνας. Παράλληλα, η συντριπτική πλειονότητα αυτών δεν χρησιμοποίησαν επιδότηση του ΟΑΕΔ για τη δημιουργία της επιχείρησής τους.
- Η αντιλαμβανόμενη συμβολή του προγράμματος κατάρτισης στην ίδρυση της επιχείρησης είναι θετική για το 63% των αυτοαπασχολούμενων ερωτώμενων, με κυριότερη θετική επίδραση στη διεύρυνση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων.
- Ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι αξιολογούν τη συνάφεια που είχε το αντικείμενο της κατάρτισης με το αντικείμενο της απασχόλησης σύμφωνα με το 44% είχε πολύ μεγάλη ή μεγάλη συνάφεια.
- Αντίστοιχα κινείται και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα με τον δείκτη ικανοποίησης στο 48%.

Μέρος Γ
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων –
Ποιοτική ανάλυση της έρευνας

3. Μεθοδολογία, ταυτότητα και αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Εισαγωγή

Η επιστημονική έρευνα οργανώνεται γύρω από δύο βασικές διαστάσεις – την ποσοτική, που δίνει έμφαση στη μέτρηση και στην ανάλυση, εστιάζοντας στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, και την ποιοτική, που βασίζεται στην παραδοχή ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά δομημένη και ότι οι περιορισμοί του περιβάλλοντος καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της έρευνας (Cooper and White, 2012). Σε αυτή την ενότητα θα εστιάσουμε στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης, κάνοντας μια επισκόπηση των βασικών προσεγγίσεων, των χαρακτηριστικών και των συγκριτικών τους πλεονεκτημάτων.

Οι μέθοδοι ποιοτικής έρευνα ποικίλλουν, αποτελούμενες συνήθως από μια πληθώρα προσεγγίσεων που εδράζονται σε επιμέρους φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά ρεύματα. Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί πως στο πλαίσιο της κυρίαρχης επιστημονικής πραγματικότητας κυριαρχούν οι ποσοτικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδέονται με την παράδοση του θετικισμού και κατά κανόνα επιχειρούν να αποτυπώσουν και να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα «αντικειμενικά», θέση που προφανώς συμεριζεται μερίδα ερευνητών και της ποιοτικής έρευνας, συνδυάζοντας και αξιοποιώντας τεχνικές που βασίζονται σε διαδικασίες ποσοτικής έρευνας, όπως η συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων και η μέτρηση του αριθμού των ευρημάτων με στόχο την αντιπροσωπευτικότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης στο σύνολο του πληθυσμού (Travers, 2001).

Σε αρκετές περιπτώσεις η ανάπτυξη των ποιοτικών προσεγγίσεων συνδέεται με μια τάση αντιμετώπισης των μεθοδολογιών που βασίζουν την ανάλυσή τους στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, αξιοποιώντας ποσοτικά και στατιστικά δεδομένα που έχουν ως προϋπόθεση την ποσοτική τυποποίηση των υπό εξέταση στοιχείων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της μεθοδολογίας που εδράζεται στις ποιοτικές προσεγγίσεις ανάλυσης δίνεται έμφαση όχι στην ποσοτική αποτύπωση αλλά στη θεωρητική αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Tsiolis, 2014). Οι δύο σημαντικότερες εξ αυτών είναι ο ερμηνευτισμός (interpretivism) και η κριτική θεωρία (critical theory). Ο ερμηνευτισμός επικεντρώνεται στη χρήση εναλλακτικών μορφών αναπαράστασης, καθώς οι μεθοδο-

λογίες και τα εργαλεία των φυσικών επιστημών δεν θεωρούνται αποτελεσματικά στις κοινωνικές επιστήμες, ενώ η κριτική θεωρία έχει μια προσέγγιση περισσότερο ιδεολογικοπολιτική, εστιάζοντας στην αναζήτηση και ανάδειξη των σχέσεων κυριαρχίας εντός των σύγχρονων κοινωνιών (Cooper and White, 2012).

Σχήμα 3.1: Ερευνητικές προσεγγίσεις και υποδείγματα



Πηγή: Cooper and White (2012)

Ωστόσο, παρά τα διακριτά χαρακτηριστικά των δύο προσεγγίσεων, οι ποιοτικές μεθοδολογίες συνομιλούν μεταξύ τους προσφέροντας περισσότερα από ένα σύνολα κοινών επιστημολογικών υποθέσεων. Οι διακριτές προσεγγίσεις στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις εις βάθος και τις ομάδες εστίασης (focus groups) που έχουν σχεδιαστεί για να αποτυπώσουν την πραγματικότητα όπως τη βιώνουν οι συμμετέχοντες, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγονται κατά την ερευνητική διαδικασία αποτελούνται κυρίως από γραπτό ή προφορικό λόγο

ή ακόμα και από παρατηρήσεις που δεν έχουν άμεση αριθμητική ερμηνεία (Check and Schutt, 2012).

Σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, από τη διαμόρφωση ενός προβλήματος έως την εξαγωγή συμπερασμάτων, υπάρχει ένα πλήθος τρόπων προσέγγισης του κοινωνικού κόσμου, με την ποικιλία αυτή να λειτουργεί θετικά στην αξιοπιστία και στην εν γένει χρησιμότητα της ποιοτικής έρευνας (Becker et al., 2002). Ως εκ τούτου, και όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν διάφοροι τύποι εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων, με τις συνεντεύξεις εις βάθος (in depth interview – IDI) και τις ομάδες εστίασης (focus groups) να είναι από τα πλέον δημοφιλέστερα (Cataldi, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη εις βάθος είναι μια τεχνική που έχει στόχο να αποδώσει μια ζωντανή εικόνα της οπτικής του υποκειμένου στο ερευνητικό θέμα, όπως επίσης και μια εικόνα για το πώς οι άνθρωποι ερμηνεύουν τον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα. Οι τεχνικές συνέντευξης αντλούν κάθε πληροφορία που μπορεί να μοιραστεί ο συμμετέχων σχετικά με το ερευνητικό θέμα (Milena, Dainora and Alin, 2008). Επιπλέον, η γνωστική και συναισθηματική κατάσταση των ερωτώμενων, η οποία επιδρά στα συλλεγόμενα δεδομένα, μπορεί να εξαρτάται από το πλαίσιο της συνέντευξης, γεγονός που ενδέχεται να αποσταθεροποιήσει τα αποτελέσματα της συνέντευξης (Lucas, 2014). Ως εκ τούτου, ακόμα και οι συνεντεύξεις εις βάθος, οι οποίες γνωρίζουν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας από τις έρευνες (surveys) με τις αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις, θα πρέπει να υπόκεινται σε κάποιου είδους τυποποίηση.

Με παρόμοιο τρόπο, το μεθοδολογικό εργαλείο των ομάδων εστίασης αφορά μια τεχνική που περιλαμβάνει ένα πλήθος εις βάθος ομαδικών συνεντεύξεων, στις οποίες οι συμμετέχοντες επιλέγονται βάσει κριτηρίων που αφορούν τη σχέση τους με το υπό μελέτη θέμα, αντλώντας πληροφορίες που δεν θα ήταν δυνατόν να συλλεχθούν μέσω μεμονωμένων συνεντεύξεων ή ερευνών (Vaughn et al., 1996). Το συγκριτικό πλεονέκτημα μιας ομάδας εστίασης έναντι άλλων μεθόδων είναι η ικανότητα του εργαλείου να δημιουργεί δεδομένα με βάση τη συνέργεια και την αλληλεπίδραση της ομάδας, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τρόπο που θα ευνοείται το αίσθημα εμπιστοσύνης και άνεσης μεταξύ τους ώστε να συμμετέχουν στην απαιτούμενη συζήτηση (Rabiee, 2004).

Σε γενικές γραμμές, στις συνεντεύξεις εις βάθος οι συμμετέχοντες είναι πιο σίγουροι να εκφράσουν τις απόψεις και τις βαθύτερες σκέψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ στην ομάδα εστίασης, παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ενεργούν με βάση την προσωπικότητά τους, ενέχει διαρκώς ο κίνδυνος να επηρεαστούν από τους συνομιλητές τους με ισχυρότερη προσωπικότητα (Milena, Dainora and Alin, 2008). Για τον λόγο αυτόν

συνιστάται κατά την κατασκευή του πάνελ των συμμετεχόντων σε μια ομάδα εστίασης να λαμβάνεται υπόψη η ομοιογένεια, επιλέγοντας, για παράδειγμα, άτομα ίδιου ή παρόμοιου κύρους, προκειμένου να διευκολύνεται η έκφραση όλων των απόψεων χωρίς την επίδραση της αμεροληψίας των ισχυρότερων προσωπικοτήτων (Krueger, 1994).

Προκειμένου να διερευνηθούν σε ποιοτικό επίπεδο και να διανθιστούν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας για τη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μορφή της *online ομαδικής συζήτησης* και των *τηλεφωνικών εις βάθος ατομικών συνεντεύξεων*.

Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν: Μία (1) online ομαδική συζήτηση με αποφοίτους δημόσιων ΙΕΚ δημοφιλών αντικειμένων σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και πέντε (5) εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου (*tele-depth*) με στελέχη ΙΕΚ με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Πίνακας 3.1: Online ομαδική συζήτηση

Φορέας κατάρτισης	Φύλο	Χαρακτηριστικά	Αντικείμενο κατάρτισης
Δημόσια ΙΕΚ	Άνδρες & Γυναίκες	Καταρτισθέντες δημοσίων ΙΕΚ	Βοηθοί βρεφονηπιοκόμων Φύλακες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων Τεχνικοί μαγειρικής τέχνης

Πίνακας 3.2: Εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις

Φορέας κατάρτισης	Αριθμός συνεντεύξεων	Χαρακτηριστικά
Δημόσια ΙΕΚ	5	Διευθυντές ΙΕΚ

3.1 Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων ποιοτικής έρευνας

Στην παρούσα υποενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, η οποία διενεργήθηκε μέσω ομαδικής συζήτησης-ομάδας εστίασης και πέντε ατομικών συνεντεύξεων εις βάθος. Η διερεύνηση σε ποιοτικό επίπεδο της σύνδεσης των αποφοίτων με την αγορά εργασίας έχει στόχο να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην ποσοτική έρευνα και στα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν ανωτέρω, ως αναπόσπαστο κομμάτι μιας έρευνας που χρησιμοποιεί μεικτές μεθόδους ανάλυσης. Η προσέγγιση αυτή άλλωστε διευκολύνει την εξαγωγή συμπερασμάτων που να αντανακλούν τις ποικίλες πτυχές τού υπό εξέταση θέματος.

Κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας –της ομαδικής συζήτησης και των ατομικών συνεντεύξεων– χρειάστηκε να τηρηθεί η κοινωνική αποστασιοποίηση για την ασφάλεια των συμμετεχόντων στο πλαίσιο των μέτρων προστασίας για τη μείωση της διασποράς της Covid-19. Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν: μία online ομαδική συζήτηση με αποφοίτους δημόσιων ΙΕΚ δημοφιλών αντικειμένων σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας (Βοηθοί βρεφονηπιοκόμων, Φύλακες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων, Τεχνικοί μαγειρικής τέχνης) και πέντε εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου με στελέχη ΙΕΚ. Η online ομαδική συζήτηση έλαβε χώρα στις 29 Ιουνίου 2020, ενώ οι εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν τηλεφωνικά στις 22 και 23 Ιουλίου 2020.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια έχουν ομαδοποιηθεί σε τρεις θεματικές ομάδες που αφορούν (α) τις ειδικότητες που επιλέγονται για κατάρτιση, όπου αναλύονται τα κίνητρα και τα συγκριτικά πλεονεκτήματα που αναγνωρίζουν σε κάθε πρόγραμμα, (β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων κατάρτισης, όπου συζητούνται ζητήματα όπως το Πρόγραμμα Σπουδών, η οργάνωση του προγράμματος, το εκπαιδευτικό υλικό, οι χώροι και η υλικοτεχνική υποδομή, η πρακτική άσκηση, οι εκπαιδευτές, η πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ και η επίδραση της πανδημίας στην κατάρτιση, και (γ) τη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, όπου θίγεται ο ρόλος της ατομικής πρωτοβουλίας και του θεσμικού πλαισίου.

3.1.1 Ειδικότητες κατάρτισης

Η επιλογή μιας ειδικότητας καθορίζεται από τα διαφορετικά κίνητρα των σπουδαστών τα οποία εδράζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός. Σύμφωνα με τα στελέχη των ΙΕΚ, βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις επιλογές των σπουδαστών είναι η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η θέση τους στην απασχόληση. Στη συνέχεια τα κίνητρα των καταρτιζομένων, που συνδέονται ως έναν βαθμό με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: (α) τη μάθηση και εξειδίκευση με σκοπό την εύρεση εργασίας και (β) τη μάθηση και εξειδίκευση με σκοπό την επαγγελματική ή/και την προσωπική εξέλιξη.

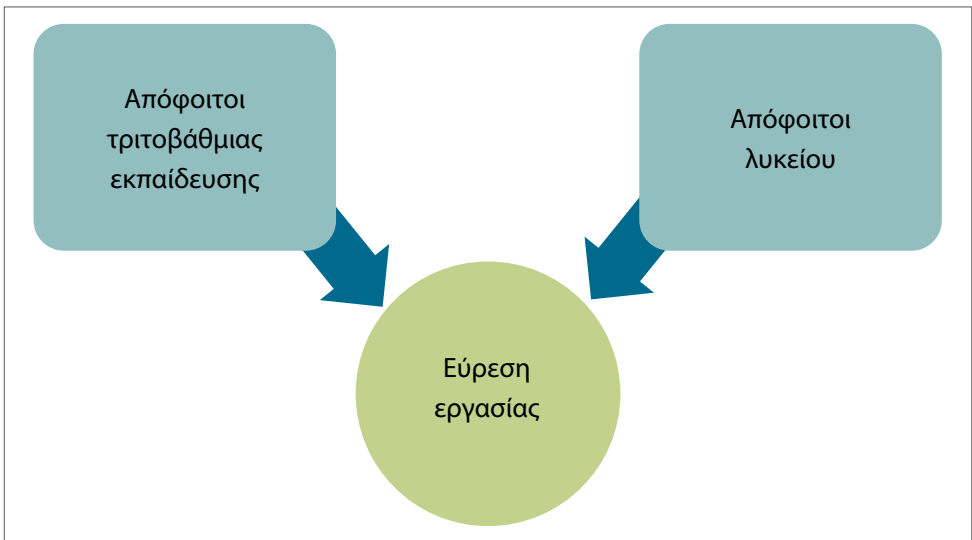
Με βάση τα όσα τόνισαν στελέχη των ΙΕΚ, η δεξαμενή των σπουδαστών ΙΕΚ που έχουν στόχο την εύρεση εργασίας διαμορφώνεται με βάση το εκπαιδευτικό τους προφίλ και απαρτίζεται από:

- Αποφοίτους λυκείου οι οποίοι, μη έχοντας επιτύχει στις εξετάσεις εισαγωγής στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση ή που απέτυχαν να εισαχθούν σε Τμήματα με επιθυμητό αντικείμενο σπουδών, επιλέγουν τις σπουδές στο ΙΕΚ με σκοπό την εύρεση εργασίας στην ειδικότητα που επιθυμούν ή που είναι συναφής με την εργασία των γονιών τους.

- Άνεργους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέγουν να ειδικευτούν σε σχετικό με τις σπουδές τους αντικείμενο με σκοπό την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, π.χ. χημικοί μηχανικοί ως Βοηθοί φαρμακείου ή ιστορικοί-αρχαιολόγοι ως Φύλακες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων (βλ. Σχήμα 3.2).

Σχήμα 3.2: Προφίλ αποφοίτων που έχουν κίνητρο την εύρεση εργασίας

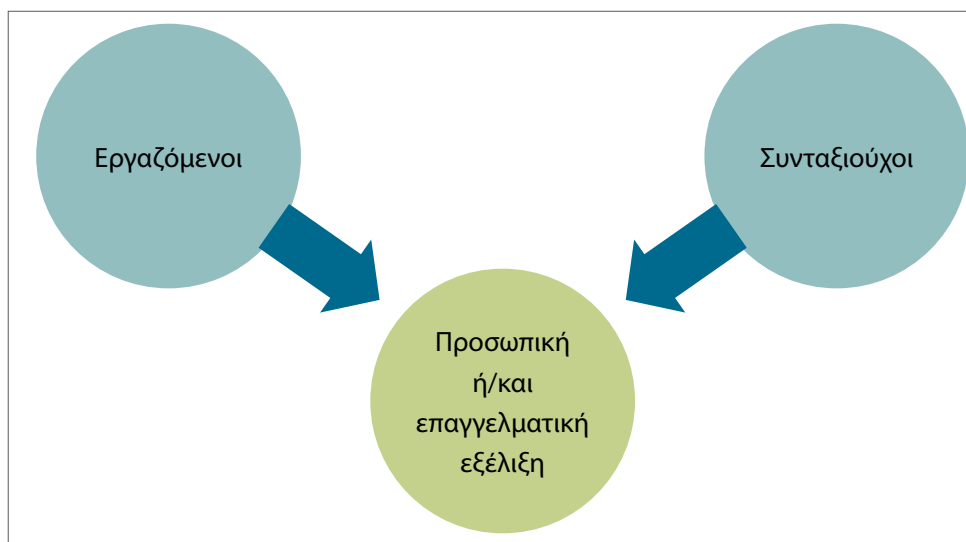


Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή ενός προγράμματος ΙΕΚ δεν είναι απαραίτητα η μόνη μεταλυκειακή εκπαίδευση ή κατάρτιση που διαθέτουν ή που θα επιλέξουν στην πορεία της επαγγελματικής τους εξέλιξης οι καταρτισθέντες/καταρτιζόμενοι. Η επιλογή αντικείμενου κατάρτισης ενδέχεται να σχετίζεται με την επιπλέον ή συμπληρωματική εξειδίκευση σε ειδικότητες ενός ευρύτερου κλάδου, για παράδειγμα επαγγελματίας στον τομέα της Ασφάλειας/Φύλαξης που καταρτίστηκε ως Φύλακας μουσείων και αρχαιολογικών χώρων και την παρούσα χρονική περίοδο καταρτίζεται στη Δασική προστασία, ή καταρτισθέντες με σπουδές Ψυχολογίας που παρακολούθησαν και ολοκλήρωσαν την κατάρτιση στη Βρεφονηπιοκομία. Τέλος, ως κίνητρο παρακολούθησης αναφέρθηκε από στελέχη των ΙΕΚ και η προσπάθεια μικρού ποσοστού σπουδαστών να επιτύχουν αναβολή στράτευσης.

Σε σχέση με τη θέση τους στην εργασία, οι καταρτιζόμενοι που επιλέγουν τη φοίτηση σε ένα πρόγραμμα με σκοπό την επαγγελματική ή/και προσωπική εξέλιξη είναι:

- Εργαζόμενοι ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης (Λύκειο, τριτοβάθμια) που είτε θέλουν να εξειδικευτούν με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη στην παρούσα απασχόλησή τους (και ίσως αύξηση αμοιβής) ή εργαζόμενοι που επιθυμούν αλλαγή καριέρας προς εντελώς διαφορετικό αντικείμενο και το ΙΕΚ τούς δίνει την ευκαιρία να το πραγματοποιήσουν.
- Συνταξιούχοι που επιθυμούν την απόκτηση γνώσεων προς προσωπική εξέλιξη και βελτίωση ή δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (βλ. Σχήμα 3.3).

Σχήμα 3.3: Προφίλ αποφοίτων που έχουν κίνητρο την προσωπική ή/και επαγγελματική εξέλιξη



Εκτός από τα παραπάνω κίνητρα, κατά τις προσωπικές συνεντεύξεις με τους καταρτισθέντες καταγράφηκε πως οι εξειδικευμένες γνώσεις αποτελούν το κύριο όφελος της κατάρτισης. Σημειώθηκε πως οι γνώσεις που λαμβάνουν τους δίνουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν την επαγγελματική εμπειρία ή τις σπουδές που ήδη έχουν, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις λαμβάνουν γνώσεις που χρησιμεύουν και στην προσωπική τους ζωή (π.χ. γνώσεις ψυχολογίας στο πλαίσιο της Βρεφονηπιοκομίας ή διαχείρισης υλικών στο πλαίσιο της Μαγειρικής τέχνης) και στις οποίες δεν θα μπορούσαν να έχουν εύκολη πρόσβαση σε άλλη περίπτωση. Τέλος, ως σημαντικό κέρδος από τη φοίτησή τους στα προ-

γράμματα κατάρτισης των ΙΕΚ αναφέρθηκαν από τους σπουδαστές οι γνωριμίες, οι νέες φιλίες και η κοινωνικοποίηση μέσω ενός ποικιλόμορφου περιβάλλοντος, που διευρύνει τον τρόπο σκέψης και την αντίληψή τους.

Τα στελέχη ΙΕΚ από την πλευρά τους θεωρούν ότι τα οφέλη που προκύπτουν από τη φοίτηση των καταρτιζομένων στα ΙΕΚ αφορούν κυρίως:

- Την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς λαμβάνουν εξειδικευμένες γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες που προέρχονται από πραγματικές εμπειρίες λόγω της επαφής τους με επαγγελματικούς χώρους (επισκέψεις, πρακτική άσκηση).
- Την αποτελεσματική επαγγελματική αποκατάσταση, ειδικά σε σύγκριση με τους αποφοίτους Λυκείου.

Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε από στέλεχος ΙΕΚ κατά τη συζήτηση στην ομάδα εστίασης:

Επαγγελματική αποκατάσταση. Σε αυτό προσδοκούν, κι εκείνοι κι εμείς, κι εγώ ακόμη χαίρομαι όταν κάποιος τελειώνει και βρίσκει δουλειά. Το πόσο εύκολα θα βρει εξαρτάται κι από τις ειδικότητες, είναι κάποιες ειδικότητες, όπως η ζωγραφική τέχνη, που δύσκολα βρίσκουν δουλειά.

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, τα οφέλη από τη φοίτηση σε ΙΕΚ είναι πολλαπλά, ξεκινώντας από τα κοινωνικά μέχρι τα εκπαιδευτικά, με ενοποιητικό παράγοντα την περιορισμένη θεωρητική γνώση αλλά την επαρκέστατη πρακτική και επαγγελματική εφαρμογή.

3.1.2 Ποιοτικά στοιχεία των προγραμμάτων κατάρτισης

Τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης αποτελούνται, προσδιορίζονται και διαμορφώνονται από μια σειρά παραμέτρων, όπως: το πρόγραμμα σπουδών, την οργάνωση προγράμματος, το εκπαιδευτικό υλικό, τους εκπαιδευτές, τους χώρους και την υλικοτεχνική υποδομή και την πρακτική άσκηση. Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο ρόλος της πιστοποίησης ΕΟΠΠΕΠ και οι λόγοι για τους οποίους οι καταρτιζόμενοι επιλέγουν να προβούν στην απόκτησή της ή όχι. Οι παραπάνω παράμετροι είναι σαφέστατα αλληλένδετες μεταξύ τους και συχνά μη σαφώς διαχωρισμένες, με τη μία να επηρεάζει και να επηρεάζεται από την άλλη. Ωστόσο, ακολουθούν ορισμένα στοιχεία ξεχωριστά για την καθεμία αξιολογώντας τα θετικά στοιχεία και τα σημεία βελτίωσης της κάθε παραμέτρου βάσει των απόψεων των καταρτισθέντων και των στελεχών ΙΕΚ.

3.1.2.1 Πρόγραμμα σπουδών

Θετικά στοιχεία

Σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, ένα στοιχείο που αξιολογείται θετικά είναι η εξειδικευμένη ύλη και τα αναλυτικά θεωρητικά μαθήματα με εργαστήρια που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην ειδικότητα. Ένα στέλεχος ΙΕΚ αναφέρει πως

Όταν είναι αναλυτικό, κάθε μάθημα –είτε εργαστηριακό είτε θεωρητικό μάθημα– και ανάλογα με τα εξάμηνα όπου βρισκόμαστε υπάρχει μια διαβάθμιση, ξεκινώντας από κάτι πιο απλό και σιγά σιγά να υπάρχει μια διαβάθμιση ώστε να μπορέσουμε να καλύψουμε όσο περισσότερο τις γνώσεις και την κατάρτιση των σπουδαστών.

Επιπλέον, η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων (ανάλογα με την ειδικότητα, την υλικοτεχνική υποδομή του εκάστοτε ΙΕΚ ή/και το δίκτυο συνεργαζόμενων επιχειρήσεων) ενίσχυσε τη θετική άποψη των καταρτισθέντων για τα προγράμματα.

«Μας τα έλεγαν πάρα πολύ ωραία, μας τα εξηγούσαν πάρα πολύ ωραία και αναλυτικά, ασχολιόντουσαν μαζί μας, με τις ερωτήσεις μας, κάναμε και πρακτική μέσα στην τάξη», αναφέρεται χαρακτηριστικά από μια καταρτιζόμενη.

Η ίδια θετική άποψη, όμως, βρίσκει σύμφωνα και τα στελέχη των ΙΕΚ, καθώς αναγνωρίζουν πως η πρακτική άσκηση επιτρέπει στους καταρτισθέντες να εμβαθύνουν και να αντιληφθούν καλύτερα τις ποικίλες πτυχές ενός θέματος. Όπως αναφέρει ένας εξ αυτών:

Όλα τα προγράμματα σπουδών των ΙΕΚ έχουν την εξής ιδιαιτερότητα: έχουν ένα τρίωρο μάθημα που λέγεται πρακτική εφαρμογή στην ειδικότητα – αυτό είναι ένα μάθημα το οποίο είναι υπό μορφή project, μπορεί κάποιος να κάνει δηλαδή κάποια εργασία, μπορεί να εμβαθύνει σε ένα κείμενο το οποίο τον ενδιαφέρει και αυτό δίνει τη δυνατότητα στο να έχουν πρακτική εφαρμογή στο αντικείμενο.

Τέλος, στα θετικά στοιχεία των προγραμμάτων συγκαταλέγεται η δυνατότητα επίσκεψης σε επαγγελματικούς χώρους για την απόκτηση όσο το δυνατόν πληρέστερης εικόνας για την ειδικότητα και την αγορά εργασίας.

Επίσης, όπως αναφέρει στέλεχος ΙΕΚ,

Πολύ σημαντικό ρόλο έχουν τα εργαστήρια, όχι εργαστήρια με την έννοια που τα έχουμε εμείς στο μυαλό μας, δηλαδή τα εργαστήρια του πανεπιστημίου ή τα σχολικά εργαστήρια, καλύτερα είναι οι εργασιακοί χώροι. Κατάλληλοι εργασιακοί χώροι. Τους λέω χαρακτηριστικά, όταν έχουν κάποια εργαστήρια, θέλω να έρχομαι στο ΙΕΚ και να μη βρίσκω κανέναν καταρτιζόμενο εδώ, να είναι όλοι στους εργασιακούς χώρους, εκεί προσφέρεται η κανονική κατάρτιση, γιατί εκεί θα δουν

το σύνολο, το μηχάνημα, τη σύγχρονη τεχνική, δεν θα τη δουν ούτε στο ΙΕΚ ούτε θα τη δουν υπό το φως του προτζέκτορα.

Προτάσεις βελτίωσης

Πέραν των θετικών στοιχείων που καταγράφηκαν μέσω των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν και κάποιες αδυναμίες των προγραμμάτων ως σημεία που χρήζουν βελτιώσεων. Ένα τέτοιο σημείο αποτελεί η ανάγκη ύπαρξης περισσότερων και σύγχρονων εργαστηριακών/πρακτικών μαθημάτων, τα οποία θα συνοδεύονται και από τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές που θα τα υποστηρίζουν. Σε αυτή την κατεύθυνση ένα στέλεχος ΙΕΚ σημειώνει πως «στο μαγειρικής τέχνης αυτή τη στιγμή είναι θεματικές οι προσεγγίσεις της μαγειρικής: αν έχουμε έναν εξοπλισμό που δεν μπορεί να ανταποκριθεί, είναι επόμενο ότι οι καταρτιζόμενοι δεν θα παρακολουθούν την εξέλιξη».

Επιπλέον, η έλλειψη σαφών επαγγελματικών περιγραμμάτων και δικαιωμάτων οδηγεί στην έλλειψη καθορισμένης και σαφούς ύλης και μαθημάτων κατάρτισης. Το πρόβλημα αυτό αναδεικνύει ένας καταρτιζόμενος φύλακας, ο οποίος αναφέρει πως οι πρώτες βοήθειες, σημαντικό μάθημα για την ειδικότητά του, μειώθηκε σημαντικά σε ώρες και αντικαταστάθηκε ως αντικείμενο από το μάθημα της λαϊκής τέχνης. Κατά την ίδια λογική, αναγνωρίζεται από στέλεχος ΙΕΚ η σύνδεση των στοιχείων αυτών με την ποιότητα της κατάρτισης, αναφέροντας μεταξύ άλλων πως:

θα πρέπει μετά τα επαγγελματικά δικαιώματα να υπάρχουν και σαφή επαγγελματικά περιγράμματα, άρα συνεπάγεται ότι θα πρέπει να έχουν σαφείς επαγγελματικούς οδηγούς κατάρτισης, οι οποίοι οδηγοί θα πρέπει να είναι αναλυτικοί στο πρόγραμμα κατάρτισης, δηλαδή πόσες ώρες και γιατί τόσες ώρες; Όλα αυτά συντελούν στο να αποκτήσει ο καταρτιζόμενος την καλύτερη κατάρτιση.

Επίσης, για τα στελέχη ΙΕΚ –τα οποία σε αντιδιαστολή με τους καταρτιζομένους ήταν σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα τις εξελίξεις τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας όσο και στη σύνδεσή τους– ήταν επιτακτική η ανάγκη επικαιροποίησης των προγραμμάτων. Στέλεχος ΙΕΚ αναφέρει:

Υπηρετώ τον θεσμό των ΙΕΚ από το 2010, το 2013 άλλαξαν τα ΙΕΚ, άλλαξαν οι ονομασίες των ειδικοτήτων, τα ωρολόγια προγράμματα, αλλά χωρίς οδηγούς. Υπάρχουν οδηγοί σπουδών από το 2013, έχουν περάσει επτά χρόνια κι ακόμη υπάρχουν ειδικότητες που τώρα συζητούν για να τις κάνουν.

Η επικαιροποίηση σύμφωνα με τα στελέχη πρέπει να αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας/ύλης αλλά και τις προσφερόμενες ειδικότητες, ώστε να αντανakλούν την πραγματικότητα της αγοράς εργασίας. Στο θέμα αυτό, χαρακτηριστική είναι η κατάθεση στελεχους ΙΕΚ που παρατίθεται παρακάτω:

Πρώτα απ' όλα, να μπορεί να επικαιροποιείται. Δηλαδή να μην έχουμε ένα πρόγραμμα σπουδών, έναν οδηγό σπουδών που είναι βασισμένος σε τεχνολογικά ζητήματα ή οτιδήποτε τέλος πάντων που είναι 10ετίας ή 15ετίας ή 20ετίας όταν έχουν αλλάξει πράγματα. Και επίσης να υπάρχει και μια σύζευξη αυτού που κάνουμε εμείς εδώ με την αγορά εργασίας.

3.1.2.2 Οργάνωση προγράμματος

Θετικά στοιχεία

Σε σχέση με την οργάνωση των προγραμμάτων ΙΕΚ, στελέχη ΙΕΚ αναγνωρίζουν ως θετική εξέλιξη την πρόσφατη ανάθεση ενός ποσού ανά ΙΕΚ για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού για τους καταρτιζομένους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από στέλεχος ΙΕΚ πως:

Ένα βασικό και ένα δύσκολο κομμάτι γενικά είναι το οικονομικό στα ΙΕΚ. Μέχρι και πέρυσι είχαμε ένα σοβαρό θέμα στο να αγοράσουμε υλικά, δεν είχαμε την άνεση, την ευχέρεια, για παράδειγμα, «χρειάζομαι υλικά να πάω να τα πάρω τώρα, να τα προσφέρω στους καταρτιζομένους και να ξεκινήσουμε να κάνουμε δουλειά». Υπήρχε μια μεγάλη καθυστέρηση. Ευτυχώς από πέρυσι ο Γενικός Γραμματέας έχει βάλει μια πολύ καλή σειρά, έχουμε ένα ποσό που μπορούμε να το διαχειριστούμε για τις βασικές ανάγκες –που δεν το είχαμε ποτέ αυτό πριν–, οπότε και μπορούμε να πάρουμε κάποια υλικά και να συνεχίσουμε.

Επιπλέον, μέρος των αποφοίτων συνδέει την οργάνωση προγράμματος με την εξειδίκευση των καθηγητών και την ύπαρξη υλικών και εργαστηριακών τμημάτων, τα οποία και αξιολογούνται ως θετικά και αλληλοσυμπληρούμενα. Ενδεικτικά, ένας καταρτιζόμενος στη συνέντευξή του αξιολογεί θετικά το γεγονός πως στην ειδικότητά του οι καθηγητές ήταν του ίδιου γνωστικού αντικείμενου, ήταν δηλαδή μάγειρες που ασκούσαν το επάγγελμα, ενώ επίσης υπήρχε κουζίνα και υλικά μέσα στο ΙΕΚ που επέτρεπαν στους καταρτιζομένους να εντρυφήσουν στη δουλειά.

Προτάσεις βελτίωσης

Ένα από τα κυριότερα σημεία που χρήζουν προσοχής είναι τα προγράμματα σπουδών στα οποία υπάρχουν ελλείψεις σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία ανάπτυξής τους. Τα προγράμματα σπουδών σε αντικείμενα που αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένα, ώστε να επιτρέπουν την έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγησή τους, προσφέροντας τη δυνατότητα διορθώσεων ή/και ενσωμάτωσης αλλαγών. Η τοποθέτηση ενός στελέχους ΙΕΚ είναι ενδεικτική των βελτιώσεων που απαιτούνται:

Τα προγράμματα σπουδών σ' εμάς, για παράδειγμα, πώς γίνονταν μέχρι τώρα: έβγαине μία ομάδα από εκπαιδευτές διάφορων ΙΕΚ και κάνανε μία πρόταση για το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή καταγράφανε τα αντικείμενα, τα μαθησιακά αποτελέσματα κ.λπ., έτσι; Αυτό πολλές φορές χρειαζόταν μετά από ένα εξάμηνο ή από έναν χρόνο, καθώς όταν θα δουλεύοταν θα χρειαζόταν διορθώσεις. Γίνονταν αυτές οι προτάσεις για τις διορθώσεις, πολλές φορές δεν ενσωματώνονταν, δεν υλοποιούνταν για γραφειοκρατικούς λόγους.

Σημαντική επίσης είναι και η ανάγκη που προκύπτει για καλύτερη οργάνωση των σπουδών μέσω προσλήψεων μόνιμου καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού που θα δύναται να αφοσιωθεί εξ ολοκλήρου στη διδασκαλία. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές στελεχών ΙΕΚ σχετικά με την ανάγκη πρόσληψης καταρτισμένων εκπαιδευτών:

Δεν μπορείς να μιλάς για κατάρτιση, στην κατάρτιση θέλω να φέρεις τον πιο καταρτισμένο, αν εγώ θέλω να γίνω ξυλογλύπτης, δεν μπορώ να πάω σε κάποιον που δεν... θα πρέπει να βρω αυτό που λέμε, τον φούρναρη που έχει σαράντα χρόνια εμπειρία, αυτόν θέλουμε εμείς, όχι δηλαδή κάποιον που περίσσεψε.

Τώρα στέλνουν κάποιους εκπαιδευτικούς με απόσπαση. Εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν θέλουν να πάνε στην οργανική τους θέση και τους πάνε στα ΙΕΚ, βρίσκουν έναν τρόπο, χίλιοι δυο τρόποι υπάρχουν, κι έρχονται εκεί, έξι ή οχτώ μήνες, δεν έχει να προσφέρει τίποτα όμως, σου λέει φέτος είμαι, του χρόνου μπορεί να μην είμαι. Δεν υπάρχει μόνιμο προσωπικό. Υπάρχουν άλλα ΙΕΚ που δεν έχουν καθόλου προσωπικό. Είναι μόνο ο διευθυντής.

Ένα επιπλέον στοιχείο που προκύπτει από τις συνεντεύξεις των στελεχών ΙΕΚ είναι η ανάγκη για λιγότερη γραφειοκρατία και περισσότερη ευελιξία/αυτονομία όσον αφορά τις προμήθειες εξοπλισμού αλλά και τη διάθεση πόρων στα ΙΕΚ σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Κατά τα λεγόμενα στελέχους ΙΕΚ, δεν υπάρχει κανένα περιθώριο παρέμβασης στη λειτουργία ενός ΙΕΚ, καθώς όλα καθορίζονται από το Υπουργείο, ενώ σημειώνει χαρακτηριστικά πως «εκείνο που μπορώ να κάνω εγώ είναι αν μπουν νερά σε μια αίθουσα, αν καεί μια λάμπα, αυτά μπορεί να κάνει ένας διευθυντής σε ένα ΙΕΚ». Άλλο ένα δείγμα ανελαστικότητας στη λειτουργία του ΙΕΚ φαίνεται από την τοποθέτηση ενός άλλου στελέχους ΙΕΚ, το οποίο και σημειώνει πως για την προμήθεια ενός προτζέκτορα –ενός σχετικά απλού εποπτικού μέσου που χρειάζεται στην κατάρτιση– ενδέχεται να χρειαστούν δύο και τρία χρόνια, ενώ επίσης –σύμφωνα με μία άλλη μαρτυρία– το Ινστιτούτο Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης καθυστερεί πάρα πολύ τις πληρωμές, δημιουργώντας ένα σοβαρό πρόβλημα με τους προμηθευτές.

Αποτυπώνεται επιπλέον πως για την επιτυχή κατάρτιση των εκπαιδευομένων και για σύγχρονους επαγγελματικούς χώρους και περιβάλλοντα απαιτείται συνεργασία των ιν-

στιτούτων με φορείς και επιχειρήσεις –ανάλογα με την εκάστοτε ειδικότητα–, με στέλεχος των ΙΕΚ να αναφέρει:

Ίσως να ήμασταν πιο ευέλικτοι, ειδικά στο πρακτικό κομμάτι, να μπορούμε να βγούμε έξω περισσότερο, για να δούμε πώς είναι έξω στην πράξη όλα αυτά ή ίσως να ήταν λίγο περισσότερα τα εργαστηριακά μαθήματα. Γιατί μιλάμε για κατάρτιση – από αυτή την άποψη. Καλή η θεωρία, δεν το συζητάμε, πρέπει να μάθουμε θεωρία για να εφαρμόσουμε, αλλά είναι καλό να υπάρχει και ένα ίσως λίγο μεγαλύτερο κομμάτι πρακτικής.

Τέλος, αναφέρθηκε από καταρτισθέντες που εργάζονταν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους η ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τις ώρες παρουσίας και το σύστημα απουσιών.

3.1.2.3 Εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό για την επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να είναι ένα ποικιλόμορφο υλικό που δεν θα βασίζεται απαραίτητως στην εκτεταμένη θεωρητική εκπαίδευση. Όπως προέκυψε από την ποιοτική έρευνα, το εκπαιδευτικό υλικό συνδέεται με τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και την ικανότητα των εκπαιδευτών να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης. Η άποψη αυτή είναι κοινή μεταξύ των στελεχών ΙΕΚ, ένας εκ των οποίων αναφέρει:

Δεν είναι τόσο το υλικό, γιατί είναι κατάρτιση, δεν χρειάζεται να είναι όπως η τυπική εκπαίδευση, όλο το πεδίο μπορεί να είναι προσαρμοσμένο στην ύλη και επειδή είναι ενήλικες χρειάζεται να οριστούν στόχοι που έχουν σχέση με τους ενήλικες, θέλουμε συγκεκριμένα πράγματα.

Αντίστοιχες ήταν και οι τοποθετήσεις των καταρτιζομένων που εξήραν το ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτών. Ενδεικτικά, ένας από τους καταρτιζομένους αναφέρει: «Για το εκπαιδευτικό υλικό; Εντάξει ήμασταν τυχεροί στο θέμα των εισηγητών γιατί είχαμε άτομα τα οποία ενδιαφέρονταν να σου διδάξουν πράγματα. Βιβλία δεν υπήρχαν».

Θετικά στοιχεία

Η επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό που παρείχαν οι εκάστοτε εκπαιδευτές αναφέρθηκαν ως θετικά στοιχεία από την πλευρά των καταρτισθέντων και των στελεχών ΙΕΚ. Το συγκεκριμένο ζήτημα μάλιστα είναι υψηλής σημασίας σε συγκεκριμένες ειδικότητες, με στέλεχος των ΙΕΚ να αναφέρει πως για την ειδικότητα των Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας έχουν εξασφαλιστεί μέσω χορηγίας φωτοβολταϊκά,

ανεμογεννήτριες, καινούργιοι υπολογιστές και εργαστήρια – υλικό που μπορεί να βοηθήσει καλύτερα στη μάθηση.

Επιπλέον, από στελέχη ΙΕΚ δόθηκε έμφαση στη συνεχή προσπάθεια για επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και των εποπτικών μέσων (προτζέκτορες, υπολογιστές, σύνδεση Internet). Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Βοηθάει πάρα πολύ η χρήση του Διαδικτύου, με έναν προτζέκτορα και ένα laptop με σύνδεση στο Internet να μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση σε online εκπαιδευτικό υλικό, να μπορούνε στην ουσία οι σπουδαστές να συμμετέχουν σε διάφορα – με τη χρήση video, παραδείγματος χάριν.

Προτάσεις βελτίωσης

Όσον αφορά τις προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού υλικού, τονίστηκε η ανάγκη εκσυγχρονισμού τόσο των ήδη υπαρχόντων τεχνολογικών και μη μέσων διδασκαλίας όσο και του εξοπλισμού εργαστηρίων που συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού στα ΙΕΚ.

Εξάλλου, καταρτιζόμενοι και στελέχη των ΙΕΚ επισήμαναν ως πρόβλημα την απουσία επίσημης ύλης και βιβλίων αναφοράς, γεγονός που οδηγεί σε μια συνεχή ανάγκη εκτύπωσης υλικού, το οποίο πολλές φορές περιορίζεται μόνο στη θεματολογία της πιστοποίησης. Στέλεχος ΙΕΚ, μεταξύ άλλων, αναφέρει:

Δεν υπάρχει κάτι επίσημο, ξεκινάμε με αυτό, δεν υπάρχει επίσημο εκπαιδευτικό υλικό. Είναι για ένα μάθημα, μπορεί σε όλη την Ελλάδα, 125 ΙΕΚ που είναι, θα υπάρχουν 125 διαφορετικές προσεγγίσεις στο υλικό.

Ομοίως, δύο από τους καταρτιζομένους εξηγούν:

Βιβλία δεν υπάρχουν, βιβλίο συγκεκριμένο δεν υπάρχει. Ο καθένας μπορεί να δώσει ό,τι σύγγραμμα θέλει. Τονίζει αυτός για το μάθημά του ό,τι είναι καλό ή διαφορετικά δουλεύει φωτοτυπία και κατά βάση ερωτήσεις της πιστοποίησης, τις οποίες υπαγορεύουν και γράφουν, στην ουσία σύστημα του 1821.

Οι εισηγητές δεν ασχολούνταν μόνο με τις ερωτήσεις της πιστοποίησης. Αυτό ήταν καλό. Θα μπορούσε βέβαια να είναι λίγο πιο εμπλουτισμένο το υλικό και να υπάρχουν τα βιβλία αντί να βγάζουμε τις φωτοτυπίες συνέχεια και να κάνουμε το μάθημα μετά. (Κ.ΙΕΚ)

Τέλος, σημειώνεται πως η παροχή εκπαιδευτικού υλικού θα έπρεπε να γίνεται από τον ίδιο τον φορέα κατάρτισης χωρίς επιβάρυνση των καταρτιζομένων, με στέλεχος ΙΕΚ να επισημαίνει μεταξύ άλλων την ανάγκη δημιουργίας μιας βιβλιοθήκης σε κάθε δομή, η οποία θα χορηγεί βιβλία τα οποία θα μπορούσαν να έχουν υποδειχτεί από την Πολιτεία.

3.1.2.4 Χώροι και υλικοτεχνική υποδομή

Τα ειδικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε ειδικότητας, όπως και το απαιτούμενο κόστος καθορίζουν τον βαθμό επάρκειας ή έλλειψης των υλικοτεχνικών υποδομών (π.χ. για τις ειδικότητες που διερευνήθηκαν: εργαλεία, συσκευές και υλικά μαγειρικής, κούκλες επίδειξης πρώτων βοηθειών, αίθουσες θεάτρου). Αντιθέτως, για τους χώρους θεωρητικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τους καταρτισθέντες αρκούν κάποιες βασικές υποδομές και εξοπλισμός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξαρτήτως ειδικότητας (π.χ. υπολογιστές με σύνδεση στο Διαδίκτυο, προτζέκτορας, εκτυπωτές κ.λπ.).

Θετικά στοιχεία

Σε αυτό το πλαίσιο, τα υποκείμενα στο σύνολό τους αναγνωρίζουν ως θετική την ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού αιθουσών, καθώς και την ευελιξία μεταφοράς σε μεγαλύτερες αίθουσες λόγω της πανδημίας σε κάποιες περιπτώσεις. Στέλεχος των ΙΕΚ θεωρεί πως πίνακες, γραφική ύλη, το μέγεθος των παρεχόμενων αιθουσών, καθώς επίσης και ο φωτισμός και ο εξαερισμός τους επαρκούν, με τα τελευταία να έχουν μάλιστα ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή συνθήκη της πανδημίας.

Ωστόσο, πολύ συχνά η απόκτηση επιπλέον εξοπλισμού γίνεται με τη συμβολή των στελεχών ΙΕΚ, όπως επισημαίνει ένας εξ αυτών:

Εγώ θεωρώ ότι έχω την τύχη αυτή τη στιγμή να είμαι ένα από τα ΙΕΚ που έχω αρκετά πράγματα. Έχω καταφέρει... γιατί και εγώ ο ίδιος τρέχω και ζητάω και έχω δουλέψει πάρα πολύ και με δωρεές στην περιοχή... άρα έχω καταφέρει να κάνω κάποια εργαστήρια που τα έχω στήσει εγώ, που δεν υπήρχαν εδώ στον χώρο.

Στέλεχος των ΙΕΚ αναφέρεται επίσης στη δυνατότητα επισκέψεων σε επαγγελματικούς χώρους συναφείς με το αντικείμενο της κατάρτισης.

Στην ειδικότητα του τουρισμού έχουνε κάνει οι σπουδαστές πάρα πολλές επισκέψεις σε εταιρείες τουριστικές, σε εταιρείες που έχουνε software όσον αφορά τις κρατήσεις ξενοδοχείων κ.λπ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω επισκέψεις πραγματοποιούνται σε περιπτώσεις όπου δεν είναι δυνατή η παροχή υλικοτεχνικού, εργαστηριακού εξοπλισμού ή εργαστηρίων, εμπλουτίζοντας τα ερεθίσματα των καταρτισθέντων.

Προτάσεις βελτίωσης

Όπως καταγράφεται στις αναφορές πολλών από τους καταρτισθέντες, οι υλικοτεχνικές υποδομές είναι συχνά ελλιπείς ως προς τις ειδικές απαιτήσεις του εκάστοτε προγράμματος και την απαιτούμενη πρακτική εξάσκηση των καταρτιζομένων. Η έλλειψη του στοι-

χείου αυτού, που αποτελεί και τον βασικό πυρήνα της κατάρτισης, καθιστά ουσιαστικά αδύνατη την εποικοδομητική μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή, χαρακτηριστικές είναι και οι δύο παρακάτω αφηγήσεις καταρτισθέντων με σχετικές τους εμπειρίες:

Εγώ άλλαξα ΙΕΚ γιατί στο πρώτο είχαν μόνο τις ερωτήσεις της πιστοποίησης, δεν υπήρχε κουζίνα για να γίνει η πρακτική, αναγκαστήκαμε και πήγαμε σε ένα catering και δουλεύαμε αμισθί, ενώ μετά χρειάζεται να κάνουμε και πρακτική. Στο πρώτο ΙΕΚ αναγκαζόμασταν να ψωνίζουμε υλικά για να πηγαίνουμε για να έχουμε να κάνουμε πρακτική. Αυτά είναι αδιανόητα πράγματα.

Ακόμα και στη βρεφοκομία που κάναμε, χρειαζόταν η εισηγήτρια μια κούκλα για να μας δείξει πώς αλλάζουμε την πάνα και όλα αυτά, φέραμε εμείς κούκλες από το σπίτι, όσοι είχαν από παιδικές κούκλες δηλαδή.

3.1.2.5 Πρακτική άσκηση

Θετικά στοιχεία

Η πρακτική άσκηση κρίνεται απαραίτητη από το σύνολο των καταρτισθέντων αλλά και των στελεχών, καθώς παρέχει στους σπουδαστές τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέσα σε ένα καθορισμένο επαγγελματικό πλαίσιο. Πέραν της πρακτικής εφαρμογής, η πρακτική άσκηση προσφέρει μια εξοικείωση με το αντικείμενο του προγράμματος και επομένως μια ομαλότερη είσοδο σε έναν νέο τομέα, καθώς συνιστά το πρώτο βήμα προς μια μελλοντική εργασία. Οι κατωτέρω αναφορές των καταρτιζομένων είναι ενδεικτικές:

Με βοήθησε υπό την έννοια ότι πάμε στην πράξη. Αλλιώς είναι να τα λες όλη μέρα στην τάξη και πνίγηκε και ένα παιδάκι όταν ήμουν στην πρακτική και το βοήθησα να πάρει ανάσα. Είναι αλλιώς, πολύ διαφορετικά, το οποίο καλώς ή κακώς αλλιώς στην πράξη και αλλιώς στη θεωρία...

Καλή πρακτική σημαίνει να γυρίσεις σε διάφορους χώρους και να μάθεις πράγματα από αυτά που έχεις δει στο θεωρητικό επίπεδο, να δεις πώς γίνεται και πρακτικά.

Εμένα η ειδικότητα η δική μου είναι τα εστιατόρια, είναι οι ταβέρνες, είναι τα ξενοδοχεία, κάθε τομέας, είναι τα catering, είναι πάρα πολλοί τομείς και καθένας έχει να σου δώσει κάτι καινούργιο.

Η εισαγωγή του θεσμού της μαθητείας όπου ο καταρτιζόμενος εργάζεται και αμείβεται είναι βασικό συστατικό της έννοιας της επαγγελματικής κατάρτισης. Η πτυχή αυτή

στην απόκτηση εργασιακής εμπειρίας αναδείχθηκε κυρίως από τα στελέχη των ΙΕΚ, όπως περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα από συνέντευξη στελέχους:

Αφού μιλάμε για κατάρτιση, να έχουμε πιο πολύ πρακτική. Να εφαρμόσουμε, π.χ., και τη μαθητεία. Εμείς ήμασταν ένα από τα ΙΕΚ, από τα λίγα ΙΕΚ της Ελλάδας, όταν ξεκίνησε η μαθητεία στα ΙΕΚ, που κάναμε μαθητεία, εφαρμόσαμε τη μαθητεία. Είχαμε τμήμα Βρεφονηπιοκόμων και εφαρμόσαμε τη μαθητεία. Έκαναν μεν την πρακτική τους στο εξάμηνο, τις 960 ώρες που έπρεπε να κάνουν, ερχόταν μία μέρα στη σχολή εδώ, έκαναν μάθημα, τέσσερις μέρες ήταν στον εργοδότη, είχαν και ασφάλεια και πληρωνόντουσαν με το 75% του κατώτατου μισθού. Άρα είχαν ένα συνολικό όφελος και ας είναι για εμάς μεγάλη γραφειοκρατία.

Προτάσεις βελτίωσης

Αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης των ΙΕΚ, σημειώνεται ότι οι περιορισμένοι πόροι των ΙΕΚ δημιουργούν αυξημένες ανάγκες εποπτείας και ελέγχου της πρακτικής άσκησης. Στέλεχος των ΙΕΚ αναφέρει:

Εγώ δεν έχω ούτε τα resources, δεν έχω τους ανθρώπους, δεν έχω τα χρήματα να πάω να δω στην εταιρεία τι κάνουν, να περάσω και να δω πώς γίνεται η πρακτική άσκηση, τι μαθαίνουν, να μιλήσω με τους σπουδαστές. Άρα τι γίνεται; Τα παιδιά παίρνουν ένα βιβλίο, στο οποίο συμπληρώνουν εβδομαδιαία το τι κάνουν και μετά το πέρας των έξι μηνών μας το επιστρέφουν συμπληρωμένο. Τώρα έγιναν αυτά τα πράγματα; Δεν έγιναν; Αυτό δεν μπορούμε να το τσεκάρουμε.

Η εποπτεία απαιτείται να γίνει σε συνδυασμό με την επαναφορά γραφείων διασύνδεσης των φορέων κατάρτισης και των επιχειρήσεων/οργανισμών όπου η πρακτική άσκηση επιτελείται, ώστε να υπάρξει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο στήριξης των καταρτιζομένων.

Στην κατεύθυνση αυτή, είναι επιπλέον αναγκαία η συνεργασία των ΙΕΚ με ιδιωτικούς φορείς υπό έναν σαφή ελεγκτικό μηχανισμό αξιολόγησης, καθώς σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι η ενδεχόμενη μελλοντική εργασιακή απορρόφηση των σπουδαστών από τους συνεργαζόμενους φορείς και όχι η εκμετάλλευσή τους για δωρεάν εργασία. Η διάσταση αυτή επισημαίνεται τόσο από στελέχη των ΙΕΚ όσο και από καταρτιζομένους, με ενδεικτικές τις παρακάτω δηλώσεις:

Οι καταρτιζόμενοι έχουν όλα τα στοιχεία εκείνα τα οποία θέλουν να πάνε να μάθουν, δεν ισχύει το ίδιο για τους εργοδότες. Ο εργοδότης λέει «δωρεάν εργατικά χέρια». Και έχει τύχει να μου ζητήσουν έξι καταρτιζομένους την ίδια χρονική περίοδο, με παίρνει κάποιος εργοδότης και μου λέει θα μου στείλεις έξι; Θέλω τρεις από αυτή την ειδικότητα και τρεις από την άλλη. Λέω ναι, βεβαίως θα στείλω, με

την προϋπόθεση ότι θα κρατήσετε έναν από αυτούς. «Α, λέει δεν έχουμε ανάγκη». Τότε λέω: «Γιατί τους ζητάτε;»

Με είχαν χαμάλη τελείως στον ιδιωτικό παιδικό σταθμό, ήμουν η πιο μεγάλη εκεί μέσα και μου έκαναν ό,τι χειρότερο και το κυριότερο είναι ότι, από θέμα της διεύθυνσης, ενώ ήταν να κάνω έξι μήνες, έκανα τελικά εννιά σχεδόν μήνες και δεν μου τους αναγνώρισαν επειδή είχα πάρει κάποιες άδειες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και ο σχολιασμός από στέλεχος ΙΕΚ πως η πρακτική άσκηση θα πρέπει να καλύπτει πραγματικές ανάγκες της αγοράς και να παρέχεται σημαντικό οικονομικό κίνητρο στους σπουδαστές για τη συμμετοχή τους.

3.1.2.6 Εκπαιδευτές

Οι εκπαιδευτές αποτελούν ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας ενός προγράμματος κατάρτισης, καθώς, πέρα από τις συμβατικές τους διδακτικές υποχρεώσεις, καλούνται πολύ συχνά να δομήσουν και να χαράξουν την πορεία ενός μαθήματος σε ιδιαίτερα αντίξοες εκπαιδευτικά συνθήκες, βασιζόμενοι αφενός σε απαρχαιωμένο εξοπλισμό και αφετέρου σε μη επικαιροποιημένα εκπαιδευτικά υλικά.

Θετικά στοιχεία

Τα βασικά θετικά στοιχεία που αναφέρονται σχετικά με τους εκπαιδευτές είναι οι εξειδικευμένες γνώσεις τους και κυρίως η επαγγελματική τους εμπειρία στο αντικείμενο της κατάρτισης. Μεταξύ άλλων, λοιπόν, οι καταρτιζόμενοι σημείωσαν:

Οι καθηγητές ήταν του αντικειμένου, δηλαδή ήταν μάγειρες οι οποίοι ασκούσαν το επάγγελμα, όχι τεχνολόγος τροφίμων, χημικός που έκανε κάτι παρεμφερές και τέτοια. Ήταν μάγειρες και τα παιδιά ήταν περισσότερο συνειδητοποιημένα, δηλαδή είχαν φτιάξει το τμήμα έτσι, υπήρχε κουζίνα, λειτουργούσε μέσα στο ΙΕΚ, υπήρχαν υλικά.

Ήξερες ότι θα έρθει ο ψυχολόγος που ήταν πολύ καλός και θα σου μάθει ψυχολογία, δεν μπορούσε να σου μάθει κάτι άλλο. Στις πρώτες βοήθειες, οι εκπαιδευτές το ίδιο. Έπαιρνες γνώση.

Ακόμα και σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτές δεν είναι ιδιαίτερος εξειδικευμένοι, τους αναγνωρίζεται η θέληση να υπερβούν τις όποιες πρακτικές δυσκολίες παρουσιάζονται στα δημόσια ΙΕΚ και να προσφέρουν ό,τι μπορούν στους εκπαιδευομένους. Στις συνεντεύξεις με τους καταρτιζομένους αναφέρθηκε η συνεισφορά των διδασκόντων μέσω της συγγραφής σημειώσεων, ενώ, όπως τονίζει ένας ακόμα καταρτιζόμενος, πολλοί εκπαιδευτές χρειάστηκε να ενημερωθούν και να μελετήσουν πρώτα οι ίδιοι ώστε

να ανταποκριθούν σε μαθήματα που δεν ήταν αμιγώς της δικής τους ειδικότητας. Ένας καταρτιζόμενος αναφέρει:

Παρότι πολλές φορές διδάσκουν μαθήματα άσχετα με αυτά που έχουν σπουδάσει, το παλεύουν και το προσπαθούν. Δηλαδή εμείς είχαμε συχνά καθηγητές φιλόλογους (Φύλακες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων). Όπως είχαμε και πολλούς συμμαθητές φιλόλογους. Αλλά παλεύανε πολύ το αντικείμενο, ψάχνανε, ερευνούσανε, παίρνανε πράγματα, υπήρχε δηλαδή από τη μεριά τους προσπάθεια, δεν υπήρχε αδιαφορία.

Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών με τους σπουδαστές επισημάνθηκε επίσης ως θετικό στοιχείο που προάγει εποικοδομητικά την αλληλεπίδραση μεταξύ των σπουδαστών:

Υπήρχε πιο πολλή συμμετοχή και διαδραστικότητα μεταξύ των καθηγητών και των συμμετεχόντων που ήταν εκεί, ανάλογα και ποιο άτομο ήταν βέβαια, γιατί δεν μπορούμε όλοι να συμμετέχουμε το ίδιο αλλά ήταν φιλικό το κλίμα και ήμασταν πιο δεμένοι μεταξύ μας.

Στα επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών –ειδικά όσων διδάσκουν εργαστηριακά ή μεικτά μαθήματα: θεωρίας και εργαστηρίου– σημαντική θεωρείται η επαγγελματική εμπειρία στον εκάστοτε τομέα. Σε θεωρητικής φύσεως μαθήματα απαιτείται πρωτίστως η επιστημονική κατάρτιση και ιδανικά ο συνδυασμός της με πρακτική γνώση. Στελέχη των ΙΕΚ αναφέρουν σχετικά:

Θεωρώ την επαγγελματική εμπειρία που έχουνε ως πιο σημαντικό. Ένα πτυχίο δεν λέει κάτι – δυστυχώς, πολλοί έχουνε ένα πτυχίο και θεωρούν ότι γνωρίζουν πράγματα. Είναι διαφορετικό το να έχεις δουλέψει και διαφορετικό το να έχεις γνώσεις μόνο από ένα πανεπιστήμιο.

Δεν κάνουμε ακαδημαϊκή εκπαίδευση, κάνουμε κατάρτιση – κατάρτιση σημαίνει τα μυστικά του επαγγέλματος, τα πράγματα τα οποία θα μπορέσουν να βοηθήσουν κάποιον να μπει γρήγορα στον χώρο και στο αντικείμενο.

Επιπλέον, επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών αποτελούν, σύμφωνα με τα υποκείμενα, η οργανωτικότητα, η ορθή διαχείριση της τάξης, η μεταδοτικότητα, η αλληλεπίδραση με τους καταρτιζομένους, καθώς επίσης και η τυπικότητα στην τήρηση των εκάστοτε υποχρεώσεων και του ωραρίου. Στέλεχος ΙΕΚ αναφέρει:

Η τυπικότητά του ως προς αυτό που κάνει είναι κάτι πολύ σημαντικό. Δηλαδή δεν εξαντλούμαι μόνο στο αν έχεις μάθημα στις τέσσερις και ήρθες στις τέσσερις και τέταρτο – εκτός αν αργεί συστηματικά. Δεν είναι εκεί το θέμα μόνο. Αυτό δείχνει πολλά πράγματα ως προς την τυπικότητά σου, ως προς τη λειτουργία σου δηλα-

δή σαν εκπαιδευτής να μην το θεωρείς απλά ως «ένα έργο που το κάνω για να συμπληρώσω το εισόδημά μου».

Επιπλέον, ένας καθηγητής που είναι ενεργός στον χώρο του και στην αγορά εργασίας (παρακολουθεί συνέδρια, δημοσιεύει, παρακολουθεί τις εξελίξεις στον χώρο του γενικότερα, έχει εργαστεί στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα ανάλογα με την ειδικότητα) επίσης αξιολογείται θετικά από τα στελέχη, δεδομένου ότι υποστηρίζει έμμεσα την επικαιροποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης. «Ο καθηγητής, ο εκπαιδευτής, πρέπει να μπορεί να πει στον καταρτιζόμενο ότι αυτή τη στιγμή αυτό το επάγγελμα λειτουργεί έτσι, υπάρχουν αυτές οι ανάγκες [...]», σημειώνει στέλεχος ΙΕΚ.

Προτάσεις βελτίωσης

Όσον αφορά τα σημεία που επιδέχονται βελτιώσεις, τα στελέχη των ΙΕΚ θεωρούν προβληματική την ίδια τη διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτών και σχολιάζουν αρνητικά το γεγονός ότι ως κριτήρια πρόσληψης αξιολογούνται κυρίως τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και όχι τα τυπικά προσόντα ή η εμπειρία των υποψηφίων. Όπως αναφέρει στέλεχος ΙΕΚ,

Τους προσλαμβάνουμε με κάποια νομοθεσία, κάποιους πίνακες, αν είναι άνεργος, προηγείται ο άνεργος από κάποιον που έχει μεγαλύτερη κατάρτιση. Δηλαδή λείπει η επάρκεια η επιστημονική κι όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενασχόληση με το αντικείμενο ή με την αγορά εργασίας.

Η στάση των εκπαιδευτών, καθώς και η διάθεση με την οποία εργάζονται επηρεάζουν σημαντικά τους καταρτιζομένους, ειδικά όταν γίνεται αντιληπτό ότι λειτουργούν διεκπεραιωτικά και χωρίς διάθεση να εμβαθύνουν στο αντικείμενο της κατάρτισης. Χαρακτηριστικά σημειώνει ένας από τους καταρτιζομένους: «Φαινόταν ότι δεν είχαν όρεξη. Μας λέγανε μόνο τις ερωτήσεις της πιστοποίησης: “Μάθετε αυτά”. Και τέλος».

Κάποια στελέχη ΙΕΚ εκφράζουν επίσης την ανάγκη μιας έγκυρης και έγκαιρης αξιολόγησης των εκπαιδευτών κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος. Το σύστημα μοριοδότησης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα τυπικά προσόντα και όχι στην εμπειρική γνώση ή σε άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αποτελούν σημαντικά στοιχεία της επαγγελματικής κατάρτισης. Στέλεχος ΙΕΚ λέει σχητικά:

Για παράδειγμα, για τους εκπαιδευτές, κάνουμε ό,τι λέει η προκήρυξη [...]. Άσχετα αν ο πρώτος κάνει ή δεν κάνει, έχει ή δεν έχει αυτά που χρειαζόμαστε, είμαι υποχρεωμένος να πάρω αυτόν. Δηλαδή μόνο αν θα υπάρχει καταγγελία από τους καταρτιζομένους, να φέρουν υπογραφές για να μπορούμε να συντάξουμε ένα κείμενο για να μην αποδεχτούμε αυτόν τον εκπαιδευτή, δεν μπορώ να κάνω κάτι άλλο.

3.1.2.7 Πιστοποίηση

Η πιστοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης πραγματοποιείται μετά το πέρας της κατάρτισης από τον ΕΟΠΠΕΠ. Η πιστοποίηση ενέχει τη θέση Διπλώματος ή Πτυχίου και κατατάσσει τους αποφοίτους των ΙΕΚ στο Επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Από το σύνολο των καταρτισθέντων που συμμετείχαν στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας, μόνο δύο –από την ειδικότητα των Φυλάκων μουσείων και αρχαιολογικών χώρων– διέθεταν την πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είτε δεν χρειάστηκε να την αποκτήσουν για να εργαστούν είτε σκοπεύουν να λάβουν μέρος στη διαδικασία πιστοποίησης στο άμεσο μέλλον.

Θετικά στοιχεία

Η πιστοποίηση είναι απαραίτητη για εργασία σε φορείς του δημοσίου, ενώ αποτελεί επιθυμητό προσόν και από αρκετούς εργοδότες του ιδιωτικού τομέα. Ένας από τους καταρτιζομένους αναφέρει μεταξύ άλλων: «Εγώ θα έλεγα σε κάποιον να την πάρει αν θέλει να εργαστεί στο δημόσιο ή να φύγει έξω».

Ένα άλλο θετικό, αλλά λιγότερο σημαντικό στοιχείο ως προς τον θεσμό της πιστοποίησης κατά τους καταρτισθέντες είναι το ότι κατά κάποιον τρόπο η πιστοποίηση «επισφραγίζει» την ολοκλήρωση της κατάρτισης που έχουν παρακολουθήσει, ωστόσο, σύμφωνα με τα υποκείμενα, η πιστοποίηση έχει περισσότερο συμβολικό ή τυπικό χαρακτήρα και όχι ουσιαστικό.

«Απλά πιστοποιεί ότι έχεις λάβει αυτές τις γνώσεις και δεν ήσουν από εκεί περαστικός αλλά προϋποθέτει πρώτα να αναγνωρίζονται τα εργασιακά δικαιώματα μίας ειδικότητας», σημειώνει χαρακτηριστικά ένα από τους καταρτιζομένους.

Προτάσεις βελτίωσης

Τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης αναφορικά με τον θεσμό της πιστοποίησης, σύμφωνα με τα υποκείμενα, αφορούν την ίδια την αξιολόγηση και την πορεία της κατάρτισης που πολλές φορές έχει ως άξονα τις εξετάσεις πιστοποίησης και όχι την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητα της γνώσης που παρέχεται. Το ζήτημα αυτό θίγει ένας από τους καταρτιζομένους:

Απλά μας έλεγαν «πάρτε τις ερωτήσεις της πιστοποίησης», βασικό και αυτό, γιατί μόνο για αυτό δούλευαν, δεν τους ένοιαζε αν ήξεραν να ανακατέψουν, να μάθουν τρόφιμα να τα ξεχωρίζουν σε ομάδες και τέτοια. Πήραν τις ερωτήσεις της πιστοποίησης, δηλαδή ο στόχος στο πρώτο ΙΕΚ που πήγα ήταν η πιστοποίηση. Από εκεί μόνο ένας έδωσε που ήθελε να πάει εξωτερικό.

Η οργάνωση και ο προγραμματισμός των εξετάσεων και η χρονική ασυνέχεια των εξετάσεων από την ολοκλήρωση της πρακτικής ή της κατάρτισης και έπειτα –ειδικά για τους σπουδαστές που εργάζονται– αποτελούν ένα προβληματικό σημείο του θεσμού της κατάρτισης τόσο για τους καταρτισθέντες όσο και για τα στελέχη ΙΕΚ. Παρακάτω περιγράφεται από στέλεχος ΙΕΚ ο χρονοπρογραμματισμός των εξετάσεων πιστοποίησης που αιτιολογεί σε έναν βαθμό τη μικρή συμμετοχή των αποφοίτων στις εξετάσεις:

Όταν κάποιος τελειώνει φέτος τον Ιούνιο, παίρνει τη βεβαίωση επαγγελματικής κατάρτισης από το ΙΕΚ και δίνει μετά από ένα ή δύο χρόνια τα έχει ξεχάσει. Μα και επειδή είναι σε μια ηλικία που έχει ανάγκη από εργασία, μα γιατί έχει κι άλλες υποχρεώσεις και δεν προλαβαίνει πολύ να διαβάσει, όταν πάει να δώσει είναι πολύ πιθανό να μην την πάρει την πιστοποίηση.

Σε παρεμφερές πλαίσιο, παρατίθεται και η εμπειρία ενός καταρτιζομένου σχετικά με την προβληματική οργάνωση των εξετάσεων πιστοποίησης:

Τελειώνει σε δύο χρόνια η φοίτηση, αλλά έχεις άλλους έξι μήνες για την πρακτική. Άρα εκ των πραγμάτων δεν γίνεται Ιούνιο να τελειώσεις και Οκτώβριο να δώσεις. Άρα εγώ που τελείωσα Ιούνιο ωραία; Σεπτέμβριο ξεκίνησα πρακτική, τελείωσα Μάρτιο. Πρέπει να προλάβω να δηλωθώ και να διαβάσω αν έχει την ίδια χρονιά εξετάσεις αλλιώς περνάει σχεδόν ένας χρόνος μπορεί και ενάμιση. Τα έχεις ξεχάσει όλα.

Μια ακόμα πρόταση βελτίωσης αφορά τη βαθμολόγηση των εξετάσεων όπου αμφισβητείται η ουσιαστική μελέτη των γραπτών που βαθμολογούνται. Ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει:

Δυστυχώς πηγαίνουν και παίρνουν οποιαδήποτε ειδικότητα και βαθμολογούν βάσει των bullets που έχουν οριστεί και όχι επί της ουσίας. Και δυστυχώς υπάρχουν άνθρωποι που, παρόλο που έχουν υψηλή κατάρτιση, μπορούν να πάρουν χαμηλότερη βαθμολογία επειδή ο συγκεκριμένος άνθρωπος που βαθμολόγησε το γραπτό να μην είναι σχετικός με το αντικείμενο.

Επίσης, το γεγονός ότι η πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ απαιτείται για εργασία στον δημόσιο τομέα, ενώ δεν είναι απαραίτητη στον ιδιωτικό, κατά κάποιον τρόπο την καθιστά ένα εργαλείο μοριοδότησης και όχι ουσιαστικό εφόδιο. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από τις συνεντεύξεις των καταρτιζομένων:

Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί γίνεται ο διαχωρισμός ότι για να δουλέψεις στο δημόσιο, εφόσον έχεις παρακολουθήσει αυτή τη σχολή, αυτή την ειδικότητα και έχεις πάρει ό,τι είναι να πάρεις από την ειδικότητα, έχεις κάνει και πρακτική και όλα, πρέπει να δώσεις και την πιστοποίηση. Στον ιδιωτικό τομέα δεν ζητάει κανένας την πιστοποίηση και δεν έχεις τίποτα λιγότερο από τους άλλους. Τυπικό είναι.

Μέρος των στελεχών ΙΕΚ αναφέρεται επίσης και στον βαθμό δυσκολίας των εξετάσεων πιστοποίησης, ο οποίος λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή όσων ολοκληρώνουν την κατάρτισή τους. Επιπλέον, τα φημολογούμενα υψηλά ποσοστά αποτυχίας ενισχύουν τη διαρροή από τις εξετάσεις, σε συνδυασμό πάντοτε με τον χρόνο διεξαγωγής των εξετάσεων. Στελέχη των ΙΕΚ αναφέρουν σε αυτή την κατεύθυνση:

Ο λόγος είναι ότι οι εξετάσεις δεν γίνονται συχνά, δηλαδή οι τελευταίες είχαν δυο χρόνια να γίνουν. Ένα είναι αυτό. Όπως καταλαβαίνετε, δεν υπάρχει συνέχεια. Θεωρώ ότι η πιστοποίηση θα πρέπει να γίνεται υποχρεωτικά και αμέσως μετά που τελειώνουν τις σπουδές τους, δηλαδή με το που ολοκληρώνουν την πρακτική τους άσκηση.

Έχει δυσφημιστεί και λίγο πως από όσους πάνε για τις εξετάσεις πιστοποίησης περνάει μόνο ένα 5% και σου λέει «Γιατί να πάω να το δώσω;»

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το κόστος της πιστοποίησης, σύμφωνα με τους καταρτισθέντες αλλά και τα στελέχη ΙΕΚ, δεν αποτελεί σημαντικό λόγο αποτροπής για συμμετοχή στις εξετάσεις όσο οι παραπάνω παράγοντες, καθώς και οι μελλοντικοί τους στόχοι των καταρτιζομένων.

3.1.3 Η κατάρτιση στον καιρό της πανδημίας

Οι πρόσφατες εξελίξεις που σχετίζονται με την πανδημία Covid-19 επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και τον χώρο της εκπαίδευσης. Σπουδαστές και στελέχη ΙΕΚ ερωτήθηκαν για τον ρόλο που θεωρούν ότι θα διαδραματίσει η πανδημία στην κατάρτιση των ΙΕΚ και στις ενδεχόμενες αλλαγές που ίσως επιφέρει.

Αλλαγές στην προτίμηση ειδικοτήτων

Αναφορικά με την επιλογή των προγραμμάτων κατάρτισης, γίνεται αντιληπτό ότι ειδικότητες που σχετίζονται με τον τομέα της υγείας, όπως Βοηθός φαρμακείου ή Νοσηλεύτης, θα παρουσιάσουν υψηλότερη ζήτηση, αναφέρουν τόσο καταρτισθέντες όσο και στελέχη ΙΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο από τις τρεις συμμετέχουσες από την ειδικότητα Βοηθού βρεφονηπιοκόμου σημείωσαν χαρακτηριστικά πως θα ακολουθούσαν την ειδικότητα Βοηθού φαρμακοποιού αν επέλεγαν ειδικότητα μετά το ξέσπασμα της πανδημίας.

Μια επιπλέον αλλαγή που έχει προκληθεί από τις τελευταίες εξελίξεις της πανδημίας εντοπίζεται, σύμφωνα με τους καταρτισθέντες και τα στελέχη ΙΕΚ, στη μειωμένη ζήτηση επαγγελματιών που σχετίζονται με τον Τουρισμό και την Εστίαση – σε προσωρινή βάση. Καταρτιζόμενος αναφέρει:

Σε κάποια επαγγέλματα, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση το δικό μου, που σχετίζεται και με τον Τουρισμό (Τεχνικός μαγειρικής τέχνης), φαντάζομαι ότι θα έχει μια μείωση στη ζήτηση, οπότε θα στραφούν σε κάποια άλλη ειδικότητα, που νομίζω ότι θα έχει περισσότερη ζήτηση, τουλάχιστον προσωρινά.

Επίσης, σύμφωνα με στελέχη ΙΕΚ που συμμετείχαν στην έρευνα έχει επέλθει κορεσμός σε αυτές τις ειδικότητες και αναμένεται μείωση στη ζήτησή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Βέβαια, μειωμένη ζήτηση θα έχουν και τα τουριστικά. Και ότι είναι γύρω από αυτόν τον τομέα ή που είναι κοντά στον τομέα αυτόν, δηλαδή μαγειρική, ζαχαροπλαστική κ.λπ. Δεν βλέπουμε πλέον τόσο μεγάλη ζήτηση.

Επιπλέον, στελέχη των ΙΕΚ παρατηρούν σημαντική αύξηση ζήτησης σε ειδικότητες που δεν απαιτούν φυσική παρουσία και σχετίζονται κυρίως με την τεχνολογία, όπως Πληροφορική και Αυτοματισμοί. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από συνέντευξη στελέχους:

Δηλαδή βλέπαμε ότι μέχρι πέρυσι, για παράδειγμα, δεν είχαμε τηλέφωνα για ειδικότητες στον τομέα της πληροφορικής. Φέτος αντίθετα έχουμε τηλέφωνα που ζητούν αν θα λειτουργήσουν οι ειδικότητες στον τομέα και βέβαια ειδικότητες στον τομέα Υγείας.

Τέλος, αναφέρεται από στελέχη των ΙΕΚ το ενδεχόμενο μείωσης των ενδιαφερομένων στον τομέα της νοσηλευτικής υπό τον φόβο της πανδημίας και της διενέργειας των μαθημάτων εντός των νοσοκομειακών ιδρυμάτων. Στέλεχος των ΙΕΚ σημειώνει:

Ίσως να υπάρξει μείωση στις ειδικότητες της Νοσηλευτικής, γιατί πιθανόν να φοβούνται κάποιοι να πάνε στα νοσοκομεία – γιατί έχουνε πολλά μαθήματα στα νοσοκομεία οι συγκεκριμένες ειδικότητες.

Οι ενδεχόμενες αλλαγές στις προτιμήσεις των σπουδαστών επηρεάζονται ως έναν μεγάλο βαθμό και από τη ζήτηση στην αγορά εργασίας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζεται από τις εξελίξεις που επιφέρει η πανδημία του κορωνοϊού στην αγορά χωρίς να έχει ξεκαθαρίσει ωστόσο ακόμα το τοπίο. «Πιστεύω ότι τα αποτελέσματα γενικώς, οι γενικές επιπτώσεις δηλαδή που θα έχει η υπόθεση του κορωνοϊού, δεν μπορούμε να τις γνωρίζουμε ακόμα. Έχουμε μέλλον», σημειώνει ενδεικτικά ένας από τους καταρτιζόμενους.

Αλλαγές στον μελλοντικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης

Τα στελέχη των ΙΕΚ, όταν αναφέρονται στον σχεδιασμό της κατάρτισης και στις επιπτώσεις σε αυτόν της πανδημίας, θεωρούν ότι η πανδημία, παρά το γεγονός πως δεν ήρθε για να μείνει, δημιουργεί προκλήσεις για το παρόν και ευκαιρίες για το μέλλον της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Οι ευκαιρίες εντοπίζονται στην εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης – αρχικά ασύγχρονης και στην πορεία σύγχρονης– ειδικότερα σε ό,τι αφορά στο θεωρητικό σκέλος της κατάρτισης. «Όσοι μπορούσαν αναγκάστηκαν να επικοινωνούν με WebEx και άλλες τέτοιες πλατφόρμες, αν το κάνουμε από τη στιγμή της κατάρτισης με την τηλεεκπαίδευση, θα εξοικειώνονται και με αυτό», σημειώνει στέλεχος των ΙΕΚ με τρόπο που καταδεικνύει τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες στην εκπαίδευση.

Οι εξ αποστάσεως μέθοδοι θεωρητικής κατάρτισης πιστεύεται ότι θα βοηθήσουν ιδιαίτερος κατά τη διάρκεια ισχύος των μέτρων προστασίας από τον κορωνοϊό, προστατεύοντας κατά κύριο λόγο τους καταρτιζομένους που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες. Η τηλεεκπαίδευση όμως θα αποτελέσει, σύμφωνα με τα υποκείμενα, και ένα χρήσιμο εργαλείο ακόμα και μετά την εξάλειψη της απειλής της πανδημίας, κυρίως ως μέσο αναπλήρωσης ωρών διδασκαλίας που δεν πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης.

Οι νέες αυτές μέθοδοι τηλεεκπαίδευσης ενδεχομένως να δημιουργήσουν πρόσφορο έδαφος για τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού και την παραγωγή νέου. Η διαδικασία αυτή θα γίνει με τη συμβολή των εκπαιδευτών, χρησιμοποιώντας διαδραστικό υλικό και ασκήσεις εκτός του τρίπτυχου: «έδρα-θρανίο-φωτοτυπίες». Οι πρακτικές αυτού του είδους προετοιμάζουν τεχνολογικά τους καταρτιζομένους και τους προσαρμόζουν στη χρήση ακόμη πιο ανεπτυγμένης τεχνολογίας όσον αφορά την επικοινωνία και την εσωτερική λειτουργία των επιχειρήσεων.

Η τηλεεκπαίδευση, ωστόσο, αδυνατεί να ενσωματώσει τα εργαστηριακά μαθήματα, τα οποία είναι σύμφυτα με την έννοια της κατάρτισης και, ως εκ τούτου, άκρως απαραίτητα σε πλήθος ειδικοτήτων. Επιπλέον, η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιορίζει τη δυνατότητα αξιολόγησης της διδασκαλίας και μπορεί ενδεχομένως να υποβαθμίσει την ίδια την έννοια της κατάρτισης. Σε αυτό το πλαίσιο, στέλεχος των ΙΕΚ αναφέρει:

Σε εμάς ίσχυε η ασύγχρονη εκπαίδευση. Ασύγχρονη εκπαίδευση, τι σημαίνει; Κάποιος ανέβασε κάποιες σημειώσεις και κάποιος πήγε και τις διάβασε κι αυτός καταρτίστηκε δηλαδή. Ήταν ουσιαστικά ένα εξάμηνο δώρο στους καταρτιζομένους κι ένα εξάμηνο δώρο στους εκπαιδευτές. Αυτό το εξάμηνο έπρεπε να ακυρωθεί και να συνεχίσουμε τον Σεπτέμβριο.

Επιπλέον, τίθεται και το θέμα των μέτρων προστασίας που θα ισχύσουν στους επαγγελματικούς χώρους, στοιχεία τα οποία θα πρέπει να επισημοποιηθούν, να τυποποιηθούν ανά ειδικότητα και να δοθούν στους καταρτιζομένους ως υλικό της κατάρτισης.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η πανδημική κρίση δημιουργεί εξελίξεις στην αγορά εργασίας, πλήττοντας πολλές επιχειρήσεις αλλά και κλάδους οικονομικής δραστηριότητας. Με τον τρόπο αυτόν, δυσχεραίνεται η πρόσβαση στην εργασία, λόγω των αρνητικών επιπτώσεων που αναμένονται κατά το επόμενο διάστημα στη δημιουργία θέσεων εργασίας. «Ήδη βλέπουμε ότι για του χρόνου τα τουριστικά δεν θα έχουν μεγάλη ζήτηση. Τόσες επιχειρήσεις δεν δούλεψαν φέτος και δεν ξέρουμε τι θα κάνουν του χρόνου», τονίζει στέλεχος των ΙΕΚ, κάνοντας εμφανές πως οι αλλαγές στον χώρο της εργασίας έχουν αντανάκλαση και στη ζήτηση στα αντίστοιχα προγράμματα κατάρτισης των ΙΕΚ.

3.1.4 Σύνδεση επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης

Η κατάρτιση που παρέχεται στο πλαίσιο των ΙΕΚ έχει στόχο την παροχή εξειδικευμένης γνώσης σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκάστοτε ειδικότητας, με τρόπο που να αποδίδει επιτυχώς όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Ένας από τους καταρτιζομένους αναφέρει σχετικά με την πορεία όσων φοιτούν σε ΙΕΚ: «Θα πρέπει να προετοιμάζονται για την αγορά εργασίας, για αυτό ακριβώς που ζητάει η αγορά εργασίας. Και να τους δίνουν τη δυνατότητα, εάν είναι μέτριοι, να γίνουν μέσοι, να πάνε πιο πάνω, να μη μένουν στάσιμοι».

Επιπλέον, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι ευκαιρίες απασχόλησης συνδέονται επίσης με την ατομική πρωτοβουλία των αποφοίτων, η οποία αντανακλά το πόσο ενεργά αναζητά κάποιος εργασία. «Πρέπει να ασχοληθείς, να ψάξεις πού χρειάζονται άτομα, να ρωτήσεις, να χτυπήσεις πόρτες [...]» σημειώνει ένας από τους καταρτιζομένους. Σε αυτό το πλαίσιο, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι γνωριμίες/επαφές με πρόσωπα από τον εκάστοτε κλάδο, γεγονός που αφενός διευκολύνει την άμεση και έγκαιρη ενημέρωση για θέσεις εργασίας και αφετέρου εξασφαλίζει θετικές συστάσεις προς πιθανούς εργοδότες.

Τα τυπικά προσόντα έχουν επίσης μια αυξημένη σημασία στην εύρεση εργασίας, ενώ ειδικά στην περίπτωση του δημόσιου τομέα, εκτός από την πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ, η συγκέντρωση μορίων βάσει άλλων κριτηρίων, όπως οι ξένες γλώσσες, η οικογενειακή κατάσταση κ.λπ., διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Σχετικά αναφέρει ένας καταρτιζόμενος:

Εγώ ασχολούμαι κατά 99,9% με τον δημόσιο τομέα λόγω ειδικότητας. Εμάς το προσοντολόγιο συμπληρώνεται με μοριοδότηση [...] Συμπληρώνεται από κοινω-

νικά κριτήρια και σαν συμπληρωματικό κομμάτι γνώσεων, συμπληρώνεται, π.χ., η γνώση ξένων γλωσσών, είναι κάτι που μοριοδοτείται.

Για τη σύνδεση των αποφοίτων με την αγορά εργασίας είναι σημαντικές επίσης και οι πρωτοβουλίες που παίρνουν τα ίδια τα ΙΕΚ προς αυτή την κατεύθυνση. Σε αυτές τις πρωτοβουλίες περιλαμβάνονται ενέργειες των στελεχών ΙΕΚ με σκοπό τη δημιουργία δικτύου συνεργαζόμενων επιχειρήσεων στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, αλλά και με φορείς όπως το Επαγγελματικό Επιμελητήριο με στόχο τη σύνδεση των αποφοίτων με επιχειρήσεις και διαθέσιμες θέσεις εργασίας, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα συνέντευξης στελέχους ΙΕΚ:

Αυτό που έχουμε κάνει εδώ και τέσσερα με πέντε χρόνια περίπου είναι μια συνεργασία με το επαγγελματικό επιμελητήριο της Αθήνας, όπου εκεί τους έχουμε δώσει τις ειδικότητες που δουλεύει το ΙΕΚ, ειδικότητες που έχουμε αποφοίτους, και ουσιαστικά μέσα από μια διαδικασία που έχουμε έτσι δουλέψει, γίνεται ένα ταίριασμα, βλέπουν την προσφορά – είτε θέσεων πρακτικής άσκησης είτε θέσεων εργασίας.

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να διαδραματίζει η σύσταση γραφείου διασύνδεσης στα ΙΕΚ, καθώς δίνει τη δυνατότητα επαφής των σπουδαστών με συμβούλους σταδιοδρομίας, αλλά και δύναται επίσης να λειτουργήσει ως σημείο σύνδεσης του ΙΕΚ με τις σχετικές υπηρεσίες του ΟΑΕΔ. Στέλεχος ΙΕΚ αναφέρει ένα τέτοιο παράδειγμα λειτουργίας:

Εμείς αυτό που κάναμε, πήραμε την πρωτοβουλία και κάναμε ένα γραφείο διασύνδεσης της αγοράς εργασίας με τους σπουδαστές. Θέλουμε αυτό το γραφείο να το ενισχύσουμε με περισσότερη πρόσβαση στις βάσεις εργασίας του ΟΑΕΔ, με εξειδικευμένα άτομα – εμείς κάνουμε το γραφείο αυτό, κάνουμε κάθε φορά σεμινάρια, έρχονται εταιρείες, σύμβουλοι επιχειρήσεων, πώς θα φτιάξουν το βιογραφικό, έχουμε πάρα πολλούς ανθρώπους οι οποίοι βοηθούν.

Οι δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης (ΚΠΑ-ΟΑΕΔ)

Έχει καταστεί πλέον εμφανές ότι η πανδημική κρίση δημιουργεί αρνητικές προσδοκίες τόσο για το οικονομικό κλίμα όσο και για τους δείκτες ανεργίας. Ως εκ τούτου, οι θεσμικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο δημόσιων φορέων και πολιτικών για την απασχόληση είναι κρίσιμες για την πρόσβαση των αποφοίτων ΙΕΚ στην αγορά εργασίας. Ο ΟΑΕΔ αποτελεί τον βασικό φορέα αυτών των πολιτικών. Εξετάζοντας όμως τις στάσεις και τις απόψεις των καταρτισθέντων και των στελεχών ΙΕΚ σχετικά με τα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης του ΟΑΕΔ, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο δύο από τους καταρτισθέντες συμμετέχοντες είχαν χρησιμοποιήσει τις εν λόγω υπηρεσίες για εύρεση εργασίας στο αντικείμενο κατάρτισής τους, χωρίς επιτυχία ωστόσο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει ανάγκη σύνδεσης και συνεργασίας του ΟΑΕΔ με τα ΙΕΚ σε ζητήματα που αφορούν τη γνωστοποίηση θέσεων εργασίας. Η μαρτυρία στελέχους ΙΕΚ είναι ενδεικτική:

Δεν έχουμε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ – αυτό είναι το κακό. Εντάξει, φαντάζομαι ότι από τη λειτουργία τους αυτοί θα έχουν κάποιες θέσεις, θα προσφέρουν κάποιες συγκεκριμένες θέσεις ανάλογα με την προσφορά που έχουν από επιχειρήσεις. Ένας τρόπος θα ήταν να μας τις γνωστοποιούν έτσι ώστε να τις ανακοινώσουμε και εμείς και οι ενδιαφερόμενοι απόφοιτοί μας, να μπορούν να τις βλέπουν και να πηγαίνουν εκεί.

Ανακύπτει επίσης η ανάγκη αποτελεσματικής σύνδεσης των ΙΕΚ με συμβούλους του ΟΑΕΔ που θα μπορούσαν να παρέχουν συμβουλευτική καθοδήγηση αλλά και με Υπουργεία (π.χ. Εργασίας, Πολιτισμού, Τουρισμού κ.λπ.) προς ενημέρωση νέων θέσεων εργασίας όπου θα μπορούσαν να απορροφηθούν οι απόφοιτοι ΙΕΚ. Σε αυτή την κατεύθυνση αναφέρει ένας από τους καταρτιζομένους:

Έχω κάνει κι εγώ συνέντευξη με την εργασιακό σύμβουλο. Παρότι το έκανα για την εμπειρία ξεκάθαρα, γιατί στον δικό μας κλάδο είναι λίγο δύσκολο να έχει ο ΟΑΕΔ ανταπόκριση με ιδιωτικά μουσεία κ.λπ. για να δουλέψουμε στο συγκεκριμένο επάγγελμα και στον ιδιωτικό τομέα (Φύλακες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων).

Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο σε σχέση με τις διατάξεις που καθορίζουν τις προϋποθέσεις εγγραφής στα μητρώα ανέργων του ΟΑΕΔ έχει να κάνει με το ότι οι καταρτιζόμενοι δεν μπορούν να θεωρηθούν τυπικά άνεργοι. Κατά αυτόν τον τρόπο δεν μπορούν να επωφεληθούν από προγράμματα του ΟΑΕΔ ή να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα μόρια ανεργίας που απαιτούνται σε διαγωνισμούς του δημοσίου.

Είναι μάγειρες, για παράδειγμα, και τους στέλνουμε σε ένα μαγειρείο για να μάθουν. Μόλις τους ασφαλίσουμε, τους καταχωρούμε στο σύστημα Εργάνη. Το σύστημα Εργάνη είναι αδερφό σύστημα με του ΟΑΕΔ, και τον βρίσκουν ότι αυτός εργάζεται. Λέει εγώ δεν εργάζομαι, εγώ καταρτίζομαι. Όχι. Αν καταρτίζεσαι δεν έχεις ούτε κάρτα ανεργίας ούτε τίποτα

Τέλος, ένα ακόμη πρόβλημα που σχετίζεται με τα ανωτέρω, όπως αναφέρει σχετικά στέλεχος ΙΕΚ, είναι ότι πολλοί καταρτιζόμενοι αποφασίζουν να διακόψουν την κατάρτιση προκειμένου να πληρούν τα κριτήρια (εκτός εκπαίδευσης/εκτός εργασίας) χορήγησης του επιδόματος ανεργίας.

Ο ρόλος των ΙΕΚ στην απασχόληση και η διάγνωση αναγκών

Η καταγραφή των τάσεων στην αγορά εργασίας μέσω της ανάλυσης των επαγγελματιών που παρουσιάζουν –ή που προβλέπεται στο μέλλον να παρουσιάσουν– αυξημένη ζήτηση αποτελεί ένα εργαλείο που λειτουργεί ενισχυτικά στη σύνδεση των αποφοίτων ΙΕΚ με την αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, αποτιμάται ως ιδιαίτερα κρίσιμη η γνώση της αγοράς εργασίας και της διείσδυσης των επιμέρους ειδικοτήτων, καθώς επίσης και η αξιολόγηση του αριθμού καταρτιζομένων ανά ειδικότητα, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στη ζήτηση. «Πρέπει να δίνονται στοιχεία στους φοιτητές ή στα ΙΕΚ ότι οι ανάγκες της αγοράς, ας πούμε για παραγωγή γάλακτος, δεν ξέρω αν υπάρχει ΙΕΚ, λέω ένα τυχαίο παράδειγμα, είναι 100 άτομα το έτος. Δεν μπορεί να βγάζουμε χίλιους», αναφέρει ένα καταρτιζόμενος.

Επιπλέον, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων λειτουργούν βοηθητικά στη διασύνδεση των αποφοίτων με την αγορά εργασίας. Σχετικά τοποθετείται στέλεχος ΙΕΚ:

Ο ατομικός φάκελος του καθενός, θα πρέπει να συμπληρώνεται σίγουρα με περισσότερο επαγγελματικό προσανατολισμό, δηλαδή τι δυνατότητες έχει ο καθένας πιο πολύ, για τις ανάγκες της αγοράς στο συγκεκριμένο πράγμα.

Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος των ΙΕΚ στην σύνδεση των αποφοίτων με την αγορά εργασίας είναι καθοριστικός. Σε αυτή την κατεύθυνση, τα στελέχη των ΙΕΚ αναδεικνύουν την ανάγκη ύπαρξης μετρήσιμων δεδομένων/δεικτών που θα καταγράφουν την επαγγελματική πορεία των αποφοίτων, αναλύοντας στοιχεία τόσο από την πλευρά των εργαζομένων (αποφοίτων) όσο και από αυτήν των εργοδοτών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Να υπάρχει ένα εργαλείο που θα ακολουθεί τον καταρτιζόμενο και μετά, τώρα δεν υπάρχει. Τελειώνει και έφυγε από εμάς. Μετά τι έκανε; Και τους ίδιους, γιατί αρκετές επιχειρήσεις στρέφονται στο ΙΕΚ για να βρουν εργαζομένους. Εάν δηλαδή έγκειται στο ποιον ξέρει αυτή τη στιγμή ο κάθε υπάλληλος ή κάθε διευθυντής, αν είναι καλός ή όχι κ.λπ. αν έχουμε ένα εργαλείο, να τον παρακολουθούμε τον άλλον μπορούμε να προτείνουμε περισσότερους.

Αντίστοιχα εργαλεία χαρτογράφησης είναι απαραίτητα επίσης και σε επίπεδο καταγραφής των προθέσεων και των προσδοκιών των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε συσχέτιση με τις προσφερόμενες ειδικότητες των ΙΕΚ κάθε γεωγραφικής περιοχής. Στέλεχος ΙΕΚ σημειώνει:

Χρειάζεται καταγραφή των αναγκών τους –δηλαδή αυτή τη στιγμή βαδίζουμε και λίγο στα τυφλά, δεν είμαστε σε μεγάλο βαθμό σίγουροι για το τι θέλει ο μελλοντικός σπουδαστής. Αφουγκραζόμαστε λίγο από τηλέφωνα, από τυχόν επισκέψεις, αλλά δεν είμαστε σίγουροι τι ακριβώς θέλει.

Άλλες πρωτοβουλίες στο εν λόγω πεδίο περιλαμβάνουν τη διενέργεια «ερευνών καταγραφής στάσεων» στην ιστοσελίδα του ΙΕΚ ή μέσω εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης τρόπου αποτύπωσης των τάσεων και των προτιμήσεων των δυνάμει σπουδαστών. «Πέρυσι κάναμε ένα γκάλοπ στο διαδίκτυο. Ανεβάσαμε κάποιες ειδικότητες, το κοινοποιήσαμε αυτό, το κάναμε γνωστό στο Facebook, για να δούμε τι ζήτηση υπάρχει σε κάποιες ειδικότητες που σκεφτήκαμε. Άρα ίσως διερευνήσαμε έτσι, αλλά δεν είναι επίσημο», σημειώνεται χαρακτηριστικά στις συνεντεύξεις των στελεχών των ΙΕΚ.

Μέρος Δ
Βασικά συμπεράσματα
και στρατηγικά διακυβεύματα

4. Βασικά συμπεράσματα και στρατηγικά διακυβεύματα

Με την παρούσα έρευνα, η οποία στο ποσοτικό μέρος της διενεργήθηκε σε απόφοιτους ΙΕΚ των ετών 2018-2019 και παράλληλα τα ευρήματα συσχετίζονται και αντιπαραβάλλονται συγκριτικά με αντίστοιχη έρευνα που διενεργήθηκε το 2012, αναδεικνύονται τα εξής βασικά συμπεράσματα:

- α) Η εμφανής ενίσχυση της συμμετοχής του γυναικείου φύλου στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση.
- β) Η σημαντική αύξηση της ηλικίας των καταρτιζομένων.
- γ) Το κοινό «οικογενειακό προφίλ» προέλευσης των καταρτιζομένων, οι οποίοι κατά κανόνα προέρχονται από οικογένειες χαμηλών και μέσων εισοδημάτων, ενώ παράλληλα οι γονείς τους διαθέτουν χαμηλά και μέσου επιπέδου εκπαιδευτικά προσόντα.
- δ) Η αξιοσημείωτη ποσοτική ενίσχυση των καταρτιζομένων που είναι απόφοιτοι δομών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας μια τάση επιστροφής στην κατάρτιση (μετά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση) μέσω της φοίτησης στα ΙΕΚ. Με άλλα λόγια, εμφανίζεται έντονα η συμμετοχή στην αρχική κατάρτιση υποκειμένων με «ετερογενές» εκπαιδευτικό υπόβαθρο, με συνέπεια την καταγραφή μιας τάσης συνδυασμού «εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών» με ουσιαστικό διακύβευμα την πρόσβαση στην απασχόληση. Αναντίλεκτα, τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν πως τα ζητήματα σύνδεσης της εκπαίδευσης-κατάρτισης με την αγορά εργασίας παραμένουν κυρίαρχα σε ό,τι αφορά την επιλογή των προγράμματος σπουδών των ΙΕΚ.

Η αποτύπωση της πολυεπίπεδης κρίσης αντανακλάται και σε άλλα χαρακτηριστικά των αποφοίτων, με το εισόδημά τους να περιορίζεται αισθητά, καθώς περισσότεροι από το 50% των υποκειμένων διαβιούν με μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα χαμηλότερο των 1.000 ευρώ. Επίσης, ενδεικτικό της νέας πραγματικότητας στην αγορά εργασίας παραμένει η ισχνή συμμετοχή σε οργανωμένες συλλογικές δραστηριότητες, παρά τη μικρή ενίσχυση της συμμετοχής σε συνδικαλιστικά όργανα, εύρημα που αποδεικνύει πως, παρά

τη δομική κρίση που διέπει τη συμμετοχή των νέων στον δημόσιο βίο, αναδύεται μια ενθαρρυντική τάση συμμετοχής προς τους θεσμούς του «συλλογικού πράττειν».

Αναμφίβολα, η ατομική πρωτοβουλία και ευθύνη έχουν ενσωματωθεί σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής –και συνακόλουθα και σε αυτή του εργασίου βίου–, γεγονός που καταγράφεται στις ατομικές προσπάθειες των υποκειμένων να δραστηριοποιηθούν και να λειτουργήσουν αυτόνομα απέναντι στα συλλογικά και διαχρονικά αδιέξοδα είτε της εκπαίδευσης/κατάρτισης είτε της αγοράς εργασίας.

Συγκριτικά με την αντίστοιχη έρευνα του 2012, εμφανίζονται με ένταση οι δομικές αδυναμίες στο πεδίο της αρχικής κατάρτισης. Σε ό,τι αφορά εν προκειμένω τη συσχέτιση των προγραμμάτων κατάρτισης με την αγορά εργασίας, φαίνεται να υπάρχει βελτίωση από το 2012, που σε καμία περίπτωση όμως δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ικανοποιητική. Για παράδειγμα, βασικοί δείκτες συσχέτισης της κατάρτισης με την απασχόληση, όπως «συνάφεια», «ικανοποίηση», «διατήρηση απασχόλησης», παρόλο που εμφανίζονται σχετικώς «βελτιωμένοι», παραμένουν ακόμα σε επίπεδα που χρειάζονται ενίσχυση αναφορικά προς την αποτελεσματικότητα του πεδίου και την αναμενόμενη δυναμική του.

Η χαμηλή συνάφεια και η χαμηλή αξιοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων στην εργασία καταδεινούν αφενός τα δομικά προβλήματα ως προς τον σχεδιασμό των προγραμμάτων και αφετέρου αποκαλύπτουν το πρόβλημα του «brain waste», της υποτίμησης των προσόντων, καθώς και της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων στην ελληνική παραγωγή. Υπό την έννοια αυτή βρισκόμαστε μπροστά σε ένα εξαιρετικά δυναμικό πεδίο (αρχική κατάρτιση), το οποίο όμως δεν φαίνεται να έχει κατακτήσει τον βηματισμό και την ταχύτητα που απαιτείται ώστε να καταστεί ελκυστικό, αποτελεσματικό και αξιόπιστο απέναντι στα όνειρα και στις προσδοκίες των νέων και των οικογενειών τους. Ειδικότερα, το σύστημα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, παρά την οικονομική κρίση και τα σημαντικά προβλήματα που ταλανίζουν ευρύτερα τον εκπαιδευτικό χώρο, εμφανίζει μια «αντιφατική δυναμική» που εξηγείται τόσο από τα υπάρχοντα αδιέξοδα όσο και από την προσδοκία και την επιτακτική ανάγκη των υποκειμένων για πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Με άλλα λόγια, παρά τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των επιμέρους δεικτών ή τις εγνωσμένες αδυναμίες του πεδίου, ο χώρος εξακολουθεί να «αντέχει» και, το κυριότερο, να συντηρεί έναν δυσανάλογο βαθμό ελκυστικότητας σε σχέση με τις αδυναμίες και τα δομικά του προβλήματα. Για παράδειγμα, με βάση την ιεράρχηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, η «επιστροφή» πτυχιούχων από τα επίπεδα προσόντων 6, 7 και 8 στο Επίπεδο 5 της αρχικής κατάρτισης κατάρτισης αν μη τι άλλο αποδεικνύει το αίσθημα μιας μεγαλύτερης κοινωνικής προσδοκίας/εμπιστοσύνης στον θεσμό και στις δομές της

αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, είναι σαφές πως η τάση αυτή από μόνη της δεν μπορεί να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές επιλογές των υποκειμένων στο σύνολό τους, ωστόσο δύναται να μας δώσει ένα μήνυμα, το οποίο και προφανώς οφείλουμε να αξιοποιήσουμε στην ανάλυση και ερμηνεία της ταυτότητας και της δυναμικής του πεδίου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, αποτελεί κοινή συνείδηση πως οι δείκτες ποιότητας του συστήματος αρχικής κατάρτισης (εκπαιδευτές, πρόγραμμα σπουδών, οργάνωση προγράμματος, πρακτική άσκηση, εκπαιδευτικό υλικό, υποδομές κ.ά.) αποτελούν βασικές συνιστώσες βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητας του πεδίου. Η ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων κατάρτισης δύναται να οδηγήσει σε άμβλυνση αυτού του χάσματος μεταξύ κατάρτισης και απασχόλησης και να νοηματοδοτήσει εκ νέου τον προσανατολισμό και τις προοπτικές του πεδίου. Ενδεικτικά στοιχεία όπως η διαμόρφωση σύγχρονων οδηγών σπουδών που ανταποκρίνονται σε θεσμισμένα επαγγελματικά περιγράμματα, η ενίσχυση της επάρκειας του απαιτούμενου εξοπλισμού, η ανάπτυξη ενός δικτύου επαγγελματιών/επιχειρήσεων που προτίθενται να υλοποιήσουν προγράμματα μαθητείας/πρακτικής άσκησης αποτελούν ενδεδειγμένες παρεμβάσεις που δύναται να αναδιατάξουν και να ενισχύσουν τη δυναμική του πεδίου. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, γίνεται πολύς λόγος για την πιστοποίηση των προσόντων και ειδικότερα την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η πιστοποίηση της αρχικής κατάρτισης δεν φαίνεται να εμφανίζει την αναμενόμενη ανταπόκριση από τους καταρτισθέντες. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερευνητών, αυτό οφείλεται στο ότι η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων ΙΕΚ στην αγορά εργασίας, ιδίως στον ιδιωτικό τομέα, γίνεται χωρίς την απαιτούμενη πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ. Υπό την έννοια αυτή, η κατοχή πιστοποίησης της αρχικής κατάρτισης από θεσμικό φορέα συνδέεται περισσότερο με την πρόσληψη στο δημόσιο και λιγότερο με την ανεύρεση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα. Επιπροσθέτως, παράγοντες όπως ο χρόνος που μεσολαβεί από την επιμόρφωση στην πιστοποίηση, ο τρόπος εξέτασης, ο βαθμός δυσκολίας των εξετάσεων, η φήμη των ποσοστών αποτυχίας κ.ά. φαίνεται πως απομακρύνουν τους καταρτισθέντες από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης, γεγονός που ερμηνεύει τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται αναγκαία η ενίσχυση του θεσμού της πιστοποίησης, ώστε αυτή να καταστεί αποδεικτικό στοιχείο μιας ουσιαστικής και ποιοτικής επαγγελματικής κατάρτισης, γεγονός που αναμφίβολα θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών αλλά και των προϊόντων που θα παρέχονται από επαγγελματίες-αποφοίτους αρχικής κατάρτισης.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνει το ότι η διεύρυνση των γνώσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων θεωρούνται από την πλειονότητα των ερωτώμενων η βασική συνεισφορά της αρχικής κατάρτισης στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας και επαγγελματικής αποκατάστασης. Ταυτόχρονα, η εξειδίκευση στο αντικείμενο κατάρτισης καταγράφεται ως ο ισχυρότερος λόγος επιλογής της ειδικότητας σπουδών, ενώ στην πρώτη πεντάδα με παρόμοια ποσοστά αναφέρονται η διευκόλυνση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας, η ενίσχυση των γνώσεων/ικανοτήτων/δεξιοτήτων, η απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων και η ενίσχυση της επαγγελματικής σταθερότητας.

Σε συνέχεια των ανωτέρω, η σύνδεση με την εργασία δεν φαίνεται να έχει ισχυροποιηθεί αισθητά παρά την ύπαρξη ενός θετικότερου ισοζυγίου μισθωτών/ανέργων σε σχέση με το 2012. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εργασίας έχουν επιδεινωθεί σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα, η οποία και είχε διενεργηθεί κατά την κορύφωση της πρόσφατης οικονομικής κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται καθαρά μια σαφής υποχώρηση των συμβάσεων αορίστου χρόνου προς όφελος άλλων ευέλικτων μορφών εργασίας, γεγονός που καταδεικνύει ότι, παρά τη βελτίωση του οικονομικού κλίματος και των δεικτών απασχόλησης, τείνει να εμπεδωθεί ένα νέο πρότυπο στην αγορά εργασίας, προϊόν της μεγάλης απορρύθμισης που συντελέστηκε κατά την οικονομική κρίση. Αναφορικά προς αυτούς που βρήκαν εργασία εμφανίζεται μια τάση προς τις συμβάσεις ορισμένου χρόνου και γενικότερα προς τις ευέλικτες μορφές απασχόλησης σε μια συγκυρία όπου οι περισσότεροι διαισθάνονται έντονα την αβεβαιότητα, την εργασιακή ανασφάλεια και την αίσθηση ρευστότητας από τους μετασχηματισμούς στην αγορά εργασίας λόγω οικονομικής κρίσης, ανεργίας, πανδημίας κ.ο.κ.

Υπό την έννοια αυτή, οι συγκεκριμένοι μετασχηματισμοί είναι αυτοί που φαίνεται να οδήγησαν τους νέους στην αναζήτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, επιχειρώντας νέους συνδυασμούς μεταξύ «τυπικού» και «μη τυπικού» εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο καινούργιες προσδοκίες και νέες προοπτικές για πρόσβαση στην απασχόληση και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παράλληλα, είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθεί πως οι εν λόγω μετασχηματισμοί είναι αυτοί που τους οδήγησαν στον συμβιβασμό με την αναγκαιότητα μιας εξαιρετικά δυσμενούς πραγματικότητας, καταλαμβάνοντας θέσεις εργασίας που σε καμία περίπτωση δεν πληρούν κάποιο από τα κριτήρια που οι ίδιοι θεωρούν επιθυμητά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως σε όλες τις περιπτώσεις η κοινωνική ασφάλιση θεωρείται το βασικό επιθυμητό χαρακτηριστικό εύρεσης μιας εργασίας, την ίδια στιγμή που η πλειονότητα των ερωτώμενων απαντά καταφατικά στην αποδοχή μιας θέσης εργασίας που δεν προσφέρει ταυτονομία επιθυμητά χαρακτηριστικά.

Εν μέσω μιας εξαιρετικά δύσκολης περιόδου για τη χώρα, η οικονομική κρίση, η έλλειψη εργασιακής εμπειρίας, όπως και γνωριμιών με εργοδότες, η ισχνή στήριξη από θεσμικές δομές απασχόλησης (π.χ. ΟΑΕΔ) εμφανίζονται ως οι βασικότεροι λόγοι μη εύρεσης εργασίας. Όλα αυτά συσχετίζονται με τη δυσκολία που εμφανίζεται στους αποφοίτους για συγκράτηση της όποιας θέσης εργασίας βρουν, αφού μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό –της τάξης του 20%– φαίνεται να διατηρεί την εργασία του, την ίδια στιγμή που επικρατεί μια συνομολογούμενη δυσκολία στην εύρεση θέσεων πρακτικής άσκησης. Το γεγονός αυτό μάλιστα αποτελεί και έναν από τους βασικούς λόγους που θέτουν αναχώματα στην ομαλή πρόσβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας.

Ειδικότερα, η έλλειψη προηγούμενης επαγγελματικής εμπειρίας αναδεικνύεται ως μείζονος σημασίας ζήτημα για την εργασιακή αποκατάσταση, σε ένα περιβάλλον οικονομικής αστάθειας με διαρκώς συρρικνούμενες διαθέσιμες θέσεις εργασίας. Την ίδια στιγμή, παρόλο που το κοινωνικό/θεσμικό δίκτυο προστασίας της απασχόλησης καταγράφεται στις εκτιμήσεις τους ως ένας αδύναμος κρίκος στην αλυσίδα της κοινωνικής συνοχής, εμφανίζεται να παραμένει ο αποδοτικότερος τρόπος εύρεσης εργασίας. Ωστόσο, παρά την εγνωσμένη αδυναμία των κοινωνικών δικτύων ενίσχυσης της απασχόλησης, προτείνεται η περαιτέρω οργανωμένη σύνδεση των ΙΕΚ με φορείς απασχόλησης όπως ο ΟΑΕΔ αλλά και η συνεργασία με φορείς του ιδιωτικού τομέα και της αγοράς εργασίας ευρύτερα. Οι φίλοι, οι γνωστοί, τα κοινωνικά δίκτυα και οι απορρέουσες κοινωνικές επαφές εμφανίζονται ως οι βασικότεροι μοχλοί προώθησης στην αγορά εργασίας σε αντίθεση με τους επίσημους θεσμικούς φορείς και τις δομές προώθησης της απασχόλησης. Επισημαίνεται διαρκώς η ανάγκη θεμελίωσης της διασύνδεσης με την αγορά εργασίας και της περαιτέρω θεσμικής ενδυνάμωσης των ΙΕΚ με επίσημους φορείς και δομές απασχόλησης, με στόχο την επωφελέστερη μετάβαση στην επαγγελματική αποκατάσταση. Γίνεται έτσι αντιληπτό –κυρίως μέσω των συνεντεύξεων και της ποιοτικής ανάλυσης– πως πέραν της διεύρυνσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που αποτελούν βασικά εφόδια για την εύρεση εργασίας, απαιτείται να ενισχυθούν τα προγράμματα σπουδών με στοιχεία «οριζόντιων δεξιοτήτων» και να υποστηριχθούν οι καταρτιζόμενοι με υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού.

Αναμφίβολα, η πρόσφατη οικονομική κρίση και οι πρωτόγνωρες εξελίξεις που έφερε η πανδημία του κορωνοϊού στην αγορά εργασίας –υποχώρηση των επαγγελμάτων εστίασης και τουρισμού έναντι των επαγγελμάτων υγείας και τεχνολογίας– καθιστούν την ανάγκη αλλαγών και εκσυγχρονισμού ακόμη πιο επιτακτική. Σε αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να αναληφθούν πρωτοβουλίες σε σχέση με τη διάγνωση των αναγκών στην αγορά εργασίας, ώστε οι προσφερόμενες ειδικότητες να ανταποκρίνονται στην αντίστοιχη ζήτηση επαγγελμάτων και δεξιοτήτων.

Η εξέλιξη των επαγγελμάτων και των δεξιοτήτων απασχολεί την επιστημονική βιβλιογραφία σε πολλαπλά επίπεδα που συνδέονται με τις πολιτικές και τις πρακτικές απόκτησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Αναμφίβολα, τα προαναφερθέντα ευρήματα διαμορφώνουν τον πλαίσιο ενός πεδίου ανάλυσης που θέτει στο επίκεντρο το μέλλον της εργασίας, καθιστώντας απαραίτητη την αναπροσαρμογή της ευρωπαϊκής και της εθνικής στρατηγικής με επίκεντρο ενδιαφέροντος την έμφαση στις δεξιότητες των εργαζομένων. Ειδικότερα, η σύγχρονη ευρωπαϊκή στρατηγική θέτει στόχο την αντιμετώπιση της ανεργίας μέσω ενεργητικών πολιτικών, θεσμικών στρατηγικών ενίσχυσης της κινητικότητας και εκπαίδευσης-κατάρτισης, οι οποίες στοχεύουν στην πρόληψη της μείωσης της προσφοράς εργασίας σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, αποτρέποντας παράλληλα σημαντικές ανισορροπίες στην κατανομή των δεξιοτήτων μεταξύ των χωρών μελών (CEDEFOP, 2016). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις άλλωστε καταλήγει και ο ΟΟΣΑ, στην πιο πρόσφατη Έκθεση για την Ελληνική Οικονομία, όπου, πρώτη φορά, συνδέεται ευθέως το ζήτημα της οικονομικής ανάκαμψης με τις ανάγκες σε δεξιότητες (OCED, 2018). Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται η αναντιστοιχία τους και ο εγκλωβισμός των εργαζομένων σε θέσεις χαμηλών προσόντων και αμοιβών, ενώ προτείνεται η ενίσχυση των δεξιοτήτων μέσω κατάλληλων προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης και γενικότερα η βελτίωση και αναβάθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης-κατάρτισης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στο πλαίσιο της ευρύτερης συζήτησης που έχει αναπτυχθεί προτείνονται μέτρα, χρηματοδοτικά και διακυβερνητικά εργαλεία, όπως τα vouchers, οι ατομικοί λογαριασμοί μάθησης, οι πρακτικές επικύρωσης δεξιοτήτων, τα μικρο-διαπιστευτήρια (micro-credentials) κ.ά., επιτείνοντας τους προβληματισμούς για την περιοριστική, ατομικιστική, βραχυπρόθεσμη και συχνά ευκαιριακή προσέγγιση της ιδιαίτερα σημαντικής και περιεκτικής έννοιας των δεξιοτήτων. Παράλληλα, μέσω μιας αντιδιαλεκτικής ανάγνωσης «αντικειμενικών και ουδέτερων» δεδομένων προωθείται η άρρητη παραδοχή ότι κάθε ζήτημα που συνδέεται με την αναντιστοιχία μεταξύ δεξιοτήτων και αγοράς εργασίας ερμηνεύεται μονομερώς από την αποτυχία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ή από τις λανθασμένες επιλογές-επενδύσεις του εργατικού δυναμικού. Με άλλα λόγια, η ευθύνη της ανεργίας και της χαμηλής ποιότητας εργασίας αποδίδεται μονομερώς στα υποκείμενα και στις προσωπικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές και όχι σε δυσλειτουργίες του παραγωγικού συστήματος, στη χαμηλή επένδυση των επιχειρήσεων στο εργατικό δυναμικό τους, στη χαμηλή ποιότητα των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης, στην πολυδιάσπαση και στη στοχευμένη υποβάθμιση της έννοιας της εργασίας κ.λπ.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει σημαντικά ζητήματα που άπτονται των δεξιοτήτων, με έμφαση σε ζητήματα αναντιστοιχιών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η αναντιστοιχία δε-

ξιοτήτων, δηλαδή η απόκλιση των προσόντων και των ικανοτήτων του εργατικού δυναμικού από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, επηρεάζει αρνητικά την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη, αυξάνει την ανεργία, υπονομεύει την κοινωνική ένταξη και επιφέρει σημαντικό οικονομικό και κοινωνικό κόστος ιδίως στους «ευπαθείς», στους μη προνομιούχους και στους κοινωνικά ευάλωτους.

Σημειώνεται ότι η αναντιστοιχία δεξιοτήτων δύναται να αυξήσει την ανεργία και να μειώσει την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Εκδηλώνεται όχι μόνο ως έλλειψη αλλά και ως υπερκάλυψη των απαιτήσεων μιας θέσης απασχόλησης με τις δεξιότητες που διαθέτει ο εργαζόμενος. Μιλώντας για «χάσμα δεξιοτήτων», στην πραγματικότητα εννοούμε δύο συμπληρωματικές αναντιστοιχίες. Η μία, η «οριζόντια», σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας (ILO), υφίσταται όταν το είδος –και όχι το επίπεδο– της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων είναι ακατάλληλο για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας. Υπάρχει ακόμη μια διάσταση αναντιστοιχίας, «κάθετης» αυτή τη φορά, η οποία υφίσταται όταν ένα άτομο απασχολείται σε θέση εργασίας για την οποία απαιτείται κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που ήδη διαθέτει. Σε αυτή την περίπτωση, εμφανίζεται το φαινόμενο της «υπερεκπαίδευσης» και των «υπερπροσόντων» («overqualified») εργαζομένων.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά οριζόντιας αναντιστοιχίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, διακρίνουμε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, καθώς το εθνικό ποσοστό υπερβαίνει τον ευρωπαϊκό μέσο όρο κατά μόλις 2,1%, αποδεικνύοντας ότι το εν λόγω ζήτημα σαφώς και δεν είναι δομικό ή κυρίαρχο πρόβλημα της εθνικής αγοράς εργασίας ή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα, αν επιχειρούσαμε να στηρίξουμε τον σχεδιασμό των πολιτικών απασχόλησης αποκλειστικά και μόνο στην οριζόντια αναντιστοιχία των δεξιοτήτων, θα αντιμετωπίζαμε σημαντικές δυσκολίες. Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι όσον αφορά τη χώρα μας η οριζόντια αναντιστοιχία εντοπίζεται σε πολύ συγκεκριμένους τομείς και δεν κατανέμεται ισότιμα στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, μεταβάλλεται εξαιρετικά εύκολα, ανάλογα με τη συγκυρία, ενώ η χρονική της διάρκεια δεν μπορεί να προβλεφθεί. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι αν ο δείκτης οριζόντιας αναντιστοιχίας, με τη μερικότητα, τη μεταβλητότητα και την περιορισμένη προβλεψιμότητά του, μπορεί να αποτελέσει από μόνος του εργαλείο σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων ή να συμβάλει στον επανασχεδιασμό ενός συνεκτικού εθνικού συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΣΕΚ). Αντίθετα, η επίδραση της «κάθετης» αναντιστοιχίας δεξιοτήτων στην ελληνική αγορά εργασίας εμφανίζεται πολύ πιο σημαντική και ίσως να συνιστά την κύρια διάσταση του χάσματος δεξιοτήτων. Δεν πρόκειται για μια παροδική τάση, αλλά για

σταθερή αυξητική ροπή τουλάχιστον εικοσαετίας (20,5% το 2001). Τέλος, δεν αφορά περιορισμένο αριθμό παραγωγικών κλάδων, αλλά σχεδόν το σύνολό τους.

Οι πολιτικές ανάπτυξης, επικαιροποίησης, εκσυγχρονισμού και πιστοποίησης των οριζόντιων και επαγγελματικών δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού λαμβάνουν πλέον σοβαρότερες διαστάσεις από ποτέ. Ο χάρτης των επαγγελμάτων και των ειδικοτήτων, καθώς και τα περιεχόμενα της εργασίας αλλάζουν. Τα επαγγέλματα βρίσκονται σε φάση μεταβολής και μετασχηματισμού, ωστόσο δεν εξαφανίζονται. Μαζί με αυτά μεταβάλλονται οι ζητούμενες από την αγορά εργασίας δεξιότητες, στοιχείο που προκαλεί κλυδωνισμούς στην παραδοσιακή σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικού συστήματος. Η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων αποτελεί μια ουσιαστική συνιστώσα δυναμικής οικονομικής δυναμικής. Άλλωστε, η επένδυση σε νέες γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να αποτελέσει τον άλλον δρόμο απέναντι στην κακοπληρωμένη και χαμηλής προστιθέμενης αξίας εργασία και όχι το άλλοθί της. Σε κάθε περίπτωση, επιβάλλεται η ενδυνάμωση των παρεμβάσεων με στόχο την αποτύπωση, την παρακολούθηση και τη συστηματική πρόγνωση σε όλο το φάσμα, από τις παραγωγικές μεταβολές έως το ισοζύγιο προσφοράς και ζήτησης επαγγελμάτων/δεξιοτήτων, τις διαδρομές απόκτησης επαγγελματικών δικαιωμάτων/αδειών, τα επαγγελματικά περιγράμματα και την πιστοποίηση προσόντων.

Εν κατακλείδι, απαιτούνται η ενίσχυση, η ανάδειξη και η πρόγνωση δεξιοτήτων που θα παρουσιάσουν αυξημένη ζήτηση και δυναμισμό τα επόμενα χρόνια, συμβάλλοντας στον αναπτυξιακό σχεδιασμό της οικονομίας, στη δυναμική της, στην ουσιαστική ενεργοποίηση χαρακτηριστικών εξωστρέφειας και καινοτομίας, καθώς και στη δημιουργία ποιοτικών και μακροπρόθεσμα βιώσιμων θέσεων εργασίας.

Ειδικότερα:

- Αποτελεί επιτακτικό αίτημα η συστηματική διερεύνηση και καταγραφή των μεταβολών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τα επαγγέλματα, μέσω μιας αντικειμενικής διαδικασίας επιστημονικής αποτύπωσης των αναγκών των εργαζομένων και των επιχειρήσεων. Με τον τρόπο αυτόν θα καταστεί εφικτή η διαδικασία αποτελεσματικής παρέμβασης στις όποιες αναντιστοιχίες καταγραφούν σε κλάδους και συγκεκριμένα επαγγέλματα, μέσω των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπροσθέτως, θα καθίστανται περισσότερο ορατά το επίπεδο, η έκταση και το μέγεθος των αναντιστοιχιών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση κάθε γενικόλογης, ατεκμηρίωτης και ανορθολογικής προσέγγισης που θα πλήττει μονομερώς το ανθρώπινο δυναμικό.

Ως εκ τούτου, χρειάζεται να τονιστεί:

- Η αναγκαιότητα της θέσπισης ενός ολοκληρωμένου πλαισίου και μιας ολιστικής και μακροχρόνιας στρατηγικής για τη στήριξη της διά βίου μάθησης.
- Ο αναγκαίος επανασχεδιασμός της επαγγελματικής κατάρτισης, με επίκεντρο τη διασφάλιση της ποιότητας, τη σύνδεση με την απασχόληση, την ουσιαστική αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού μέσω ενός παράλληλου σχεδιασμού ενός έγκριτου συστήματος πιστοποίησής του.

Σε αυτό το πλαίσιο, επιπλέον προτείνεται:

- Η ανάπτυξη στοχευμένων ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης με εξειδίκευση ανά ομάδα-στόχο, γεωγραφική περιφέρεια και κλάδο.
- Η επανίδρυση σε άλλη θεσμική βάση, η αναβάθμιση και η ενίσχυση της τριμερούς λειτουργίας του ΕΟΠΠΕΠ ως εκείνου του κατεξοχήν οργανισμού διασφάλισης της ποιότητας και πιστοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης.
- Η δημιουργία οργανισμών επαγγελματικής κατάρτισης που δεν θα γίνονται αντιληπτοί ως απλοί «πάροχοι υπηρεσιών», αλλά που θα αναπτύσσουν τη λειτουργία τους ως αυτόνομων-αυτοτελών εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίες θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα σε δεδομένα και προδιαγραφές που θα εγγυώνται την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητά τους.
- Η άμεση διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με έναν κεντρικό, θεσμικά αξιόπιστο και επιστημονικά έγκυρο μηχανισμό διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας.
- Η επαναλειτουργία και η αναβάθμιση της διαδικασίας ανάπτυξης και πιστοποίησης επαγγελματικών περιγραμμάτων από τους φορείς εκπροσώπησης εργαζομένων και εργοδοτών, με σκοπό την αποτύπωση των δεξιοτήτων, τον σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης, την αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων και πιστοποίησης των προσόντων κ.λπ.

Εκ κατακλείδι, θεωρούμε την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης κατάρτισης και απασχόλησης ένα πλέγμα αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων, για το σύνολο των οποίων απαιτείται να καταστούν κατανοητές θέσεις και προτάσεις που αναδεικνύουν τον ρόλο της κατάρτισης ως δημόσιου και κοινωνικού αγαθού ικανού να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της χώρας.

Το πρώτο ζήτημα για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του υπό εξέταση πεδίου είναι το σύστημα διακυβέρνησής του. Πρόκειται για ένα μείζον ζήτημα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον συντονισμό των δράσεων σε τοπική, περιφερειακή και εθνική κλίμακα. Το ζήτημα της διακυβέρνησης του συστήματος είναι πολυδιάστατο και απαιτεί την εμπλοκή και τη συμμετοχή διαφορετικών φορέων. Επι-

προσθέτως, η απουσία ενός ενιαίου κέντρου συντονισμού, στο σύνολο του πεδίου, έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία αντιμετώπισης ενός εκ των κεντρικότερων προβλημάτων της λειτουργίας του συστήματος κατάρτισης στη χώρα μας – την αδυναμία σε τακτική βάση διεξαγωγής διερευνήσεων των εκπαιδευτικών αναγκών (needs analysis) της αγοράς εργασίας, οι οποίες θα μπορούσαν να υποστηρίξουν πολύ πιο συστηματικά τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων για την επίλυση πιθανών αναντιστοιχιών προσφοράς και ζήτησης προσόντων.

Αναμφίβολα, στο εγχείρημα μιας συστηματικής προσπάθειας παρακολούθησης και ενίσχυσης της ποιότητας του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (ιδίως συνεχιζόμενης), οι οργανισμοί υλοποίησης επαγγελματικής κατάρτισης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και αποτελούν κεντρικούς πυλώνες διασφάλισης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Δυστυχώς, στο πλαίσιο της κυρίαρχης οπτικής, οι δομές επαγγελματικής κατάρτισης αντιμετωπίζονται πρωτογενώς με διοικητικά και κτιριολογικά κριτήρια, τα οποία πληρούν τα πρότυπα των απλών εμπορικών επιχειρήσεων. Ως εκ τούτου, η εν λόγω αντιμετώπιση αρνείται να αναγνωρίσει την κρισιμότητα του έργου που οι δομές αυτές καλούνται να επιτελέσουν, δηλαδή του εξειδικευμένου σχεδιασμού και της στοχευμένης υλοποίησης προγραμμάτων, με συνέπεια την υποβάθμιση του ρόλου και τον αποπροσανατολισμό του ρόλου τους. Συγκεκριμένα, η λειτουργία τους χωρίς πρόσθετες υποχρεώσεις τήρησης συγκεκριμένων επιστημονικών κριτηρίων και εκπαιδευτικών προδιαγραφών υποβαθμίζει και αποδυναμώνει τον κεντρικό τους ρόλο στην ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής κατάρτισης.

Ενδεικτικά και μόνο αναφέρουμε ότι παράγοντες όπως η αποδεδειγμένη σχετική εμπειρία και τεχνογνωσία των φορέων και του ανθρώπινου δυναμικού τους, η εκπαιδευτική κουλτούρα, η σύνδεσή τους με δίκτυα επιχειρήσεων, καθώς και η αποδεδειγμένη χρηστή λειτουργία τους δύνανται να αποτελέσουν σημαντικές ασφαλιστικές δικλίδες ποιοτικής επιτέλεσης του έργου τους. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο το σύστημα πιστοποίησης των οργανισμών παροχής κατάρτισης να προσανατολίζεται ισόρροπα και ουσιαστικά με στόχο την παρακολούθηση προδιαγραφών που δίνουν έμφαση: α) στις κτιριακές υποδομές τους και β) στην απαιτούμενη επιχειρησιακή και επιστημονική επάρκεια που προϋποθέτουν οι ποιοτικές υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης.

Με βάση τα προαναφερθέντα, προτείνεται η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος συνεχούς παρακολούθησης των ΙΕΚ και ΚΔΒΜ από τον αρμόδιο φορέα πιστοποίησης (ΕΟΠΠΕΠ) με βάση κατηγορίες προδιαγραφών που διασφαλίζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Κωδικοποιώντας και ταξινομώντας τις παραπάνω επισημάνσεις, κρίνεται ότι η υιοθέτηση των παρακάτω σημείων θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ουσιαστική αναβάθμιση του εθνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης. Ως εκ τούτου, τα κάτωθι προτείνονται ως στρατηγικά διακυβεύματα μιας τεκμηριωμένης προβολής ενός πλαισίου διαλόγου και αναστοχασμού γύρω από το πεδίο των πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση. Είναι σαφές πως δεν συνιστούν ένα «κλειστό» πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας, αντίθετα δίνουν το έναυσμα για τη διάνοιξη και ανάπτυξη ενός περιεκτικού, δομημένου δημόσιου και κοινωνικού διαλόγου γύρω από τα συγκεκριμένα θέματα.

Ειδικότερα, τίθεται το περίγραμμα ενός βασικού κορμού κρίσιμων ζητημάτων, όπως:

Η επαρκής διασύνδεση και οριοθέτηση του συστήματος διακυβέρνησης μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

Το σύστημα παρακολούθησης και η λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διακυβέρνηση υποσυστημάτων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε επίπεδο σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης παρουσιάζεται κατακερματισμένο, ενώ επί της ουσίας δεν υπάρχει ενιαίο κέντρο συντονισμού. Τα Υπουργεία Παιδείας και Εργασίας, τα οποία διαθέτουν θεσμικές αρμοδιότητες για την ανάπτυξη των υποσυστημάτων, χρειάζεται να λειτουργήσουν συνεργατικά, υπό ένα ενιαίο στρατηγικό πλαίσιο και συντονισμό. Η τριμερής μορφή διακυβέρνησης μπορεί να αποτελέσει σημαντική πρωτοβουλία για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του συστήματος, ενώ ιδιαίτερη σημασία θα είχε η σταχυολόγηση, η καταγραφή των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων, καθώς και η αξιολόγηση των συστημάτων «διαχείρισης» του πεδίου της επαγγελματικής κατάρτισης σε διεθνές επίπεδο με έμφαση στις επιτυχημένες πρακτικές.

Η ουσιαστική εμπλοκή και αναβάθμιση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων

Η ουσιαστική συμμετοχή αλλά και συχνά ο τυπικός/θεσμικός ρόλος των κοινωνικών εταίρων όσον αφορά τον σχεδιασμό, τον έλεγχο και την εφαρμογή τους διέπεται από σημαντική υποβάθμιση. Τέλος, στο πλαίσιο του συστήματος διακυβέρνησης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι φορείς των κοινωνικών εταίρων εμφανίζονται με έναν περιορισμένο θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο στον σχεδιασμό, στην παρακολούθηση, στην αξιολόγηση και στη γενικότερη στοχοθεσία και ανάπτυξη του πεδίου. Κυρίως έχουν γνωμοδοτικό ρόλο χωρίς δυνατότητες ανάληψης ευθύνης ή ουσιαστικής συμμετοχής σε αποφάσεις για κρίσιμα ζητήματα χάραξης/σχεδιασμού, συντονισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των πολιτικών ΔΒΜ. Ο περιοριστικός αυτός ρόλος αντιβαίνει τις αρχές, τη λειτουργία

και την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής του «ανοικτού πλαισίου», το οποίο ουσιαστικά προϋποθέτει και παραπέμπει στην οικοδόμηση ενός συλλογικού/εταιρικού/συμμετοχικού μοντέλου διακυβέρνησης που θα εδράζεται στην ανάπτυξη συνεργιών. Παράλληλα, η ουσιαστική εμπλοκή τους σε κομβικά σημεία του συστήματος με παράλληλη ανάληψη ευθυνών θα συνεισφέρει στην ουσιαστική βελτίωση και αναβάθμιση του συστήματος.

Η αναβάθμιση του κοινωνικού διαλόγου στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης

Το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό και προνομιακό πλαίσιο ανάπτυξης ουσιαστικού διμερούς και τριμερούς κοινωνικού διαλόγου, λόγω της πολυδιάστατης ανάπτυξής του και της αλληλοσυμπληρωματικότητας με άλλα συστήματα και υποσυστήματα. Οι φορείς των κοινωνικών εταιριών, οι αρμόδιοι θεσμικοί φορείς γενικής κυβέρνησης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι φορείς της κοινωνίας των πολιτών θα μπορούσαν να συμμετέχουν και να προσφέρουν ενεργά.

Η ουσιαστική διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με τον εθνικό μηχανισμό διάγνωσης των αναγκών αγοράς εργασίας και επαγγελμάτων

Σημαντικό σημείο αποτελεί η διάγνωση των αναγκών των ενηλίκων, καθώς και των αναγκών της αγοράς εργασίας με στόχο την αποτελεσματικότερη σύζευξη προσφοράς και ζήτησης εργασίας, επαγγελμάτων και δεξιοτήτων. Ωστόσο, οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα λειτουργίας του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ) και η μη ολοκληρωμένη λειτουργία του εθνικού Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών της Αγοράς Εργασίας δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πεδίου της ΔΒΜ, καθώς και στις ανάγκες για εξειδικευμένες δεξιότητες που απαιτούνται σε κλάδους και επαγγέλματα.

Η επιστημονικά τεκμηριωμένη αποτύπωση, ανάλυση και παροχή δεδομένων διάγνωσης αναγκών της αγοράς εργασίας, στη βάση των οποίων θα μπορούσαν να σχεδιαστούν πολιτικές και μέτρα επαγγελματικής κατάρτισης, απαιτείται να αποτελέσει βασική προτεραιότητα για την ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Η διευκόλυνση της πρόσβασης και η καταπολέμηση των αποκλεισμών

Η επαγγελματική κατάρτιση δύναται να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων, ιδιαίτερα για τους κοινωνικά ευάλωτους πληθυσμούς και τις πλέον ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Η διασφάλιση ισότιμης και καθολικής πρόσβασης

μεταξύ του συνόλου του πληθυσμού και ιδιαίτερα των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, καθώς και πληθυσμού με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα, απαιτείται να αποτελέσει βασική στρατηγική επιλογή που θα συμβάλει αποφασιστικά στην ενίσχυση της ένταξης και της άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο επανασχεδιασμός και η ποιοτική επανασύσταση του υποσυστήματος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

Το υποσύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης χρειάζεται άμεσο και βαθύ επανασχεδιασμό με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του, καθιστώντας το ικανό να ανταπεξέλθει στη βασική αποστολή του να παρέχει ποιοτικές και σύγχρονες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες στο εργατικό δυναμικό της χώρας.

Εκτός του επανασχεδιασμού της διαδικασίας πιστοποίησης και αξιολόγησης των παρόχων ΣΕΚ προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αμεσότερης διασύνδεσης με την απασχόληση, χρειάζεται να αντιμετωπιστεί δραστικά:

- Η απουσία συστήματος σχεδιασμού και διαχείρισης ενεργειών ΣΕΚ για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Η ανεπαρκής ανάπτυξη και διασύνδεση της ΣΕΚ με την απασχόληση και το παραγωγικό σύστημα.
- Η αδύναμη συμβολή της ΣΕΚ στην προσαρμογή του εργατικού δυναμικού σε νέους δυναμικούς κλάδους με έμφαση στον μετασχηματισμό του εθνικού παραγωγικού προτύπου.

Ο σχεδιασμός νέου ενιαίου πλαισίου πιστοποίησης, παρακολούθησης και συνεχούς αξιολόγησης των δομών επαγγελματικής κατάρτισης

Η σημερινή πραγματικότητα ως προς την ίδρυση και τη λειτουργία φορέων που παρέχουν υπηρεσίες και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα ρυθμίσεων και διατάξεων αλλά και από πολυμορφία ως προς τους όρους, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις που τίθενται ανάλογα με το είδος του φορέα. Για την εξομάλυνση της κατάστασης αυτής, κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενιαίων κριτηρίων ποιότητας με τελικό σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του συστήματος. Κατ' επέκταση, στο πλαίσιο ενός δυναμικά εξελισσόμενου πεδίου, το οποίο απαιτείται εξ ορισμού να προστατεύεται ως προς τα ευαίσθητα σημεία του, οι εκπαιδευτικές μονάδες συνιστούν έναν από τους κεντρικούς πυλώνες διασφάλισης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών, καθώς διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιτέλεση ενός σημαντικού έργου: του εξειδικευμένου σχεδιασμού και της υλοποίησης των προγραμμάτων. Στην κατεύθυνση

αυτή, είναι τουλάχιστον άτοπο να εγκαταλείπεται η διαδικασία πιστοποίησης των ΚΔΒΜ ή να υποτάσσεται σε εξαιρετικά χαλαρά κριτήρια και πρακτικές που υποβαθμίζουν τον ρόλο και την αποστολή μιας τόσο σημαντικής θεσμικής διαδικασίας.

Η ανάπτυξη συστήματος πιστοποίησης προσόντων και μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης αναμφίβολα αποτελεί κρίσιμο σημείο το οποίο θα αποτελέσει σημαντική μεταρρύθμιση, ενώ θα ενισχύσει την ποιότητα, την αξιοπιστία και την ελκυστικότητα του συστήματος. Η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν είναι αυτοσκοπός, καθώς χρειάζεται να γίνει με προσεκτικά, επιστημονικά και μεθοδολογικά ορθά βήματα. Ο κίνδυνος διαμόρφωσης μιας επιπλέον άναρχης και ανεξέλεγκτης «αγοράς» που θα κατασκευάζει ανάγκες και πιστοποιήσεις για την αναπαραγωγή της είναι υψηλός. Κατά συνέπεια, απαιτείται η ανάπτυξη ενός συνεκτικού, δημόσιου και κοινωνικά ελεγχόμενου συστήματος πιστοποίησης μαθησιακών αποτελεσμάτων που θα συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις διεργασίες διασφάλισης της ποιότητάς της. Απαιτείται ο σχεδιασμός ενός συστήματος που θα διασφαλίζει το δημόσιο συμφέρον και θα προβλέπει αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης και διαπίστευσης, συνεχή έλεγχο και ανατροφοδότηση, ισότιμη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των ενδιαφερομένων.

Ο επανασχεδιασμός, η επικαιροποίηση και η επέκταση των πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων μέσω της διαμόρφωσης εθνικού μητρώου

Τα επαγγελματικά περιγράμματα διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο, τόσο γιατί από αυτά καθορίζεται το πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης όσο και γιατί με αυτά καθορίζονται τα κριτήρια πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το υφιστάμενο μητρώο επαγγελματικών περιγραμμάτων δεν είναι επαρκές και δεν καλύπτει μεγάλο μέρος επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, λόγω της παλαιότητας του, χρήζει άμεσης επικαιροποίησης. Κατά συνέπεια, υπάρχει ανάγκη σημαντικής διεύρυνσης του πλήθους των διαθέσιμων πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων, ώστε να καλύπτονται με επάρκεια ζητήματα όπως ο εκσυγχρονισμός, ο εμπλουτισμός, η ευθυγράμμιση των περιγραμμάτων με τις εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η συγκρότηση και εφαρμογή ενιαίου μητρώου εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης και η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων

Η σύσταση και η ανάπτυξη του ενιαίου μητρώου εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί θετικό μέτρο, που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ευκαιρία απάλειψης των υφιστάμενων κατα-

κερματισμών. Η σημασία της ποιοτικής αναβάθμισης του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων έχει μεγάλη σημασία, δεδομένου ότι μεταξύ των εγγεγραμμένων στα μητρώα εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά μικρό ποσοστό διαθέτει τυπικά προσόντα που να σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Κατά συνέπεια, απαιτείται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτών κατά την ένταξή τους σε ενιαίο μητρώο, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα διαθέτουν τα ουσιαστικά προσόντα και τις επιθυμητές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Το υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, μολονότι αποτελεί κατά τεκμήριο καλή πρακτική, χαρακτηρίζεται από ορισμένες αδυναμίες, ενώ μπορεί να βελτιωθεί και να εμπλουτιστεί περαιτέρω.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων

Η προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αναγκαία, καθώς η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτών δεν διασφαλίζεται διά παντός με την εισαγωγή τους σε κάποιο μητρώο. Είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι οι ενταγμένοι στο μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων χρειάζεται να παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και να επαναξιολογείται η ποιότητα του έργου τους, ώστε να εξασφαλίζεται η παραμονή τους στο μητρώο. Επιπλέον, η υποστήριξη και η αποδοχή της αξίας των επιμορφωτικών δράσεων που προσφέρουν κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς μπορούν να εμπλουτίσουν την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτών.

Η ανάπτυξη εθνικού συστήματος μεθοδολογικών αρχών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με έμφαση στο e-learning

Οι σύγχρονες ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και του παραγωγικού συστήματος έχουν δημιουργήσει εναλλακτικά συστήματα και εργαλεία υποστήριξης της επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο τη διευκόλυνση και την υποστήριξη των συμμετεχόντων. Χρειάζεται να διασφαλιστεί πως τα συστήματα e-learning που αναπτύσσονται θα προάγουν την ποιότητα, τη μάθηση, τη συμμετοχή (εξαλείφοντας τις όποιες κοινωνικές ανισότητες), τη γνώση και τις δεξιότητες. Τονίζεται, ωστόσο, πως το e-learning και η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τη διά ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορούν όμως υπό κατάλληλες προϋποθέσεις να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και να την ενισχύσουν.

Ο ειδικός σχεδιασμός και η ανάπτυξη νέων, καινοτόμων οδηγών κατάρτισης και εκπαιδευτικών υλικών

Όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα, μια από τις σημαντικές διαστάσεις ποιότητας και επιτυχίας των προγραμμάτων κατάρτισης αποτελούν τα εκπαιδευτικά υλικά. Η συστηματοποίηση και ο εκσυγχρονισμός των προδιαγραφών ανάπτυξης και συγγραφής των εκπαιδευτικών υλικών, καθώς και των οδηγών κατάρτισης της επαγγελματικής κατάρτισης αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη βιώσιμη και ποιοτική ανάπτυξη του πεδίου. Αναμφίβολα, η διαρκής ανατροφοδότηση των εγχειριδίων και των εκπαιδευτικών υλικών συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτών με στόχο την πληρέστερη και επωφελέστερη καθοδήγηση των εκπαιδευομένων προς την εκπλήρωση των απαραίτητων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαρβιτσιώτη, Ρ., Γούλας, Χ., Δέδε, Ι., Δημουλάς, Κ., Ζαχείλας, Λ., Do Carno Gomes, M., Costin, A. E. και Hansen, L. E. (2010). «Παρουσίαση του διακρατικού προγράμματος “Δράσεις αμοιβαίας μάθησης για την αύξηση της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό”», στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*, Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Βασιλικό Διάταγμα 756/1965. *Περί όρων μεταφοράς και εισαγωγής εσφαγμένων ζώων*. ΦΕΚ 187/Α/19-10-1965.
- Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.) (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003). «Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυσιώτη, Κ. και Κελπανίδης, Μ. (2004). *Διά βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γούλας, Χ. (2020). *Η ανάπτυξη του συστήματος διά βίου μάθησης και ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων*, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γούλας, Χ. και Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία*, Κείμενα Παρέμβασης, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Γούλας, Χ. και Λιντζέρης, Π. (επιμ.-εισαγωγή) (2017). *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.
- Γούλας, Χ., Μαρκίδης, Κ. και Μπαμπανέλου, Δ. (2018). *Ενδυνάμωση του ρόλου και της ποιότητας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης: Εστιάζοντας στο δίπολο πιστοποίηση προγραμμάτων vs πιστοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Κείμενα Παρέμβασης, Ιούλιος 2018. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

- Γραβάρης, Δ. και Παπαδάκης, Ν. (2003). «Διά βίου εκπαίδευση: Η αναγγελία μιας μετατόπισης: Καταγωγή, σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου του Παν/μίου Πατρών σε μορφή CD-Rom, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Δημουλάς, Κ. (2002). *Κράτος πρόνοιας και επαγγελματική κατάρτιση: Η περίπτωση της Ελλάδας (1980-2000)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου & του Συμβουλίου σχετικά με τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52008PC0179> (τελευταία ανάκτηση 2/9/2021).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). Πρόταση Σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8e89305c-bc37-11ea-811c-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF> (τελευταία ανάκτηση 2/9/2021).
- Ζαρίφης, Γ., Φωτόπουλος, Ν., Zanola, L. και Μανάβη, Χ. (2017). *Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: Διερεύνηση του ρόλου και των προτάσεων πολιτικής των κοινωνικών εταίρων*, Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. και Βεργίδης, Δ. (2004). «Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σελ. 11-16.
- Καραλής, Θ. και Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κοντονή, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κοσμόπουλος, Α. και Μουλαμούδης, Α. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2015). «Μετασχηματίζουσα μάθηση: Μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46.

- Λάζου-Μπαλτά, Κ. Ν. και Παπαροϊδάμη, Ε. (2019). *Η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών-συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νομοθετικό Διάταγμα 212/1969. *Περί οργανώσεως και Διοικήσεως του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού*, ΦΕΚ Α 112/14/6/1969.
- Νόμος 4397/1929. *Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως*, ΦΕΚ 309/Α/24/08/1929.
- Νόμος 9/9/10/1935. *Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των κειμένων περί επαγγελματικής εκπαίδευσως διατάξεων*, ΦΕΚ 450 Α.
- Νόμος 837/1943. *Περί συστάσεως Διευθύνσεως Λαϊκής Επιμορφώσεως*, ΦΕΚ 363Α/28/10/1943.
- Νόμος 1643/1951. *Περί κυρώσεως, τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του υπ' αριθ. 1547/1950 αν. Νόμου Περί συστάσεως Διευθύνσεως Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαίδευσως παρά τω Υπουργείω Γεωργίας*, ΦΕΚ Α 12, 9/1/1951.
- Νόμος 2473/1953. *Περί ιδρύσεως Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας και ρυθμίσεως θεμάτων τεχνικής βοήθειας*, ΦΕΚ Α 199, 1/08/1953.
- Νόμος 1558/1985. *Κυβέρνηση και κυβερνητικά όργανα*, ΦΕΚ 137/Α/26/7/1985.
- Νόμος 3971/1959. *Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσως, Οργάνωσης της Μέσης Εκπαίδευσως και Διοίκησης της Παιδείας*, ΦΕΚ Α187/07/09/1959.
- Νόμος 707/1977. *Περί ενοποιήσεως του Εθνικού Οργανισμού Ελληνικής Χειροτεχνίας (ΕΟΕΧ) και του Κέντρου Βιοτεχνικής Αναπτύξεως (ΚΕΒΑ)*, ΦΕΚ Α '273/21/9/1977.
- Νόμος 1837/1989. *Για την προστασία των ανηλίκων κατά την απασχόληση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 85/Α/23/03/1989.
- Νόμος 2327/1995. *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμιση θεμάτων Έρευνας Παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών*, ΦΕΚ 156/Α/31/7/1995.
- Νόμος 2434/1996. *Μέτρα πολιτικής για την απασχόληση και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 188/Α/20/8/1996.
- Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α 188, 23/9/97.
- Νόμος 2628/1998. *Σύσταση νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου με την επωνυμία «Οργανισμός Διαχείρισης Δημοσίου Χρέους» (ΟΔΔΗΧ) και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 151/Α/6/7/1998.
- Νόμος 2909/2001). *Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α 90 2/5/2001.

- Νόμος 3191/2003. Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), ΦΕΚ 258/Α/7/11/2003.
- Νόμος 3369/2005. Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ Α 171 3/7/2005.
- Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ Α΄ 163/21/9/2010.
- Νόμος 4093/2012. Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του Νόμου 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016, ΦΕΚ 229/19/11/2012.
- Νόμος 4115/2013. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 24/Α/30/1/2013.
- Νόμος 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ 193/Α/17/9/2013.
- Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 102/Α/12/6/2018.
- Νόμος 4610/2019. Συνέργειες Πανεπιστημίων και ΤΕΙ, Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Πειραματικά Σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ 70/Α/7/5/2019.
- Νόμος 4713/2020. Εκσυγχρονισμός της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΦΕΚ 147/Α/29/7/2020.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιότητων»*, Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παπαματθαίου, Μ. (2003). «Σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Εφημερίδα Το Βήμα*.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). *Κείμενο Πολιτικών Κατευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων προς Δημόσια Διαβούλευση ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ*, <http://www.opengov.gr/ypereph/?p=30&crage=4> (τελευταία ανάκτηση 22/11/2020).
- Φωτόπουλος, Ν. κ.ά. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση των όρων μεταβάσης των αποφοίτων κατάρτισης στην απασχόληση*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ.
- Φωτόπουλος, Ν. και Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας. Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*, Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

Ξενόγλωσση

- Advisory Committee on Vocational training (2018). *Advisory Committee on Vocational training*. European Commission, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furthe rNews=yes&newsId=9263&langId=en>
- Ante, C. (2016). *The Europeanisation of vocational education and training*, Springer International Publishing.
- Antunovic, D., Parsons, P. and Cooke, T. R. (2018). "Checking' and googling: Stages of news consumption among young adults", *Journalism*, 19 (5), 632-648.
- Ayub, H. (2017). "Parental influence and attitude of students towards technical education and vocational training", *International Journal of Information and Education Technology*, 7 (7), pp. 534-538.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*, New York: General Learning Press.
- Barrow, R. and Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of educational concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*, New York: Teachers College Press.
- Baruch, Y. and Holtom, B. (2008). "Survey response rate levels and trends in organizational research", *Human Relations*, 61 (8), 1139-1160.
- Becker, H., Berger, P., Luckmann, T., Burawoy, M., Gans, H., Gerson, K., Glaser, B., Strauss, A., Horowitz, R., Inciardi, J., Pottieger, A., Lewis, O., Liebow, E., Mead, G. H. and Mills, C. W. (2002). "Observation and interviewing: options and choices in qualitative research", in T. May (ed.), *Qualitative research in action* (pp. 200-224), New York: Sage Publications Ltd.
- Breakwell, G., Hammond, S., Fife-Schaw, C. and Smith, J. (2006). *Research Methods in Psychology*, New York: Sage.
- Campbell, D. T. and Fiske, D. W. (1959). "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix", *Psychological Bulletin*, 56 (2), pp. 81-105, <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Cedefop (1996). *Vocational training glossarium*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2e5decd-1451-4c20-aa9d-93687300656b/language-en> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2012a). *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3063> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).

- Cedefop (2012b). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5526> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2012c). *Skills supply and demand in Europe Methodological framework*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5525> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2013). *Renewing VET provision Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, https://www.cedefop.europa.eu/files/5537_en.pdf (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* (2nd ed.), Luxembourg: Publications office of the European Union, http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2016). Governance and financing of apprenticeships. *Cedefop research paper*, 53, https://www.cedefop.europa.eu/files/5553_en.pdf (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe, Volume 2: Results of a survey among European VET experts*, Luxembourg: Publications office of the European Union, https://cedefop.europa.eu/files/5564_en.pdf
- Cedefop (2018). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3077> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2020a). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century* (Cedefop reference series No 114. ed.), Luxembourg: Publications Office of the European Union, <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Cedefop (2020b). *Coronavirus: Distance learning increases dropout risk for vulnerable learners*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/coronavirus-distance-learning-increases-dropout-risk-vulnerable-learners> (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Clark, M. C. and Wilson, A. L. (1991). "Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning", *Adult Education Quarterly*, 41 (2), pp. 75-91.
- Clarke, J., Hanson, A. and Reeve, F. (2002). *Supporting lifelong learning*, London: Routledge.
- Clematide, B., Dahl, A., Vind, A. and Jørgensen, C. H. (2005). "Challenges for the Danish VET system – on the path towards a future model", *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, (7), https://www.bwpat.de/7eu/clematide_etal_dk_bwpat7.pdf (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).

- Collard, S. and Law, M. (1989). "The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory", *Adult Education Quarterly*, 39 (2), pp. 99-107.
- Coombs, P. H. and Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty*, USA: John Hopkins University Press.
- Cataldi, S. A. (2018). "A proposal for the analysis of the relational dimension in the interview techniques: A pilot study on in-depth interviews and focus groups", *Quality & Quantity*, 52 (1), 295-312, <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1007/s11135-017-0468-9>
- Check, J. and Schutt, R. (2012). "Science, schooling and educational research", in J. Check and R. Schutt (eds), *Research methods in education* (pp. 2-20), Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Cooper, K. and White, R. E. (2012). "*The Qualitative (R)Evolution?*", in K. Cooper and R. E. White (eds), *Qualitative Research in the Post-Modern Era*, New York: Springer. doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1007/978-94-007-2339-9_2
- Creswell, J. (1999). "Mixed-Method Research: Introduction and Application", in *Handbook of Educational Policy* (pp. 455-472), Cambridge: Academic Press, <https://doi.org/10.1016/B978-012174698-8/50045-X>
- Creswell, J., Fetters, M. and Ivankova, N. (2004). "Designing a mixed methods study in primary care", *Annals of Family Medicine*, 2 (1), pp. 8-12.
- Crossman, A. (2020, August 28). Scales Used in Social Science Research. ThoughtCo. [thoughtco.com/scales-used-in-social-science-research-3026542](https://www.thoughtco.com/scales-used-in-social-science-research-3026542)
- Dearden, R. F. (1984). *Theory and practice in education*, London: Routledge.
- Deitmer, L. (2015). *Governance of VET systems in Europe: Category based evaluation's*, Published in Conference Proceedings ECER Conference Budapest.
- dell'Olio, L., Ibeas, A., de Ona, J., and de Ona, R. (2018). "Methods Based on Random Utility Theory", in *Public Transportation Quality of Service* (pp. 101-139). Amsterdam: Elsevier, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102080-7.00007-0>
- Denzin, N. K. (1970). *A theoretical introduction to sociological methods*, Chicago, IL: Aldine.
- Duffy, M. (1987). "Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods", *Journal of Nursing Scholarship*, 9 (13), pp. 130-133.
- Elken, M. (2015). "Developing policy instruments for education in the EU: the European qualifications framework for lifelong learning", *International Journal of Lifelong Education*, 34 (6), pp. 710-726.
- European Commission (2001). *European governance: A white paper*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Commission (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2020). *Proposal for a Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Council (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- European Training Foundation-ETF (2013). *Good multi-level governance for vocational education and training*. European Training Foundation, https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/5C0302B17E20986CC1257C0B0049E331_Multilevel%20governance%20x%20VET.pdf (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Eurostat (2018). *Unemployment by sex and age – annual data*, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=en (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Flowerdew, R. and Martin, D. (2005). *Methods in Human Geography: A guide for students doing a research project*, (5th ed.), London: Routledge.
- Finstad, K. (2010). "Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales", *Journal of Usability Studies*, 5 (3), pp. 104-110.
- Fitzsimons, P. (1997). "Human capital theory and participation in tertiary education", in K. M. Mathews and M. Olssen (eds), *Critical Perspectives on Education Policy for the 1990s and Beyond*, New Zealand: The Dunmore Press.
- Hughes, J. L., Camden, A. A. and Yangchen, T. (2016). "Rethinking and updating demographic questions: Guidance to improve descriptions of research samples". *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 21 (3), 138-151.
- Greinert, W. D. (1998). *Das 'deutsche' System der Berufsaus. Tradition, Organisation, Funktionbildung*. Nomos Verlagsgesellschaft Baden-Baden.
- Jarvis, P. (2001). *The Age of Learning: Education and the knowledge society*, London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*, London: Routledge.
- Krueger, R. A. (ed.) (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying Modern Principles of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lucas, S. R. (2014). "Beyond the existence proof: ontological conditions, epistemological

- implications, and in-depth interview research", *Quality & Quantity*, 48 (1), pp. 387-408, <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9775-3>
- Mearns, D. and Thorne, B. (1996). *Person-centred counseling in actions*, London: Sage Publications.
- McCarthy, J., Ott, K., Ridolfo, H., McGovern, P., Sikiris, R. and Moore, D. (2018). "Combining Multiple Methods in Establishment Questionnaire Testing: The 2017 Census of Agriculture Testing Bento Box", *Journal of Official Statistics*, 34 (2), pp. 341-364, <http://dx.doi.org/10.2478/JOS-2018-0016>
- Mertens, D. M. and Hesse-Biber, S. (2012). "Triangulation and mixed methods research: Provocative positions", *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), pp. 75-79.
- Mezirow, J. (1994). "Understanding transformation theory", in *Adult Education Quarterly* (44th ed.), London: Sage Publications.
- Milena, Z. R., Dainora, G and Alin, S. (2008). "Qualitative research methods: A comparison between focus-group and in-depth interview", *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 17 (4), 1279-1283.
- Mindich, D. T. (2005). *Tuned out: Why Americans under 40 don't follow the news*, Oxford: University Press.
- OECD (2018). *OECD Economic Surveys: Greece 2018*, OECD Publishing, Paris.
- Preston, C. and Colman, M. (2000). "Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences", *Acta psychologica*, 104 (1), pp. 1-15.
- Rabiee, F. (2004). "Focus-group interview and data analysis", *Proceedings of the nutrition society*, 63 (4), pp. 655-660.
- Rauner, F. and Wittig, W. (2010). "Differences in the organisation of apprenticeship in Europe: Findings of a comparative evaluation study", *Research in Comparative and International Education*, 5 (3), pp. 237-250.
- Rogers, A. (1993). "Adult learning maps and the teaching process", *Studies in the Education of Adults*, 25th ed., Vol. 2.
- Rubenson, K. (2004). "Lifelong learning: A critical assessment of the political project", in P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen and K. Rubenson (eds), *Shaping an emerging reality – researching lifelong learning*, Roskilde: Roskilde University Press.
- Shoffner, S. M. and Klemer, R. H. (1973). Parent education for the parental role in children's vocational choices, *The Family Coordinator*, 22 (4), 419-427.

- Shorten, A. and Smith, J. (eds), (2017), "Mixed methods research: expanding the evidence base", *Evidence-Based Nursing*, pp. 74-75, <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2017-102699>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*, Boston MA: Pearson.
- Travers, M. (2001). "What is qualitative research?", in M. Travers (ed.), *Introducing Qualitative Methods: Qualitative research through case studies* (pp. 2-14), Thousand Oaks. CA: Publications Ltd.
- Tsiolis, G. (2014). *Methods and analysis techniques in qualitative social research*, Athens: Kritiki. [in Greek: Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα]
- Tight, M. (2002). *Key concepts in adult education and training*, London: Routledge.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session Nairobi*, 26 November 1976, https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf (τελευταία ανάκτηση 6/9/2021).
- Wang, V. C. (2012). "Understanding and promoting learning theories", *International Forum of Teaching and Studies*, 8 (2), pp. 5-11.
- Weishaupt, J. T. (2011). *From the manpower revolution to the activation paradigm – explaining institutional continuity and change in an integrating Europe*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Winterton, J. (2007). "Building social dialogue over training and learning: European and national developments", *European Journal of Industrial Relations*, 13 (3), pp. 281-300.
- Vandaele, K. (2017). "How can trade unions in Europe reconnect with young workers?", in J. O'Reilly, C. Moyart, T. Nazio and M. Smith (eds), *Youth employment* (pp. 49-53), CROME.
- Vaughn, S., Schumm, J., Sinagub, J. and Sinagub, J. (1996). "Introduction", in S. Vaughn and J. Schumm (eds), *Focus group interviews in education and psychology* (pp. xi-11), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

