



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Διπλωματική Εργασία:

« Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων στην Ελλάδα και η προσόντων μη
τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης »

Φοιτήτρια: Καυκή Αμφιτρίτη- Αριάννα

Αριθμός μητρώου: 3032201701518

Τριμελής Επιτροπή:

Αθανάσιος Κατσής (επιβλέπων)

Δέσποινα Τσακίρη

Νίκος Φωτόπουλος

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν πρακτικά και ψυχολογικά προκειμένου να επιτευχθεί η πραγμάτωσή της.

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε υπό την επίβλεψη του κύριου Αθανάσιου Κατσή, καθηγητή του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, τον οποίο και ευχαριστώ θερμά για τη σταθερή και άμεση ανταπόκρισή του καθώς και την ετοιμότητά του για βοήθεια και διευκρινήσεις όλο αυτό το διάστημα. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω ιδιαίτερα για τις γνώσεις και την καθοδήγηση που μου παρείχε σε τομείς που δε γνώριζα και ήταν απαραίτητοι για την εκπόνηση του ερευνητικού μέρους της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, εξίσου, και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής: την κυρία Δέσποινα Τσακίρη, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τον κύριο Γεώργιο Μπαγάκη, καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τον χρόνο τους και την προσοχή τους κατά την επεξεργασία και υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη συμφοιτήτριά μου Μαρία Καμπρά για τον χρόνο της, τις συζητήσεις μας, την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα καταγραφής της παρούσας εργασίας και τις εύστοχες παρατηρήσεις της σε τμήματα που επιδέχονταν βελτίωση.

Κλείνοντας οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στη μητέρα μου για την βοήθεια και την ώθηση που μου έδωσε για την παρακολούθηση και την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος και τον σύζυγό μου για την υπομονή, την ηθική και ψυχολογική συμπαράσταση που μου παρείχε.

Καυκή Αριάννα
Σεπτέμβριος 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι πολλαπλές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας ανέδειξαν την ανάγκη για περαιτέρω ειδίκευση του εργατικού δυναμικού. Ο τομέας της εκπαίδευσης συνδέθηκε άμεσα με τον τομέα της οικονομίας και της εργασίας μιας χώρας. Έτσι, προέκυψε η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ) κυρίως από την απαίτηση για την υιοθέτηση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ταξινόμηση των επαγγελματικών προσόντων του εργατικού δυναμικού. Ο τομέας της Εκπαίδευσης με τους εργαζομένους που περιλαμβάνει, θα μπορούσε να επωφεληθεί από την υιοθέτηση αυτού του εργαλείου, ώστε να αναδειχθεί του κύρος του, να ενισχυθεί το επαγγελματικό του προφίλ και να τεθούν βάσεις για μελλοντικές προκλήσεις που θα πρέπει να αντιμετωπίσει. Στο πλαίσιο αυτό της αναγνώρισης του έργου του θα μπορούσαν να ενταχθούν και δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού προηγουμένως προσδιοριστούν, καταγραφούν και αναγνωριστούν επίσημα.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως βασικό της σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ωφελιμότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων στον κλάδο τους και την αναγνώριση των προσόντων όλων των τύπων που διαθέτουν, ενώ παράλληλα να αναδείξει τις αδυναμίες και τα προβλήματα του συγκεκριμένου συστήματος, όπως αυτά θα προκύψουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Λέξεις - Κλειδιά: Ελληνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Μη Τυπική Εκπαίδευση, Άτυπη Εκπαίδευση, Ικανότητες, Δεξιότητες, Γνώσεις, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Επικύρωση, Πιστοποίηση

ABSTRACT

The multiple demands of modern society have highlighted the need for further specialization of the workforce. The education sector was directly linked to the economy and the labor of a country. This has resulted in the creation of the European Qualifications Framework (EQF) mainly due to the requirement of adopting a common framework of reference in the European Union countries for the classification of labor qualifications. The field of Education could benefit from the adoption of this tool in order to enhance its reputation and its professional profile and lay the groundwork for future challenges it must face. In the context of the recognition of his work, non-formal and informal education skills, that characterize the teaching profession, could also be incorporated, by having been identified, recorded and officially recognized firstly.

The main purpose of this research is to investigate the views of Primary Education teachers on the usefulness and applicability of the European Qualifications Framework in their field and the recognition of qualifications of all types available, while highlighting weaknesses and problems of the particular system, as these will emerge from the literature review and the responses of the research subjects.

Key Words: Hellenic Qualifications Framework, European Qualifications Framework, Non-Formal Learning, Informal Learning, Skills, Knowledge, Teachers, Primary Education, Validation, Certification

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	8
<u>A. Θεωρητικό Μέρος</u>	10
1. Δια βίου μάθηση και πιστοποίηση προσόντων.....	10
1.1. Πιστοποίηση προσόντων και πλαίσια προσόντων.....	14
1.2 Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων: δημιουργία και περιεχόμενο.....	16
1.3 Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο προσόντων.....	18
1.3.1. Δομή και Συστατικά ΕΠΕΠ.....	20
1.3.2. Βασικές λειτουργικές έννοιες.....	21
1.3.3. Αποσαφήνιση δομικών εννοιών.....	22
1.3.4. Τα 8 επίπεδα του ΕΠΕΠ.....	24
2. Παραδείγματα Εθνικών Πλαισίων Προσόντων.....	27
2.1. Το παράδειγμα της Γαλλίας.....	29
2.2. Το παράδειγμα της Αυστρίας.....	34
2.3. Το παράδειγμα της Κύπρου.....	36
3. Το ελληνικό πλαίσιο προσόντων.....	39
3.1. Η εξέλιξη του ελληνικού πλαισίου προσόντων.....	40
3.2. Η αντιστοίχιση του ελληνικού Π.Π. με το ΕΠΕΠ.....	46
3.3. Ο ρόλος του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.	48
4. Μη τυπική και άτυπη μάθηση & Πλαίσιο Προσόντων.....	51
4.1. Η μη τυπική και άτυπη μάθηση στην Ευρώπη.....	52
4.2. Η μη τυπική και άτυπη μάθηση στην Ελλάδα.....	56
4.3. Η επικύρωση των προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	60
<u>B. Ερευνητικό Μέρος</u>	63
1. Σκοπός της έρευνας.....	63
2. Ερευνητικά Ερωτήματα- Υποθέσεις της έρευνας.....	64

3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	64
3.1. Ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας.....	64
3.2. Εργαλείο Συγκέντρωσης Δεδομένων.....	66
3.3. Δείγμα της έρευνας.....	67
3.4. Διαδικασία επιλογής Δείγματος.....	68
3.5. Σχεδιασμός Πρωτοκόλλου έρευνας.....	68
3.6. Δεοντολογία- Εγκυρότητα- Αξιοπιστία.....	71
4. Ανάλυση δεδομένων.....	72
4.1. Α' Άξονας : Εισαγωγικά στοιχεία της έρευνας.....	73
4.1.1. Φύλο ερωτηθέντων.....	73
4.1.2. Ηλικιακή κατηγορία ερωτηθέντων.....	73
4.1.3.Σχέση εργασίας.....	73
4.1.4.Τομέας εργασίας.....	74
4.1.5. Επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα.....	74
4.1.6. Διδακτική εμπειρία ερωτηθέντων.....	75
4.1.7. Θέση ευθύνης στην εκπαίδευση.....	75
4.2. Β' Άξονας : Ενημέρωση εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο προσόντων...	75
4.2.1. Γνωριμία με το Πλαίσιο Προσόντων.....	76
4.2.2. Πηγές ενημέρωσης σχετικά με το Πλαίσιο Προσόντων.....	76
4.2.3. Πεποιθήσεις σχετικά με τις δυνατότητες του Πλαισίου Προσόντων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	77
4.2.4. Απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του Πλαισίου Προσόντων.....	78
4.3.Γ' Άξονας : Δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.....	80
4.3.1. Συμμετοχή ερωτηθέντων σε επιμορφωτικές διαδικασίες.....	80
4.3.2. Προσωπική αποτίμηση της συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες.....	81
4.3.3. Είδος επιμορφωτικών διαδικασιών που παρακολούθηθηκαν.....	83
4.3.4. Ενδεχόμενο αξιολόγησης των ερωτηθέντων μετά το πέρας της επιμόρφωσης.....	83

4.3.5. Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με την πιθανότητα συνεχούς αυτοβελτίωσης στο επάγγελμά τους	84
4.3.6. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες/δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου.....	86
4.4. Δ' Άξονας : Πιστοποίηση- Στάση εκπαιδευτικών.....	87
4.4.1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επίσημη αναγνώριση των προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.....	87
4.4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πιθανότητα συμμετοχής τους σε επίσημες διαδικασίες επικύρωσης προσόντων.....	88
4.4.3. Σημεία σύγκλισης- διαφωνίας των εκπαιδευτικών με το σύστημα της επίσημης επικύρωσης.....	89
4.4.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διαδικασίας πιστοποίησης.....	90
5. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	91
6. Προτάσεις- Πολιτικές.....	99
Παράρτημα.....	101
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	104

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21^{ος} αιώνας διακρίνεται από σύνθετες και συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική αλλά και στην προσωπική πορεία ενός ατόμου. Η αγορά εργασίας εξελίσσεται σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό δίκτυο με ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις για νέες δεξιότητες και ικανότητες σε όλα τα επίπεδα. Καθίσταται επομένως σαφές πως η απόκτηση και η καλλιέργεια όλων αυτών των απαιτούμενων προσόντων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια κατάλληλα διαμορφωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα καθοδηγηθεί από αρμόδιους και ικανούς εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη κατάλληλα μορφωμένων εκπαιδευτικών δεν μπορεί να βασιστεί πλέον στα βασικά προαπαιτούμενα άσκησης του επαγγέλματος-λειτουργήματος που καλούνται να επιτελέσουν.

Καθώς οι απαιτήσεις της συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας αυξάνονται, θεωρείται απαραίτητη η προετοιμασία και η δράση ολοκληρωμένων ατόμων με επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες που διαρκώς θα επικαιροποιούνται, θα ανανεώνονται και θα προσαρμόζονται στις ανάγκες που προκύπτουν. Η αγορά εργασίας αποτελεί πλέον έναν πολυσύνθετο χώρο με υψηλές απαιτήσεις για όσους ενδιαφέρονται να ενταχθούν στους κόλπους της. Η ανταγωνιστικότητα έχει αυξηθεί και η εξασφάλιση θέσεων εργασίας έγκειται στην πρόσκτηση και την εφαρμογή δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής κάποιου. Απαιτείται επομένως η απόκτηση μιας ολοκληρωμένης παιδείας και εκπαίδευσης, η οποία θα εξελίσσεται συνεχώς στους κόλπους της δια βίου μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη ξεκίνησαν οι προσπάθειες για τη δημιουργία ενός ενιαίου και κοινού πλαισίου προσόντων, δηλαδή ενός καταστατικού πίνακα χωρισμένου σε κατηγορίες αποκτηθέντων δεξιοτήτων και προσόντων (κυρίως εκπαιδευτικών) βάση των οποίων τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά « εφόδια » των ατόμων ταξινομούνται στο αντίστοιχο επίπεδο που ανήκουν. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο προσόντων (ΕΠΕΠ) είναι η εξελιγμένη έκδοση των μεμονωμένων Εθνικών Πλαισίων Προσόντων, μοντέλων ταξινόμησης προσόντων που χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από κάποιες χώρες για σκοπούς αξιολόγησης ικανοτήτων και αξιοκρατικής απορρόφησης των εργαζομένων στην αγορά εργασίας.

Τα τελευταία χρόνια έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τη χρησιμότητα και την επίτευξη των σκοπών εφαρμογής των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων. Τα ευρήματα ωστόσο των ερευνών δεν είναι δυνατό να γενικευτούν, διότι αφορούν συνήθως συγκεκριμένες χώρες εφαρμογής, ενώ παράλληλα προκύπτουν από μια σύντομη επισκόπηση της χρήσης των πλαισίων.

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της δυνατότητας επικύρωσης των προσόντων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτώνται μέσω μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης καθώς και η αντιστοίχισή τους με τα διαμορφωμένα επίπεδα του ελληνικού εθνικού πλαισίου προσόντων. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο *A' Μέρος* επιδιώκεται μία εννοιολογική προσέγγιση των βασικών εννοιών του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΕΠ) αλλά και των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (ΕΘΠΕΠ) και μια παρουσίαση των βασικών σταδίων εφαρμογής τους σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες. Στη συνέχεια, θα γίνει μία προσπάθεια κατανόησης των τρόπων με βάση τους οποίους τα σύγχρονα ΕΘΠΕΠ αναγνωρίζουν δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τις αποδίδουν στο αντίστοιχο επίπεδο. Στο *B' Μέρος* της εργασίας διενεργείται μία ποιοτική έρευνα, όπου μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επιδιώκεται η αποσαφήνιση των απόψεών τους βάσει προσωπικών εμπειριών σχετικά με τη χρησιμότητα του ΕΘΠΕΠ στην Ελλάδα και τη δυνατότητά του να αναγνωρίζει δεξιότητες που κατακτώνται μέσω μη τυπικών ή άτυπων μορφών μάθησης.

A. Θεωρητικό Μέρος

1. Δια βίου Μάθηση και πιστοποίηση προσόντων

Οι ραγδαίες αλλαγές που διαδραματίζονται την τελευταία δεκαετία στο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο των σύγχρονων χωρών απαξιώνουν την επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί σε προγενέστερες περιόδους (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Ο ρυθμός αύξησης των αναγκών της καθημερινότητας σε όλα τα επίπεδα της –κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό- είναι τόσο ταχύς που απαιτεί συνεχή εγρήγορση και επαγρύπνηση όσον αφορά την επιθυμία για συνεχή αυτομόρφωση και αυτοβελτίωση. Παράλληλα, η παγκόσμια και οικονομική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί, απαιτεί διαρκή ενημέρωση, εκπαίδευση και επανεκπαίδευση του ενεργού εργατικού δυναμικού, δεδομένης της άρρηκτης σχέσης της οικονομίας, της αποδοτικότητας των εργαζομένων και της ανταγωνιστικότητας που επιδιώκει να αποκτήσει μία χώρα σε ευρύτερο επίπεδο (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

Η δια βίου μάθηση αφορά τη διαρκή διαδικασία αυτοβελτίωσης και αυτομόρφωσης του ατόμου, μέσω συνεχών μαθησιακών διαδικασιών, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέχρι και το τέλος αυτής, και περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που έχει επιτελέσει στη διάρκεια της ζωής του (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Η επιδίωξη αυτής της ατέρμονης προσπάθειας για βελτιστοποίηση των ικανοτήτων του υποκειμένου είναι το χαρακτηριστικό εκείνο που διαφοροποιεί τη δια βίου εκπαίδευση από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές διαδικασίες και βασίζεται κυρίως στην επιθυμία του ίδιου του υποκειμένου να κινηθεί προς αυτή.

Η διά βίου εκπαίδευση ως ιδεολογία και στρατηγική υπήρχε ήδη από την αρχαιότητα και αφορούσε κυρίως τη συνεχή διαδικασία μάθησης και εξέλιξης των υποκειμένων στα καθέκαστα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια. Ως έννοια, επανήλθε στο προσκήνιο και καθιερώθηκε τον 20^ο αιώνα αποτελώντας το υπόβαθρο σε θέματα κατάρτισης του εργατικού δυναμικού. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, συγκέντρωσε κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα καθώς όφειλε ως τρόπος δράσης να συμπορευτεί και να εξυπηρετήσει τις αντίστοιχες θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, της παγκοσμιοποίησης, της υψηλής και ολοένα απαιτούμενης εξειδίκευσης του εργατικού

δυναμικού με την παράλληλη ανάπτυξη του επιστημονικού και του τεχνολογικού κλάδου. Έτσι, από τότε αποτέλεσε ακρογωνιαίο λίθο των περισσότερων πολιτικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συντελέστηκαν σε ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (Πανιτσίδου, 2013).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Βεργίδη (2001: 138) «*Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μία προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικό-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα*» (Καραλής, 2010). Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση είναι πλέον άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευημερία οικονομιών και κοινωνιών. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 (Becker, 1964 και Schulz, 1963 στο Πανιτσίδου 2013) ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελούσε επωφελούμενη επένδυση, εφόσον αφορούσε τη διαδικασία πρόσκτησης επίκτητων ικανοτήτων μέσω εξωτερικών παρεμβάσεων, που συνάδουν στην ενίσχυση της τεχνογνωσίας και της εξειδίκευσης του ατόμου (Πανιτσίδου, 2013).

Αν και η δια βίου μάθηση βασίζεται και κινητροδοτείται κατά κύριο λόγο από το ίδιο το άτομο, δε θα μπορούσε να σημειώσει τόσο μεγάλη εξέλιξη ως όρος εάν τα προσόντα που προσλάμβανε κάποιος μέσω αυτής, δεν αναγνωρίζονταν και πιστοποιούνταν από κάποιον κρατικό φορέα ή επίσημη κρατική διαδικασία. Τα προσόντα και οι δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου σε διάφορες φάσεις της, είναι απαραίτητο να αναγνωρίζονται και να παρέχουν στο καθ' ένα υποκείμενο την επιβεβαίωση της προσπάθειας που κατέβαλλε για την αυτοβελτίωσή του.

Η πιστοποίηση αποτελεί την επίσημη κρατική διαδικασία αναγνώρισης γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που έχουν αποκτηθεί σε προγενέστερο χρόνο μετά το πέρας μία εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μιας εξέτασης ή μιας ενέργειας κατάρτισης. Η πιστοποίηση συνήθως δίνεται με τη μορφή ενός τίτλου ή επίσημου εγγράφου στον εκπαιδευόμενο/ εργαζόμενο. Αξιολογεί και αναγνωρίζει την ποιότητα ή και το ποσοστό κατοχής του μαθησιακού αποτελέσματος μιας μαθησιακής διαδικασίας, ενώ παράλληλα «*αποτελεί μια επίσημη πράξη κοινωνικής, διοικητικής*

και νομικής αναγνώρισης, που μπορεί να αποκτήσει υψηλή εμπορευματική αξία στην αγορά εργασίας» (Τσιάμη, χ.η.: 5).

Σύμφωνα με τον Καραλή (2010) η πιστοποίηση είναι γνώστη και ως πρακτική και ως πεδίο θεωρητικού προβληματισμού εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας. Ωστόσο, δεν αποτελεί τομέα αυξημένου ενδιαφέροντος στις μέρες μας, παρόλο που σε παγκόσμια κλίμακα τίθεται σε προτεραιότητα από τους καθ' έκαστους φορείς πολιτικής διαμόρφωσης (Καραλής, 2010).

Σύμφωνα με τους Coombs & Ahmed η πιστοποίηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την στροφή των ατόμων στη δια βίου μάθηση. Οι ίδιοι προσπάθησαν να εξισώσουν την εκπαίδευση με τη μάθηση, ανεξάρτητα από τον χώρο, τον χρόνο και τον τρόπο που αυτή επιτελείται και να αποδώσουν αξία σε όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. (Καραλής, 2010) Η πιστοποίηση γνώσεων και προσόντων σταδιακά αναδεικνύεται σε σημαντική παράμετρο τόσο της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων, όσο και της απασχόλησης αλλά περισσότερο των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων που έχουν εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στις αγορές εργασίας βάσει σχεδιασμένων πολιτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη πολλών ευρωπαϊκών χωρών (Λιντζέρης, 2013).

Επομένως, οι πολιτικές δια βίου εκπαίδευσης και πιστοποίησης τέμνονται, αφού η αναγνώριση και η πιστοποίηση προσόντων που αποκτώνται σε διάφορα μαθησιακά και εκπαιδευτικά πλαίσια έχει καθοριστική σημασία στη δημιουργία κινήτρων για τους πολίτες. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η επίτευξη και των προσωπικών πρωτοβουλιών για εξέλιξη αλλά και της αξιοκρατικής αναγνώρισης των νεοαποκτηθέντων προσόντων από την κοινωνία. Η πιστοποίηση ως διαδικασία αποτελεί ουσιαστικά τον συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα σε δύο τομείς μείζονος σημασίας για ένα κράτος: την εκπαίδευση και την εργασία. Σχετικά με το θέμα της πιστοποίησης, αλλά και της δια βίου μάθησης, έχουν αναπτυχθεί καινούργιες έννοιες που μαζί με κάποιες παλιές έχουν ενταχθεί σε νέες τυπολογίες και ταξινομήσεις επιδιώκοντας να συγκροτήσουν τα εννοιολογικά πλαίσια με τα οποία κατανοούμε και ερμηνεύουμε τα υπό εξέταση φαινόμενα (Λιντζέρης, 2010). Τέτοιοι τύποι είναι οι

όροι που έχουν προκύψει από το διαχωρισμό της εκπαίδευσης – βάση του φορέα παροχής - σε τυπική, μη τυπική και άτυπη.

Σύμφωνα με τον Καραλή (2010) ο Philip Hall Coombs είχε ήδη διατυπώσει τη θεωρία σχετικά με τους τρεις τύπους της εκπαίδευσης πριν από σαράντα χρόνια: την τυπική εκπαίδευση (όλους τους κρατικά αναγνωρισμένους και εξουσιοδοτημένους φορείς που εκπαιδεύουν τα άτομα βάσει χρονικής διαβάθμισης), τη μη τυπική εκπαίδευση (όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρέχονται εκτός των φορέων της τυπικής εκπαίδευσης) και την άτυπη εκπαίδευση (όλες οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά κάποιος κατά τη διάρκεια της ζωής του κυρίως μέσω καθημερινών εμπειριών). Η συγκεκριμένη τυπολογία έγινε αποδεκτή από το σύνολο των ερευνητών που ασχολούνται με τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης, αποτέλεσε και τη βάση για την ανάπτυξη και διάδοση της δια βίου μάθησης, η οποία βασίζεται στη συνεχή κινητροδότηση του ατόμου να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Καραλής, 2010).

Κινούμενη σε παράλληλο πλαίσιο, η έννοια της πιστοποίησης συνδέεται με την αποτίμηση των ικανοτήτων, των γνώσεων και των προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω:

- της συμμετοχής στις διάφορες βαθμίδες τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
- της συμμετοχής σε προγράμματα ή δραστηριότητες εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος(επιμορφώσεις, γλωσσομάθεια, επαγγελματική κατάρτιση),
- της επαγγελματικής εμπειρίας,
- των κοινωνικών εμπειριών και ικανοτήτων των ατόμων (Λιντζέρης, 2010).

Η ανάγκη της αναγνώρισης των νέων γνώσεων και προσόντων που καλλιεργούνται μέσω της συνεχούς μαθητείας του υποκειμένου και κατ' επέκταση αυτή η αλληλένδετη σχέση της δια βίου μάθησης και της πιστοποίησης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Αρκετοί υποστηρίζουν πως η αλληλεξάρτηση αυτή των δύο εννοιών οδηγεί το άτομο σε προσκόλληση του αποτελέσματος της όλης διαδικασίας, δηλαδή των εκροών της δια βίου μάθησης, προκειμένου να αποκτήσει περισσότερες απολαβές και να εμπλουτίσει το επαγγελματικό και κοινωνικό του προφίλ, παρά να βελτιωθεί και να ενστερνιστεί την ιδεολογία του «Γηράσκω δ' αεί πολλά διδασκόμενος». Σύμφωνα με τον Κόκκο

(2010) «στην Ελλάδα, ιδιαίτερα, υπάρχει μονοδιάστατος προσανατολισμός προς την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία μάλιστα συνδέεται ελλιπώς με την απασχόληση και έχει χαμηλή ποιότητα» (Κόκκος, 2010) . Βέβαια, η λογική της πιστοποίησης, είναι ουσιαστικά η αναγνώριση της προσπάθειας που κατέβαλλε κάποιος και η «ανταμοιβή» του στους τομείς που τον κινητοποίησαν εξαρχής να υποβληθεί σε αυτή τη διαδικασία. Τα περισσότερα συστήματα πιστοποίησης προσόντων βασίζονται στις εκροές (output based systems), δηλαδή στο αποτέλεσμα που προέκυψε από τη συμμετοχή τους σε διάφορους τύπους εκπαίδευσης και μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, μέσω της πολυπόθητης κρατικής αναγνώρισης προτείνεται η μετατροπή τόσο της πρότερης μάθησης όσο και της ήδη πιστοποιημένης εκπαίδευσης σε «ισοδύναμα προσόντων» και η ένταξη και των δύο σε μια ιεραρχημένη κλίμακα προσόντων (Καραλής, 2010).

1.1. Πιστοποίηση Προσόντων και Πλαίσια Προσόντων

Την περίοδο αυτή, οι ενέργειες για την εφαρμογή των διαδικασιών πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων έχουν εντατικοποιηθεί και κατατάσσονται ανάμεσα στις άμεσες προτεραιότητες των φορέων διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και των κοινωνικών ερευνών. Η πιστοποίηση, αποτελεί ουσιαστικό κινητήριο έναυσμα για τη δημιουργία και την καθιέρωση μιας εκπαιδευτικής συνέχειας. Στα πλαίσια της τελευταίας θα περιλαμβάνονται και θα αναγνωρίζονται τυπικές, μη τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες θα συμμετέχουν οι πολίτες και των οποίων η επιρροή και τα αποτελέσματα θα αξιολογούνται και θα αναγνωρίζονται (Κόκκος, 2010).

Η πιστοποίηση των δεξιοτήτων και των προσόντων των πολιτών που αποκτούν κατά τη διάρκεια του βίου τους εξυπηρετεί ουσιαστικά ένα διττό σκοπό. Από τη μία πλευρά, ικανοποιεί προσωπικούς/ υποκειμενικούς στόχους καθώς οδηγεί στην εσωτερική πληρότητα του ατόμου και επιβεβαιώνει πως «τα αγαθά κόποις κτώνται» και από την άλλη πλευρά ωφελεί κρατικούς μηχανισμούς όσον αφορά την αξιολόγηση και την αναγνώριση του επαγγελματικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού. Λαμβάνοντας υπόψη τη ραγδαία και ολοένα αυξανόμενη τεχνολογική ανάπτυξη, τη διεθνοποίηση της οικονομίας και την παγκοσμιοποιημένη κατάσταση στην οποία όλοι οφείλουν να ενταχθούν και να δράσουν, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη

που προκύπτει για ύπαρξη μεγαλύτερης διαφάνειας και ευκρίνειας στο περιεχόμενο και την ποιότητα των αποκτηθέντων προσόντων καθώς και την απόδοση διεθνής διάστασης σε αυτά.

Παράλληλα με την πιστοποίηση προσόντων και προσώπων, η πιστοποίηση των φορέων που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση των δεξιοτήτων τόσο στο επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής όσο και στο επίπεδο της στελέχωσης του προσωπικού που εργάζεται σε αυτούς αποτελεί προϋπόθεση μείζονος σημασίας για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιοκρατικών και ποιοτικών προδιαγραφών κατά την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2010). Ακόμη μεγαλύτερη σημασία έχει η πιστοποίηση για τα κρατικά και ευρωπαϊκά επιδοτούμενα προγράμματα απασχόλησης καθώς εξασφαλίζει την πολυπύθητη διαφάνεια, την αξιολόγηση των αιτούμενων αλλά και την ορθή διαχείριση και διανομή των πόρων. Η πιστοποίηση ως διαδικασία συνδέεται άμεσα, τόσο με τη δια βίου εκπαίδευση όσο και με την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση των πολιτών, αφού μέσω αυτής ταυτοποιούνται τα επαγγελματικά προσόντα και κατ' επέκταση οι επαγγελματικές προοπτικές των ατόμων. Επομένως, η πιστοποίηση συνιστά τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας (Λιντζέρης, 2010).

Υπό την ευρωπαϊκή σκοπιά, το ζήτημα της επίσημης αναγνώρισης δεξιοτήτων και προσόντων ενισχύει και διευκολύνει την ύπαρξη συστημάτων επαγγελματικών προσόντων τα οποία εγγυώνται μια αξιοκρατική απορρόφηση του εργατικού δυναμικού και τοποθέτηση του στις κατάλληλες θέσεις εργασίας. Επίσης, το σύστημα αυτό, καθώς βασίζεται στην αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτήθηκαν εντός και εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναγνωρίζει:

- Προσόντα που αποκτήθηκαν σε άλλες χώρες,
- Προσόντα που καλλιεργήθηκαν μέσω διαφορετικών φορέων εκπαίδευσης,
- Κοινωνικές και Επαγγελματικές δεξιότητες που κατακτήθηκαν στο παρελθόν (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, δίνεται διεθνώς ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή σε ζητήματα πιστοποίησης, συγκέντρωσης και αντιστοίχισης προσόντων. Εύλογα προκύπτει πως οι τομείς αυτοί και η επικέντρωση σε αυτούς, στοχεύει στη διευκόλυνση της

«κίνησης» των πολιτών στα εκπαιδευτικά και εργασιακά δρώμενα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούν. Η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων αποτελεί ουσιαστικά ένα εργαλείο, μια μέθοδο η οποία βεβαιώνει ότι κάποιος γνωρίζει με πληρότητα τις γνώσεις που οφείλει να κατέχει για τη θέση που καλείται να αναλάβει. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο & Ζάγκο (2016) αρκετές χώρες έχουν ήδη αρχίσει να εφαρμόζουν εθνικά συστήματα πιστοποίησης προσόντων (αποκτηθέντων μέσω της μη τυπικής και άτυπης κατάρτισης), επιτρέποντας την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη και κινητικότητα πολλών εργαζομένων. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, επομένως, έχει διαμορφωθεί ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο προέκυψε από τις ραγδαίες εξελίξεις των κοινωνιών αλλά και από την προσπάθεια άμβλυνσης μεγάλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών προβλημάτων. Η κατάσταση αυτή, όπως είναι φυσικό, έχει επηρεάσει σφοδρά και τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία καλούνται να ακολουθήσουν μια κοινή πορεία πλεύσης, εφόσον εξυπηρετούνται ευρύτεροι σκοποί σε επίπεδο ευρωπαϊκής συνοχής και ομόνοιας (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

1.2. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων: η δημιουργία και το περιεχόμενό του

Η συνθήκη του Άμστερνταμ αποτέλεσε ορόσημο στη δημιουργία μιας κοινής πορείας πλεύσης και συμφωνίας των αρχηγών των κρατών- μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σύμπραξη και την καθιέρωση κοινών στρατηγικών (Τσολακίδου, 2015). Ήδη από το 1997, κατά την υπογραφή της εν λόγω συνθήκης, όλοι οι αρχηγοί συνέκλιναν στην απόφαση «να προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής τους» (Αντωνίου, 2008). Η συνθήκη τέθηκε σε ισχύ το 1999 και καθιέρωνε μια φιλελεύθερη Ευρώπη, θεμελιωμένης σε δημοκρατικά ιδανικά, εφόσον εξίσωνε και σέβονταν τα δικαιώματα των πολιτών όλων των κρατών μελών και έθετε σε προτεραιότητα την απασχόληση και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Σε αυτό το Συμβούλιο διευθετήθηκε και το ζήτημα της ελεύθερης κινητικότητας των πολιτών των κρατών- μελών (Τσολακίδου, 2015).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισαβόνα (2000) δεδομένου του ισχυρού ανταγωνισμού που καλλιεργούνταν από τις ολοένα και αναπτυσσόμενες οικονομίες

χωρών όπως η Κίνα, η Βραζιλία, η Ινδία παράλληλα με την έντονη παρουσία των ΗΠΑ στην παγκόσμια οικονομία, επεδίωξε να αποτρέψει την αφάνεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Κωνσταντινίδου, 2015). Κινούμενοι προς την πραγμάτωση αυτού του σκοπού, οι αντιπρόσωποι των Ευρωπαϊκών χωρών το 2000 στο Συμβούλιο της Λισαβόνας συμφώνησαν στην κοινή πραγμάτωση ενός στόχου: τη διαμόρφωση μιας ανταγωνιστικότερης και ισχυρότερης οικονομικά Ευρώπης με την υιοθέτηση αποτελεσματικότερων και αποδοτικότερων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με το ίδιο κείμενο που υπογράφηκε, οροθετήθηκε *«η ευρωπαϊκή οικονομία να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»*(Σπηλιώπουλος, 2006). Η γνώση θεωρήθηκε και πάλι το μέσο για την επίτευξη των στόχων του Συμβουλίου με χρονικό περιορισμό έως το 2010. Στοιχεία, επίσης, που συνδέθηκαν με αυτήν ήταν η δημιουργία ισχυρού εργατικού δυναμικού, η ενίσχυση της απασχολησιμότητας, ο εμπλουτισμός και η εξέλιξη των δεξιοτήτων των πολιτών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και η επιδίωξη κοινωνικής συνοχής με παράλληλη εξάλειψη των κοινωνικών προβλημάτων.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι δύο βασικές παράμετροι για την ενίσχυση των προσπαθειών προσαρμογής των ευρωπαϊκών συστημάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης που τέθηκαν στη Λισαβόνα ήταν: η μεγαλύτερη διαφάνεια στα προσόντα (διπλώματα, πιστοποιητικά) και η προώθηση της δια βίου μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο θα εξυπηρετούνταν τόσο οι απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και η πολυπόθητη βελτίωση της ποιότητας και του επιπέδου των εργασιακών συνθηκών (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000).

Η συνθήκη της Λισαβόνας αφήνει σταδιακά τον προσανατολισμό με ορίζοντα το έτος 2010 και οδηγείται στις στρατηγικές που ορίζουν σαν απώτερο χρονικό προσδιορισμό επίτευξης της στοχοθεσία το έτος 2020 (Ζαχειλάς, 2010). Το 2002 και στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, το οποίο ως στοιχείο της στρατηγικής για να καταστεί η ευρωπαϊκή εκπαίδευση και κατάρτιση παγκόσμιο σημείο αναφοράς ποιότητας έως το 2010, ζήτησε τη θέσπιση μέσων για να εξασφαλιστεί η διαφάνεια των προσόντων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006). Το ψήφισμα του Συμβουλίου του 2002

σχετικά με τη δια βίου μάθηση κάλεσε τα κράτη μέλη να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να χτίσουν γέφυρες μεταξύ της τυπικής, της μη-τυπική και της άτυπης μάθησης. Αυτό θεωρήθηκε προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης, προχωρώντας με βάση τα επιτεύγματα της διαδικασίας της Μπολόνιας στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και για την προώθηση παρόμοιων μέτρων στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, μέσω της διαδικασίας της Κοπεγχάγης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Έτσι προέκυψε και η απαίτηση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για τα επαγγελματικά προσόντα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσολακίδου, 2015). Τελικός σκοπός ήταν να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός «μετάφρασης» των επαγγελματικών προσόντων, ώστε να γίνονται κατανοητά και αναγνωρίσιμα τόσο στο εσωτερικό των χωρών όσο και στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα περισσότερα κράτη-μέλη, επιδίωκαν την ενίσχυση και την παρότρυνση της κινητικότητας των εργαζομένων, καθώς αυτή εξυπηρετούσε τόσο την επαγγελματική τους ανέλιξη μέσω απόκτησης εμπειριών και γνώσεων αλλά παράλληλα προσέδιδε στην Ευρώπη τον φιλελεύθερο χαρακτήρα που ήθελε να αποκτήσει σε παγκόσμια κλίμακα. Επομένως, είναι εμφανές πως « μέσα σ' αυτά τα χρόνια το πιο σημαντικό, το πιο ενδιαφέρον πείραμα και επίτευγμα, ήταν η σύσταση για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF)» (Ζαχειλάς, 2010).

Η πρόταση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το Σεπτέμβριο του 2006. Η εν λόγω σύσταση περιγράφει ένα γενικό πλαίσιο προς δημιουργία στην Ευρώπη, το οποίο θα διευκολύνει τη σύγκριση των επαγγελματικών προσόντων και των επιπέδων προσόντων προκειμένου να προωθηθεί η γεωγραφική κινητικότητα και η κινητικότητα της αγοράς εργασίας, καθώς και η δια βίου μάθηση (Τσιάμη).

1.3. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων – ΕΠΕΠ (European Qualification Framework) συνιστά μία νέα προσέγγιση, έναν νέο τρόπο σκέψης στην ταξινόμηση και αναγνώριση των προσόντων των Ευρωπαίων πολιτών (Τσολακίδου, 2015). Ουσιαστικά, επιτρέπει τη σύνδεση των εθνικών συστημάτων προσόντων προκειμένου να διευκολυνθούν οι εργαζόμενοι και οι εργοδότες στην κατανόηση του

επιπέδου και της ποιότητας των προσόντων τους και στην σύγκρισή τους ακόμη κι αν προέρχονται από διαφορετικές χώρες ή διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Το ΕΠΕΠ εξυπηρετεί την επίτευξη της δια βίου μάθησης ως ευρύτερης πολιτικής, καθώς με την κινητικότητα- τόσο ανάμεσα στα κράτη-μέλη όσο και μέσα και στα ίδια κράτη-, την αξιοπιστία και την αμεσότητα που παρέχει δίνει άπειρες δυνατότητες απόκτησης προσόντων ή δεξιοτήτων ενώ παράλληλα ενισχύει την ευρωπαϊκή συνεργασία και την ύπαρξη κοινωνικής συνοχής σε αυτήν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). *«Από τη στιγμή που θα υπάρχει η δυνατότητα μιας διαφανούς παρουσίας των προσόντων και περιγραφής των προσόντων με έναν πολύ κατανοητό και ευκρινή τρόπο, αυτό ουσιαστικά θα απελευθερώσει και τις δυνατότητες δια βίου μάθησης μετακινώντας τα εμπόδια που σήμερα υπάρχουν σε πάρα πολλές χώρες και ιδιαίτερα στη χώρα μας»* (Ζαχειλάς, 2010).

Το 2008, το Ευρωπαϊκό συμβούλιο συμφώνησε και υπέγραψε πως η λειτουργία του ΕΠΕΠ διευκολύνει τη δια βίου μάθηση, αυξάνει την απασχολησιμότητα, την κινητικότητα και την κοινωνική ένταξη των εργαζομένων και των εκπαιδευομένων. Συμπληρώνει επίσης πως η εφαρμογή του ευρωπαϊκού αυτού εργαλείου συνδράμει και στην οικοδόμηση γεφυρών μεταξύ της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (European Commission, 2014). Βάση της σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 23^{ης} Απριλίου 2008 (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2008) τα κράτη μέλη της ΕΕ προτρέπονται να χρησιμοποιήσουν το ΕΠΕΠ ως εργαλείο ανάγνωσης των συστημάτων απόκτησης προσόντων, να συνδέσουν τα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων με το ΕΠΕΠ έως το 2010 και να αποδώσουν σε όλους τους τίτλους που αναφέρονται στα ΕθΠΕΠ μια αντιστοίχιση- σύνδεση με τα επίπεδα του ΕΠΕΠ. Σε επόμενο χρόνο, όπως αναφέρεται στο επίσημο κείμενο, θα πιστοποιούνται προσόντα (μαθησιακά αποτελέσματα) που έχουν αποκτηθεί εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος διάφορων χωρών (Κωνσταντινίδου, 2015).

Γίνεται αντιληπτό πως το ΕΠΕΠ συνιστά ένα *«πλαίσιο αναφοράς το οποίο συνδέει τα συστήματα επαγγελματικών προσόντων των χωρών μελών μεταξύ τους, λειτουργώντας ως μηχανισμός μετατροπής ή ως “μεταφραστής”*» (Λιντζέρης, 2013) εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από διαφορετικές χώρες ή διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τον Ζαχειλά (2010), το συγκεκριμένο εργαλείο επιτρέπει τη σύνδεση της

δια βίου μάθησης και της πιστοποίησης, ενώ παράλληλα φέρνει κοντά τους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας, ζήτημα μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη μίας χώρας (Ζαχειλάς, 2010). Επειδή προέρχεται από τη σύνδεση των εθνικών συστημάτων προσόντων επιτρέπει τη διατήρηση των εθνικών στοιχείων του καθενός, σέβεται τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά ταυτόχρονα δίνει μία κοινή γραμμή κατανόησης των προσόντων των πολιτών. Το ΕΠΠ, είναι ένας πίνακας που ταξινομεί τα προσόντα (με την έννοια των πτυχίων και διπλωμάτων) σε 8 προκαθορισμένα επίπεδα που αποδίδονται με ένα σύνολο από περιγραφικούς δείκτες (descriptors), που περιγράφονται με τη μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχει αποκτήσει το άτομο μέσα από τα εκπαιδευτικά του αποτελέσματα (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2008). Το κάθε επίπεδο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων απαρτίζεται από μία λίστα μαθησιακών αποτελεσμάτων πάνω στην οποία θα πρέπει να «κουμπώνουν», να αντιστοιχίζονται τα διάφορα προσόντα, οι διάφοροι τίτλοι σπουδών που έχουν αποκτηθεί (Ζαχειλάς, 2010).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο το ΕΠΕΠ όσο και τα ΕΘΠΕΠ βασίζονται στην κατάταξη του εργαζόμενου/εκπαιδευόμενου στα αντίστοιχα επίπεδα που του αναλογούν, βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχει επιτελέσει ο ίδιος σε παρελθοντικό χρόνο. Τα οκτώ επίπεδα από τα οποία αποτελείται το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων περιγράφονται πάντα σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο τρόπος αυτός κρίνεται ότι είναι ο αποτελεσματικότερος ώστε όλα τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και συστήματα κατάρτισης των ευρωπαϊκών χωρών να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους (Ζερδεβά, 2014). Τα μαθησιακά αποτελέσματα του ενδιαφερόμενου μπορούν να ταξινομηθούν σε 3 ευρείες κατηγορίες: γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Οι αποκτηθείσες γνώσεις αναφέρονται στις πληροφορίες που έχει αφομοιώσει ο εκπαιδευόμενος μετά το πέρας μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δεξιότητες είναι οι εφαρμόσιμες νοητικές και πρακτικές τεχνικές που έχουν αφομοιωθεί με σκοπό να εφαρμοστούν από τον ενδιαφερόμενο. Τέλος, οι ικανότητες αναφέρονται στο ποσοστό της υπευθυνότητας και της δυνατότητας εφαρμογής όσων έχουν αποκτηθεί (Κωνσταντινίδου, 2015).

Εξυπηρετώντας αυτή τη λογική, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων χωρίζεται σε 3 κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους διαιρούνται σε 8 επίπεδα: γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες. Το κάθε επίπεδο, συνοδεύεται από περιγραφικούς δείκτες, οι οποίοι

διευκολύνουν την αντιστοίχιση του ΕΠΕΠ και των ΕθΠΕΠ. Οι περιγραφικοί αυτοί δείκτες αποτελούν ουσιαστικά μία σειρά από προκαθορισμένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια που μπορούν να διευκολύνουν την αναγνώριση του επαγγελματικού και εκπαιδευτικού επιπέδου του εργαζόμενου. Οι δείκτες αυτοί καλύπτουν χαρακτηριστικά που αποκτώνται μέσω όλων των μορφών μάθησης: τυπικής, μη τυπικής και άτυπης. Επίσης, τα 8 επίπεδα καλύπτουν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας: από την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι και την ανώτατη. Σε βάθος χρόνου, όλα τα προσόντα που θα αποκτώνται στην Ευρώπη, θα έχουν αναφορά- αντιστοίχιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (Φωτόπουλος και Γούλας, 2010). Η ύπαρξη διαφορετικών βαθμίδων στο πλαίσιο προσόντων διευκολύνουν τη σύγκριση των εργαζόμενων/εκπαιδευόμενων βάση του περιεχομένου των προσόντων τους και όχι βάση τον τρόπο, τον χρόνο - τη διάρκεια και τον τόπο που αποκτήθηκαν (Κωνσταντινίδου, 2015).

1.3.1. Δομή και συστατικά ΕΠΕΠ

Τα συστατικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής δομής του εθνικού πλαισίου προσόντων είναι τα ακόλουθα:

- Τα οχτώ επίπεδα του εθνικού πλαισίου προσόντων καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Τα μαθησιακά αποτελέσματα συγκροτούν τα προσόντα του αντίστοιχου επιπέδου. Τα προσόντα έχουν τη μορφή μαθησιακών αποτελεσμάτων που κατατάσσονται σε επίπεδα. Τα μαθησιακά αποτελέσματα, όσα δηλαδή το άτομο γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, κατηγοριοποιούνται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.
- Οι περιγραφικοί δείκτες των επιπέδων δίνουν μια σχετικά σύντομη περιγραφή, είναι γενικοί και εντελώς ανεξάρτητοι από πεδία μάθησης, είναι ένα προσδιοριστικό στοιχείο της δομής του εθνικού πλαισίου προσόντων και αποτελούν το μηχανισμό για την αντιστοίχιση του εθνικού με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009).

Το ΕΠΕΠ χωρίζεται σε τρεις ευρείες στήλες οι οποίες αντιστοιχούν στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώνοντας έναν κύκλο σπουδών σε κάποιο στάδιο της ζωής του (Κωνσταντινίδου, 2015). Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων συγκροτείται από περιγραφικούς δείκτες που ορίζουν τα οκτώ επίπεδα αναφοράς. Οι δείκτες αυτοί προσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στα προσόντα του συγκεκριμένου επιπέδου σε οποιοδήποτε σύστημα επαγγελματικών προσόντων (Ζερδεβά, 2014). Τα 8 επίπεδα αναφοράς καλύπτουν όλο το εύρος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων καθώς η πρώτη βαθμίδα περιλαμβάνει τα βασικά προσόντα σε γραφή, ανάγνωση και μαθηματικές έννοιες, επίπεδο που αντιστοιχεί στην ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή του Δημοτικού σχολείου με βάση τα ελληνικά δεδομένα. Η όγδοη και τελευταία βαθμίδα αφορά το ανώτατο επίπεδο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που αποκτά κάποιος ολοκληρώνοντας τον τρίτο κύκλο σπουδών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Κωνσταντινίδου, 2015). Η κατοχή του συγκεκριμένου επιπέδου σύμφωνα με το ΕΠΕΠ, συνάδει με τη διάθεση εξειδικευμένων γνώσεων, δυνατότητα αυτονομίας και εφαρμογής καινοτομίας στην έρευνα και στην επιστήμη.

1.3.2. Βασικές λειτουργικές έννοιες

Για την ορθή κατανόηση της λειτουργίας του ΕΠΕΠ, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν επεξηγηματικά οι ακόλουθοι ορισμοί, οι οποίοι αποτελούν επεξεργασίες και επαναδιατυπώσεις και προέρχονται κατά κανόνα από το CEDEFOP, σύμφωνα με τις οδηγίες των αρμόδιων οργάνων της ΕΕ (Cedefop, 2015). Συγκεκριμένα:

- **Μαθησιακά αποτελέσματα:** Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας.
- **Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων:** Η επίσημη διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και των ικανοτήτων ενός ατόμου βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων. Μετά την αξιολόγηση ακολουθούν, κατά κανόνα, η επικύρωση και η πιστοποίηση.

- **Επικύρωση μαθησιακών αποτελεσμάτων:** Η επιβεβαίωση από έναν αρμόδιο φορέα ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) που έχει αποκτήσει ένα άτομο μέσα σε κάποιο τυπικό, μη τυπικό ή άτυπο περιβάλλον έχουν αξιολογηθεί με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και τις απαιτήσεις ενός προτύπου επικύρωσης. Η επικύρωση, κατά κανόνα, οδηγεί σε πιστοποίηση.
- **Πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων:** Η διαδικασία έκδοσης ενός πιστοποιητικού, διπλώματος ή τίτλου που να επιβεβαιώνει επίσημα ότι ένα σύνολο αποτελεσμάτων μάθησης (γνώση, τεχνογνωσία, δεξιότητες ή/και ικανότητες) τα οποία αποκτήθηκαν από ένα άτομο έχουν αξιολογηθεί και επικυρωθεί από κάποιον αρμόδιο φορέα με βάση ένα προκαθορισμένο πρότυπο.
- **Αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων:** Η διαδικασία της επίσημης αναγνώρισης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (είτε μέσω της χορήγησης τίτλων [πιστοποιητικά, διπλώματα κ.λπ.] είτε μέσω της απόδοσης ισοδυναμίας ή δικαιώματος) ή/και η διαδικασία της κοινωνικής αναγνώρισης από τους αρμόδιους οικονομικούς ή κοινωνικούς φορείς.
- **Προσόν:** Το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο ανακύπτει όταν ο αρμόδιος φορέας επιβεβαιώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα πρότυπα/προδιαγραφές (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010: 83-84).

1.3.3. Αποσαφήνιση δομικών εννοιών

Αναλυτικότερα, οι βασικές έννοιες που επικρατούν και απαρτίζουν όλα τα δομικά συστατικά λειτουργίας του ΕΠΕΠ είναι οι εξής:

- **Επαγγελματικό προσόν:** το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές ().
- **Μαθησιακά αποτελέσματα:** οι διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).
- **Γνώσεις:** τα αποτελέσματα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σώμα θετικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που

σχετίζεται με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων οι γνώσεις χαρακτηρίζονται ως θεωρητικές ή/και αντικειμενικές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009α).

- **Δεξιότητα:** η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων οι δεξιότητες περιγράφονται ως νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).
- **Ικανότητα :** η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων η περιγραφή ως προς τις ικανότητες αφορά την υπευθυνότητα και την αυτονομία (Cedefop, 2014b· ΕΟΠΠΕΠ, χ.χ· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

1.3.4. Τα 8 επίπεδα του ΕΠΕΠ

Μαθησιακά Αποτελέσματα	Γνώσεις	Δεξιότητες	Ικανότητες
Επίπεδο 1	Βασικές γενικές γνώσεις	Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση απλών εργασιών	Εργασία ή μελέτη υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο
Επίπεδο 2	Βασικές γνώσεις ενός τομέα εργασίας ή σπουδών	Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη χρήση σχετικών πληροφοριών με σκοπό την εκτέλεση καθηκόντων και την επίλυση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων χρησιμοποιώντας απλούς κανόνες και εργαλεία	Εργασία ή σπουδές υπό επίβλεψη με κάποια αυτονομία

Επίπεδο 3	Γνωστική κατοχή των βασικών εννοιών, των αρχών, των διαδικασιών και των γεγονότων ενός τομέα εργασίας ή μελέτης	Γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων, επιλογή και εφαρμογή βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών	Ανάληψη ευθυνών για την εκπλήρωση καθηκόντων στην εργασία ή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσαρμογή της προσωπικής συμπεριφοράς στις περιστάσεις κατά την επίλυση προβλημάτων.
Επίπεδο 4	Ευρείες θεωρητικές γνώσεις στα πλαίσια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής	Διάθεση και εφαρμογή γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων απαραίτητων για τη δημιουργία λύσεων σε καθορισμένα προβλήματα ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής	Αυτοδιαχείριση σε ζητήματα που προκύπτουν μέσα σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι συνήθως προβλέψιμα, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές. Επίβλεψη της εργασίας άλλων ατόμων και ανάληψη ευθυνών για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής.
Επίπεδο 5	Ολοκληρωμένες, εξειδικευμένες, αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και συνειδητοποίηση των ορίων των γνώσεων αυτών	Ένα ολοκληρωμένο σύνολο γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την επινόηση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα	Διαχείριση και επίβλεψη δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής και προσαρμογή σε απρόβλεπτες αλλαγές. Αξιολόγηση της απόδοσης άλλων ατόμων αλλά και του εαυτού του.

<p>Επίπεδο 6</p>	<p>Προχωρημένες γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής μέσω κριτικής αντίληψης θεωριών και αρχών</p>	<p>Διάθεση προχωρημένων δεξιοτήτων, απόδειξη δεξιοτεχνίας και καινοτομίας, για την επίλυση πολύπλοκων και απρόβλεπτων προβλημάτων σε ένα εξειδικευμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής</p>	<p>Διαχείριση σύνθετων τεχνικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής. Υπευθυνότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης ατόμων και ομάδων .</p>
<p>Επίπεδο 7</p>	<p>Πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι οι ανώτερες σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, και αποτελούν βάση για πρωτότυπη σκέψη ή/και έρευνα. Κριτική θεώρηση των ζητημάτων γνώσης ενός πεδίου αλλά της σχέσης του με διαφορετικά πεδία.</p>	<p>Εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων για την έρευνα ή/ και την καινοτομία προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία.</p>	<p>Αποτελεσματική διαχείριση σύνθετων περιβαλλόντων εργασίας ή μελέτης και προσαρμογή στην υιοθέτηση νέων στρατηγικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων. Ανάληψη ευθύνης για τη συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων.</p>

Επίπεδο 8	Γνώσεις στα προχωρημένα/ανώτατα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και ικανότητα κριτικής συσχέτισης διαφορετικών γνωστικών πεδίων.	Οι πιο εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές του πεδίου ενασχόλησης, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, της επίλυσης κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα ή/και στην καινοτομία, της διεύρυνσης ή του επαναπροσδιορισμού/ αναθεώρησης των υφιστάμενων γνώσεων ή της επαγγελματικής πρακτικής	Ακαδημαϊκή, επαγγελματική, επιστημονική ακεραιότητα, συνεχής δέσμευση για προώθηση καινοτομιών και επινόηση στρατηγικών, επίδειξη κύρους και εξουσίας, αυτονόμηση στη δράση και προσήλωση στην ανάδειξη πρωτοπόρων ιδεών εντός των πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας.
------------------	--	--	--

Πηγή : *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF), 2019*, διαθέσιμη στο: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>

2. Παραδείγματα εθνικών πλαισίων προσόντων στην Ευρώπη

Η τέταρτη ετήσια έκθεση του Cedefop (2013) σχετικά με την εξέλιξη των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQF) στην Ευρώπη επιβεβαιώνει ότι αυτά τα πλαίσια θεωρούνται απαραίτητα για την ευκολότερη και αντικειμενικότερη κατανόηση των προσόντων και τη σύγκρισή τους εντός και μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι τα πλαίσια αυτά χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο για την προώθηση και εγκαθίδρυση των αλλαγών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο κείμενο, κατά τη διάρκεια του 2012, ορισμένα εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων «διεύρυναν» τους περιγραφικούς τους δείκτες, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμπεριλάβουν και να αναγνωρίσουν προσόντα που απονεμήθηκαν εκτός του επίσημου/ τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επισκόπηση του 2012 δείχνει ότι τα ΕθΠΕΠ αλληλεπιδρούν όλο και περισσότερο με τις ρυθμίσεις για την επικύρωση της άτυπης και της άτυπης μάθησης. Η σύσταση του Συμβουλίου τον Δεκέμβριο του 2012 σχετικά με την επικύρωση της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης καλούσε τα κράτη μέλη να θέσουν σε ισχύ ρυθμίσεις που συνδέονται με τα εθνικά πλαίσια ποιότητας σύμφωνα με το ΕΠΕΠ έως το 2018.

Η πρόοδος που επιτεύχθηκε στα ΕθΠΕΠ έχει επιτρέψει σε περισσότερες χώρες να ολοκληρώσουν τη σύνδεσή τους με το ΕΠΕΠ · 16 χώρες είχαν συνδέσει τα εθνικά επίπεδα προσόντων τους με τα επίπεδα του ΕΠΕΠ έως τον Δεκέμβριο του 2012.

Το 2014 υπήρξε ισχυρότερη πολιτική δέσμευση και πιο τεχνικό έργο για την ανάπτυξη και εφαρμογή εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων (NQF) σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επιπλέον, τα ΕθΠΕΠ εφάρμοσαν μεταρρυθμίσεις και υποστήριξαν τις αλλαγές στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αν και εξακολούθησαν να είναι άνισα μεταξύ των χωρών και των τομέων, τα ΕθΠΕΠ ενίσχυσαν σε διάστημα 2 ετών την εφαρμογή προσεγγίσεων που βασίζονταν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, βοήθησαν να συνεργαστούν οι φορείς εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης για την ανάπτυξη νέων προσόντων.

Περισσότερες χώρες διεύρυναν τα εθνικά τους πλαίσια για τα προσόντα που αποκτώνται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως εκείνα που χορηγούνται από μη επίσημους και ιδιωτικούς φορείς. Δημιούργησαν καλύτερες προϋποθέσεις και έθεσαν συγκεκριμένους όρους για την επικύρωση προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ενώ πολλές χώρες κατάφεραν να αντιστοιχίσουν τα ΕθΠΕΠ τους με το ΕΠΕΠ.

Η έκτη έκθεση παρακολούθησης του πλαισίου εθνικών προσόντων του Cedefop (NQF) επιβεβαιώνει ότι τα Εθνικά Πλάγια Επαγγελματικού Προσανατολισμού διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (ΕΠΕΠ) και στη βελτίωση της διαφάνειας και της συγκρισιμότητας των προσόντων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Οι 39 χώρες που αναφέρονται στο επίσημο κείμενο (28 κράτη μέλη της ΕΕ, Αλβανία, Βοσνία και Ερζεγοβίνη, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Κοσσυφοπέδιο, Μαυροβούνιο, Νορβηγία, Σερβία, Ελβετία και Τουρκία) αναπτύσσουν και εφαρμόζουν 43 εθνικά πλαίσια προσόντων. Τα περισσότερα ΕθΠΕΠ είναι περιεκτικά - καλύπτουν όλα τα επίπεδα και τους τύπους τυπικών προσόντων εκπαίδευσης και κατάρτισης και προωθούν τις προοπτικές των

μαθησιακών αποτελεσμάτων - και πυροδοτούν τη μεταρρύθμιση. Έχουν συμβάλει στην ενισχυμένη και πιο συνεπή χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα προσόντα, έχουν καταστήσει περισσότερο εμφανή την υψηλότερη ΕΕΚ (επίπεδο ΕΠΕΠ 5 έως 8) και έχουν υποστηρίξει μια πιο συστηματική εφαρμογή της επικύρωσης της άτυπης και άτυπης μάθησης. Ωστόσο, η προβολή και η χρήση τους από την αγορά εργασίας είναι ακόμη περιορισμένη.

2.1. Το παράδειγμα της Γαλλίας

Δύο δράσεις συνέβαλαν στον σχηματισμό της σημερινής μορφής του γαλλικού εθνικού πλαισίου προσόντων: το 1969, η δημιουργία της ταξινόμησης των επιπέδων κατάρτισης και του 2002 η εισαγωγή του Εθνικού Μητρώου επαγγελματικών προσόντων (National Register of Vocational Qualifications - RNCP). Οι προσπάθειες για την ανάπτυξη του αρχικού ταξινομικού μοντέλου άρχισαν νωρίτερα και προωθήθηκαν σταδιακά μέσω των διάφορων πολιτικών δημόσιου σχεδιασμού που υιοθετήθηκαν από τις διαδοχικές γαλλικές κυβερνήσεις, αν και καμία τους δεν είχε επισημοποιηθεί ούτε είχε εφαρμοστεί από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας μέχρι το 1969 (CNIS , 1969).

Αρχικά δημιουργήθηκε ένα προκαθορισμένο εργαλείο το οποίο βασιζόταν σε μία ιεραρχία των γαλλικών διπλωμάτων με ευδιάκριτους διαχωρισμούς των επιπέδων που αντιστοιχούσε το καθένα από αυτά. Τα διπλώματα στη συνέχεια «μεταφράστηκαν» σε επίπεδα κατάρτισης (που συνδέθηκαν με τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων κατάρτισης) και αντιστοιχούσαν σε θέσεις εργασίας. Η αρχική επιχείρηση ταξινόμησης των διπλωμάτων έχει εμπλουτιστεί κατά τη διάρκεια των ετών με τη δημιουργία και εγκαθίδρυση νέων διπλωμάτων- βεβαιώσεων που χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα και διευκόλυναν την εξομάλυνση των επιπέδων του RNCP (CNCP, 2010). Το RNCP με την πάροδο του χρόνου αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία του Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων της Γαλλίας, παρόλο που οι αρχές στις οποίες βασίζεται (η διάρκεια της κατάρτισης) είναι πολύ διαφορετικές από τις βασικές αρχές του Ευρωπαϊκού Πλαισίου (ΕΠΕΠ). Οι βασικοί κανονισμοί και οι αρχές της ταξινόμησης του 1969 απέκτησαν με την πάροδο του χρόνου νόμιμη υπόσταση εξαιτίας του τεράστιου ενδιαφέροντος τόσο της

ερευνητικής κοινότητας όσο και των εργαζομένων. Υπήρχαν ελάχιστες αντιρρήσεις και διαφωνίες σε σχέση με την εφαρμογή του και τον αξιοκρατικό του χαρακτήρα. Αυτό εξηγεί το σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα (περίπου 12 έτη) που χρειάστηκε στη Γαλλία για την αναθεώρηση αυτής της κατάταξης, ώστε να καταστεί περισσότερο συμβατή με το ΕΠΕΠ.

Το 2002, η δημιουργία της Εθνικής Επιτροπής Επαγγελματικής Πιστοποίησης (CNCP) και του εθνικού μητρώου επαγγελματικών προσόντων (RNCP) σηματοδότησε τη θέσπιση του γαλλικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Υποστηρίζοντας το σύστημα επικύρωσης της άτυπης και άτυπης μάθησης (validation des acquis de l'expérience) το γαλλικό πλαίσιο μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στην πρώτη γενιά ευρωπαϊκών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων. Ενώ είναι πιο περιορισμένο στο πεδίο εφαρμογής από τα νέα ολοκληρωμένα NQF που αναπτύσσονται πλέον σε ολόκληρη την Ευρώπη, σημειώνει έντονη προσήλωση και μεγάλη δυναμική στο επίπεδο αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων. Βασικό χαρακτηριστικό του γαλλικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων ήταν η πενταπλή δομή που χρονολογείται από το 1969. Η δομή αυτή αποπειράθηκε επανειλημμένως να αντικατασταθεί από την αντίστοιχη οκταπλή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

Ένας επιπλέον λόγος που κάνει την ανάγκη αναβάθμισης πιο επιτακτική είναι πως τα προσόντα και οι πιστοποιήσεις του ΕΠΕΠ- επίπεδο 3 δεν υπάρχουν σε καμία κατηγορία του γαλλικού πλαισίου. Το γαλλικό πλαίσιο κατάφερε να συνδεθεί με το EQF τον Οκτώβριο του 2010, χρησιμοποιώντας την αρχική δομή των πέντε επιπέδων ως σημείο αναφοράς. (Cedefop, 2013). Το 2012 κατατέθηκε πρόταση για τον σχηματισμό 7 επιπέδων και φυσικά τον ανάλογο με το ΕΠΕΠ ευρύ χωρισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων: γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες.

Το Εθνικό Μητρώο επαγγελματικών προσόντων διοικούνταν και ενημερωνόταν από τη σύστασή του από την Εθνική Επιτροπή Επαγγελματικής Κατάρτισης (National Committee for Vocational Certification). Η συγκεκριμένη επιτροπή αρχικά τέθηκε υπό την ευθύνη του πρωθυπουργού και είχε ως βασικό σκοπό να προωθήσει την προσέγγιση "πιστοποίησης" ενθαρρύνοντας την ολοκλήρωση μαθητικών διαδικασιών για την εξαγωγή «γαλλικών» επαγγελματικών προσόντων με βάση τα μαθησιακά.

Θεωρήθηκε ότι η ευρεία χρήση της συγκεκριμένης αυτής μεθόδου κατάρτισης προσόντων θα προσέφερε μεγαλύτερη σαφήνεια σε σχέση με την αγορά εργασίας, στοιχείο απολύτως απαραίτητο λόγω του υψηλού ποσοστού ανεργίας των νέων.

Προκειμένου όλες οι πληροφορίες του και οι ενέργειές του να γίνουν διαθέσιμες στο κοινό, δεδομένου ότι η ενημέρωση των ενδιαφερομένων αποτελεί μία από τις αποστολές που έχουν ανατεθεί το Εθνικό Μητρώο επαγγελματικών προσόντων (RNCP) είναι προσβάσιμο και μπορεί να το συμβουλευτεί οποιοσδήποτε ενδιαφερόμενος στην ακόλουθη διεύθυνση: <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/> . Στη συγκεκριμένη ηλεκτρονική ιστοσελίδα παρουσιάζεται ως βάση δεδομένων αναζήτησης με διάφορους τρόπους, βάσει τίτλου, κώδικα πεδίου, αρμόδιας αρχής για την αναγνώριση ή ακρωνύμιου .

Μέχρι το 2010 κανένα επίσημο γαλλικό νομοθετικό κείμενο δεν είχε αναφέρει την ύπαρξη εθνικού πλαισίου προσόντων στη Γαλλία (NQF), αλλά αντίθετα πολλές αναφορές γίνονταν στο Εθνικό **Μητρώο** Επαγγελματικών Προσόντων. Η ορολογία του εθνικού πλαισίου εμφανίστηκε και χρησιμοποιήθηκε το 2010, την ίδια χρονική στιγμή με την ανάγκη προσαρμογής του εθνικού γαλλικού πλαισίου με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό. Στο επίσημο κείμενο της αναφοράς δηλωνόταν πως " το Εθνικό Μητρώο Επαγγελματικών Προσόντων αποτελεί το Γαλλικό Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων ". Ωστόσο , οι δύο αυτές αρχές παρόλο που ταυτίστηκαν και η μία αποτέλεσε συνέχεια της άλλης διαθέτουν και ορισμένες αναντιστοιχίες όσον αφορά την ταξινόμηση των τίτλων σπουδών και την κατηγοριοποίηση των διπλωμάτων σε επίπεδα (για παράδειγμα το γενικό baccalauréat στη Γαλλία).

Προς το παρόν, η αναφορά στα επίπεδα του ΕΠΕΠ δεν γίνεται με τη χρήση και την ακολουθία περιγραφικών δεικτών αλλά με τη βοήθεια ενός απλού πίνακα αντιστοιχίας. Ωστόσο, δεν έχουν συμπεριληφθεί όλα τα προσόντα στο μητρώο. Στην πραγματικότητα, μόνο οι λεγόμενες "επαγγελματικές" ικανότητες/δεξιότητες μπορούν να ταξινομηθούν, γεγονός που αποκλείει πλήρως τα προσόντα και τις ικανότητες της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, το baccalauréat, το οποίο έχει το επίπεδο IV στην ταξινόμηση του 1969, δεν περιλαμβάνεται στον νέο πίνακα. Αντίθετα, όλα τα προσόντα που έχουν αποκτηθεί μέσω της ολοκλήρωσης της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται «επαγγελματικά» και συνεπώς μπορούν να συμπεριληφθούν. Έχουν διενεργηθεί αρκετές προσπάθειες για να διευθετηθεί το θέμα σχετικά με το πώς προσόντα ακαδημαϊκού χαρακτήρα της ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να αναγνωριστούν.

Το 2012 αντιπρόσωποι της Επιτροπής των Εθνικών Προσόντων (CNCP) αρκετοί ενδιαφερόμενοι από τον χώρο του πολιτικού σχεδιασμού, υπέβαλαν έκθεση σχετικά με την πιθανή εισαγωγή ενός οκταπλού δομημένου πλαισίου, διαχωρισμένου σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η πρόταση αυτή δεν υιοθετήθηκε πολιτικά και πρόσφατα έγινε νέα επιτροπή (2016), στην οποία προτάθηκε μια δομή επτά επιπέδων που αναφέρεται σε δεξιότητες, αυτονομία / ευθύνη και γνώσεις ως απόρροιας μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αναθεώρηση της δομής των επιπέδων και των συνοδευτικών περιγραφικών δεικτών αποτελούν ευαίσθητα πολιτικά θέματα καθώς αφορούν αλλαγές που θα έχουν άμεσο αντίκτυπο σε πολυποίκιλους τομείς. Τα υπάρχοντα επίπεδα χρησιμοποιούνται ως τα σημεία αναφοράς για τις μισθολογικές συμφωνίες και μια αλλαγή θα μπορούσε να τις επηρεάσει. Έχουν κατατεθεί, επίσης, πολλές προτάσεις ως προς την επέκταση του πλαισίου με τη συμπερίληψη πιστοποιητικών χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων (ισοδύναμα με το επίπεδο 1 και 2 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων). Και το θέμα αυτό συνδέεται επίσης με συζητήσεις σχετικές με συμβάσεις εργασίας που αφορούν την οριοθέτηση του κατώτερου μισθού του κράτους (Cedefop, 2013).

Ενώ η δομή και οι περιγραφικοί δείκτες αφορούν κάποια χρονολογική σειρά, ο ορισμός, η γραφή και η αξιολόγηση των προσόντων ακολουθούν σαφώς καθορισμένες εθνικές απαιτήσεις. Η άποψη αυτή ενισχύθηκε με τον νόμο του 2002 για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (*Validation des acquis de l'expérience (VAE)*) και την έμφαση που δόθηκε στα μαθησιακά αποτελέσματα ως βάση για την απονομή κάθε είδους πιστοποίησης των προσόντων. Το 2016, έγινε μερική αναθεώρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των πτυχίων Bachelor και Master, με στόχο τη μείωση του αριθμού των εθνικών προσόντων (σε περίπου 1000 και 300 αντίστοιχα για το bachelor και master) και την εξασφάλιση ισχυρότερης εθνικής συνοχής μεταξύ των διαφόρων τίτλων σπουδών. Ανήκοντας στην πρώτη γενιά ευρωπαϊκών πλαισίων, το Γαλλικό Πλαίσιο Προσόντων αποτελεί ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που διαδραματίζει βασικό ρόλο στη γενική διακυβέρνηση των

συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδίως για την αναγνώριση και ταξινόμηση των επαγγελματικών προσόντων. Υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία της διαφάνειας (για παράδειγμα με την ενσωμάτωση των εργαλείων Europass), το γαλλικό πλαίσιο επηρεάζει άμεσα την πρόσβαση και την εξέλιξη του ταξινομικού συστήματος, καθώς οριοθετεί ή διευθετεί θέματα χρηματοδότησης και διασφάλισης της ποιότητας. Ο αριθμός των προσόντων που καλύπτονται από το CNCP αυξάνεται σταθερά τα τελευταία χρόνια. Ένα σημαντικό μέρος αυτής της αύξησης προκλήθηκε από την επαγγελματικά προσανατολισμένη τριτοβάθμια εκπαίδευση, για απόκτηση προσόντων κυρίως των επιπέδων 5 και 6 του ΕΠΕΠ. Το CNCP είναι μια πλατφόρμα συνεργασίας μεταξύ όλων των επίσημων αρχών που εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την απονομή προσόντων (Υπουργεία Παιδείας, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Εργασία, Κοινωνικές Υποθέσεις, Γεωργία, Πολιτισμός, Νεολαία και Αθλητισμός, Άμυνα, Χρηματοδότηση) και των κοινωνικών εταίρων και άλλων ενδιαφερόμενων φορέων (όπως τα επιμελητήρια) που συμμετέχουν στον συντονισμό του συστήματος επαγγελματικών προσόντων και του πλαισίου (Cedefop, 2013).

Σε σύγκριση με τα συστήματα επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης μάθησης σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το γαλλικό σύστημα VAE είναι πολύ καλά ανεπτυγμένο. Ωστόσο, απαιτούνται ακόμα προσπάθειες για τη διεύρυνση της πρόσβασης, τη διαφοροποίηση των προφίλ υποψηφίων, τη συντόμευση της διάρκειας της διαδικασίας και την ενθάρρυνση της χρήσης της σε ένα ευρύτερο φάσμα για να αναπτυχθεί περαιτέρω το σύστημα ταξινόμησης. Το σύστημα VAE είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για υποψήφιους με χαμηλές δεξιότητες, αν και οι έρευνες δείχνουν ότι αυτοί οι υποψήφιοι έχουν συνειδητοποιήσει ότι ένα μεμονωμένο δίπλωμα δεν μπορεί να χορηγηθεί ως ενιαίο πιστοποιητικό για κατάταξη σε επίπεδο του Γαλλικού Πλαισίου (Cedefop, 2016).

Ο ρόλος του CNCP είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς αποτελεί τον προοργανωτή και του γαλλικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο επίσημο μητρώο προσόντα, χωρίς την έγκριση του CNCP. Προκειμένου να καταχωρηθεί ένας τίτλος στο RNCP, υπάρχουν αρκετές προϋποθέσεις που πρέπει να καλυφθούν. Το γεγονός αυτό αποσκοπεί στην εξασφάλιση εθνικής συνοχής, στη διασφάλιση ποιότητας και στην ύπαρξη διαφάνειας των προσόντων και της πιστοποίησής τους (CNCP, 2010).

2.2. Το παράδειγμα της Αυστρίας

Το 2010 δημιουργήθηκε το Εθνικό Σημείο Συντονισμού (NCP) της Αυστρίας και ξεκίνησε τις επικοινωνιακές του δραστηριότητες προσφέροντας μια εθνική « Roadshow » του NQF καθώς και μια σειρά σεμιναρίων με τίτλο «Προσαρμογή για το NQF», τα οποία αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με το NQF και την παρουσίαση της σημασίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο ευρύτερο κοινό (Cedefop, 2016) .

Επίσης, το 2010 άρχισαν οι εργασίες σχετικά με τα κριτήρια και τις διαδικασίες αναφοράς των προσόντων στα επίπεδα του εθνικού πλαισίου της Αυστρίας. Σχεδιάστηκε επίσης εγχειρίδιο για την υποστήριξη των φορέων παροχής προσόντων κατά τη διαδικασία αναφοράς των προσόντων τους στο NQF και εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2011 μέσω ενός δοκιμαστικού τεστ, αξιολογώντας τη σκοπιμότητά του για την αναφορά των τυπικών προσόντων. Αυτή η αρχική πιλοτική φάση ακολουθήθηκε από μια δεύτερη το 2013, η οποία επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της πρακτικότητας των ίδιων εγγράφων με σκοπό την αναφορά και την καταγραφή μη τυπικών προσόντων (European Commission, 2016).

Κινούμενη στην επίτευξη και την ομαλή λειτουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (EQF), η Αυστρία σχεδίασε ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων (NQF) με παρεμφερή οκταπλή δομή. Σκοπός του αυστριακού πλαισίου προσόντων ήταν να συμπεριλάβει τα προσόντα από όλους τους φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης και από όλες τις μορφές μάθησης (τυπική, μη τυπική και άτυπη). Μετά από αρκετά χρόνια προετοιμασίας, με έντονη συμμετοχή των ενδιαφερομένων και των εμπειρογνομώνων, το αυστριακό Κοινοβούλιο ενέκρινε τον ομοσπονδιακό νόμο περί του εθνικού πλαισίου προσόντων τον Μάρτιο του 2016, γεγονός που σήμαινε πως οι εργασίες για την πλήρη εφαρμογή του μπορούσαν να ξεκινήσουν άμεσα (NKS, 2016).

Το πρόγραμμα εργασίας του 2017 επικεντρώθηκε στην αναφορά των σημαντικότερων «τυπικών» προσόντων που αποκτήθηκαν στα αρχικά στάδια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το πρόγραμμα εργασίας του 2018

επικεντρώνεται επί του παρόντος στη δημιουργία σημείων εξυπηρέτησης του NQF που θα επιτρέψουν την αναφορά των μη τυπικών προσόντων στο NQF.

Το πρόγραμμα εργασίας του 2017 επικεντρώνεται κυρίως στην κατάταξη και οριστικοποίηση των επιπέδων του NQF και στην καταγραφή των προσόντων που αποκτώνται μέσω του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ κατά τη δεύτερη φάση υλοποίησης, το 2018, επιτεύχθηκε όχι μόνο ο εμπλουτισμός των προσόντων των επιπέδων από την τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση αλλά προστέθηκαν και επιπλέον προσόντα που προκύπτουν μέσω της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη και η υλοποίηση του αυστριακού εθνικού πλαισίου προσόντων πραγματοποιήθηκε παράλληλα με την αυστριακή στρατηγική διά βίου μάθησης και τις εθνικές εξελίξεις της Μπολόνια και συνδέεται στενά με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προτύπων στην ΕΕΚ (Bildungsstandards der Berufsbildung). Οι εφαρμογές κι άλλων ευρωπαϊκών εργαλείων ενισχύονται από τον στενό συντονισμό της εφαρμογής τους σε εθνικό επίπεδο (π.χ. ECVET). Μια εθνική στρατηγική για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης έχει αναπτυχθεί και θα συμβάλει στην υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου εθνικού πλαισίου προσόντων (Cedefop, 2016).

Όπως και το ΕΠΕΠ, το αυστριακό NQF περιλαμβάνει οκτώ επίπεδα. Αυτός ο αριθμός επιπέδων θεωρήθηκε κατάλληλος από διάφορες μελέτες σχετικά με τα σιωπηρά επίπεδα του αυστριακού εκπαιδευτικού συστήματος και των πιλοτικών σχεδίων του NQF και έλαβε υποστήριξη από τις απαντήσεις των ενδιαφερομένων μερών στην εθνική διαβούλευση για το ΕΠΕΠ.

Οι περιγραφικοί δείκτες του NQF βασίζονται στους περιγραφικούς δείκτες του ΕΠΕΠ και κατατάσσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε τρεις κατηγορίες (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες). Για να υποστηρίξουν τους παρόχους προσόντων στην διαδικασία αναφοράς των προσόντων τους σε επίπεδο NQF, το εγχειρίδιο του NQF παρέχει λεπτομερέστερες προδιαγραφές που περιγράφουν τους περιγραφικούς δείκτες του ΕΠΕΠ και τους αποδίδουν με εύληπτο τρόπο στο αντίστοιχο εθνικό πλαίσιο (European Commission, 2015).

Στα επίπεδα ένα έως πέντε, τα προσόντα όλων των τομέων της εκπαίδευσης αναφέρονται με βάση τους περιγραφικούς δείκτες του NQF. Στα επίπεδα έξι έως οχτώ, ισχύουν δύο σύνολα περιγραφών - οι περιγραφείς του NQF και οι περιγραφείς του Δουβλίνου. Εκτιμώντας ότι τα προσόντα της αρχιτεκτονικής της Μπολόνια που αποκτήθηκαν στα ιδρύματα ΑΕΙ (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, δίπλωμα σπουδών) αναφέρονται σύμφωνα με τους περιγραφικούς δείκτες του Δουβλίνου, γίνεται αναφορά σε όλα τα άλλα προσόντα με βάση τους περιγραφείς του NQF (NKS, 2016).

Το 2014, στην πιο πρόσφατη έκθεση Προόδου για την αποτίμηση της ομαλής εφαρμογής των ΕθΠΕΠ στην Ευρώπη, αναφέρεται πως η Αυστρία δεν έχει εφαρμόσει ακόμη κάποια οργανωμένη στρατηγική αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης, παρόλο που υπήρξε έντονη δραστηριοποίηση τόσο από τους φορείς τυπικής εκπαίδευσης της χώρας, όσο κι από διάφορα ιδρύματα για την αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων των τομέων αυτών. Βέβαια, το συγκεκριμένο «έλλειμμα» πρόκειται να καλυφθεί άμεσα, ακολουθώντας τη γενικότερη στοχοθεσία της «Αυστριακής Στρατηγικής για τη Δια Βίου Μάθηση 2020» (Τσολακίδου, 2015).

2.3. Το παράδειγμα της Κύπρου

Στην Κύπρο το ποσοστό συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι από τα υψηλότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αγγίζοντας το 53.4 % το 2016, ωστόσο το αντίστοιχο ποσοστό της απορρόφησης και της ένταξης των σπουδαστών στην αγορά εργασίας είναι χαμηλότερο από εκείνο του μέσου όρου της Ε.Ε. και χαρακτηρίζεται από αναντιστοιχίες δεξιοτήτων. Ανάμεσα στις προτεραιότητες της κυπριακής κυβέρνησης βρίσκεται η διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαιδευτική κλίμακα και η ενίσχυση της συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, η οποία σημειώνει ένα πολύ χαμηλό ποσοστό που συνεχώς μειώνεται ειδικά μεταξύ των ατόμων με χαμηλή ειδίκευση (Cedefop, 2016).

Η Κύπρος έχει αναπτύξει ένα ταξινομημένο και κατανοητό εθνικό πλαίσιο προσόντων (CyQF) για τη βελτίωση της διαπερατότητας στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το ΕθΠΕΠ της Κύπρου περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα και τους τύπους προσόντων από όλα τα υποσυστήματα και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και

της κατάρτισης και από την πρωτοβάθμια στην ανώτερη εκπαίδευση. Το σύστημα επαγγελματικών προσόντων (SVQ) που αναπτύχθηκε υπό την επίβλεψη της κυπριακής αρχής της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελεί ένα αναπόσπαστο, αλλά ξεχωριστό τμήμα του ΕθΠΕΠ της Κύπρου. Στο τέλος του 2012, οι κυπριακές αρμόδιες αρχές είχαν ήδη συζητήσει για την εφαρμογή ενός συστήματος πιστωτικών μονάδων στην εκπαίδευση. Μέχρι το τέλος του 2019, αναμένεται να ενσωματωθούν 120 προσόντα στο σύστημα (Cedefop, 2019). Η διαδικασία της συσχέτισης που βρισκόταν στη διαδικασία της οριστικοποίησης εδώ και πολλά χρόνια, επικυρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2017 στο πλαίσιο της 39ης Συνεδρίας της Συμβουλευτικής Ομάδας του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF Advisory Group) στις Βρυξέλλες. Αφορμή για την επισφράγιση της συσχέτισης ήταν η παρουσίαση ενός αποτελεσματικού σχεδίου δράσης για την εφαρμογή και απρόσκοπτη λειτουργία του ΕθΠΕΠ της Κύπρου. Η σύνδεση αυτή του Κυπριακού Πλαισίου με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό βοηθάει τους πολίτες που αποκτούν εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά προσόντα στην Κύπρο να διακινούνται για επαγγελματικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Cedefop, 2018).

Το Συμβούλιο των Υπουργών, τον Ιούλιο του 2008, αποφάσισε τον διορισμό εθνικής επιτροπής για την ανάπτυξη και τη δημιουργία ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στην Κύπρο, η οποία απαρτιζόταν από τον Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Πρόεδρος της Επιτροπής), τον Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και τον Γενικό Διευθυντή του τομέα της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Cedefop, 2016).

Έχει υιοθετηθεί μια δομή αναφοράς οκτώ επιπέδων που αντανακλά την εθνική βασικά χαρακτηριστικά του συστήματος προεπιλογής. Οι περιγραφείς επιπέδων ορίζονται με όρους γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η γνώση ορίζεται από τον τύπο και το την πολυπλοκότητα της απαιτούμενης γνώσης και την ικανότητα να τοποθετήσουν τις γνώσεις τους συμφραζόμενα. Οι δεξιότητες καθορίζονται σύμφωνα με την πολυπλοκότητα της επίλυσης προβλημάτων και της επικοινωνιακές δεξιότητες. Η αρμοδιότητα αφορά τις ακόλουθες πτυχές: ο χώρος δράσης, η συνεργασία και η ευθύνη, καθώς και οι δεξιότητες μάθησης (Κυπριακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017; Cedefop, 2018).

Έχει υιοθετηθεί μια δομή αναφοράς οκτώ επιπέδων που αντανακλά τα βασικά χαρακτηριστικά του εθνικού συστήματος προσόντων (Cedefop, 2019). Οι περιγραφικοί δείκτες του κυπριακού ΕθΠΕΠ δίνουν ένα ευρύ προφίλ για το είδος και την ποσότητα των γνώσεων που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο καθώς και τον βαθμό αυτονομίας και υπευθυνότητας που πρέπει να τον χαρακτηρίζει ανάλογα με το επίπεδο που καλείται να ενταχθεί. Το τρέχον σύστημα προσόντων είναι βασισμένο στις εισροές (ποιότητα των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές υποδομές, μήκος των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης). Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν καλύπτεται επί του παρόντος από την εθνική νομοθεσία της Κύπρου ή από άλλα επίσημα νομοθετικά έγγραφα ή αναπτυξιακά προγράμματα. Ωστόσο, η προσοχή των περισσότερων έχει στραφεί στην ανάγκη επικέντρωσης στις δεξιότητες και τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται τον 21ο αιώνα και την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων αξιολόγησης σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Council of the European Union, 2012).

Οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις που έχουν σχεδιαστεί για το υπάρχον κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνουν την αναθεώρηση και την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Προσχολικής και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την ενίσχυση και τη βελτίωση του συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από την ίδρυση και λειτουργία ενδιάμεσων τμημάτων μαθητείας ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και την ανώτατη τεχνολογική εκπαίδευση (Τσολακίδου, 2015).

Στην Κύπρο σήμερα, δεν υπάρχει ολοκληρωμένη εθνική στρατηγική ή πολιτική για την αναγνώριση και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Οι ισχύουσες πρακτικές επικύρωσης είναι σήμερα περιορισμένες και ιδιαίτερα περίπλοκες στην πράξη. Επίσης, η υπάρχουσα νομοθεσία για την επικύρωση των συγκεκριμένων προσόντων δεν καλύπτει όλα τα στάδια που προσδιορίζονταν κατά τη σύσταση του Συμβουλίου (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2012), ούτε χρησιμοποιείται η ίδια ορολογία με συνέπεια. Οι σημερινές πρακτικές επικύρωσης αφορούν κυρίως την αξιολόγηση και την πιστοποίηση μιας προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας του ενδιαφερομένου. Το Υπουργικό Συμβούλιο ίδρυσε μια διυπηρεσιακή επιτροπή το 2013, η οποία ανέλαβε να χαρτογραφήσει τις υπάρχουσες πρακτικές επικύρωσης κατά τη διάρκεια των ετών 2016 και 2017, με στόχο την εκπόνηση ενός πιλοτικού σχεδίου επικύρωσης έως το 2018 και την έναρξη εφαρμογής έως το 2020 σύμφωνα

με τη σύσταση του Συμβουλίου του 2012. Σχεδιάζεται να αναπτυχθούν 80 επιπλέον επαγγελματικά προσόντα κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος εφαρμογής 2014-2020. Τα 72 επαγγελματικά προσόντα έχουν ήδη αναπτυχθεί και έχουν αναθεωρηθεί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται στο σύστημα επαγγελματικών προσόντων δεν σχετίζονται μόνο με επαγγελματικές δεξιότητες, αλλά και με δευτερεύουσες δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω εργασιακής εμπειρίας (όπως η ομαδικότητα, η συνεργασία κ.ά.)· είναι διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούνται στις επίσημες εκπαιδευτικές επαγγελματικές διαδικασίες μάθησης. Ωστόσο, γίνονται αρκετές προσπάθειες να γίνει σύνδεση των συστημάτων της εκπαίδευσης (Cedefop, 2019).

Ένα νέο συμβουλευτικό όργανο, το συμβούλιο του ΕΘΠΕΠ της Κύπρου, έχει καθιερωθεί και λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ ενδιαφερόμενων μερών. Το 2018 σχεδιάστηκε διαβούλευση ανατροφοδότησης και αξιολόγησης του Κυπριακού Πλαισίου Προσόντων. Το Υπουργικό Συμβούλιο στις 18 Μαΐου 2017 ενέκρινε την ίδρυση της Εθνικής Αρχής Επαγγελματικών Προσόντων στην οποία έθεσε ως βασική της προτεραιότητα τη βελτίωση της ποιότητας, την παρακολούθηση και την ενσωμάτωση προγράμματος επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης μάθησης και την επίβλεψη των διαδικασιών αποδοχής και «μετάφρασης» σε επίπεδα ΕΘΠΕΠ της Κύπρου αλλά και Ευρωπαϊκού ΠΠ πιστοποιητικών, διπλωμάτων και εγγράφων Europass (Cedefop, 2019).

3. Το ελληνικό Πλαίσιο Προσόντων

Σε συμφωνία με την ευρωπαϊκή στρατηγική «Ευρώπη 2020», η οποία αποσκοπεί στην ανάδειξη μιας βιώσιμης και διατηρήσιμης ανάπτυξης, το Ελληνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων και η αντιστοιχία του με το Ευρωπαϊκό, παρέχουν ένα χρήσιμο εργαλείο για «μετάφραση», σύγκριση προσόντων και δημιουργία ευκαιριών καθώς ενισχύουν την κινητικότητα των μαθητευόμενων και των εργαζομένων ανάμεσα στην Ελλάδα και στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτέλεσε τον βασικό φορέα επίβλεψης της ενσωμάτωσης του Ελληνικού ΕΘΠΕΠ και της οργάνωσης των επιμέρους τμημάτων / διαδικασιών που περιλαμβάνονται σε αυτό το πλαίσιο.

Βασικός σκοπός του Ελληνικού Εθνικού Πλαισίου Προσόντων είναι η σταδιακή δημιουργία ενός συνεκτικού και κατανοητού συστήματος ταξινόμησης όλων των προσόντων που προέρχονται από την ολοκλήρωση οποιασδήποτε τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελλάδα, ξεκινώντας αρχικά από την ομαδοποίηση και κατάταξη των προσόντων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και προχωρώντας σε δεύτερο στάδιο στην ομαδοποίηση και ιεράρχηση προσόντων μη τυπικού ή άτυπου εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

3.1. Η εξέλιξη του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων

Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού προσανατολισμού (Ε.ΟΠ.Π.Ε.Π) είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων και για την αντιστοιχία του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, υπό την επίβλεψη και τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το πρόγραμμα ονομάζεται «Ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων» και έχει ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού». Χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από Εθνικές πηγές. Ενδιάμεσος φορέας διαχείρισης είναι η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η πρώτη συντονισμένη προσπάθεια για την ανάπτυξη του Ελληνικού Εθνικού Πλαισίου Προσόντων πραγματοποιήθηκε έμμεσα κατά τη διάρκεια της σύνθεσης της Εθνικής Επιτροπής για τη Δια Βίου Μάθηση τον Ιούνιο του 2008, η οποία συνεδρίασε ξανά τον Μάιο του 2009 υπό την επίβλεψη της Γενικής Γραμματείας για τη Δια Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αφορμή της συγκεκριμένης πολιτικής αποτέλεσε η σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, το οποίο τέθηκε σε ισχύ τον Απρίλιο του 2008.

Μετά τον σχεδιασμό, τη δημόσια διαβούλευση, τη θεσμική εξυγίανση και την προετοιμασία, η Ελλάδα ολοκλήρωσε τη φάση της ανάπτυξης και ξεκίνησε τη διαδικασία αντιστοίχισης του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ, 2014).

Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες σχεδόν έχουν συμφωνήσει πως είναι μείζονος σημασίας η δημιουργία και η εφαρμογή ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για τα επαγγελματικά προσόντα, το οποίο θα συγκεκριμενοποιεί τους στόχους του σε κάθε χώρα μέσω του καθ' ένα εθνικού πλαισίου προσόντων. Ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των ΕθΠΕΠ σε όλες τις ενδιαφερόμενες χώρες είναι η ακολουθία των παρακάτω σταδίων που οδηγούν σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αναγνώρισης και κατάταξης επαγγελματικών προσόντων.

Στο πρώτο στάδιο, του *σχεδιασμού και της ανάπτυξης* καθορίζεται το σκεπτικό, οι στόχοι της πολιτικής που θα ακολουθηθεί και η δομή του κάθε πλαισίου από την υπεύθυνη επιτροπή. Σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική έκβαση της τελικής μορφής του πλαισίου είναι η *διαδικασία της επίσημης θέσπισης*, η οποία μπορεί να γίνει μέσω νόμου, διατάγματος, διοικητικής απόφασης ή επίσημης συμφωνίας. Η συγκεκριμένη διαδικασία διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που η έλλειψη ή και η απουσία επίσημης εντολής και θέσπισης έχει επίπτωση σημαντικές καθυστερήσεις στην εφαρμογή των ΕθΠΕΠ και στην αντιστοίχισή τους με το Ευρωπαϊκό. Μετά την κρατική έγκριση και θεσμοθέτηση του πλαισίου, ακολουθεί το *στάδιο της πρώιμης εφαρμογής* του, όπου οι φορείς και τα ιδρύματα που εμπλέκονται με αυτό καλούνται να συμμορφωθούν με τα νέα δεδομένα. Παράλληλα οι τελικοί ενδιαφερόμενοι ενημερώνονται σχετικά με οφέλη και τις δυνατότητες που παρέχουν τα ΕθΠΕΠ. Όταν ολοκληρωθεί το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής του σχεδίου με επιτυχία, ξεκινάει το *προχωρημένο στάδιο εφαρμογής* του ΕθΠΕΠ, όπου το νέο σχέδιο εντάσσεται δυναμικά στις εφαρμοσμένες πολιτικές της κάθε χώρας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αυτό το στάδιο, μπορεί πλέον να χρησιμοποιηθεί απρόσκοπτα τόσο από δημόσιους όσο κι από ιδιωτικούς φορείς και να αποφέρει τα θετικά του αποτελέσματα στους τελικούς χρήστες (Cedefop, 2012).

Όσον αφορά το Ελληνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΗQF), το συγκεκριμένο έχει υποστεί μια σχετικά χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία ανάπτυξης. Ακολούθησε κι αυτό με τη σειρά του τρία στάδια ανάπτυξης και εφαρμογής.

Κατά την πρώτη φάση (2009-2010), πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός, η δημόσια διαβούλευση και η νομική θεσμοθέτηση των βασικών μερών του. Οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του πρώιμου αυτού σταδίου ήταν:

- Ιδρύθηκε η Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης.
- Συντάχθηκε *Έγγραφο εργασίας* το οποίο ανέφερε τις βασικές αρχές, τα προτεινόμενα επίπεδα και τους γενικούς περιγραφικούς δείκτες του Πλαισίου αναφοράς.
- Διενεργήθηκε δημόσια διαβούλευση έξι μηνών σχετικά με το έγγραφο εργασίας που υπέβαλε το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Θεσμοθετήθηκε νομικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη του Ελληνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (Νόμος 3879/2010 για την "Ανάπτυξη της Δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις").
- Διεξήχθησαν δέκα συναντήσεις, έξι ενημερωτικές εκδηλώσεις και τέσσερα σεμινάρια για το Ευρωπαϊκό και το Ελληνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων σε διάφορες ελληνικές πόλεις.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, οι παραπάνω ενέργειες συγκεκριμενοποιήθηκαν και δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη του Ελληνικού Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και στην αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό. Πιο συγκεκριμένα:

- Ιδρύθηκε ο Εθνικός Φορέας για την πιστοποίηση των προσόντων (Ε.Ο.Ρ.Π.Ε.Ρ.) από την ενσωμάτωση τριών εθνικών φορέων: του Εθνικού Κέντρου για τη διαπίστευση φορέων δια βίου μάθησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.), του Εθνικού Οργανισμού για την Πιστοποίηση των Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης και Καθοδήγησης (Ε.Κ.Ε.Π.).
- Ξεκίνησε η αρχική φάση καταχώρισης των τίτλων σπουδών που απονέμονται στα πλαίσια της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Ιδρύθηκε η Συμβουλευτική Επιτροπή, η οποία υποστηρίζει τον θεσμό του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. στη διαδικασία ανάπτυξης του ελληνικού ΕθΠΕΠ. με εκπροσώπους

του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, κοινωνικούς εταίρους και εμπειρογνώμονες συμβούλους.

- Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ανέλαβε τον σχεδιασμό της αρχιτεκτονικής δομής του ΕΘΠΕΠ και υπέβαλε την πρότασή του στη Συμβουλευτική Επιτροπή τον Μάρτιο του 2013.

Η Συμβουλευτική Επιτροπή κατέθεσε την απόφασή της σχετικά με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Στη συνέχεια, ελήφθη η οριστική απόφαση από το Διοικητικό Συμβούλιο του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., που υποβλήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στις 10 Ιουλίου 2013, ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων ανακοίνωσε τη δημιουργία του ελληνικού ΕΘΠΕΠ, προσδιορίζοντας τη στοχοθεσία του και τον τρόπο λειτουργίας του. Αρχικά, αναφέρθηκαν και καταγράφηκαν προσόντα που ήδη υπήρχαν καταχωρημένα και στη συνέχεια σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν μεθοδολογικά εργαλεία για την ταξινόμηση των προσόντων της επίσημης εκπαίδευσης στα επίπεδα Πλαισίου Προσόντων ενώ παράλληλα ταξινομήθηκαν και οι τίτλοι σπουδών που απονέμονται από το ελληνικό επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στα ανάλογα επίπεδα. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μία πρώτη διαδικασία αντιστοίχισης των επιπέδων του ελληνικού ΕΘΠΕΠ με τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού ΠΠ (Ε.Ο.Ρ.Ρ.Ε.Ρ, 2016). Η Επιτροπή Αντιστοίχισης στη συνέχεια μερίμνησε την αντιστοίχιση των επιπέδων του ελληνικού ΕΘΠΕΠ με το ευρωπαϊκό και υπέβαλε έκθεση Αντιστοίχισης, βάση της οποίας η χώρα δεσμεύτηκε να προχωρήσει σε ολοκλήρωση της διαδικασίας μέχρι το τέλος του 2013 (Τσολακίδου, 2015).

Στην τρίτη φάση υλοποίησης του σχεδίου εφαρμογής (2014-2016) επιδιώχθηκε η ενίσχυση της παρουσίας και της λειτουργικότητας του ΕΘΠΕΠ στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ελλάδα, εξασφαλίζοντας τη δυναμική και την προοπτική της. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου μέχρι τον Δεκέμβριο του 2015, πραγματοποιήθηκε μία σειρά από πολιτικές αποφάσεις και μέτρα. Αυτές οι πολιτικές έλαβαν υπόψη τον ευρωπαϊκό διάλογο και τις διεθνείς εξελίξεις σχετικά με την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη σχέση τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ε.Ο.Ρ.Ρ.Ε.Ρ, 2016).

Το 2014-2015, πραγματοποιήθηκε η ταυτοποίηση προσόντων που απονέμονταν σε συγκεκριμένους οικονομικούς τομείς, όπως η γεωργία, η ναυτιλία και ο τουρισμός και ορίστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προσμετρούνται για τους τομείς αυτούς. Επίσης, ταξινομήθηκαν και εξισώθηκαν τα επίπεδα του Ελληνικού ΕΘΠΕΠ με του αντίστοιχου Ευρωπαϊκού με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που προέρχονται τόσο από τον χώρο της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Βάση αυτής της ενέργειας ξεκίνησε και μία διαδικασία κατηγοριοποίησης των προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μία αναθεώρηση του Μητρώου Προσόντων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., ώστε να υπάρξει συμφωνία με τη Δικτυακή Πύλη του Ελληνικού Πλαισίου και τη Δικτυακή Πύλη ESCO, που αφορά την κατηγοριοποίηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων βάση ευρωπαϊκών προτύπων (Τσολακίδου, 2015). Τον Δεκέμβριο του 2015, το πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας στη δια βίου μάθηση και ο οδηγός εφαρμογής του υποβλήθηκαν σε δημόσια διαβούλευση. Το ανωτέρω πλαίσιο θα νομοθετηθεί ως πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του δημοσίου και ιδιωτικού ΙΕΚ, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου «Θεσμικά Επιμορφωτικά Ιδρύματα (ΙΕΚ) της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (GGDBM)». Το προτεινόμενο πλαίσιο καθορίζει τον ορισμό της ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση. Αξιοποιεί τα υφιστάμενα και νέα σύνολα συγκεκριμένων αρχών ποιότητας ενώ παρέχει και μετρήσιμους ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες για την αξιολόγηση της εφαρμογής των αρχών ποιότητας από τα ενδιαφερόμενα μέρη (Cedefop, 2016).

Το 2016, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. δημιούργησε το Ελληνικό Μητρώο Επαγγελματικών Προσόντων υπό την ευθύνη του για τη δημιουργία και ανάπτυξη του Ελληνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων και την αναφορά του στο ΕΠΕΠ υπό την επίβλεψη και τον συντονισμό του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Περιλαμβάνει τα προσόντα που ταξινομεί στο Ελληνικό ΕΘΠΕΠ και αναφέρεται στο ΕΠΕΠ, σε συνδυασμό με πληροφορίες που βασίζονται σε ένα ενιαίο πρότυπο περιγραφής που προτείνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ομοιομορφία στη δομή των πληροφοριών σχετικά με τα προσόντα που αναφέρονται στα πλαίσια των ευρωπαϊκών χωρών.

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. βρίσκεται στη διαδικασία συνεχούς ενημέρωσης του Μητρώου. Το 2017-2018 πραγματοποιήθηκε η πρόσβαση των φορέων ανάθεσης στην υπηρεσία του

Μητρώου επαγγελματικών προσόντων με την έγκριση του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. με σκοπό την άμεση ενημέρωση των προσόντων που απονέμει και την προσθήκη νέων. Σύμφωνα με τη σχετική οδηγία για τη διασύνδεση των εθνικών μητρώων επαγγελματικών προσόντων με την ESCO, έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για τη διασύνδεση του Ελληνικού Μητρώου Επαγγελματικών Προσόντων με την ESCO. Τον Μάρτιο του 2016 στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus +, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πραγματοποίησε τεχνική επίσκεψη στην Ελλάδα με βασικό στόχος να βοηθήσει στην αξιολόγηση της ανάπτυξης του ελληνικού μητρώου επαγγελματικών προσόντων και στη σύνδεσή του με τις ευκαιρίες μάθησης και τα προσόντα στην Ευρώπη και στην πύλη ESCO. Η τεχνική επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.. Ο στόχος αυτής της ενέργειας ήταν να επιτρέψει στα προσόντα που αποτελούν μέρος του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων να παρουσιαστούν και να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές τις ευρωπαϊκές πύλες, για βελτίωση της διαφάνειας και της συγκρισιμότητας των εθνικών προσόντων σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ε.Ο.Ρ.Π.Ε.Ρ, 2016).

Το Ελληνικό Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων έχει στη διάθεσή του ορισμένα εξειδικευμένα εργαλεία για την περιγραφή και την ταξινόμηση των τύπων προσόντων. Κάθε τύπος προσόντων ορίζεται από μια προδιαγραφή, η οποία περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Τον *τίτλο*, που αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ονοματολογία που θα υιοθετηθεί για κάθε τύπο, π.χ. Πιστοποιητικό ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Το *επίπεδο*, που αναφέρεται στο επίπεδο του Τύπου Προσόντων στο Ελληνικό Πλαίσιο Προσόντων.
- Μια *σύντομη περιγραφή* του τύπου προσόντος και αποσκοπεί στη διευκόλυνση της κατανόησής του και της χρήσης του.
- Τον *όγκο* των μαθησιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με κάθε τύπο προσόντων. Για τους σκοπούς του ΕθΠΠΕΠ, υιοθετείται ένα αριθμητικό σύστημα που θα διευκολύνει έναν υπολογισμό κατά προσέγγιση. Η προτεινόμενη μέτρηση βασίζεται στην εκχώρηση 60 μονάδων ως "τιμή" ενός "έτους μάθησης" 1.500 ωρών. Με αυτή την έννοια, μια πιστωτική μονάδα αντιπροσωπεύει 25

καταγεγραμμένες και πιστοποιημένες ώρες μαθησιακού αποτελέσματος. Η υιοθέτηση αυτής της μέτρησης συνδράμει στην αντιστοίχιση των ελληνικών τίτλων με άλλους διεθνείς και στην εξίσωσή τους βάση πιστωτικών μονάδων μέσω του *Συστήματος Μεταφοράς* (ECTS), το οποίο έχει θεσπιστεί και εφαρμόζεται στην Ελλάδα από το 2005.

- Τον σκοπό, βάση του οποίου κατηγοριοποιούνται οι διάφοροι τύποι προσόντων του ελληνικού ΕΘΠΕΠ σε «βασικούς», «συμπληρωματικούς» και «εξειδικευμένους».
- Τον εκπαιδευτικό τομέα που προέρχονται οι διάφοροι τύποι προσόντων που ταξινομούνται: "Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση", "Γενική Εκπαίδευση", "Ανώτερη εκπαίδευση". Ένας μικρός αριθμός τύπων προσόντων εμπίπτει σε μια ενδιάμεση κατηγορία που συνδυάζει την "Επαγγελματική Εκπαίδευση" και τη "Γενική Εκπαίδευση".
- Τις επαγγελματικές προοπτικές, που σχετίζονται με την αναφορά των ευκαιριών απασχόλησης βάση του τύπου των προσόντων που καλούνται να ταξινομηθούν.

Το Δυναμικό πρόσβασης / ανάπτυξης, με βάση το οποίο κάθε τύπος προσόντων θα παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για την πρόσβαση σε προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση προσόντων αυτού του είδους (Ε.Ο.Ρ.Ρ.Ε.Ρ, 2016).

3.2. Αντιστοίχιση των επιπέδων του Ελληνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων με τα επίπεδα του ΕΠΕΠ

Στην προγραμματικό οδηγό του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π του 2016, αναφέρεται ο παρακάτω πίνακας που αφορά την αντιστοίχιση των επιπέδων του ελληνικού ΕΘΠΕΠ με του ΕΠΕΠ. Με βάση αυτόν διευκολύνεται η διασταύρωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εθνικού πλαισίου με αντίστοιχα ευρωπαϊκά και η εξίσωσή τους.

Περιγραφικοί Δείκτες Ελληνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων Ένας μαθητής που ανήκει στο συγκεκριμένο επίπεδο, όταν...	Επίπεδο		Περιγραφικοί Δείκτες Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων Ένας μαθητής που ανήκει στο συγκεκριμένο επίπεδο, όταν χαρακτηρίζεται από...
<ul style="list-style-type: none"> • Έχει αποκτήσει βασικές γενικές γνώσεις σχετικές με το περιβάλλον εργασίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ως βάση για την είσοδό του σε διαδρομές δια βίου μάθησης. • Μπορεί να εφαρμόσει βασικές γνώσεις και να εκτελέσει μια συγκεκριμένη σειρά απλών εργασιών. Έχει βασικές και επαναλαμβανόμενες κοινωνικές δεξιότητες. 	1	1	<ul style="list-style-type: none"> • βασικές γενικές γνώσεις, • βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση απλών καθηκόντων, • εργασία ή μελέτη υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο περιβάλλον.

<ul style="list-style-type: none"> Μπορεί να εκτελεί απλές και επαναλαμβανόμενες εργασίες εφαρμόζοντας βασικές γνώσεις και δεξιότητες υπό άμεση εποπτεία σε δομημένο πλαίσιο. 			
<ul style="list-style-type: none"> Έχει αποκτήσει βασικές γενικές γνώσεις σχετικά με έναν τομέα εργασίας ή μελέτης που του επιτρέπει να κατανοήσει τις διαδικασίες για την εκτέλεση βασικών καθηκόντων και οδηγιών. Μπορεί να εφαρμόσει βασικές γνώσεις και να εκτελέσει μία σειρά σύνθετων καθηκόντων σε έναν τομέα εργασίας ή σπουδών · διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες. Μπορεί να εκτελεί εργασίες σε συγκεκριμένο τομέα εργασίας ή σπουδών υπό περιορισμένη εποπτεία ή / και με κάποια αυτονομία σε δομημένο πλαίσιο. 	2	2	<ul style="list-style-type: none"> βασική πραγματική γνώση ενός πεδίου εργασίας ή σπουδών, βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση σχετικών πληροφοριών για την εκτέλεση των καθηκόντων και την λύση προβλημάτων ρουτίνας, χρησιμοποιώντας απλούς κανόνες και εργαλεία, εργασία ή μελέτη υπό επίβλεψη με κάποια αυτονομία.
<ul style="list-style-type: none"> Έχει αποκτήσει βασικές γενικές γνώσεις που του επιτρέπουν να κατανοήσει τη θεωρητική σχέση των γνώσεων και των πληροφοριών με ένα πεδίο εργασίας ή μελέτης. Μπορεί να αποδείξει ευρείες γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες για την επιτυχή εκτέλεση σύνθετων εργασιών τόσο σε οικεία όσο και σε μη οικεία περιβάλλοντα. Έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω επιλογής και εφαρμογής βασικών μεθοδολογιών, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών. Μπορεί να εκτελεί καθήκοντα αυτόνομα σε ένα συγκεκριμένο τομέα εργασίας ή σπουδών · έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη συμπεριφορά ανάλογα με τις ανάγκες επίλυσης προβλημάτων. Λαμβάνει πρωτοβουλίες σε καθορισμένους τομείς εργασίας ή μελέτης και ενεργεί υπό την επίβλεψη στην εφαρμογή διαδικασιών έκτακτης ανάγκης για τον ποιοτικό έλεγχο. 	3	3	<ul style="list-style-type: none"> γνώση γεγονότων, αρχών, διαδικασιών και γενικών εννοιών, σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδών, μια σειρά γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων, επιλέγοντας και εφαρμόζοντας βασικές μεθόδους, εργαλεία, υλικά και πληροφορίες, ανάληψη ευθύνης για την ολοκλήρωση των καθηκόντων στην εργασία ή τη μελέτη · προσαρμογή της συμπεριφοράς στις περιστάσεις για τη λύση προβλημάτων.
<ul style="list-style-type: none"> Έχει αποκτήσει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών γνώσεων και αναλύει πληροφορίες που επιτρέπουν την κατανόηση του τομέα της εργασίας ή τη μελέτη και την εφαρμογή δεδομένων και διαδικασιών σε ένα γενικό πλαίσιο. Μπορεί να χρησιμοποιεί πρακτικά τις γνώσεις που διαθέτει και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα εφαρμογής μιας σειράς τεχνικών και εξειδικευμένων δεξιοτήτων σε έναν τομέα εργασίας ή σπουδών · έχει επικοινωνιακές δεξιότητες στο επίπεδο θεωρητικών και τεχνικών πληροφοριών και μπορεί να βρει λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα πεδίο εργασίας ή εκπαίδευσης. Μπορεί να εκτελεί ανεξάρτητα ποιοτικά και ποσοτικά καθήκοντα σε συγκεκριμένο τομέα εργασίας ή μελέτης που απαιτούν επαγγελματική ικανότητα · έχει την ικανότητα να επιβλέπει την ποιότητα και την ποσότητα της εργασίας άλλων ατόμων με ευθύνη και αυτονομία · διαθέτει εξειδικευμένες ικανότητες που μπορεί να χρησιμεύσουν ως βάση για πεδίο έρευνας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. 	4	4	<ul style="list-style-type: none"> πραγματικές και θεωρητικές γνώσεις σε ευρύτερα πλαίσια σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδών, μια σειρά γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη δημιουργία λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδών, άσκηση αυτοδιαχείρισης στο πλαίσιο των κατευθυντήριων γραμμών της εργασίας ή της μελέτης που είναι συνήθως προβλέψιμες, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές, εποπτεία της συνήθους εργασίας των άλλων, με ταυτόχρονη ανάληψη ευθύνης για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων εργασίας ή μελέτης.
<ul style="list-style-type: none"> Καταδεικνύει και εφαρμόζει ολοκληρωμένες, εξειδικευμένες, πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή μελέτης και γνωρίζει τα όρια της γνώσης. Διατηρεί ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα. Μπορεί να διαχειρίζεται και να επιβλέπει, στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εργασίας ή διαδικασίας μάθησης, στην οποία μπορεί απρόβλεπτα να συμβούν αλλαγές. Μπορεί να αναπτύξει και την προσωπική του 	5	5	<ul style="list-style-type: none"> ολοκληρωμένη, εξειδικευμένη, πρακτική και θεωρητική γνώση σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδών και συνειδητοποίηση των ορίων αυτής της γνώσης, πλήρες φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη δημιουργικών λύσεων για αφηρημένα προβλήματα, άσκηση διαχείρισης και εποπτείας σε περιβάλλοντα εργασίας ή μελέτης, όπου υπάρχει απρόβλεπτη αλλαγή, ανάπτυξη της προσωπικής απόδοσης αλλά και της απόδοσης των υπολοίπων.

<p>απόδοση αλλά και την απόδοση άλλων.</p> <ul style="list-style-type: none"> Έχει προηγμένη γνώση ενός πεδίου εργασίας ή σπουδών, που περιλαμβάνει κριτική κατανόηση των θεωριών και των αρχών. Διαθέτει προηγμένες δεξιότητες και έχει τη δυνατότητα να αποδείξει την απαιτούμενη δεξιοτεχνία και καινοτομία επιλύοντας σύνθετα και απρόβλεπτα προβλήματα σε ένα εξειδικευμένο τομέα εργασίας ή σπουδών. Μπορεί να διαχειριστεί πολύπλοκες τεχνικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες ή έργα, αναλαμβάνοντας την ευθύνη λήψης αποφάσεων σε απρόβλεπτες εργασιακές ανάγκες ή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα · μπορεί να αναλάβει την ευθύνη ανάληψης της επαγγελματικής εξέλιξης ατόμων και ομάδων. 	6	6	<ul style="list-style-type: none"> προηγμένη γνώση ενός πεδίου εργασίας ή σπουδών, που περιλαμβάνει μια κριτική αντίληψη των θεωριών και των αρχών, προηγμένες δεξιότητες που αποδεικνύουν την κυριότητα και την καινοτομία που απαιτούνται για την επίλυση σύνθετων και απρόβλεπτων προβλημάτων σε έναν εξειδικευμένο τομέα εργασίας ή σπουδών, διαχείριση σύνθετων τεχνικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων ή έργων, ανάληψη της ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας ή μελέτης, ανάληψη ευθύνης για τη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης ατόμων και ομάδων.
<ul style="list-style-type: none"> Έχει εξαιρετικά εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι πρωτοποριακές σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδών και αποτελούν βάση για πρωτότυπη σκέψη. Χαρακτηρίζεται από την κριτική συνειδητοποίηση των ζητημάτων γνώσης σε έναν τομέα και τη διεπαφή διαφόρων πεδίων. Διατηρεί εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που απαιτούνται στην έρευνα ή / και διαθέτει καινοτόμες προτάσεις για την ανάπτυξη νέων γνώσεων και διαδικασιών . Μπορεί να διαχειριστεί περίπλοκα και απαιτητικά περιβάλλοντα εργασίας ή εκπαίδευσης και να εφαρμόσει νέες στρατηγικές προσεγγίσεις . Μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για τη συμβολή στην επαγγελματική γνώση και για την αξιολόγηση της απόδοσης ομάδων. 	7	7	<ul style="list-style-type: none"> πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι πρωτοπόρες σε ένα πεδίο εργασίας ή εκπαίδευσης, και αποτελούν τη βάση για σκέψη, κρίσιμη συνειδητοποίηση του ζητήματα γνώσης σε έναν τομέα και στη διεπαφή μεταξύ διαφορετικών πεδίων, ειδικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που απαιτούνται για την έρευνα και / ή την καινοτομία για την ανάπτυξη νέων γνώσεων, διαχείριση πολύπλοκων περιβαλλόντων εργασίας και εκπαίδευσης, Συμβολή στην επαγγελματική και εκπαιδευτική γνώση και αξιολόγηση ομάδων εργασίας.
<ul style="list-style-type: none"> Διαθέτει γνώσεις στα πιο προχωρημένα επίπεδα ενός τομέα εργασίας ή μελέτης και εφαρμόζει/υιοθετεί τη διεπαφή του τομέα του με άλλα πεδία. Έχει αποκτήσει πολύ προηγμένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα και στην καινοτομία για τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό των υπαρχόντων γνώσεων ή της υπάρχουσας επαγγελματικής πρακτικής. Επιδεικνύει σημαντική εξουσία, καινοτομία, αυτονομία, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ακεραιότητα και σταθερή δέσμευση για την ανάπτυξη νέων ιδεών ή διαδικασιών στο προσκήνιο της εργασίας ή της μελέτης, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας. 	8	8	<ul style="list-style-type: none"> γνώσεις στα πιο προηγμένα σύνορα ενός πεδίου εργασίας ή μελέτης και στη διεπαφή μεταξύ των πεδίων, πιο προηγμένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα, καινοτομία και επαναπροσδιορισμός γνώσεων ή επαγγελματικών πρακτικών και επίδειξη ουσιαστικής εξουσίας, καινοτομίας, αυτονομίας, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ακεραιότητα και σταθερή δέσμευση για την ανάπτυξη νέων ιδεών ή διαδικασιών στο προσκήνιο της εργασίας ή της μελέτης συμπεριλαμβανομένης της έρευνας.

Πηγή: E.O.P.P.E.P, Greece : EQF Referencing Report, January 2014

3.3. Ο ρόλος του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π

Βασική επιδίωξη του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), είναι η δημιουργία μιας στενής σύνδεσης ανάμεσα στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και της αγοράς εργασίας. Επιχειρεί μέσω της συντονισμένης δράσης του να δημιουργήσει αυτή την

αλληλουχία και την αλληλεξάρτηση, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων των εργαζόμενων της χώρας, η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, η βελτιστοποίηση των πιθανοτήτων και των προοπτικών ενασχόλησης και η δημιουργία μιας ανταγωνιστικότερης οικονομίας που θα επενδύει στον ενεργό πολίτη στα πλαίσια μιας σύγχρονης και συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., <https://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity>).

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., αντιπροσωπεύοντας την παροχή υπηρεσιών Δια Βίου μάθησης στην Ελλάδα, είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, λειτουργεί προς όφελος των πολιτών και δρα υπό την επίβλεψη και υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με έδρα την Αθήνα. Αποτελεί αποτέλεσμα της συγχώνευσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.), του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.). Σαν οργανισμός έχει δεχτεί τιμητικές διακρίσεις, ανάμεσα στις οποίες κατατάσσεται και η διάκριση Αριστείας του αναγνωρισμένου μοντέλου Αριστείας EFQM (The European Foundation of Quality Management). Πιο συγκεκριμένα, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. έχει λάβει πιστοποίηση για το 1ο Επίπεδο Επιχειρηματικής Αριστείας του Διεθνούς προγράμματος Αναγνώρισης EFQM “Δέσμευση στην Επιχειρηματική Αριστεία – Committed to Excellence”.

Αποτελεί διεκπεραιωτικό φορέα διοίκησης και ασχολείται με τη διευθέτηση θεμάτων που προκύπτουν από το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης . Έχει αναλάβει την ευθύνη του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της εφαρμογής του ολοκληρωμένου εθνικού συστήματος πιστοποίησης προσόντων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχει ενημέρωση και υπηρεσιακή υποστήριξη στους τομείς του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα ενημέρωσης της στοχοθεσίας του, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. επιδιώκει τη διασφάλιση και αναβάθμιση της ποιότητας αρχικά στην εξασφάλιση πιστοποίησης και στη διάθεση της μη-τυπικής εκπαίδευσης. Εξασφαλίζει την παροχή πιστοποιημένων φορέων και δομών που αναλαμβάνουν την υλοποίηση προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης με πιστοποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα, ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές πιστοποιημένων

Επαγγελματικών Περιγραμμάτων, λαμβάνοντας επιμόρφωση και κατάρτιση από πιστοποιημένους Εκπαιδευτές Ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της στήριξης από Στελέχη Συνοδευτικών Υπηρεσιών (ΣΥΥ) για τα προερχόμενα άτομα από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Επιπλέον, ο Οργανισμός αυτός επιχειρεί την εξασφάλιση της ποιότητας και στα παραχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την ολοκλήρωση τόσο τυπικών όσο και μη τυπικών διαδικασιών μάθησης.

Η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής αποτελεί εργαλείο που εξασφαλίζει και ενισχύει την ιδέα της διά βίου ανάπτυξης και του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Η ηλεκτρονική διάθεση όλων αυτών των πληροφοριών και η κατάθεση των διαπιστευτηρίων δικτυακά επιτρέπει την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, την ανάπτυξη μηχανισμών δικτύωσης και αναβάθμισης υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει και την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών σε ένα ευρύ φάσμα πληθυσμού που δεν έχει δυνατότητα συνεχούς ενημέρωσης από άλλα ενημερωτικά μέσα.

Στην Ευρώπη, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. συνιστά το Εθνικό Κέντρο Euroguidance, μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου με την υποστήριξη του Προγράμματος Δια βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Πολιτική στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN).

Ανάμεσα στις βασικές αρμοδιότητες του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. που σχετίζονται με τον τομέα της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού αναφέρονται:

- *Η επιστημονική και τεχνική υποστήριξη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Εθνικής Πολιτικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.*
- *Η παροχή πληροφοριών και ο συντονισμός της δράσης των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με σκοπό την αναβάθμιση των ήδη παρεχόμενων υπηρεσιών, μέσω της διαρκούς ενημέρωσης και της ανταλλαγής πληροφοριών.*
- *Η παροχή κάθε είδους και μορφής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού προς τους αρμόδιους φορείς των Υπουργείων Παιδείας και*

Εργασίας, τα Κέντρα και τους φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις επιχειρήσεις, καθώς και τις οργανώσεις των εργοδοτών και εργαζομένων.

- Η εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση στελεχών του τομέα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε συνεργασία ή/και συμπληρωματικά με τους υπάρχοντες φορείς (δομές) των δύο Υπουργείων.*
- Ο προσδιορισμός αφενός των προϋποθέσεων και κανόνων λειτουργίας των φορέων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και αφετέρου της επάρκειας των προσόντων των στελεχών παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η τήρηση αντίστοιχων μητρώων.*
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για την υποστήριξη του έργου των στελεχών ΣΥΕΠ, αλλά και για τη δια βίου υποστήριξη των πολιτών σε θέματα ανάπτυξης και διαχείρισης σταδιοδρομίας.*
- Η συμμετοχή στη διαμόρφωση προτύπων, κανόνων και διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας των υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο του Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας για τη δια βίου μάθηση (<https://www.eoppep.gr/index.php/el/structure-and-program-certification/2-uncategorised/34-eoppeprole>).*

4. Μη τυπική και άτυπη μάθηση και Πλαίσιο προσόντων

Για την ολοκλήρωση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και για την έκβαση της τελειοποιημένης του μορφής είναι απαραίτητη μια μακρόχρονη και απαιτητική διαδικασία για την ομαλή εξέλιξη της οποίας χρειάζεται η συντονισμένη κατεύθυνση του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί η διαφάνεια και η αξιοκρατία στη δημιουργία ενός συστήματος που με αξιολογικές παραμέτρους θα δομεί την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου/ του εργαζόμενου στα πλαίσια των απαιτήσεων και των πραγματικών αναγκών της αγοράς εργασίας.

Ακόμη πιο προσεκτικά, μικρά και σταθερά βήματα απαιτούνται για την ολοκλήρωση του τρόπου πιστοποίησης προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Στην

Ελλάδα, ειδικά, δεν υπάρχει υπόβαθρο αναγνώρισης ή ανάδειξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων όπως σε άλλες χώρες. Αντίθετα αποτελεί καινοτόμο προσέγγιση που αναδεικνύει θέματα επαγγελματικών δικαιωμάτων και διεκδίκησης προοπτικών εργασιακής ανέλιξης. Ταυτόχρονα, θίγει και επιδιώκει να καταπολεμήσει κινδύνους της διαδικασίας, όπως η αναξιοκρατία, η ιδιωτική κερδοφορία και το ευνοιοκρατικό σύστημα, οι οποίοι παραδοκούν να απαξιώσουν το νόημα και τη στοχοθεσία του νεοσυσταθέντος θεσμού.

4.1. Η μη τυπική και άτυπη μάθηση στην Ευρώπη

Η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία που καθιστά ορατή και δίνει αξία στη μάθηση που πραγματοποιείται εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Η αναφορά στους όρους «μη τυπική» και «άτυπη» εκπαίδευση έχει αυξηθεί πολύ το τελευταίο διάστημα. Οι ενδιαφερόμενοι τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν υποστηρίξει ότι η επικύρωση προσόντων μη τυπικών και άτυπων διαδικασιών μάθησης μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στο «άνοιγμα» της εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης στη μάθηση που πραγματοποιείται παράλληλα με την βασική απασχόληση ή κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Η διαδικασία της επικύρωσης σχετίζεται ολόενα και περισσότερο με τις ανάγκες των ομάδων κινδύνου, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να διευκολύνει την ένταξη των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας (Souto-Otero· Villalba, 2015). Σε μία περίοδο που η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει σοβαρή οικονομική κρίση που αυξάνει τα ποσοστά ανεργίας, ειδικά των νέων, και σε μία συγκυρία γήρανσης του πληθυσμού, η επικύρωση των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην αναβίωση της αγοράς εργασίας, στην προώθηση της κινητικότητας και στην ανέλιξη της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2012). Η αποδοχή της επικύρωσης των προσόντων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης συνεπάγεται την αποδοχή δύο βασικών αξιών:

(α) οποιαδήποτε μορφή μάθησης, ανεξάρτητα από το πού και πότε λαμβάνει χώρα, είναι πολύτιμη και ωφέλιμη για το άτομο και την κοινωνία,

β) η τυπική μάθηση πρέπει να συμπληρωθεί με την επικύρωση της ανεπίσημης και της άτυπης μάθησης αποδεχόμενη τη θεωρία της διαφοροποιημένης εκμάθησης των ατόμων.

Η ενεργός προώθηση αυτού του κανόνα σημαίνει ότι η δεσπόζουσα θέση των επίσημων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να αμφισβητηθεί μερικώς καθώς εισέρχονται πλέον νέες μέθοδοι εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Η εισαγωγή ρυθμίσεων επικύρωσης, αντανακλώντας ότι η εκμάθηση ως διαδικασία πραγματοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων και τομέων, συνεπάγεται την αμφισβήτηση του «αποκλειστικού» δικαιώματος της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης για έγκυρη πιστοποίηση προσόντων που αποκτώνται μέσω αυτής.

Το 2000 οι Duvetkot, Schuur και Pulusse τόνισαν τη σημασία της αναγνώριση των ικανοτήτων που αποκτήθηκαν εκτός της επίσημης εκπαίδευσης και άνοιξαν τον δρόμο για εκτεταμένες δοκιμές και πειραματισμό που θα χρηματοδοτούνταν από ευρωπαϊκά προγράμματα όπως τα προγράμματα Adapt, Leonardo da Vinci, Socrates (Villalba, 2016). Αυτός ο πειραματισμός, ο οποίος υποστηρίχθηκε επίσης από την εργασία του Cedefop (Bjornavold, 2000), επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη μεθοδολογιών για την επικύρωση, κυρίως τη δοκιμή της πρακτικής σκοπιμότητας της συγκεκριμένης προσέγγισης. Παρόλο που σε ελάχιστες περιπτώσεις υπάρχουν συγκεκριμενοποιημένες ρυθμίσεις για την επικύρωση, τα ευρωπαϊκά προγράμματα διαδραμάτισαν βασικό ρόλο στη διάδοση του "κανόνα επικύρωσης" σε χώρες, ιδρύματα και εμπειρογνώμονες που δεν είχαν προηγουμένως εμπλακεί σε αυτόν τον τομέα. Η υλοποίηση της Δια Βίου Μάθησης ως ευρωπαϊκής πολιτικής στοχοθεσίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001) έδωσε νέα ώθηση στον ρόλο της επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Ο Rubensson (2003) υποστήριξε ότι η συγκεκριμένη πολιτική μέσω των διαγγελλμάτων της έδωσε μεγάλη έμφαση στα προσόντα μη τυπικής και άτυπης μάθησης και της επικύρωσής τους. Έτσι, η επικύρωση έγινε κεντρικό στοιχείο στην εφαρμογή πολιτικών για τη διά βίου μάθηση (Villalba, 2006). Κινούμενη προς την πραγμάτωση του ίδιου σκοπού η Ευρωπαϊκή Ένωση ξεκίνησε να πραγματεύεται ζητήματα διαφάνειας και τρόπους-εργαλεία για την επιδίωξη αυτής που θα επέτρεπαν την καλύτερη «μετάφραση» δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων και την ταξινόμησή τους σε επίπεδα. Η ευρωπαϊκή στρατηγική τέθηκε σε

ισχύ τον Νοέμβριο του 2002, έπειτα από τη συμφωνία της Κοπεγχάγης και έθεσε τα θεμέλια για μια ενισχυμένη συνεργασία των κρατών-μελών στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η συγκεκριμένη συμφωνία που υπογράφηκε ανέδειξε την ανάγκη για τη δημιουργία ενός συνόλου κοινών αρχών σχετικά με την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης με στόχο την εξασφάλιση μεγαλύτερης συμβατότητας των προσεγγίσεων διαφορετικών χωρών (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002).

Κατά τη διάρκεια των ετών 2002-2012, τα Ευρωπαϊκά Κοινωνικά Ταμεία διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη στήριξη της θέσπισης ρυθμίσεων επικύρωσης σε «νέες» χώρες, όπως επεσήμανε το νέο πρόγραμμα ευκαιριών στην Πορτογαλία. Προγράμματα όπως το *Leonardo da Vinci*, το *Grundtvig* και το *Socrates* (αργότερα το πρόγραμμα διά βίου μάθησης) συνέχισαν να υποστηρίζουν τη δοκιμή και την πιλοτική εφαρμογή, στηρίζοντας παράλληλα εκατοντάδες σχέδια πολιτικής δράσης επί του θέματος. Τα προγράμματα αυτά προκλήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από την ευρωπαϊκή πολιτική στοχοθεσία για την επικύρωση που περιλαμβάνει πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης.

Τόσο η απογραφή όσο και οι κατευθυντήριες γραμμές υποστηρίζουν την εθνική εφαρμογή της επικύρωσης στην Ευρώπη και έχουν γίνει ευρέως διαδεδομένες. Η απόφαση του Συμβουλίου του 2004 σε ένα ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των προσόντων και των ικανοτήτων στην Ευρώπη (Europass) (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004) μπορεί επίσης να υποστηριχθεί ότι υποστηρίζει τον «κανόνα επικύρωσης». Το βιογραφικό σημείωμα Europass επικεντρώνεται ρητά στην αναγνώριση και την τεκμηρίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε διαφορετικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αποκτήθηκαν μέσω ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης. Η υιοθέτηση και εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) το 2008 έχει καίρια σημασία για την επικύρωση. Η θέσπιση του EQF προκάλεσε την καθιέρωση εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα αυτού, επηρεάζοντας άμεσα τη διαδικασία της επικύρωσης, είναι η συστηματικότερη προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο.

Η επικύρωση απέκτησε επίσης σημασία για τους νέους. Το 2006 ένα ψήφισμα του Συμβουλίου κάλεσε τα κράτη μέλη να επιτρέψουν τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης για τους νέους Ευρωπαίους. Το Youthpass (ως το Europass) υποστηρίζει την τεκμηρίωση όλων των μορφών μάθησης και προωθεί τη μετάφραση αποτελεσμάτων μάθησης καθώς και τη διαφάνεια των προσόντων. Σύμφωνα με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το 2012, σχετικά με την Επικύρωση της μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης, μέχρι το 2018 όλα τα κράτη-μέλη οφείλουν να θεσπίσουν επίσημους τρόπους και μεθόδους επικύρωσης μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τον χώρο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εξέλιξη της επιτυχίας των μεθόδων αυτών θα εξαρτηθεί από την ύπαρξη νομικών πλαισίων επικύρωσης, από το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων και την επιτυχημένη εφαρμογή των ίδιων των μεθόδων (Τσολακίδου, 2015).

Τα μέλη- κράτη για να διευκολύνουν την ένταξη της διαδικασίας της επικύρωσης στη βάση της διαφάνειας και της αξιοκρατικής αντιμετώπισης των εκπαιδευόμενων/εργαζόμενων οφείλουν να συμπεριλάβουν στις ρυθμίσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, τα ακόλουθα στοιχεία, προσφέροντας την ευκαιρία σε κάθε άτομο να επωφελείται από αυτά, ανάλογα με τις ανάγκες του:

α) *ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ* των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν,

β) *ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ* των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν σημειωθεί,

γ) *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ* των μαθησιακών αποτελεσμάτων ,

δ) *ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ* των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη μορφή επαγγελματικού προσόντος ή πιστωτικών μονάδων (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2012). Η Έκθεση της «*Ευρωπαϊκής Απογραφής για την Επικύρωση της μη τυπικής και Άτυπης Μάθησης*» η οποία επιτελέστηκε υπό την καθοδήγηση της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Πολιτισμού έδειξε ότι από τα περισσότερα κράτη- μέλη έχουν εκτελεσθεί συνεχείς έλεγχοι για τη διασφάλιση ποιότητας των προγραμμάτων επικύρωσης ενώ παράλληλα σημειώνεται ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την

ανάπτυξη αποτελεσματικών και αξιοκρατικών στρατηγικών επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Cedefop, 2012).

Η πιο συνηθισμένη μέθοδος επικύρωσης προσόντων που έχουν ληφθεί μέσω μη τυπικών και άτυπων διαδικασιών επικύρωσης είναι η *παραδοσιακή αξιολόγηση*, όπου χρησιμοποιούνται συνήθως γραπτές ή προφορικές εξετάσεις υπό τη μορφή «τεστ». Η συγκεκριμένη αξιολογική μέθοδος πολλές φορές δημιουργεί και προβλήματα καθώς προκαλεί μειονεκτήματα στις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικά ομάδες. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιείται επίσης και το portfolio ως μέθοδος συγκεκριμένων αποδεικτικών και εργασιακών διαπιστευτηρίων ικανοτήτων και δεξιοτήτων μη τυπικών και άτυπων διαδικασιών. Υπάρχουν βέβαια και οι αναφορές (συστατικές επιστολές), τα βιογραφικά σημειώματα, οι συνεντεύξεις και οι προσωπικές παρουσιάσεις, όμως χρησιμοποιούνται περισσότερο σε ιδιωτικούς εργασιακούς χώρους.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προκειμένου να πραγματοποιήσει όλους τους παραπάνω στόχους οφείλει να ενισχύσει και να υποστηρίξει τα ενδιαφερόμενα μέλη, ώστε να προωθούν αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης και ανταλλαγής εμπειριών και να επικαιροποιούν ευρωπαϊκές συστάσεις ή κατευθυντήριες γραμμές για την επικύρωση προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Επίσης, η Επιτροπή, αφού συνεργαστεί με τα κράτη-μέλη που ενδιαφέρονται να προωθήσουν το συγκεκριμένο σύστημα, οφείλει να αναπτύξει και να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη σύσταση προγραμμάτων «Δια βίου μάθηση» και «Νεολαία σε κίνηση» και στο τέλος να αποτιμήσει και να αξιολογήσει τις δράσεις στις οποίες η ίδια και τα κράτη μέλη προέβησαν μέχρι το τέλος του 2019, καταθέτοντας σχετική έκθεση στο Συμβούλιο και προτείνοντας βελτιωτικές παρεμβάσεις ή αλλαγές στο ήδη δοκιμασμένο πρόγραμμα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2012).

4.2. Η μη τυπική και άτυπη μάθηση στην Ελλάδα

Θετικές εξελίξεις σημειώθηκαν στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση της περαιτέρω ανάπτυξης του συστήματος επικύρωσης της άτυπης και άτυπης μάθησης. Αρχικά, σημειώθηκε σταθερή πρόοδος στην ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος για την

Πιστοποίηση των αποτελεσμάτων, η οποία υπήρξε ένας από τους στρατηγικούς στόχους του Εθνικού Οργανισμού για την Πιστοποίηση των Επαγγελματικών Προσόντων και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Η πιστοποίηση εφαρμόζεται σύμφωνα με κριτήρια και διαδικασίες που διασφαλίζουν ότι τα πιστοποιημένα προσόντα αντιστοιχούν στις απαιτήσεις των σχετικών πιστοποιημένων προφίλ επαγγελματικών προσόντων. Επίσης, το Εθνικό Σύστημα θα επιτρέψει σε όλους τους ενδιαφερόμενους να πιστοποιούν τα προσόντα τους, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική δίοδο που έχουν επιλέξει. Για την υλοποίηση του παραπάνω πλαισίου, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο έκρινε απαραίτητη την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ.) που ορίζει τις προϋποθέσεις για την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όταν ολοκληρωθεί, το Εθνικό Σύστημα θα περιλαμβάνει:

- Τις διαδικασίες και το νομικό πλαίσιο για την πιστοποίηση των προσόντων, το σύστημα για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς και το πλαίσιο αξιολόγησης και τους επίσημους φορείς για την πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων ·
- Όλα τα ιδρύματα που θα έχουν άδεια για τη διεξαγωγή της πιστοποίησης, τα οποία θα επιθεωρούνται και θα αξιολογούνται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
- Πιστοποίηση που θα πραγματοποιείται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. έχει δημιουργήσει το *Ελληνικό Μητρώο Επαγγελματικών Προσόντων* στο διαδίκτυο (<http://proson.eoppep.gr>) αναλαμβάνοντας παράλληλα την ευθύνη για τη δημιουργία και ανάπτυξη του ελληνικού ΕΘΠΕΠ και την αντιστοίχισή του στο ΕΠΕΠ υπό την εποπτεία και τον συντονισμό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ηλεκτρονική ιστοσελίδα περιλαμβάνει τα προσόντα που ταξινομούνται στο ελληνικό ΕΘΠΕΠ και αναφέρονται στο ΕΠΕΠ, μαζί με πληροφορίες που βασίζονται στην ενιαία περιγραφή που πρότεινε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προκειμένου να υπάρξει ομοιομορφία στην ευρωπαϊκή δομή των πληροφοριών σχετικά με τα προσόντα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Πρόκειται για μια εφαρμογή που απαιτεί συνεχή ενημέρωση και εμπλουτισμό του περιεχομένου της. Μέχρι σήμερα, 674 προσόντα περιλαμβάνονται ήδη στο Μητρώο. Επί του παρόντος, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία ενημέρωσης του μητρώου. Στο μέλλον προβλέπεται να έχουν πρόσβαση στο μητρώο επαγγελματικών προσόντων και οι φορείς ανάθεσης προσόντων και τίτλων, με πρότερη έγκριση του

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, με σκοπό την άμεση ενημέρωση και προσθήκη νέων προσόντων (Cedefop, 2016).

Γενικότερα, η Ελλάδα έχει κάνει σημαντικά βήματα για την αναδιοργάνωση της γενικής εκπαίδευσης και την αναβάθμιση του τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ). Επίσης, η χώρα έχει αναλάβει τη μεταρρύθμιση της οργάνωσης του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης απαιτεί εκσυγχρονισμό των μεθόδων εργασίας, των τρόπων λειτουργίας και αξιολόγησης των επιδόσεών του και οφείλει να επικεντρωθεί περισσότερο στη διευκόλυνση της μετάβασης και της δημιουργίας σύνδεσης του τομέα της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Το νέο μνημόνιο που υπογράφηκε τον Αύγουστο του 2015 θεώρησε την εκπαίδευση ως μέρος μιας νέας εθνικής στρατηγικής ανάπτυξης κυρίως του οικονομικού και τεχνολογικού τομέα της χώρας, απαιτώντας την προετοιμασία ενός υψηλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού που θα απαρτίσει όλες τις παραγωγικές μονάδες της χώρας.

Το Υπουργείο Παιδείας και ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι υπεύθυνα για τις εισροές στη μη τυπική και άτυπη μάθηση, ενώ μόνο ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι ο υπεύθυνος οργανισμός για την ταξινόμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι απόφοιτοι από τα ιδρύματα μη τυπικής μάθησης, εκτός από τα κολέγια (Kollegia), λαμβάνουν πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης και συμμετέχουν σε εξετάσεις που πραγματοποιούνται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Η επιτυχία σε αυτές τις εξετάσεις οδηγεί σε:

- α) "Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδίκευσης" (Πτυχίο Επαγγελματικής Σχολής) (ISCED 3) για αποφοίτους Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και
- β) Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδίκευσης (Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας) (επίπεδο ISCED 4), που απονέμεται σε αποφοίτους Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και συνδέεται με επαγγελματικά δικαιώματα και άδεια άσκησης επαγγέλματος. Το δίπλωμα εξειδίκευσης συνδέεται επίσης με το ελληνικό ΕΘΠΕΠ, σε περιπτώσεις που εφαρμόζεται πλήρως. Κοινή υπουργική απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών, ύστερα από την έναρξη του Διοικητικού Συμβουλίου του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., είναι η σύσταση μιας κεντρικής εξεταστικής επιτροπής πιστοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΕΡΕΚ). Η Επιτροπή διαχειρίζεται όλα τα θέματα που σχετίζονται με την

πιστοποίηση των εξετάσεων της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την εκμάθηση από τα ΙΕΚ και τις ΣΕΚ για Πιστοποίηση Επαγγελματικής Κατάρτισης. Αυτή η επιτροπή αποτελείται από εκπροσώπους του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., υπουργούς, εμπειρογνώμονες από τον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, επαγγελματικά επιμελητήρια και οργανώσεις, κοινωνικούς εταίρους και επιστημονικούς συλλόγους. Οι εξετάσεις για κάθε εξειδίκευση σχεδιάζονται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. με τη βοήθεια επιστημονικών και ερευνητικών οργανισμών, κοινωνικών εταίρων και επαγγελματικών φορέων. Όσον αφορά τα ΙΕΚ, τη διαδικασία επικύρωσης, τους κανόνες και τους κανονισμούς σχετικά με τις εξετάσεις και τις μελέτες ακολουθείται η διαδικασία επικύρωσης της επίσημης εκπαίδευσης.

Για κάθε εξειδίκευση του ΙΕΚ, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. έχει αναπτύξει οδηγούς για τους κανονισμούς πιστοποίησης, στους οποίους οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να βρουν πληροφορίες σχετικά με τον τύπο των εξετάσεων και τη σχετική διαδικασία, την περιγραφή του τύπου της εργασίας, την αναλυτική περιγραφή των γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει κάποιος για να αναλάβει θέση εργασίας στον συγκεκριμένο τομέα αναφοράς, τη διάρκεια της διαδικασίας κ.ά. Οι οδηγοί περιλαμβάνουν επίσης ένα σύνολο ερωτήσεων (περίπου 300 ερωτήσεις) που σχετίζονται με το περιεχόμενο των εξετάσεων. Οι εξετάσεις περιλαμβάνουν ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει γραπτές εξετάσεις. Οι εξετάσεις διεξάγονται σε όλη τη χώρα σε συγκεκριμένα κέντρα εξέτασης, αλλά αξιολογούνται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Οι γραπτές δοκιμασίες που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό μέρος της εξέτασης, αξιολογούνται από δύο εξεταστές (Cedefop, 2016). Το πρακτικό μέρος αποσκοπεί στην αξιολόγηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου όπως περιγράφονται στα προκαθορισμένα προφίλ εργασίας. Αυτό το μέρος της εξέτασης πραγματοποιείται στα εργαστήρια των ΙΕΚ ή σε εργαστήρια ή χώρους εργασίας όπου οι αιτούντες πραγματοποίησαν την πρακτική τους κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή σε εργαστήρια άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι εξεταστές είναι παρόντες κατά τη διάρκεια της πρακτικής εξέτασης για να αξιολογήσουν άμεσα και την επίδοση του ατόμου. Οι εξεταστές αντιπροσωπεύουν τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και τους περιφερειακούς κοινωνικούς εταίρους. Την ίδια διαδικασία ακολουθούν οι απόφοιτοι των Σχολών Δια Βίου Μάθησης καθώς και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και

επαγγελματικής κατάρτισης. Μετά την ολοκλήρωση κάθε προγράμματος κατάρτισης, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν πιστοποιητικό συμμετοχής και βεβαίωση κατάρτισης. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αξιολογούνται είτε με εβδομαδιαίες εξετάσεις είτε μέσω τελικών εξετάσεων. Κάθε Σχολή Δια Βίου Μάθησης καθορίζει τον τρόπο που αξιολογούνται οι συμμετέχοντες (Cedefop, 2016).

Γενικά, ήδη από το 2015 βρίσκεται υπό ανάπτυξη ένα σχέδιο για την επικύρωση δεξιοτήτων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, χωρίς όμως καθολική και ενιαία εφαρμογή στο σύνολο της χώρας. Η υιοθέτησή του από τους τοπικούς αρμόδιους φορείς έχει κυρίως διάσπαρτο χαρακτήρα (Τσολακίδου, 2015).

4.3. Η επικύρωση προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί από τη φύση του τομέα που απαιτεί συνεχή εξέλιξη, ανανέωση και συμπόρευση με τα δεδομένα κάθε εποχής. Η επιδιωκόμενη αυτή και απαραίτητη αναθεώρηση και ανανέωση των γνώσεων και των εκπαιδευτικών μεθόδων αποτελεί το έναυσμα που οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην απόφαση να εξελιχθούν επαγγελματικά λαμβάνοντας κάποιου είδους επιμόρφωση. Τα τελευταία χρόνια οι επιμορφωτικές διαδικασίες που καλούνται να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα είτε κάποιας κρατικής πρωτοβουλίας -που εξειδικεύεται κατά τόπους ανάλογα με τα διαθέσιμα μέσα- είτε προσωπικής επιλογής των ίδιων των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση και προσωπική ανέλιξη. Η επιμόρφωση ως έννοια αποτελεί διαδικασία που φαίνεται να έχει μακρά ιστορία και σχεδόν συνυπάρχει με την ανάδειξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Από την περίοδο της Δικτατορίας ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο μετονομάστηκε αργότερα σε Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Τσολακίδου, 2015). Η διάρκεια της φοίτησης σε αυτό ήταν διετής. Ουσιαστικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθιερώθηκε επίσημα στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του γενικότερου αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, το 1977 (Π.Δ. 127/1977 και 459/1978) με την ίδρυση των πρώτων δύο ΣΕΛΜΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και δύο ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) το 1979 (Π.Δ,

255/1979), στις οποίες η φοίτηση ήταν υποχρεωτική για έναν χρόνο. Μέχρι το 1983 δημιουργήθηκε με νέα Π.Δ. ένα δίκτυο από οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ με έδρες στα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας (Βεργίδης, 2012). Με το Π.Δ. 130/90 αποφασίστηκε η φοίτηση των δασκάλων που προέρχονταν από Παιδαγωγικές Ακαδημίες στα Παιδαγωγικά Τμήματα, απόφαση που δεν εφαρμόστηκε καθολικά αλλά επιλεκτικά από μεμονωμένα τμήματα/σχολές παιδαγωγικής εκπαίδευσης. Αργότερα, η απόπειρα αυτή εντάχθηκε στο γενικότερο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων με τίτλο «Ειδικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με διετείς σπουδές». Παράλληλα, οργανώθηκαν προγράμματα σύντομης παρακολούθησης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Αργότερα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αναλαμβάνοντας την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, διαχώρισε τη διαδικασία σε υποχρεωτική (με την παρακολούθηση προγραμμάτων συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας) και προαιρετική (παρακολούθηση σεμιναρίων μικρότερης χρονικής διάρκειας).

Το 2012, ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με βασικό του στόχο την επιστημονική έρευνα και τη μελέτη των θεμάτων που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς και η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά (<http://iep.edu.gr>).

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης έχει υποστεί πολλές διακυμάνσεις καθώς από πιο ελεγχόμενο και συγκεντρωτικό έχει καταλήξει να λάβει μια πιο ευέλικτη και ταχύρρυθμη μορφή. Παρ' όλες τις αλλαγές όμως που έχει υποστεί, διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης και άσκησης του εν ενεργεία ή του μελλοντικού εκπαιδευτικού σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (διδασκτική, παιδαγωγική, διοικητική) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σύμφωνα με σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τίθενται θετικά προσκείμενοι προς την παρακολούθηση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της. Ταυτόχρονα όμως αμφισβητούν την ποιότητα των ήδη παρεχόμενων επιμορφώσεων και τονίζουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που τις χαρακτηρίζουν.

Συχνά αναφέρονται προβλήματα όπως:

“η έλλειψη συνεχείας και συνεπείας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων, έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης, επικάλυψη αρμοδιοτήτων ανάμεσα στο Π.Ι. και στον Ο.ΕΠ.ΕΚ., προβλήματα οργάνωσης και βραχεία διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, θεωρητικές και επιφανειακές προσεγγίσεις πολλών αντικειμένων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφουμένων, πραγματοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος των εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου και μειώνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης, έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την έγκαιρη πραγματοποίηση των αποσπάσεων των εκπαιδευτικών, συγκεντρωτική λειτουργία σε ό,τι αφορά στον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων, η οποία στερεί τους τοπικούς/περιφερειακούς φορείς από κάθε δυνατότητα πρωτοβουλίας, έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας όσον αφορά στο επιμορφωτικό υλικό σε ορισμένους τομείς, έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων που οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην αδιαφορία και την αδράνεια, δυσκολίες στην υλοποίηση αποκεντρωμένων επιμορφωτικών δράσεων (σε μικρές πόλεις, στην περιφέρεια), καθώς και δράσεων που απευθύνονται σε ειδικότητες με λίγους εκπαιδευτικούς, έλλειψη συνέχειας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την εισαγωγική τους επιμόρφωση, έλλειψη ειδικών

επιμορφωτικών προγραμμάτων για επιμέρους ομάδες κ.ά.

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν αλλά στο πλαίσιο ολοκληρωμένων διαδικασιών με νόημα, που θα επιφέρει ουσιαστική προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη στους ίδιους, προσαρμόζοντας μόνοι τους τον χρόνο και το πρόγραμμα της επιμόρφωσης στις ατομικές τους ανάγκες. Επίσης, πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για συμμετοχή σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι η δυνατότητα πιστοποίησης και καταχώρησης αυτής στα προσόντα τους. Κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμο, ο χρόνος και ο κόπος που καταβάλλεται να αναγνωρίζεται επίσημα τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαν να προστεθούν και δεξιότητες άτυπης μάθησης που έχουν καλλιεργηθεί στους ίδιους μέσω της εκπαιδευτικής πράξης ή των ευρύτερων επαγγελματικών ανησυχιών τους. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, χρησιμοποιούνται άτυπα αποκτηθείσες ικανότητες στοχοποιημένα, προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά στην πράξη. *«Οι βασικές ικανότητες κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις μάθησης καλλιεργούνται και βελτιώνονται καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου»* (Τσολακίδου, 2015: σελ. 99). Επομένως, θα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τους εκπαιδευτικούς τέτοιου είδους δεξιότητες να προστίθενται σταδιακά στο επαγγελματικό τους προφίλ.

B. Ερευνητικό Μέρος

Στο Β' Μέρος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν όλα τα βασικά στάδια σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης, ανάλυσης και επεξεργασίας της ερευνητικής διαδικασίας του θέματος : “ Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγνώριση προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στα πλαίσια του Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων στην Ελλάδα».

1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και η σκιαγράφηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

σχετικά με την επικύρωση των προσόντων (γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων) μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που διαθέτουν στα πλαίσια του Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων στην Ελλάδα.

2. Ερευνητικά ερωτήματα-Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τον επιδιωκόμενο σκοπό της έρευνας τίθενται ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα που καλούνται να απαντηθούν προκειμένου να προσδιοριστεί η συχνότητα και η επιθυμία επικύρωσης προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, υπήρξε προβληματισμός σχετικά με:

1. Κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τι είναι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και τις δυνατότητες που αυτό παρέχει;
2. Κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες μη τυπικής και άτυπης μάθησης και θεωρούν πως τα προγράμματα αυτά συνεισφέρουν στην ενίσχυση των προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης που διαθέτουν;
3. Κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι διαθέτουν μη τυπικές και άτυπες γνώσεις και δεξιότητες και σε ποιο βαθμό επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επίσημης επικύρωσης των προσόντων αυτών;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στη παράγραφο αυτή θα γίνει μία προσπάθεια περιγραφής και καταγραφής του τρόπου οργάνωσης της ερευνητικής διαδικασίας καθώς επίσης θα αιτιολογούν και βασικές επιλογές όπως αυτή του ερευνητικού εργαλείου, της μεθόδου συλλογής του δείγματος και του ίδιου του δείγματος της έρευνας.

3.1. Ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κρίση την οποία διέρχεται η χώρα και την αποδυνάμωση της ελληνικής αγοράς εργασίας είτε λόγω της αναχώρησης ενός σημαντικού ποσοστού του εργατικού δυναμικού κυρίως επιστημονικών κλάδων

(brain drain) είτε λόγω της προώθησης χαμηλής εξειδίκευσης εργαζομένων και της αναντιστοιχίας των αναγκών της αγοράς εργασίας και της εκπαίδευσης, γίνεται εύλογα αντιληπτό πως είναι απαραίτητη η ενδότερη επισκόπηση του θέματος και ο εντοπισμός λύσεων στα προβλήματα αυτά. Η σημασία των επαγγελματικών προσόντων για την εύρεση εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη ολοένα αυξάνεται (Cedefop, 2012). Οι εργαζόμενοι πλέον καλούνται να δημιουργήσουν ένα ανταγωνιστικό εργασιακό και προσωπικό προφίλ προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της κοινωνίας. Ήδη από τις Ευρωπαϊκές διαβουλεύσεις τόσο στην Μπολόνια (1999) μέχρι και το ενεργό πρόγραμμα για την «Ευρώπη 2020» έχουν τεθεί οι βάσεις για την κοινή παραδοχή της αντίληψης ότι ο βασικότερος τομέας επένδυσης μιας χώρας είναι η εκπαίδευση. Επικεντρωμένη στην εξέλιξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των μελών- κρατών της, η Ευρωπαϊκή Ένωση βαδίζει ήδη για την εκπλήρωση του σχεδίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» παρέχοντας ευκαιρίες για την οικοδόμηση βέλτιστων πρακτικών στην εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Η δια βίου μάθηση ως γενικότερη ιδεολογία θεωρήθηκε ο ακρογωνιαίος λίθος για την εκπλήρωση των βασικών στόχων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Τα αποτελέσματα αυτής μπορούν πλέον να αναγνωριστούν και επίσημα, δίνοντας στους ενδιαφερόμενους την ευκαιρία και το θέλγητρο για εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Στα πλαίσια αυτής της γενικότερης κατάστασης δε θα μπορούσαν να μείνουν αμέτοχοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τη φύση του επαγγέλματός τους είναι προετοιμασμένοι για ανανέωση, επαναπροσδιορισμό, συνεχή μάθηση. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έγιναν αρκετές προσπάθειες για την παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα παρακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί χωρίς όμως να έχουν καταγραφεί θετικές αποτιμήσεις από τους ίδιους για τις διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν. Ανάμεσα στις αδυναμίες της επιμόρφωσης, όπως αυτή παρέχεται στη χώρα μας ως τώρα, είναι η αποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003; Χατζηπαναγιώτου, 2001 στο Φιλοκώστα, 2010). Η ανανέωση ωστόσο των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και η ανάγκη για επιμόρφωση και επαναπροσδιορισμό των ήδη κατεχόμενων γνώσεων συνυπάρχει με τη φύση του επαγγέλματος του δασκάλου. Είναι απαραίτητο λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αποκτούν νέες δεξιότητες

και γνώσεις αφιερώνοντας κόπο και χρόνο, γνωρίζοντας όμως ότι αυτές θα αναγνωριστούν και θα ανταμειφθούν επίσημα από την πολιτεία στην οποία εργάζονται. Παράλληλα με αυτές, είναι πολύ πιθανόν να έχουν αναπτύξει και άτυπα μέσω της εργασιακής τους εμπειρίας και της καθημερινής τους «προστριβής» με το διδασκαλικό επάγγελμα ικανότητες επικοινωνιακές, διαχειριστικές ή διοικητικές. Ακόμη και αυτές, προκειμένου να ενταχθούν στη σφαίρα μιας διαρκούς εξελισσόμενης πορείας θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να αξιολογούνται και να κατατάσσονται στη λίστα των εκπαιδευτικών προσόντων τους. Είναι εμφανής λοιπόν η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών που σχετίζονται με την αναγνώριση και ταξινόμηση των προσόντων οποιασδήποτε μορφής μάθησης των εκπαιδευτικών και η ανάδειξη της στάσης τους απέναντι στην πιθανότητα επίσημης επικύρωσης αυτών, ώστε να υπάρξει ένα είδος αυτοαξιόλογησης των ίδιων των εκπαιδευτικών πολιτικών της χώρας.

3.2. Εργαλείο Συγκέντρωσης Δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η *ημιδομημένη συνέντευξη*. Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται για να συλλεχθούν και να παραχθούν κυρίως ποιοτικά δεδομένα σε βάθος, πράγμα που δε μπορεί να γίνει με τα ερωτηματολόγια και μέσα από τις διαδικασίες της ποιοτικής έρευνας (Verma & Mallick, 2004 στο Λουκόπουλος, 2008). Η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται σαν μεθοδολογικό εργαλείο προκειμένου οι χρήστες να αφηγηθούν ‘ελεύθερα’ τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τα βιώματα μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τους συνεντευκτές (Γιαλάμα, 2014). Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007:206) με τον όρο «συνέντευξη» στην επιστημονική έρευνα, εννοούμε την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή – υποκειμένου, με σκοπό να συζητηθεί και να διερευνηθεί ένα θέμα ή πρόβλημα. Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων ταυτόχρονα όμως παρουσιάζει και ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων που θα τεθούν, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και την παράθεση διευκρινήσεων (Robson, C., 2007:327) και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα η συνέντευξη είναι *προσωπική* (one-to-one interview). Μέσω αυτού του τύπου συνέντευξης, δίνεται η δυνατότητα της

παρατήρησης του τρόπου που ο ερωτώμενος απαντά, του τόνου της φωνής, την έκφραση του προσώπου, της στάσης του σώματος (Bell J., 2007:206 στο Τσάγκα, 2017). Σε αυτήν την περίπτωση, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο βοήθησε στην προετοιμασία ενός οικείου περιβάλλοντος για τον ερωτώμενο, γεγονός που διευκόλυνε την ανάπτυξη διαλόγου και την καταγραφή των αυθόρμητων απαντήσεων του στις «ανοιχτού» τύπου ερωτήσεις που περιέχονται.

Η *ποιοτική συνέντευξη* κατασκευάζει νοήματα και συνεπώς δεν έχει μόνο σημασία τι έχει λεχθεί ακριβώς, αλλά και πως εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η συζήτηση (Silverman D., 1997:113-129 στο Τσάγκα, 2017). Σε αυτή τη διαδικασία παίζει ενεργό ρόλο όχι μόνο ο ερωτώμενος αλλά και ο συνεντευκτής (Κυριαζή Ν. , 2002:264). Με άλλα λόγια η συνέντευξη αποτελεί μια κοινωνική συνέντευξη, η οποία εξελίσσεται διαφορετικά, ανάλογα με τους συμμετέχοντες και τις συγκεκριμένες συνθήκες όπου διεξάγεται (Τσάγκα, 2017). Στην περίπτωση αυτή η ποιοτική έρευνα δεν αποβλέπει στον έλεγχο, αλλά στην ανάδειξη και τη δημιουργία θεωρίας η οποία πραγματοποιείται μέσα από το ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα της ημιδομημένης συνέντευξης (Λουκόπουλος, 2008). Το ερωτηματολόγιο (πρωτόκολλο της συνέντευξης) που χρησιμοποιείται σε αυτήν την περίπτωση παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και την εξέλιξη του κάθε προσωποποιημένου διαλόγου. Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, θεωρήθηκε κατάλληλη, διότι είναι αυτή που μπορεί να ανιχνεύσει και να έτσι να συλλέξουμε μέσω αυτής με επιτυχία στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς παράλληλα να αποκλείει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2001 στο Λουκόπουλος, 2008). Στην παρούσα έρευνα, μπορεί οι προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις να αποτέλεσαν χρονοβόρες και δαπανηρές προσεγγίσεις (Creswell, J. ,2011:256) ωστόσο επέτρεψαν τη συλλογή δεδομένων και την ταυτόχρονη καταγραφή των αυθόρμητων αντιδράσεων των ερωτώμενων.

3.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 7 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας.

Έγινε μία προσπάθεια επιλογής ατόμων από διαφορετικούς δήμους του νομού και διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών. Λόγω της σκοπιμότητας και των χρονικών περιορισμών οι συμμετέχοντες ήταν ένα δείγμα ευκολίας δασκάλων του νομού Κορινθίας. Αρχικά έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τους ενδεχόμενους συμμετέχοντες στους οποίους υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης κατά τη διάρκεια της οποίας πληροφορήθηκαν για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τη διάρκεια της έρευνας και αφού συμφώνησαν, κανονίστηκε μια συνάντηση σε ουδέτερο περιβάλλον μαζί τους. . Πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων, είχαν αποσταλεί ηλεκτρονικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης συνοδευμένες από το εισαγωγικό σημείωμα, έτσι ώστε οι ερωτώμενοι να είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν (σε περίπτωση που το επιθυμούσαν) τη συνέντευξη ή να θέσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις οι ίδιοι. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και σκοπός είναι η συλλογή των προσωπικών τους απόψεων.

3.4. Διαδικασία επιλογής Δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος της έρευνας ακολουθήθηκε η μέθοδος της *βολικής δειγματοληψίας* έπειτα από *επιλογή*. Η συνέντευξη απευθύνθηκε σε άτομα πληρέστερα στο περιβάλλον του ερευνητή για λόγους ευκολίας της πραγματοποίησης της έρευνας και εξοικονόμησης χρόνου. Τέτοιου τύπου δειγματοληψίες προσφέρουν το πλεονέκτημα της γρήγορης συλλογής δεδομένων, όμως σίγουρα δεν μπορούν να παράγουν γενικεύσιμα συμπεράσματα στο σύνολο του πληθυσμού. Η βολική δειγματοληψία ως μέθοδος συλλογής δεδομένων ανήκει στις δειγματοληψίες χωρίς πιθανότητα καθώς τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν και να χρησιμοποιηθούν παρά μόνο για το σύνολο του δείγματος της έρευνας.

3.5. Σχεδιασμός Πρωτόκολλου έρευνας

Σε πρώτο στάδιο, τέθηκε το ερώτημα και έπειτα έγινε επιλογή των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Επιλέχθηκε η καλύτερη μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων και στη συνέχεια το ερευνητικό εργαλείο, η ημιδομημένη συνέντευξη λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσίαζε σε θέμα εξοικονόμησης χρόνου και ευκολίας του ερευνητή. Με βάση τη θεωρητική επισκόπηση που είχε προηγηθεί στο

πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, τέθηκαν τέσσερις άξονες και στη συνέχεια για κάθε άξονα ξεχωριστά οι αντίστοιχες ερωτήσεις, που συνδέονταν παράλληλα και με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, καταγράφηκε το εισαγωγικό σημείωμα που θα συνόδευε τη συνέντευξη, ώστε να γινόταν κατανοητός ο σκοπός και η διαδικασία της έρευνας από τους ερωτώμενους. Έπειτα, έγινε η επιλογή του δείγματος, βάση ευκολίας διαπροσωπικής επαφής και επικοινωνίας από το πληρέστερο περιβάλλον τους ερευνητή. Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας κατά την οποία εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση ο απαιτούμενος χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης .

Σε αυτό το στάδιο ερωτήθηκαν όλοι οι ερωτώμενοι αν επιθυμούσαν ηχογράφηση ή καταγραφή των απαντήσεών τους. Όλα τα άτομα του δείγματος επέλεξαν την καταγραφή των απαντήσεών τους από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια εκτιμήθηκε και αποφασίστηκε ο βέλτιστος χώρος και χρόνος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων . Πριν από κάθε συνέντευξη , οι ερωτήσεις της συνέντευξης απεστάλησαν ηλεκτρονικά και υπήρξε εξατομικευμένη τηλεφωνική επικοινωνία με καθέναν από τους ερωτηθέντες όπου αποφασίστηκε το ο χώρος και ο χρόνος της συνάντησης. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, πέρα από την καταγραφή των απαντήσεων δόθηκε επίσης έμφαση και καταγράφηκαν στα σημεία όπου ήταν χρήσιμο ο τόνος και η καθαρότητα της φωνής, οι παύσεις των ερωτηθέντων, οι εκφράσεις τους και η στάση του σώματός τους.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν δομημένες και ταξινομημένες σε 4 επιμέρους άξονες οι οποίοι σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας. Ο πρώτος άξονας αφορούσε την καταγραφή κάποιων βασικών στοιχείων των ερωτηθέντων και λειτούργησε κυρίως ως «εισαγωγικός» στο κυρίως μέρος της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που περιλάμβανε ήταν οι εξής:

1. Πείτε μου το φύλο σας; Γυναίκα ή άνδρας;
2. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε; 20-30 , 30-40, 40-50, 50-60
3. Ποια είναι η σχέση εργασίας σας;
4. Εργάζεστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα;
5. Έχετε επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

6. Από διδακτική εμπειρία σε έτη, σε ποια κατηγορία ανήκετε; 0-10, 10-20, 20-30

7. Κατέχετε ή κατείχατε θέση ευθύνης στην εκπαίδευση;

Ο δεύτερος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις που στόχευαν σκιαγραφήσουν τη στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων και να διευκρινήσουν κατά πόσον οι τελευταίοι είναι ενήμεροι για τη δράση και τις δυνατότητες που παρέχει το τελευταίο. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον δεύτερο άξονα ήταν:

1. Γνωρίζετε τι είναι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων;

Αν ναι:

2. Από ποιες πηγές έχετε ενημερωθεί για αυτό;

3. Ποιες δυνατότητες πιστεύετε ότι προσφέρει στους εργαζόμενους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

4. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματά του;

Ο τρίτος άξονας στόχευε στην καταγραφή της συμμετοχής και της στάσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα επιμορφωτικά προγράμματα. Σε αυτό το τμήμα της συνέντευξης έγινε προσπάθεια να διευκρινιστεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφώσεις και πώς οι ίδιοι αποτιμούν τη συμμετοχή τους αυτή. Επίσης, επιδιώχθηκε και η αποτύπωση των πεποιθήσεών τους σχετικά με δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που μπορεί να έχουν καλλιεργήσει κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου και απαρίθμησης αυτών. Στον τρίτο άξονα περιλαμβάνονταν οι ερωτήσεις:

1. Έχετε ποτέ συμμετάσχει σε επιμορφωτική διαδικασία του σχολείου σας; Αν ναι, πόσες φορές;

2. Αν ναι, πώς θα αξιολογούσατε την επιμόρφωση που λάβατε;

3. Τι είδους επιμόρφωση ήταν;

4. Μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας αξιολογηθήκατε με κάποιο τρόπο; Αν ναι, με ποιον;

5. Θεωρείτε ότι βελτιώνεστε καθημερινά στο επάγγελμά σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

6. Ποιες ικανότητες/ δεξιότητες πιστεύετε ότι καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου;

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας είχε ως θέμα του την *ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικύρωση των προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που διέθεταν*. Επίσης, λίγο πριν την ολοκλήρωση της συνέντευξης τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφράσουν τα σημεία που συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με το επίσημο σύστημα επικύρωσης προσόντων καθώς και να προτείνουν ενδεχόμενες αλλαγές ή βελτιώσεις στις οποίες οι ίδιοι θα ήθελαν να προβούν.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν όλες τον Ιούλιο του 2019. Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.6. Δεοντολογία- Εγκυρότητα- Αξιοπιστία

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι κάθε έρευνας είναι η ηθική και οι κανόνες δεοντολογίας που πρέπει να τη χαρακτηρίζουν για την προώθηση των σκοπών της και την επίτευξη των στόχων της (Τσιριντάνη, 2017). Όταν ένας ερευνητής διεξάγει μια ποιοτική έρευνα με μέσο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων τη συνέντευξη μερικά από τα ηθικά ζητήματα που έχει να αντιμετωπίσει είναι η αμοιβαιότητα, η εμπιστευτικότητα, η συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης, η πρόσβαση και η ιδιοκτησία δεδομένων (Patton, 2002). Κάθε έρευνα στοχεύει στην προαγωγή της γνώσης, αξιοποιώντας διεθνώς αναγνωρισμένες θεωρίες ή εισάγοντας νέες θεωρίες που μπορούν να γίνουν αποδεκτές από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Τσιριντάνη, 2017). Σύμφωνα με τους μελετητές (Rensik, 2015, Arosen et al., 1990 στο Τσιριντάνη, 2017) μία επιστημονική έρευνα οφείλει να υπακούει σε ορισμένους ηθικούς νόμους και κανόνες . Η ακολουθία της συγκεκριμένης ηθικής συμφωνίας, αναδεικνύει την επιστημονική γνώση, την αμεροληψία και την ειλικρίνεια της έρευνας. Όπως σημειώνει και ο Αθανασίου (2007:231 στο Τσαγκά, 2017), όταν μιλά για την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα των πληροφοριών συνέντευξη, δεν υπάρχει ουσιαστική ανωνυμία- εφόσον ο ερευνητής συνομιλεί απευθείας με το δείγμα της έρευνάς του- και η ειλικρίνεια εξαρτάται από τη σχέση ερευνητή – υποκειμένου και το κλίμα που αυτός δημιουργεί (Τσαγκά, 2017). Η ηθική δεοντολογία της

έρευνας είναι εκείνη που δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων και προωθεί την απρόσκοπτη συνεργασία και επικοινωνία του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας (Τσιριντάνη, 2017). Η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους για την επιτυχημένη έκβαση μιας συνέντευξης (Aroson et. Al., 1990).

Τέλος η ηθική στην έρευνα είναι πολύ σημαντική καθώς κάθε ερευνητής είναι υπεύθυνος απέναντι στο σύνολο, καθότι κάθε έρευνα οφείλει να προστατεύει και να αναγάγει τις ηθικές και τις κοινωνικές αξίες (Aronson et. Al., 1990). Για αυτό ακριβώς το λόγο ο συνεντευκτής πρέπει από την αρχή τα συνέντευξης να ενημερώσει το υποκείμενο της έρευνάς του για τον σκοπό της μελέτης, να διαβεβαιώσει για την ανωνυμία του δείγματος και να φροντίσει για την αμοιβαιότητα, για την διατήρηση της εμπιστευτικότητας και τη δημιουργία ενός οικείου και συνεργατικού κλίματος. Ειδικά η εμπιστευτικότητα που θα καλλιεργηθεί ανάμεσα στον ίδιο και τους συμμετέχοντες είναι μείζονος σημασίας (Τσαγκά, 2017).

Στην εν λόγω έρευνα έγινε προσπάθεια να τηρηθούν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να τηρηθεί η ηθική δεοντολογία και οι κανόνες εγκυρότητας της συνέντευξης. Οι ερωτώμενοι αρχικά ενημερώθηκαν τηλεφωνικώς για τον σκοπό και τον χρόνο της έρευνας, όπου τους τονίστηκε και το γεγονός της ανωνυμίας του δείγματος. Στη συνέχεια, σε όλους τους ερωτώμενους, δόθηκε η επιλογή της μαγνητοφώνησης των απαντήσεών τους ή της απλής επιτόπιας καταγραφής από τον ερευνητή. Επίσης, ενημερώθηκαν για τη δυνατότητα που είχαν να απαντήσουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις της συνέντευξης, ενώ παράλληλα οι ίδιοι μπορούσαν να προσπεράσουν ή να μην απαντήσουν σε κάποιο ερώτημα αν το επιθυμούσαν.

4. Ανάλυση δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν και θα αναφερθούν οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τους επτά ερωτώμενους κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι απαντήσεις θα παρουσιαστούν ανά άξονα και ανά ερώτηση. Έτσι, από την καταγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας προέκυψαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

4.1. Α' Άξονας : Εισαγωγικά στοιχεία της έρευνας

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον πρώτο άξονα είχαν ως στόχο να δημιουργήσουν ένα οικείο κλίμα και είχαν κυρίως εισαγωγικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα:

4.1.1. Φύλο ερωτηθέντων

Όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, τα τρία από τα επτά άτομα ήταν άντρες και τα υπόλοιπα τέσσερα γυναίκες.

ΣΝ1: Γυναίκα

ΣΝ2: Άντρας

ΣΝ3: Γυναίκα

ΣΝ4: Γυναίκα

ΣΝ5: Άντρας

ΣΝ6: Γυναίκα

ΣΝ7: Άντρας

4.1.2. Ηλικιακή κατηγορία ερωτηθέντων

Σχετικά με την ηλικιακή κατηγορία των υποκειμένων της έρευνας, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

ΣΝ1: Ανήκω στην κατηγορία 20- 30, είμαι 29 ετών.

ΣΝ2: Στην κατηγορία 50- 60, είμαι 55 ετών.

ΣΝ3: Είμαι στην κατηγορία 50-60, είμαι 59 ετών.

ΣΝ4: Στην κατηγορία 20-30, 27 ετών.

ΣΝ5: 30-40.

ΣΝ6: Στην κατηγορία 30- 40, 31 ετών.

ΣΝ7: Είμαι 32 ετών, οπότε στο 30-40.

4.1.3. Σχέση εργασίας

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας των ερωτηθέντων, δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

ΣΝ1: Είμαι μόνιμη με σύμβαση αορίστου χρόνου.

ΣΝ2: Είμαι μόνιμος εκπαιδευτικός.

ΣΝ3: Είμαι μόνιμη εκπαιδευτικός.

ΣΝ4: Είμαι με σύμβαση αορίστου.

ΣΝ5: Αναπληρωτής.

ΣΝ6: Είμαι αναπληρώτρια.

ΣΝ7: Έχω σύμβαση αορίστου χρόνου.

4.1.4. Τομέας εργασίας

Σχετικά με τον τομέα εργασίας, απαντήθηκαν τα εξής:

ΣΝ 1: Είμαι στον ιδιωτικό τομέα.

ΣΝ2: Δουλεύω στο δημόσιο.

ΣΝ3: Εργάζομαι στον δημόσιο τομέα.

ΣΝ4: Δουλεύω σε ιδιωτικό σχολείο.

ΣΝ5: Δουλεύω στο δημόσιο.

ΣΝ6: Εργάζομαι ως δημόσιος υπάλληλος.

ΣΝ7: Είμαι σε ιδιωτικό σχολείο.

4.1.5. Επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα

Στην ερώτηση σχετικά με τη διάθεση επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων, δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

ΣΝ1: Δεν έχω κάποιο επιπλέον πτυχίο, μόνο κάποιες βεβαιώσεις ημερίδων και σεμιναρίων.

ΣΝ2: Έχω μόνο το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

ΣΝ3: Έχω δύο μεταπτυχιακά. Το πρώτο είναι πάνω στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και το δεύτερο σχετικό με τη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Όμως έχω και βεβαιώσεις μοριοδοτούμενων σεμιναρίων πάνω στην Ειδική Αγωγή και τον Προγραμματισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

ΣΝ4: Έχω το πτυχίο του Παιδαγωγικού τμήματος και αυτή τη στιγμή βρίσκομαι στο δεύτερο εξάμηνο μεταπτυχιακού προγράμματος στο Πανεπιστήμιο της Κορίνθου.

ΣΝ5: Έχω μεταπτυχιακό πάνω στα Αναλυτικά Προγράμματα και βεβαίωση από μοριοδοτούμενο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής.

ΣΝ6: Έχω το πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος.

ΣΝ7: Έχω το πτυχίο της Παιδαγωγικής και έχω τελειώσει και Α.Ε.Ι. Φιλολογίας, προπτυχιακό επίπεδο.

4.1.6. Διδακτική εμπειρία ερωτηθέντων

Όταν τα υποκείμενα της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία σε έτη, απάντησαν ότι ανήκουν στις εξής κατηγορίες:

ΣΝ1: Διδάσκω 6 χρόνια, οπότε ανήκω στην πρώτη κατηγορία 0-10 χρόνια.

ΣΝ2: Ανήκω στην τελευταία, 20-30.

ΣΝ3: Διδάσκω παραπάνω από 30 χρόνια!

ΣΝ4: Διδάσκω 6 χρόνια.

ΣΝ5: Είμαι 10 χρόνια σε σχολεία, οπότε 10-20.

ΣΝ6: Είμαι στην πρώτη κατηγορία 0-10.

ΣΝ7: Είμαι στην πρώτη κατηγορία 0-10.

4.1.7. Θέση ευθύνης στην εκπαίδευση

Σχετικά με την κατοχή θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση, δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

ΣΝ1: Όχι φυσικά! Σε ιδιωτικό σχολείο είμαι! (Γελώντας.)

ΣΝ2: Ήμουν διευθυντής σε ένα διθέσιο σχολείο στην Ερμιόνη για έναν χρόνο πριν από 15 χρόνια περίπου. Τώρα όμως όχι.

ΣΝ3: Είμαι διευθύντρια δημοτικού σχολείου εδώ και 10 χρόνια.

ΣΝ4: Όχι.

ΣΝ5: Όχι, απλώς αναπληρωτής!

ΣΝ6: Όχι.

ΣΝ7: Όχι φυσικά! (Γελώντας και διακωμωδώντας την ερώτηση!)

4.2. Β' Άξονας : Ενημέρωση εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο προσόντων

Στον δεύτερο άξονα υπήρξε συζήτηση με τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και την άποψη που έχουν σχηματίσει σχετικά με αυτό.

4.2.1. Γνωριμία με το Πλαίσιο Προσόντων

Στην πρώτη ερώτηση του δεύτερου άξονα έγινε μία προσπάθεια να ανιχνευθεί σε πρώτη φάση ο βαθμός πληροφόρησης των ερωτηθέντων σχετικά με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, ώστε να ελεγχθεί η εικόνα για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στον επαγγελματικό τομέα των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση που κάποιος από τους ερωτηθέντες δε γνώριζε τι ακριβώς είναι το ΕΠΕΠ, του δίνονταν κάποιες απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με αυτό. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής.

ΣΝ1: Ναι, γνωρίζω τι είναι αλλά... δε νομίζω να μου χρειαστεί άμεσα! (Γελώντας.)

ΣΝ2: Δε γνωρίζω, το έχω ακούσει αλλά δε με ενδιέφερε ιδιαίτερα ούτε με αφορά!

ΣΝ3: Γνωρίζω πάρα πολύ καλά περί τίνος πρόκειται! (Βεβαιότητα, σιγουριά)

ΣΝ4: Έμαθα πρόσφατα τι είναι.

ΣΝ5: Γνωρίζω τι είναι.

ΣΝ6: Έχω ακούσει κάποια πράγματα, αλλά δεν μπορώ να τα εξηγήσω ακριβώς.

Ξέρω ότι είναι ένας πίνακας με κάποια επίπεδα ανάλογα με τα δικαιολογητικά και τα πτυχία που έχουμε.... (Αβεβαιότητα.)

ΣΝ7: Γνωρίζω τι είναι, αλλά δεν έχω ασχοληθεί να το ψάξω περισσότερο, ειδικά στον ιδιωτικό τομέα που εργαζόμαστε! (Καυστικός τόνος!)

4.2.2. Πηγές ενημέρωσης σχετικά με το Πλαίσιο Προσόντων

Σχετικά με τις πηγές που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν πληροφορηθεί για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, απάντησαν:

ΣΝ1: Είχα δει εντελώς τυχαία μία φορά μία ανακοίνωση στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και επίσης στο πανεπιστήμιο ορισμένοι καθηγητές μας είχαν ενημερώσει για αυτό, αλλά δεν είχαμε δώσει ιδιαίτερη έμφαση.

ΣΝ2: Δεν έχω ακούσει καθόλου για αυτό. Ο διευθυντής μας είχε ενημερώσει μία

φορά, δηλαδή μας είχε διαβάσει μία ανακοίνωση του Υπουργείου αλλά μετά δεν ασχοληθήκαμε καθόλου. Δεν ξέρω καν τι είναι.

ΣΝ3: Γνωρίζω λεπτομερώς τι είναι, γιατί πάνω σε αυτό το θέμα έκανα τη μεταπτυχιακή μου εργασία. Αλλά ενημερώθηκα αρκετά αργά και αναγκαστικά γιατί έπρεπε να παρακολουθήσω τα μαθήματα του μεταπτυχιακού.

ΣΝ4: Από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθώ. Πριν δεν ήξερα καν τι είναι.

ΣΝ5: Γνωρίζω από το διαδίκτυο και κάποιες ιστοσελίδες που έψαχνα για να βρω μοριοδοτούμενα σεμινάρια.

ΣΝ6: Από κάποιους συναδέλφους μου που το συζητούσαν στο γραφείο.

ΣΝ7: *«Από το διαδίκτυο και κάποιες ιστοσελίδες για την αναγνώριση κάποιων βεβαιώσεων που είχα».*

4.2.3. Πεπειθήσεις σχετικά με τις δυνατότητες του Πλαισίου Προσόντων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σε αυτό το ερώτημα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν με λίγα λόγια την άποψή τους σχετικά με τις δυνατότητες που πιστεύουν ότι προσφέρει το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων.

ΣΝ1: *«Αν έχω καταλάβει καλά, ανάλογα με τα πτυχία που έχουμε υπάρχει ένας πίνακας και χωρίζεται σε επίπεδα και βλέπω που ανήκουμε; (Αμηχανία και απορία.) Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο βοηθάει περισσότερο και προωθεί όσους έχουν βεβαιώσεις και επιπλέον πτυχία να καταθέσουν, νομίζω... (αβεβαιότητα και άρνηση). Βέβαια, βοηθάει πάρα πολύ τους εργοδότες να συγκρίνουν τους εργαζόμενους. Πάντως εμένα προσωπικά σε αυτή τη φάση δε με συμφέρει καθόλου ούτε μου προσφέρει κάτι. Ακόμη και να το ψάξω ή ακόμη κι αν είχα επιπλέον βεβαιώσεις δεν πρόκειται να αμειφθώ περισσότερο!». (Καυστικό ύφος και απογοήτευση.)*

ΣΝ2: *«Δεν με ενδιαφέρει καθόλου και δε με συμφέρει να ισχύσει, γιατί για εμάς που έχουμε τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία και δεν έχουμε ασχοληθεί περισσότερο με πτυχία δε θα έχει θετικά αποτελέσματα. Αν ισχύσει δάσκαλοι που δεν έχουν εμπειρία αλλά έχουν προσόντα θα αμείβονται παραπάνω από εμάς!». (Ειρωνικό και αγανακτισμένο ύφος.)*

ΣΝ3: *«Ο πίνακας αυτός κατάταξης ας βοηθάει να συνειδητοποιήσουμε σε ποιο επίπεδο ανήκουμε τόσο στα πλαίσια της χώρας, όσο και στην Ευρώπη. Επιτρέπει την*

κινητικότητα των εργαζομένων από τη μία χώρα στην άλλη και τη σύγκριση των εργαζομένων για την ίδια θέση εργασίας. Πολύ καλό εργαλείο για κάποιον εργοδότη ή διευθυντή! Επίσης, δίνει κίνητρο σε κάποιον να εξελιχθεί και να επιμορφωθεί προκειμένου να «ανέβει» θέση στην ιεραρχία των προσόντων! Προσωπικά, για εμένα που είμαι διευθύντρια έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο! Ήθελα να φτάσω στα ανώτερα επίπεδα και κάποια στιγμή εύχομαι να το καταφέρω! Για τα παιδιά μου όμως που θέλουν να εργαστούν στο εξωτερικό πιστεύω θα είναι πιο χρήσιμο. Εδώ στην Ελλάδα δεν το χρησιμοποιούμε ιδιαίτερα, ειδικά στον ιδιωτικό τομέα!».

ΣΝ4: «Πιστεύω ότι μας βοηθάει να εξελιχθούμε καθώς προσπαθούμε να φτάσουμε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Μακάρι να αναγνωρίζει και γνώσεις ή ικανότητες που έχουμε χωρίς κάποια βεβαίωση! Τότε σίγουρα θα είχε πολύ ενδιαφέρον. Βέβαια, στην Ελλάδα δε νομίζω να χρησιμοποιείται...».

ΣΝ5: «Βοηθάει πολύ όποιον θέλει να εξελίσσεται συνεχώς στο επάγγελμά του. Επίσης, ιεραρχεί σωστά τα άτομα! Βάση πτυχίων και εφοδίων που έχουν. Υπάρχουν νέα παιδιά που διαβάζουν συνεχώς για να γίνουν καλύτεροι και είναι άνεργοι με τόσα πτυχία. Κάποια στιγμή πρέπει να εφαρμοστεί απόλυτα ώστε να υπάρξει αξιοκρατία. Δε λέω.. σίγουρα και η εμπειρία είναι προσόν αλλά δεν αρκεί μόνο αυτό! Ειδικά ο δάσκαλος πρέπει να είναι συνεχώς με ένα βιβλίο στο χέρι, αλλιώς δε θα επιβιώσει. Τα παιδιά κάθε χρόνο γίνονται όλο και πιο έξυπνα».

ΣΝ6: «Πιστεύω, χωρίς να γνωρίζω πολύ καλά πως μας βοηθάει πολύ να καταλάβουμε σε ποιο επίπεδο βρισκόμαστε αντικειμενικά. Επίσης, βοηθάει στη σύγκριση των ατόμων που θέλουν να εργαστούν σε μία συγκεκριμένη θέση εργασίας».

ΣΝ7: «Βοηθάει πολύ στη σύγκριση των προσόντων των ατόμων. Δε χρειάζεται πλέον να φτιάχνουμε ολόκληρο φάκελο με τα χαρτιά και τις βεβαιώσεις που διαθέτουμε! Κατευθείαν είμαστε για παράδειγμα στο επίπεδο 3 ή 5! Επίσης, αν ισχύει ο ίδιος πίνακας στην Ευρώπη μπορεί πολύ εύκολα κάποιος που θέλει να εργαστεί στο εξωτερικό να πάει και να ενταχθεί πολύ γρήγορα!».

4.2.4. Απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του Πλαισίου Προσόντων

Κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο με την προηγούμενη ερώτηση, στο σημείο αυτό οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που πιστεύουν ότι έχει ένα Πλαίσιο Προσόντων.

ΣΝ1: «Πιστεύω ότι έχει πλεονεκτήματα... (αβεβαιότητα) κυρίως το ότι διευκολύνει τη σύγκριση ατόμων..βέβαια, εμένα αυτό δεν με συμφέρει (γελώντας) καθώς σίγουρα υπάρχουν άλλοι δάσκαλοι που έχουν παραπάνω προσόντα. Σαν μειονέκτημα πιστεύω πως θα έπρεπε να ανταμείβει μισθολογικά όποιον έχει παραπάνω προσόντα και θα έπρεπε να υπάρχει και μία διαδικασία ελέγχου, όχι ακριβώς αξιολόγησης, ώστε οι υπεύθυνοι να αντιλαμβάνονται ποια άτομα, ακόμη και με προσόντα που θα έχουν, είναι ικανοί για να είναι δάσκαλοι!».

ΣΝ2: «Αυτή τη στιγμή εγώ μόνο μειονεκτήματα βλέπω γιατί δεν έχω προσόντα, ούτε έχω επιδιώξει να αποκτήσω όλα αυτά τα χρόνια! Για κάποιον που έχει προσόντα και μαζεύει πτυχία σίγουρα θα έχει θετικά! Επίσης, γιατί να με ενδιαφέρει να σπουδάζω συνεχώς από τη στιγμή που δεν αυξάνεται τόσο πολύ ο μισθός με τα πτυχία; Την ίδια ή και παραπάνω αύξηση έχω, επειδή εργαζομαι χρόνια στο δημόσιο».

ΣΝ3: «Πιστεύω ότι έχει περισσότερα πλεονεκτήματα. Εντάξει, προωθεί κάτι το τυποποιημένο αλλά έτσι όπως έχει γίνει η κοινωνία μας και με τους ρυθμούς που κινείται δε νομίζω να μπορεί να γίνει κάτι άλλο. Ουσιαστικά, τα αναφέραμε και πριν.. Βοηθάει την κινητικότητα στην Ευρώπη, τη σύγκριση προσόντων και ατόμων, κάποιες φορές αναγνωρίζει κάποιες ικανότητες που δεν υπάρχουν σε κάποιο τυπικό πτυχίο, λειτουργεί ως κίνητρο για επιπλέον μάθηση και εξέλιξη και βοηθάει στην διαμόρφωση της επαγγελματικής αυτοεικόνας. Μεγάλο αρνητικό στοιχείο, ειδικά στην Ελλάδα, είναι ότι δεν ανταμείβονται αρκετά τα άτομα που έχουν κοπιάσει να φτάσουν στο ανώτατο επίπεδο και επίσης δεν μπορεί να αναγνωριστεί και εμπειρία με κάποιον τρόπο ως προσόν. Σίγουρα τα μεταπτυχιακά βοηθάνε, αλλά πολλές φορές αν δεν εξασκηθείς στην πράξη είσαι ανίκανος!».

ΣΝ4: «Απ' ότι φαντάζομαι, χωρίς να έχω μελετήσει πολύ το θέμα, ο πίνακας βοηθάει πολύ στη σύγκριση ατόμων που επιθυμούν, για παράδειγμα, την ίδια θέση εργασίας. Επίσης, επειδή ισχύει και στην Ευρώπη, βοηθάει στην εύρεση δουλειάς σε άλλες χώρες και στην αναγνώριση των ελληνικών πτυχίων εκεί χωρίς κόπο και χρόνο. Επίσης, σε φιλόδοξα άτομα μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για περαιτέρω εξέλιξη και μάθηση».

ΣΝ5: «Σίγουρα είναι θετικό το ότι η ταξινόμηση γίνεται με βάση τα πτυχία. Δίνεται δηλαδή έμφαση στις γνώσεις περισσότερο. Αρνητικό είναι ότι ουσιαστικά υποβαθμίζονται άλλες ικανότητες και προσόντα... αλλά δεν μπορούν να γίνουν όλα

ταυτόχρονα! Επίσης θετικό στοιχείο είναι ότι ο ίδιος πίνακας εφαρμόζεται και στις ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι, εγώ αν θέλω να εργαστώ κάπου αλλού πολύ εύκολα μπορώ να εργαστώ εκεί. Αν κάποια στιγμή εφαρμοστεί και ισχύσει πλήρως στην Ελλάδα, θα υπάρξουν πολλές αλλαγές!».

ΣΝ6: «Θετικό για εμένα είναι το γεγονός ότι μου δημιουργεί κίνητρο –τόρα που κατάλαβα περίπου τι είναι- να ανέβω επίπεδα. Αν αυτό αμείβεται κιόλας, θα ξεκινήσω από αύριο να ξανασπουδάσω! Επίσης, ένα τέτοιο εργαλείο θα με βοηθούσε να πάω σε οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης και να δουλέψω! Ή να μου αναγνωρίσει κάποιες άλλες γνώσεις που έχω και να ανέβω επίπεδο, όχι μόνο με το πτυχίο... Αυτό δεν ξέρω αν γίνεται όμως (γελώντας)».

ΣΝ7: «Θετικά είναι τα εξής: επιτρέπει την εργασία στην Ευρώπη και το αντίστροφο, δίνει αφορμή για δια βίου μάθηση και βοηθάει στη σύγκριση εργαζομένων του ίδιου κλάδου. Αρνητικό είναι ότι δεν εφαρμόζεται (καυστικότητα) και ότι ακόμη κι αν εφαρμοστεί θα γίνει μόνο στον δημόσιο τομέα! Επίσης και να εφαρμοστεί στην Ελλάδα δεν πρόκειται να υπάρξει κάποια μισθολογική αλλαγή σημαντική!»

4.3.Γ' Άξονας : Δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Η ενότητα αυτή ουσιαστικά είχε ως βασικό της στόχο να διερευνήσει τη συμμετοχή και τη στάση του εκπαιδευτικού στη μη τυπική και άτυπη μάθηση. Έτσι, μπορεί να χωριστεί σε δύο επιμέρους τμήματα. Στο πρώτο σκιαγραφείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν σε επιμορφωτικά προγράμματα και η προσωπική αποτίμηση των προγραμμάτων αυτών και στο δεύτερο εξετάζεται το κατά πόσον οι ίδιοι θεωρούν ότι διαθέτουν δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης μάθησης και ποιες είναι αυτές.

4.3.1. Συμμετοχή ερωτηθέντων σε επιμορφωτικές διαδικασίες

Στην ερώτηση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές διαδικασίες, οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά. Συγκεκριμένα:

ΣΝ1: «Συμμετέχω συνήθως ομαδικά μαζί με τους υπόλοιπους δασκάλους του ιδιωτικού σε επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τον υπεύθυνο ή «φίλο» του δασκάλου, παλαιότερα από τη σύμβουλο της περιφέρειάς μας. Μπορώ να πω ότι κάθε χρόνο διοργανώνονται πολλές επιμορφώσεις τόσο γενικού περιεχομένου, δηλαδή αφορούν

όλες τις τάξεις όσο και εξειδικευμένα της κάθε τάξης που διδάσκω. Σε κάποιες μάλιστα υπάρχει και αντίστοιχη γραπτή βεβαίωση, η οποία βέβαια δεν αναγνωρίζεται πουθενά!».

ΣΝ2: «Συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς μας συγκεντρώνει ο διευθυντής και μας ενημερώνει για κάποια βασικά θέματα. Επίσης και κατά τη διάρκεια της χρονιάς πάλι μας ανακοινώνει υπουργικές αποφάσεις και μας τις διαβάζει. Άλλοι συνάδερφοι πηγαίνουν και σε εξωσχολικές επιμορφώσεις που γίνονται σε άλλα σχολεία, με αποτέλεσμα να χάνουν το μάθημά τους. Εγώ επιλέγω να μην παρακολουθήσω».

ΣΝ3: «Από την αρχή της σχολικής χρονιάς σαν διευθύντρια οργανώνω πολλές επιμορφωτικές διαδικασίες και εσωτερικά με τον σύλλογο διδασκόντων και εξωτερικά, προσπαθώντας να προσκαλέσω και εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων με τη συνεργασία του σχολικού συμβούλου, για να συζητήσουμε καίρια θέματα που προκύπτουν κάθε φορά».

ΣΝ4: «Σχεδόν κάθε μήνα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρακολουθούμε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διδασκαλία μαθημάτων, δηλαδή δειγματικές διδασκαλίες, είτε σχετικά με θέματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουμε ως δάσκαλοι καθημερινά».

ΣΝ5: «Οργανώνονται αρκετές μέσα στη χρονιά, αλλά οι περισσότερες γίνονται εκτός σχολικού προγράμματος και διαρκούν περισσότερες ώρες από το ωράριο εργασίας μας! Παρακολουθώ ελάχιστες. Έχουν υπάρξει και χρονιές που δεν έχω πάει σε καμία».

ΣΝ6: «Πηγαίνω σε όσες περισσότερες μπορώ! Στα περισσότερα σχολεία μας το επιβάλει και ο ίδιος ο διευθυντής ή η διευθύντρια!».

ΣΝ7: «Πηγαίνουμε κάθε μήνα και εγώ και οι συνάδερφοί μου στο ιδιωτικό. Προσπαθούμε να είμαστε παρόντες κυρίως σαν ιδιωτικό σχολείο και να συμμετέχουμε είτε σε δειγματικές διδασκαλίες είτε σε παρουσιάσεις και προετοιμασία εκπαιδευτικών θεμάτων προς συζήτηση και προβληματισμό».

4.3.2. Προσωπική αποτίμηση της συμμετοχής σε επιμορφωτικές

διαδικασίες

Στην ερώτηση σχετικά με την αποτίμηση των επιμορφώσεων που έχουν παρακολουθήσει, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

ΣΝ1: «Οι περισσότερες είναι χρήσιμες σε κάποιο βαθμό, αλλά κρατάνε πολλές ώρες και είναι κουραστικές. Οι δειγματικές διδασκαλίες που πραγματοποιούνται για να παίρνουμε ιδέες είναι προσχεδιασμένες και αγγίζουν το ουτοπικό. Όταν συγκεντρωνόμαστε για να συζητήσουμε πιο πρακτικά θέματα και προβλήματα αποκτά ενδιαφέρον η όλη διαδικασία».

ΣΝ2: «Πιστεύω πως αυτά που μαθαίνουμε στις επιμορφώσεις δεν μπορούν να γίνουν σε επίπεδο σχολείου. Ακούγονται όλα πολύ ωραία, αλλά η τάξη δεν είναι επίπεδη. Περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά παιδιά, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Επίσης, οι περισσότερες πιστεύω είναι χάσιμο χρόνου, εφόσον δεν προσφέρουν κάτι».

ΣΝ3: «Θεωρώ πως οι επιμορφώσεις είναι απαραίτητες να γίνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ενημερώνονται για διάφορα θέματα τόσο οι παλιοί όσο και νέοι εκπαιδευτικοί που θέλουν καθοδήγηση και να ακούσουν κάποια άποψη παραπάνω. Ειδικά, όταν συζητάμε έχοντας συγκεκριμένα παραδείγματα από προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην τάξη μας, αμέσως η επιμόρφωση αποκτά πιο συλλογικό χαρακτήρα με πρακτικότητα. Εμένα προσωπικά ως διευθύντρια με έχουν βοηθήσει πολύ.»

ΣΝ4: «Είναι πολύ ενδιαφέρουσες και με έχουν βοηθήσει σε αρκετά θέματα. Θεωρώ ότι θα έπρεπε οι βεβαιώσεις που λαμβάνουμε έπρεπε με κάποιον τρόπο να αναγνωρίζονται!».

ΣΝ5: «Πιστεύω ότι υπάρχει μία ανακύκλωση των θεμάτων και δεν ανανεωνόμαστε ούτε επιμορφωνόμαστε. Επίσης, η διάρκεια είναι πολύ μεγάλη και μας εξαντλεί. Τα περισσότερα που αναφέρονται είναι θεωρητικά και δε μας βοηθάνε να αντιμετωπίσουμε προβλήματα στην πράξη. Επίσης, ακόμη και η παρακολούθηση δεν πιστοποιείται επίσημα, οπότε... οι περισσότεροι τις αποφεύγουν απ' όσους γνωρίζω.»

ΣΝ6: «Δεν πιστεύω ότι έχω μάθει κάτι καινούριο από τις επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει. Περισσότερο έχω ξοδέψει άσκοπα χρόνο μεγαλύτερο από το ωράριο που έπρεπε να δουλέψω. Επίσης, στις μεγάλες πόλεις διοργανώνονται σε σχολεία που βρίσκονται πολύ μακριά από αυτό που θα τύχει να εργάζομαι εγώ, οπότε δεν μπαίνω στη διαδικασία να φτάσω μέχρι εκεί!»

ΣΝ7: «Είναι επιβοηθητικές και κάθε φορά προσπαθώ να δοκιμάσω κάτι καινούριο που ακούω! Κάποια είναι σίγουρα θεωρητικά και δε γίνονται στην πράξη, αλλά κάποιες άλλες ιδέες αξίζει να δοκιμαστούν!»

4.3.3. Είδος επιμορφωτικών διαδικασιών που παρακολουθήθηκαν

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης για τα είδη των επιμορφώσεων τα οποία έχουν παρακολουθήσει. Στις περισσότερες απαντήσεις υπήρξαν πολλαπλές εκδοχές. Έτσι, δηλώθηκαν τα εξής:

ΣΝ1: *«Οι περισσότερες επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει είναι σεμινάρια και ημερίδες με πρωτοβουλία του σχολικού συμβούλου. Επίσης, έχει τύχει να συμμετάσχω και σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διοργανωμένο από το ΚΠΕ της περιοχής μας.»*

ΣΝ2: *«Έχω παρακολουθήσει μόνο κάποιες ημερίδες και κάποια εκπαιδευτικά project, που στη συνέχεια έπρεπε να τα εφαρμόσουμε μέσα στην τάξη.»*

ΣΝ3: *« Έχει τύχει να συμμετάσχω σε πολλά εξωσχολικά σεμινάρια, πολύωρα και ολιγόωρα. Επίσης, έχω λάβει μέρος ως ομιλήτρια σε ένα συνέδριο που είχε πραγματοποιηθεί πριν από κάποια χρόνια στη Θεσσαλονίκη. Προσπαθώ βέβαια να παρακολουθήσω και κάποιες σχολικές ημερίδες που γίνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά επειδή απαιτούν ολοήμερη παρουσία, με δεσμεύουν αρκετά.»*

ΣΝ4: *«Πηγαίνουμε σε πάρα πολλές σχολικές ημερίδες που οργανώνονται από τον σύμβουλο, πλέον από τον φίλο του δασκάλου. Επίσης, πλέον με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθώ έχω την ευκαιρία να λαμβάνω μέρος και σε πανεπιστημιακά σεμινάρια.»*

ΣΝ5: *«Έχω παρακολουθήσει κυρίως σεμινάρια και ημερίδες.»*

ΣΝ6: *«Νομίζω μόνο ημερίδες που γίνονται τις ώρες του σχολείου και κάποια σεμινάρια όταν βρισκόμουν στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών.»*

ΣΝ7: *« Έχω συμμετάσχει σε πάρα πολλές ημερίδες! Μπορεί και μηνιαίως να πηγαίνουμε ως σχολείο σε μία σίγουρα. Ειδικά σε όσες προγραμματίζει ο σχολικός σύμβουλος της περιοχής μας.»*

4.3.4. Ενδεχόμενο αξιολόγησης των ερωτηθέντων μετά το πέρας της επιμόρφωσης

Έπειτα από τη δήλωση των ειδών αξιολόγησης που έχουν παρακολουθήσει, οι ερωτηθέντες κλίθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσον οι ίδιοι έχουν αξιολογηθεί με κάποιο τρόπο μετά το πέρας των επιμορφωτικών διαδικασιών που έχουν συμμετάσχει. Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

ΣΝ1: « Όχι, δεν έχουμε αξιολογηθεί με κανέναν τρόπο μετά τις επιμορφώσεις που έχουμε λάβει. Νομίζω σε μεμονωμένες περιπτώσεις είχαμε συμπληρώσει στο τέλος κάποια φύλλα εργασιών με βάση αυτά που είχαμε ακούσει από τις παρουσιάσεις που είχαν γίνει στην αρχή των διαδικασιών».

ΣΝ2: «Ποτέ δεν έχουμε αξιολογηθεί για τίποτα! Οι περισσότεροι δε θα το δεχόμασταν άλλωστε!».

ΣΝ3: «Σε ορισμένα σεμινάρια ήταν υποχρεωτική η προετοιμασία και η παρουσίαση επιμέρους τμημάτων της θεματολογίας των κεντρικών παρουσιάσεων. Αυτό είναι ένα είδος αξιολόγησης των όσων έχουμε μάθει. Επίσης, σε άλλα σεμινάρια ειδικά μοριοδοτούμενα, ήταν υποχρεωτικές οι γραπτές τελικές εξετάσεις. Στις ημερίδες δεν υπάρχει συνήθως κανένα είδος αξιολόγησης. Μία φορά μόνο, θυμάμαι που αφού είχαμε λάβει κάποιες πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα, στη συνέχεια έπρεπε να συνεργαστούμε με άλλους εκπαιδευτικούς προκειμένου να παράγουμε ένα project πάνω στο ίδιο θέμα».

ΣΝ4: «Νομίζω πως όχι, δεν έχουμε αξιολογηθεί σχετικά με κάτι».

ΣΝ5: «Φυσικά και όχι!».

ΣΝ6: «Μία φορά μόνο, έπρεπε να συμπληρώσουμε ένα φύλλο εργασιών ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση τις γνώσεις που είχαμε αποκτήσει από τις παρουσιάσεις».

ΣΝ7: «Δε θυμάμαι να είχαμε συμπληρώσει κάτι μετά το πέρας των ημερίδων. Τις περισσότερες φορές παίρνουμε τη βεβαίωση και αποχωρούμε».

4.3.5. Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με την πιθανότητα συνεχούς αυτοβελτίωσης στο επάγγελμά τους

Στις τελευταίες δύο ερωτήσεις έγινε μία προσπάθεια να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μη τυπική και άτυπη μάθηση και τους ζητήθηκε αρχικά να προσδιορίσουν τις συνθήκες που μπορούν να οδηγήσουν στην απόκτησή τους και έπειτα να δηλώσουν ποιες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες οι ίδιοι έχουν αναπτύξει κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Σχετικά με το πρώτο μέρος των ερωτήσεων, δηλώθηκε πως:

ΣΝ1: « Εννοείται πως η εμπειρία παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη βελτίωση του τρόπου που διδάσκουμε! Επίσης, πιστεύω ότι οι δάσκαλοι γίνονται καλύτεροι μέσω των καλών διαπροσωπικών σχέσεων που υπάρχουν στις περισσότερες περιπτώσεις με τους

συναδέρφους τους. Σίγουρα και το συνεχές διάβασμα και η εκπαιδευτική εγρήγορση ενισχύουν τις πιθανότητες βελτίωσης. Γενικά, η ίδια η καθημερινότητα μας ωριμάζει ακόμα και εκτός σχολείου και αυτή την ωριμότητα μπορούμε να τη μεταφέρουμε ύστερα και στον εργασιακό μας χώρο».

ΣΝ2: «Πιστεύω πως το βασικό πράγμα που μας κάνει καθημερινά καλύτερους στο επάγγελμά μας είναι η επαφή με τα παιδιά. Όταν είμαστε μέσα στην τάξη και διαχειριζόμαστε τσακωμούς, διαφωνίες και ψυχολογικές μεταπτώσεις των παιδιών ταυτόχρονα αναπτύσσουμε επιπλέον ικανότητες. Επίσης, βοηθάει πολύ να υπάρχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μας, καθώς ύστερα ο ένας συνεργάζεται με τον άλλον και ανταλλάσσουν απόψεις, μαθαίνοντας συνεχώς νέα πράγματα».

ΣΝ3: «Θεμέλιο της συνεχούς βελτίωσης του δασκάλου είναι η συνεχής μάθηση. Ο καλός δάσκαλος δε σταματά ποτέ να είναι μαθητής, να διαβάζει, να ενημερώνεται, να ενδιαφέρεται και να συμμετέχει στα κοινά. Επίσης, ακόμη και η προσωπική ζωή αν εξελίσσεται με σωστό τρόπο και με αξίες βοηθάει στο να γίνεται κάποιος καλύτερος και στο επάγγελμά του καθώς ωριμάζει και αυτό μεταφέρεται σε όλους τους τομείς της ζωής του. Φυσικά και η συνεργασία με τους υπόλοιπους δασκάλους μπορεί να βελτιώσει πάρα πολύ κάποιον, καθώς γίνεται ανταλλαγή εμπειριών και εποικοδομητική συζήτηση. Επίσης, η συμμετοχή σε συλλόγους, σε εθελοντικά προγράμματα, σε φιλανθρωπικές οργανώσεις είναι επίσης στοιχεία που κάνουν κάποιον καλύτερο και ως άνθρωπο και ως επαγγελματία εκπαιδευτικό».

ΣΝ4: «Προσωπικά γίνομαι καλύτερη, διαβάζοντας συνεχώς ότι βρίσκω. Είτε βιβλία, είτε εφημερίδες, είτε άρθρα στο διαδίκτυο. Επίσης, συζητώ συχνά με τους υπόλοιπους δασκάλους που δουλεύουν στο σχολείο προβλήματα που αντιμετωπίζω μέσα στην τάξη. Αλλά το πιο σημαντικό για εμένα πιστεύω ότι είναι η μελέτη και η εμπειρία. Με τα χρόνια γινόμαστε συνεχώς καλύτεροι και σίγουρα πιο ευέλικτοι στο να αντιμετωπίζουμε δυσκολίες».

ΣΝ5: «Πιστεύω πως η εμπειρία και η συνεχής μελέτη είναι αυτά τα δύο που μας κάνουν καλύτερους καθημερινά. Επίσης και η θέληση από την πλευρά μας να γίνουμε καλύτεροι!».

ΣΝ6: «Διαβάζοντας συνέχεια!(γελώντας) Μελετώντας τα πάντα, από το πώς να κάνουμε το μάθημα μέχρι και επιστημονικά κείμενα ή ιατρικά! Όλα χρειάζονται! Επίσης, βοηθάει πολύ και η ανταλλαγή εμπειριών με άλλους δασκάλους».

ΣΝ7: «Η προσωπική μελέτη και το διάβασμα πιστεύω ότι είναι τα στοιχεία εκείνα που μας βελτιώνουν. Αυτά μαζί με την εμπειρία σίγουρα μας κάνουν συνεχώς καλύτερους».

4.3.6. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες/δεξιότητες που καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου

Σχετικά με το είδος των ικανοτήτων που καλλιεργούν οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου, απαντήθηκαν τα εξής:

ΣΝ1: «Σίγουρα αναπτύσσεται η έκφρασή μας στη μητρική γλώσσα, το λεξιλόγιό μας. Επίσης, αποκτούμε την ικανότητα να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε και αυτό προσπαθούμε να το μεταδώσουμε. Εξασκούμαστε γενικά και οι ίδιοι στα μαθήματα. Μαθαίνουμε κανόνες αλλά ταυτόχρονα αποκτούμε και επιστημονική συνείδηση. Ακόμα και μαθηματική σκέψη έχουμε αποκτήσει πολλοί, που δεν την είχαμε πριν!».

ΣΝ2: « Εγώ έχω βελτιωθεί πολύ σε επίπεδο συνεργασίας. Έχω μάθει να δουλεύω ομαδικά κάτι που δεν το είχα στη ζωή μου. Επίσης, έχω βελτιωθεί πολύ στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς είμαι αναγκασμένος να τους χρησιμοποιώ για βασικές λειτουργίες και ανάγκες μέσα στην τάξη».

ΣΝ3: «Το πρώτο που αναπτύσσουμε ως δάσκαλοι μέσω εμπειρίας είναι επικοινωνιακές δεξιότητες. Μαθαίνουμε να ακούμε, να συζητάμε με υπομονή και να εξηγούμε, να αναπτύσσουμε διάλογο. Επίσης, μαθαίνουμε καλύτερα τη γλώσσα μας. Αναπτύσσουμε γλωσσολογικές ικανότητες, αποκτούμε μαθηματική σκέψη και βασικές επιστημονικές και τεχνολογικές ικανότητες. Αποκτούμε αυτοπεποίθηση και μπορούμε να αναλάβουμε πρωτοβουλίες. Γενικά κερδίζουμε ηγετικές ικανότητες καθώς είμαστε οι αρχηγοί της τάξης μας. Κάποιοι από εμάς, ειδικά οι παλαιότεροι, μέχρι και ξένες γλώσσες μάθαμε σε έναν βαθμό μέσα στην τάξη!».

ΣΝ4: « Θεωρώ πως μαθαίνουμε τα Ελληνικά, τα μαθηματικά και την ιστορία της χώρας μας! Γενικά αποκτούμε καθημερινά καινούριες γνώσεις! Επίσης, εξασκούμαστε στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή που πλέον –τουλάχιστον για εμάς- είναι απαραίτητο εργαλείο. Αποκτούμε ομαδικό πνεύμα και αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες. Μπορούμε να γίνουμε και καινοτόμοι σε κάτι, καθώς έχουμε νε μέρει την ελευθερία να το δοκιμάσουμε! Επίσης, μαθαίνουμε να εκφραζόμαστε καλύτερα και να εξηγούμε».

ΣΝ5: «Εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας οι οποίες χρόνο με το χρόνο γίνονται όλο και περισσότερες και από ποικίλους τομείς! Επίσης, κερδίζουμε κοινωνικές δεξιότητες αλλά και ικανότητες στη διαχείριση, την πρωτοβουλία και την ηγεσία».

ΣΝ6: *«Μαθαίνουμε να εκφραζόμαστε καλύτερα και να συνεργαζόμαστε με άλλους ανθρώπους. Να μοιραζόμαστε τις γνώσεις και τις εμπειρίες μας. Να διαχειριζόμαστε προβλήματα γρήγορα και αποτελεσματικά. Να σκεφτόμαστε πιο πρακτικά».*

ΣΝ7: *« Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι αποκτάμε μεταγνωστικές δεξιότητες. Είναι απίστευτο το ότι μαθαίνουμε τον εαυτό μας και καλύπτουμε μόνοι μας τα «κενά» και τις ελλείψεις που έχουμε. Επίσης, βελτιώνουμε συνεχώς την έκφρασή μας. Μαθαίνουμε άπταιστα τη μητρική μας γλώσσα και επίσης εξασκούμαστε στη διαχείριση και αντιμετώπιση προβλημάτων».*

4.4. Δ' Άξονας : Πιστοποίηση- Στάση εκπαιδευτικών

Ανάμεσα στους στόχους της παρούσας εργασίας ήταν και η διερεύνηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν για συμμετοχή σε επίσημες διαδικασίες αναγνώρισης προσόντων (γνώσεων και ικανοτήτων) μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών διαδικασιών. Επίσης, σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με τα σημεία των διαδικασιών επικύρωσης που συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν και να προτείνουν βελτιωτικές αλλαγές του συστήματος.

4.4.1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επίσημη αναγνώριση των προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτό το ερώτημα είναι οι εξής:

ΣΝ1: *«Πιστεύω πως ναι... (παύση) Θα βοηθούσε ιδιαίτερα τον ιδιωτικό τομέα να επιλέγει τους καλύτερους. Ο δημόσιος δε σώζεται με τίποτα! (καυστικότητα και απογοήτευση)».*

ΣΝ2: *« Πιστεύω πως όχι, γιατί θα προωθηθούν άτομα που είναι μικρότερα και έχουν επιπλέον προσόντα, γιατί το επιδιώκουν.»*

ΣΝ3: *« Εννοείται πως θα έπρεπε να αναγνωρίζονται και με γρήγορες και επίσημες διαδικασίες που θα ανταμείβουν το άτομο που τα διαθέτει».*

ΣΝ4: *«Ναι, θα ήθελα να συμβεί σε όλους τους τομείς εργασίας, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα».*

ΣΝ5: *« Δεν πιστεύω ότι θα παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στην Ελλάδα, γιατί έτσι κι αλλιώς στον δημόσιο τομέα υπάρχουν άτομα μόνιμα με ελάχιστες καταγεγραμμένες ικανότητες και δεξιότητες».*

ΣΝ6: « *Ναι, θα έπρεπε να υπάρχει ένα σύστημα αναγνώρισης τέτοιων προσόντων και όχι μόνο επίσημων καθώς πολλές φορές δεν έχουν όλοι την οικονομική δυνατότητα να επιμορφωθούν, αλλά έχουν όλες τις βλέψεις να γίνονται καλύτεροι συνεχώς*».

ΣΝ7: « *Δεν πιστεύω πως θα παίζει κάποιο σπουδαίο ρόλο στον δημόσιο τομέα, ούτε μισθολογικά θα υπάρξουν αλλαγές, ούτε ιεραρχικά για τη σειρά των προσλήψεων. Στον ιδιωτικό τομέα, ίσως μία τέτοια παροχή να ενίσχυε περισσότερο το βιογραφικό σημείωμα των υποψήφιων εργαζομένων*».

4.4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πιθανότητα συμμετοχής τους σε επίσημες διαδικασίες επικύρωσης προσόντων

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σχετικά με την πιθανότητα συμμετοχής τους σε κάποια επίσημη διαδικασία επικύρωσης προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης δήλωσαν πως:

ΣΝ1: «*Εννοείται πως θα με ενδιέφερε να αναγνωριστούν και να πιστοποιηθούν επιπλέον ικανότητες που μπορεί να διαθέτω. Αν αυτό γινότανε θα μου κινούσε το ενδιαφέρον να βελτιωθώ περαιτέρω, αρκεί η διαδικασία να γινόταν αξιοκρατικά και με κριτήρια ή προκαθορισμένους στόχους*».

ΣΝ2: «*Δε με ενδιαφέρει ιδιαίτερα καθώς μου θυμίζει διαδικασία αξιολόγησης. Επίσης, κάποιος που δεν έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με αυτό το κομμάτι θα βρίσκεται σε μειονεκτική θέση*».

ΣΝ3: «*Εννοείται πως θα με ενδιέφερε να αναγνωριστούν επίσημα αυτές οι ικανότητες που έχουμε αποκτήσει με τα χρόνια και την εμπειρία. Αρκεί αυτή η αναγνώριση να γινόταν με αξιοκρατικό τρόπο και να συμφωνούσε με ευρωπαϊκά πρότυπα. Επίσης, να περιελάμβανε πληθώρα προσόντων και ικανοτήτων που σχετίζονται με το επάγγελμά μας, ώστε να μας παρότρυνε συνεχώς για εξέλιξη και δια βίου μάθηση και όχι να μορφωνόμαστε για χρησιμοθηρικούς σκοπούς κάλυψης δημοσίων θέσεων*».

ΣΝ4: «*Θα με ενδιέφερε αρκεί να ήταν μία εύκολη και όχι χρονοβόρα διαδικασία. Επίσης, να μην έμοιαζε με αξιολόγηση των ικανοτήτων μας, γιατί δε θα είχε συμμετοχή. Αν είχε άμεση ανταμοιβή, τότε θα κινούσε σίγουρα το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών*».

ΣΝ5: «*Αν υπήρχε τέτοια δυνατότητα, πιστεύω θα το έκανα. Αλλά σίγουρα τα άτυπα και μη τυπικά προσόντα δεν μπορούν να ξεπεράσουν τα επίσημα πτυχία που κάποιος έχει καταβάλει κόπο και χρήμα για να τα αποκτήσει!*».

ΣΝ6: « Πιστεύω μία τέτοια επικύρωση θα βοηθούσε πολύ το επάγγελμά μας να αποκτήσει και πάλι το κύρος και τον επαγγελματισμό που του αναλογεί. Επίσης, θα μας έδινε κίνητρο να προσπαθήσουμε περισσότερο για την προσωπική μας εξέλιξη, εφόσον θα γνωρίζαμε ότι αυτή μας η προσπάθεια θα ανταμειβόταν».

ΣΝ7: «Ναι, θα βοηθούσε πολύ ειδικά τους νέους που θα επιθυμούσαν να εργαστούν και σε σχολεία της Ευρώπης ή να σπουδάσουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα στο εξωτερικό. Επίσης, στον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης, σε επιχειρήσεις που ασχολούνται με τη μάθηση των παιδιών (όπως κέντρα μελέτης ή φροντιστηριακά τμήματα) μία τέτοια επικύρωση θα βοηθούσε τους εργοδότες να επιλέξουν τα καταλληλότερα άτομα για τον εργασιακό τους χώρο».

4.4.3. Σημεία σύγκλισης- διαφωνίας των εκπαιδευτικών με το σύστημα της επίσημης επικύρωσης

Σε αυτό το ερώτημα δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να εκφραστούν ελεύθερα και να προσδιορίσουν τα σημεία του συστήματος επικύρωσης προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που συμφωνούν και τα σημεία που διαφωνούν:

ΣΝ1: «Διαφωνώ στο ότι η διαδικασία δεν έχει γίνει γνωστή στο ευρύ σύνολο των εκπαιδευτικών. Επίσης, στην Ελλάδα δε νομίζω να μπορεί να συμβαδίσει με τα δεδομένα που υπάρχουν στην εκπαίδευση ή δε χρειάζεται καν».

ΣΝ2: «Μια τέτοια διαδικασία αποσπά την προσοχή των εκπαιδευτικών από το διδακτικό τους έργο και επίσης ως διαδικασία δε λαμβάνει υπόψη της την προσωπικότητα και τις αξίες του κάθε εκπαιδευτικού».

ΣΝ3: «Ένα σύστημα επικύρωσης άτυπων προσόντων βοηθάει στην τεκμηρίωση προσόντων που διαθέτει και έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός άτυπα από εγκεκριμένους φορείς με ευρωπαϊκή αποδοχή και εμπέλεια. Επίσης, θα διευκόλυνε τη σύγκριση και την αξιολογική κατάταξη ατόμων και εργαζομένων του ίδιου επιπέδου».

ΣΝ4: « Σίγουρα είναι θετικό το ότι επιτρέπει τη σύγκριση ατόμων του ίδιου επιπέδου και δίνει κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη. Αρνητικό πιστεύω ότι είναι το γεγονός πως δεν είναι γνωστή ως διαδικασία. Ακόμη και εγώ δεν μπορώ να καταλάβω εξ ολοκλήρου περί τίνος πρόκειται».

ΣΝ5: «Δεν πιστεύω ότι μία τέτοια διαδικασία ταιριάζει με τα ελληνικά δεδομένα και τον δημόσιο τομέα. Επίσης, απ' όσο γνωρίζω είναι ελάχιστοι οι επίσημοι φορείς που αναλαμβάνουν την άμεση επικύρωση άτυπων ή μη τυπικών προσόντων και ως διαδικασία απαιτεί πολύ χρόνο».

ΣΝ6: « Θετικό είναι το ότι βοηθάει στη σύγκριση των εργαζομένων. Αρνητικό είναι ότι ως διαδικασία είναι λίγο ουτοπική και σίγουρα θα καταλήξει να γίνει εμμονή για ορισμένους».

ΣΝ7: « Σε μία τέτοια περίπτωση είναι θετικό το γεγονός πως θα μπορούσαμε να επικυρώσουμε προσόντα μας και να αναδειχθούμε σε σχέση με κάποιον συνάδελφο που δεν έχει προβεί σε αυτή τη διαδικασία. Επίσης, θετικό είναι το γεγονός πως τέτοιες δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και η επίσημη επικύρωσή τους και αναγνώρισή τους από εγκεκριμένους φορείς θα βοηθούσε και την κινητικότητα μέσα στην Ευρώπη των εργαζομένων. Αρνητικό στοιχείο είναι πως η διαδικασία της εφαρμογής ενός τέτοιου συστήματος θα καθυστερήσει αρκετά και επίσης ότι δεν υπάρχει εδώ και τόσο καιρό η κατάλληλη ενημέρωση».

4.4.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διαδικασίας πιστοποίησης

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης αφορούσε βελτιωτικές παρεμβάσεις που θα έκαναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο σύστημα της επίσημης επικύρωσης μη τυπικών και άτυπων προσόντων τους. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

ΣΝ1: « Θα προσπαθούσα να παρέχω ολοκληρωμένη ενημέρωση αρχικά στους εκπαιδευτικούς όλης της χώρας. Έπειτα, θα συνέδεα την επικύρωση προσόντων με την μισθολογική αύξηση για να υπάρξει κίνητρο για εξέλιξη. Τέλος, θα όριζα μία σύντομη και εύκολη διαδικασία επικύρωσης, χωρίς χρονοτριβές και καθυστερήσεις».

ΣΝ2: « Θα αναγνώριζα την εργασιακή εμπειρία ως προσόν και μετά θα ταξινομούσα τα υπόλοιπα πιστοποιητικά μάθησης ή τις λοιπές δεξιότητες. Επίσης, το κράτος θα έπρεπε εξ αρχής να έχει προσδιορίσει τον φορέα, τον χώρο και τον χρόνο της επικύρωσης κάθε περιφέρειας».

ΣΝ3: «Θα όριζα κάποια Συμβουλευτική Υπηρεσία και θα παρείχα ενημέρωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας σταδιακά και ανά περιφέρεια. Επίσης, θα ανέθετα σε περισσότερους φορείς τη δυνατότητα για πιστοποίηση προσόντων και θα τους χρηματοδοτούσα».

ΣΝ4: « Με την αποδοχή της επικύρωσης, θα παρείχα και μισθολογική αύξηση».

ΣΝ5: « Θα εφαρμόζα το σύστημα αυτό στον δημόσιο τομέα, ώστε να επαναπροσδιοριστεί το σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης!»

ΣΝ6: « Καλό θα ήταν να υπάρχουν προκαθορισμένα κριτήρια αποδοχής πιστοποίησης κάθε προσόντος. Επίσης, να υπάρχει σταθερό συμβουλευτικό τμήμα».

ΣΝ7: «Θα πρότεινα η πιστοποίηση των προσόντων αυτής της κατηγορίας να συνδεθεί με το επίσημο πλαίσιο προσόντων και να έχει μισθολογικές ανταμοιβές».

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η σύνοψη των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο αρχικό στάδιο της έρευνας. Επίσης, σε αυτό το σημείο θα γίνει συζήτηση σχετικά με τον αν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία συγκλίνουν ή αποκλίνουν από την επιστημονική βιβλιογραφία που υπάρχει ήδη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση: α) των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρησιμότητα του Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων στην προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη, καθώς επίσης και β) της δυνατότητας επίσημης αναγνώρισης των προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης που διαθέτουν.

Σχετικά με τον *πρώτο άξονα* διερεύνησης, που αφορούσε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το Ευρωπαϊκό και Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, ως γενικό συμπέρασμα, προέκυψε πως το σύνολο του δείγματος γνωρίζει «επιφανειακά» τι είναι το Ευρωπαϊκό και το Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Αυτό, μπορεί να εξηγηθεί για δύο λόγους. Αρχικά, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (τέσσερις από τους επτά) έχουν ολοκληρώσει ή βρίσκονται κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, γεγονός που διευκολύνει την ενημέρωσή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι σχετικά νεαρής ηλικίας, δηλαδή έχει πιο «πρόσφατες» γνώσεις ακόμη και από το προπτυχιακό τους επίπεδο και από τις δηλώσεις του προκύπτει ότι είναι περισσότερο ενημερωμένο σε θέματα διαδικαστικά της εργασίας του. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή, η διαδικασία αντιστοίχισης και η χρησιμότητα δεν ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στην

πλειονηφία των ερωτηθέντων, πράγμα που φανερώνει πως υπάρχει ελλιπής πληροφόρηση και διάχυση στον επαγγελματικό τομέα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη και τον τρόπο λειτουργίας των δύο πλαισίων.

Στον αναλυτικό οδηγό του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αναφέρεται ότι κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της αρχικής λειτουργίας του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων, προκειμένου να επιτευχθεί μία πρώτη ενημέρωση του ελληνικού κοινού, οργανώθηκαν σε όλη την Ελλάδα αρκετές επιμορφωτικές εκδηλώσεις, κυρίως στα περισσότερα αστικά κέντρα, με σκοπό τη πληροφόρηση των ενδιαφερομένων σχετικά με τη στοχοθεσία και τον τρόπο λειτουργίας τόσο του ΕΠΕΠ όσο και του Ελληνικού ΕΘΠΕΠ. Οι εκδηλώσεις αυτές στόχευαν κυρίως να ενημερώσουν και να προετοιμάσουν τις ομάδες της τοπικής αυτοδιοίκησης κάθε περιοχής, έτσι ώστε και αυτές με τη σειρά τους να μεταλαμπαδεύσουν τις πληροφορίες που θα αποκτούσαν στην κοινότητα των περιοχών. Πρώτες ομάδες στόχου ήταν μεγάλες επιχειρήσεις και οργανισμοί, φορείς τυπικής και μη τυπικής μάθησης, διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και άλλοι ενδιαφερόμενοι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί ιδιωτικοί οργανισμοί. Με βάση τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου άξονα, προκύπτει πως οι συγκεκριμένες εκδηλώσεις δεν πέτυχαν την ενδελεχή ενημέρωση και πληροφόρηση των εργαζομένων σε αποτελεσματικό επίπεδο, παρά τις οργανωμένες προσπάθειές τους. Το συμπέρασμα αυτό αφορά τουλάχιστον τον τομέα των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα.

Υπάρχουν πολλές πιθανές αιτίες που μπορεί να οδήγησαν σε ελλιπή ή μη αποτελεσματική πληροφόρηση του εκπαιδευτικού τομέα, μία εκ των οποίων ίσως είναι η απουσία πρακτικής εφαρμογής των βασικών αρχών του πλαισίου και αδυναμία σύνδεσής του με θέματα που μπορεί να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν περαιτέρω για το συγκεκριμένο θέμα, όπως για παράδειγμα, η μισθολογική αύξηση, η επίτευξη μονιμοποίησης, η δυνατότητα επιλογής περιοχών εργασίας κ.ά., θέματα που αφορούν σημαντικές διαδικαστικές διαδικασίες της επαγγελματικής τους καθημερινότητας. Έτσι, για την επίτευξη της διάχυσης και της γενικότερης στοχοθεσίας του Ελληνικού ΕΘΠΕΠ, οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να επικεντρωθούν περισσότερο στην ενίσχυση της συμμετοχής των εργαζομένων σε αυτό και στους τρόπους που αυτή θα επιτευχθεί.

Όσον αφορά τις δυνατότητες που παρέχει το ΕΘΠΕΠ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η διευκόλυνση της κινητικότητας και η σύγκριση προσόντων αποτέλεσαν τις απαντήσεις που μονοπόλησαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι έξι από τους επτά ερωτηθέντες συμφώνησαν στο γεγονός ότι ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς που θέλουν να πειραματιστούν και να εμπλουτίσουν το εργασιακό τους προφίλ, η χρήση του καταστατικού αυτού πίνακα θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που προέρχονταν από τις ηλικιακές κατηγορίες των 20-30 και 30-40 απάντησαν στο σύνολό τους ότι το θετικότερο στοιχείο της εφαρμογής του ΕΠΕΠ και του αντίστοιχου ΕΘΠΕΠ είναι η δυνατότητα που παρέχει για τη σύγκριση των προσόντων των εργαζομένων. Το γεγονός αυτό εξηγείται καθώς οι «νέοι» εκπαιδευτικοί, δεδομένης της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η Ελλάδα και της αύξησης του ποσοστού ανεργίας των νέων, ήδη από την απαρχή της πανεπιστημιακής τους πορείας, είναι ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι για την ανταγωνιστικότητα που θα αντιμετωπίσουν και έτσι φροντίζουν από σχετικά νωρίς να αποκτήσουν βεβαιώσεις, τεκμήρια, γνώσεις, δεξιότητες που θα τους εφοδιάσουν και θα τους διευκολύνουν στην αγορά εργασίας για την κατοχή θέσης. Η άποψη ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί «ταλαιπωρούνται» περισσότερο επικράτησε και στις απαντήσεις των ερωτηθέντων που προέρχονταν από μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες. Σε αυτό το σημείο εκφράστηκε και μία ανησυχία σχετικά με την εφαρμογή του πλαισίου, όσον αφορά τη σύγκριση των προσόντων, καθώς σε μία τέτοια περίπτωση, εκπαιδευτικοί που έχουν κατοχυρωμένες θέσεις δημοσίου εδώ και χρόνια θα κληθούν να «αντιμετωπίσουν» νεότερους συναδέλφους με πλουσιότερα βιογραφικά ή καταγεγραμμένες/ καταχωρημένες δεξιότητες.

Έτσι, όπως ακριβώς έχει καταγραφεί και στην επιστημονική βιβλιογραφία, ανάμεσα στα θετικά στοιχεία του ΕΘΠΕΠ είναι η κινητικότητα και η συγκρισιμότητα που παρέχει στους εργαζόμενους. Σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία του, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στις οποίες φαίνεται να επικρατεί η απουσία μισθολογικής αύξησης ως αξιολογικό κριτήριο και επίσης η αβεβαιότητα για τη διαφάνεια των προσόντων. Συγκεκριμένα, εκφράστηκε από την πλειονότητα του δείγματος η αβεβαιότητα σχετικά με την καταλληλότητα του ατόμου ή της ομάδας ατόμων που θα αναλάβουν σε δεύτερο στάδιο να «αξιολογήσουν» να

ελέγξουν το κατά πόσον οι δεξιότητες και οι γνώσεις που καταχωρούνται και ταξινομούν τον εκπαιδευτικό σε επίπεδα μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη και το κατά πόσον ο συγκεκριμένος υποψήφιος εκπαιδευτικός είναι όντως κατάλληλος για τη συγκεκριμένη θέση στην οποία υποβάλλει αίτηση ή στην οποία καλείται να εργαστεί. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί –τουλάχιστον όπως προκύπτει από το δείγμα της έρευνας– τηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στο ΕΘΠΕΠ κάτι που εν μέρει εξηγείται αν κάποιος αναλογιστεί την ελλιπή ενημέρωση την οποία διαθέτουν για το πλαίσιο και τη λειτουργία του, όπως αυτή καταγράφηκε παραπάνω. Επίσης, στοιχεία τα οποία τους προβληματίζουν είναι θέματα διαφάνειας και αξιοκρατικής ταξινόμησης των ατόμων και φυσικά περισσότερο απ' όλα η σύνδεση του πλαισίου με μισθολογικές ανακατατάξεις των ίδιων. Απόψεις για διακινδύνευση θέσεων υπήρχαν, αλλά σε μεμονωμένες περιπτώσεις.

Γενική εντύπωση που προέκυψε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας, είναι η συνεχής επιθυμία για επιμόρφωση αλλά και η διάθεση αρκετών ευκαιριών για εκπαιδευτικές επιμορφώσεις. Τρεις από τους τέσσερις ερωτηθέντες έχουν ήδη παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Στόχος του *δεύτερου* θεματικού άξονα ήταν η διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα και η δυνατότητα των προγραμμάτων αυτών να αναγνωρίσουν ή να ενισχύσουν τις μη τυπικές και άτυπες δεξιότητες που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως συμμετέχουν σε πολλές επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Άλλοι, συμμετέχουν βάσει προσωπικής προτίμησης και σε άλλους κάποιες φορές επιβάλλεται. Η συμμετοχή αυτή των εκπαιδευτικών, μπορεί να σκιαγραφήσει τη γενικότερη στάση που υπάρχει στην Ελλάδα για ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεών τους ή την παροχή συμβουλευτικής βοήθειας σε ομαδικό πλαίσιο. Η υποχρεωτικότητα της παρακολούθησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων προκύπτει από τον καθ' ένα στο διευθυντή του σχολείου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί, ωστόσο, ότι η συμμετοχή στα ελληνικά επιμορφωτικά προγράμματα είναι υψηλή, ακόμη και που στην Ελλάδα, σε αντίθεση με πολλές ευρωπαϊκές χώρες η παρακολούθηση τέτοιων δράσεων είναι προαιρετική και δεν επιβάλλεται ούτε συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στις υποχρεώσεις του διδακτικού επαγγέλματος.

Όπως εκφράστηκε από την πλειοψηφία του δείγματος, οι επιμορφώσεις τις οποίες παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται και οργανώνονται σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την προσπάθεια που καταβάλλει το κράτος και οι κρατικοί φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση για ενίσχυση και αναβάθμιση του τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό την αντιμετώπιση δυσκολιών και τη συμπόρευση με ευρωπαϊκά πρότυπα. Ο σχολικός σύμβουλος και πλέον ο «φίλος» του δασκάλου παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων και στην ώθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή.

Η κρίση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα των επιμορφώσεων που παρακολουθούν ήταν αρνητικά προσκείμενη. Η πλειοψηφία στάθηκε στο γεγονός του χρόνου, δηλώνοντας ότι οι περισσότερες διαρκούν πολλές ώρες, οι οποίες εκτείνονται του σχολικού ωραρίου και είναι κουραστικές. Επίσης, ακριβώς στο ίδιο ποσοστό απαντήσεων τέθηκε και το ζήτημα της απουσίας αναγνώρισης των βεβαιώσεων που παρέχονται στο τέλος των επιμορφώσεων και της θεωρητικής προσέγγισης των προβλημάτων που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον. Από δύο άτομα εκφράστηκε το θέμα της ανακύκλωσης των θεμάτων, το οποίο δεν κινητοποιεί πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς να τις παρακολουθήσουν. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν πλήρως με τα ήδη καταγεγραμμένα προβλήματα των επιμορφωτικών διαδικασιών στην Ελλάδα και έρχονται να θέσουν στο τραπέζι και το θέμα της «απουσίας» αναγνώρισης του κόπου και του χρόνου των εκπαιδευτικών, το οποίο θα συνδεθεί με τη στάση τους απέναντι στο ζήτημα της πιθανότητας αναγνώρισης προσόντων μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, που θα αναλυθεί στον τελευταίο άξονα. Οι απόψεις ότι τα προγράμματα αυτά είναι χρήσιμα και συνεισφέρουν στην εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης εκφράστηκαν, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό και μόνο από δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Όσον αφορά το είδος των επιμορφώσεων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, προέκυψε ότι οι ημερίδες και τα σεμινάρια δεσπόζουν στον χώρο των επιμορφώσεων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, έχουν παρακολουθήσει και έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια και σχολικές ημερίδες. Μόνο σε μία μεμονωμένη περίπτωση υπήρχε συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικό πρόγραμμα, διοργανωμένο από το ΚΠΕ της περιοχής του σχολείου. Το γεγονός αυτό εξηγείται καθώς τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα είναι πιο εύκολο να οργανωθούν και απαιτούν φυσικά

και μικρότερη χρηματοδότηση για την υλοποίησή τους. Βέβαια, όπως εκφράστηκε ούτως ή άλλως από το δείγμα αλλά όπως διατυπώνεται και από την επιστημονική βιβλιογραφία, οι επιμορφωτικές ημερίδες και τα σεμινάρια στερούν από τον συμμετέχοντα τη δυνατότητα αναγνώρισης της επιμόρφωσή του και παρέχουν μόνο μία βεβαίωση συμμετοχής που δε χρησιμοποιείται.

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η πλήρης απουσία της, όπως αυτή εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ούτε οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με κάποιον τρόπο, αλλά ούτε οι ίδιοι αξιολογούν την επιμόρφωση στην οποία έλαβαν μέρος. Το γεγονός αυτό μπορεί να συμφωνήσει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν αποδείξει πως προγράμματα επιμόρφωσης δε συνδέονται με τη διαδικασία αξιολόγησης στην Ελλάδα και έτσι δύσκολα μπορούν να βελτιωθούν και να αναβαθμιστούν.

Ένας ακόμη στόχος του συγκεκριμένου άξονα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσον οι ίδιοι θεωρούν ότι διαθέτουν δεξιότητες και γνώσεις που προέρχονται από τον χώρο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτές συνεισφέρουν θετικά στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως πράγματι η επαγγελματική εμπειρία και οι επικοινωνιακές συζητήσεις με τους συναδέλφους βοηθούν σημαντικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, ενώ στη δεύτερη θέση επιλογών βρέθηκε και η προσωπική μελέτη που καταβάλλει ο καθένας για τη βελτίωσή του και η συνεχής ενημέρωση και επαγρύπνηση και μάθηση. Από τις απαντήσεις αυτές που δόθηκαν προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεχούς μάθησης και της προσπάθειας, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα συνδέεται στενά με την απόκτηση και την αναγνώριση προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργασία αποτελούν ικανότητες των οποίων τα οφέλη δεν αποδίδονται με κάποια βεβαίωση, αλλά είναι βασικά για την προσωπική και διδακτική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού. Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι η επίγνωση της σπουδαιότητας των γνώσεων και των ικανοτήτων αυτών που καλλιεργούνται, συνεισφέρουν και διευκολύνουν την απόκτησή τους κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους βίου και συντρέχουν

παράλληλα για την πραγμάτωση άλλων βαθύτερων εθνικών και ευρωπαϊκών στόχων, όπως η δια βίου μάθηση, ο νέος ρόλος του δασκάλου, η προώθηση νέων διδακτικών μεθόδων και άλλα.

Στόχος του τελευταίου άξονα ήταν η αποτίμηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επίσημης αναγνώρισης προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Είναι αξιοσημείωτο, ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν θετικά προσκείμενοι σε μία πιθανότητα αναγνώρισης ικανοτήτων μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ειδικά αν αυτή πραγματοποιούταν βάσει ευρωπαϊκών προτύπων και φορέων. Εδώ μπορεί να τεθεί το θέμα της αναξιοπιστίας των εκπαιδευτικών απέναντι στους ελληνικούς φορείς, τους οποίους τους απαξιώνουν σε επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας ή ακόμη και διαδικασίας διεκπεραίωσης των υποχρεώσεών τους. Έτσι, η πιθανότητα μίας αναγνώρισης με ευρωπαϊκές πιστοποιήσεις και επικυρώσεις παρουσιάζεται ως μεγάλο θέλητρο για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους ωθεί να αναζητήσουν οι ίδιοι τρόπους για την αυτοβελτίωσή τους. Από το δείγμα προκύπτει το συμπέρασμα πως υπάρχει και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν επιθυμεί επικύρωση, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο επιφυλάξεις τόσο για τη χρησιμότητα της ίδια της διαδικασίας όσο και για την αξιολογική αναγνώριση όλων των πτυχών των προσόντων που διαθέτουν.

Βασικός λόγος που τους κινητοποιεί για τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια διαδικασία είναι η προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, γεγονός που συμφωνεί πλήρως με την επιστημονική βιβλιογραφία, η οποία ως θεμέλιο της δια βίου μάθησης τοποθετεί προσωπικούς και επαγγελματικούς παράγοντες ανέλιξης. Σημαντικό παράγοντα επίσης διαδραματίζει και μία ενδεχόμενη μισθολογική αύξηση που μπορεί να προκύψει από την αναγνώριση επιπλέον προσόντων (Σιπητάνου κ.ά., 2012). Μία ενδεχόμενη επικύρωση των προσόντων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οδηγήσει και στην υποστήριξη και ενίσχυση του επαγγελματικού τους κύρους και να δημιουργήσει στόχους και κίνητρα για ανέλιξη. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την περίοδο της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα την τελευταία δεκαετία και τις μειώσεις που έχουν σημειωθεί στη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών όπως και άλλων κλάδων. Σχετικά με τα σημεία μιας ενδεχόμενης επίσημης επικύρωσης που συμφωνούν και διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ως βασικό σημείο σύγκλισης εκφράστηκε η δυνατότητα αναγνώρισης προσόντων που

δεν παρέχονται μέσω συγκεκριμένων φορέων και η επικύρωσή τους από συγκεκριμένους κρατικούς οργανισμούς. Μια ενδεχόμενη επικύρωση με ευρωπαϊκό χαρακτήρα των προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης θα προσέφερε μία επίσημη τεκμηρίωση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και θα επισημοποιούσε τις ικανότητές τους. Στο σημείο αυτό, εκφράστηκαν περισσότερα στοιχεία διαφωνίας των εκπαιδευτικών, με βασικό το γεγονός της ουτοπικότητας μιας τέτοιας διαδικασίας και της αδυναμίας συμπόρευσής της με τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εκφράστηκε επίσης και η ανάγκη για εφαρμογή της τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα εκπαίδευσης, ώστε να υπάρξει δραστική αναδιάρθρωση του χώρου και να ενταχθούν και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καν ευκαιρία, λόγω καταστατικού πίνακα και παλαιότητας να εργαστούν. Επίσης, σε μεμονωμένες περιπτώσεις εκφράστηκε και η πιθανότητα της υπερβολικής προσκόλλησης στο σύστημα αυτό, με αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό του διδακτικού έργου καθώς και η υπερβολική τυποποίηση των προσόντων.

Τέλος, όσον αφορά τις βελτιωτικές προτάσεις που έγιναν, η πλειοψηφία δήλωσε πως μία πιθανή σύνδεση της επικύρωσης με μισθολογικές αναπροσαρμογές θα έδινε μεγάλη ώθηση στους εκπαιδευτικούς για συνεχή βελτίωση και θα τους τροφοδοτούσε με περισσότερη θέληση και ενδιαφέρον για συμμετοχή. Εκφράστηκε και το θέμα της υποχρεωτικότητας, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να συγκλίνουν στην εφαρμογή μίας προαιρετικής αρχικά διαδικασίας στην οποία θα συμμετέχουν μόνο όσοι πραγματικά το επιθυμούν και όχι εκείνοι που ζητούν να την αποφύγουν. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών έθεσε και το θέμα της διάρκειας της διαδικασίας αναγνώρισης, η οποία θα πρέπει να είναι οριοθετημένη και να μην πλατειάζει, διότι θα ταλαιπωρεί και θα αποτελεί διαδικασία που θα αποφεύγεται, εφόσον δε θα είναι υποχρεωτική. Παράλληλα με τη χρονική διάρκεια και την οριοθέτηση της ακριβούς διαδικασίας επικύρωσης τέθηκε και το ζήτημα της διαφάνειας των διαδικασιών αναγνώρισης προσόντων. Ήδη από τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης είχε τεθεί το ζήτημα της διασφάλισης ποιότητας και της διαφάνειας σε έγκυρες και καλά οριοθετημένες διαδικασίες επικύρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012). Επίσης, σε δύο περιπτώσεις του δείγματος προτάθηκε και η παροχή συμβουλευτικής υπηρεσίας η οποία, αφού θα παρέχει την κατάλληλη

ενημέρωση, θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την καταλληλότερη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν για την επαγγελματική ανέλιξή τους. Η πρόταση για τη διάθεση και εφαρμογή μιας επίσημης Συμβουλευτικής Υπηρεσίας έχει τεθεί ήδη από το συμβούλιο της Κοπεγχάγης. Συγκεκριμένα, σήμερα υπάρχει ο θεσμός του Δια Βίου Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής, ο οποίος έχει συσταθεί για λόγους καθοδήγησης και ενημέρωσης των ενδιαφερομένων (Cedefop, 2011), τον οποίο βέβαια, όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις του δείγματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν τον γνωρίζει.

6. Προτάσεις- Πολιτικές

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω έρευνα είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα ενισχύσουν τον επαγγελματισμό τους και θα επιτρέψουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι περισσότερες, όμως, γνώσεις που αποκτούν μέσω αυτών των προγραμμάτων δεν αναγνωρίζονται επίσημα και έτσι δεν προσφέρουν κάποιο κίνητρο παρακολούθησης. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί το σημαντικότερο προσόν άτυπης μάθησης που διαθέτουν και πως αυτή πρέπει να αναγνωρίζεται και να πιστοποιείται μέσω έγκυρων διαδικασιών διαφάνειας και ποιότητας. Όσον αφορά το θέμα της διαδικασίας επικύρωσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεώρησε πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση και συμβάλει στην παροχή κινήτρων για εξέλιξη. Τέλος, ως βασικό συμπέρασμα προέκυψε πως οι περισσότεροι δάσκαλοι δε γνωρίζουν τον ρόλο και τον τρόπο λειτουργίας ούτε του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων ούτε του αντίστοιχου Ελληνικού.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να γενικευτεί καθώς το δείγμα είναι πολύ περιορισμένο και η διαδικασία συλλογής του (δειγματοληψία) ήταν σκόπιμη και βολική προς τον ερευνητή. Ωστόσο, οι απαντήσεις που προέκυψαν, θα μπορούσαν να δώσουν ώθηση για κάποιες μελλοντικές αναζητήσεις σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Ιδιαίτερα σημαντικό, θα ήταν με κάποιον τρόπο να αναδειχθούν με οριοθετημένο τρόπο οι ικανότητες και οι δεξιότητες που καλλιεργούν και διαθέτουν οι

εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου σε σύγκριση με την αυτοεπίγνωση των ικανοτήτων τους που έχουν οι ίδιοι.

Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να τηρηθούν για μία έγκυρη και ποιοτική αναγνώριση προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το θέμα αυτό ακόμη και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια και επιδέχεται συνεχώς βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Μία ακόμη πρωτότυπη ερευνητική εκδοχή θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση της δυνατότητας απόκτησης σύγχρονων εκπαιδευτικών προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν ήδη εμπειρία στον χώρο και η ικανότητα προσαρμογής τους σε σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως αυτά προτείνονται και υιοθετούνται από ανεπτυγμένες εκπαιδευτικά ευρωπαϊκές χώρες.

Τέλος, μείζονος σημασίας κρίνεται και η προσπάθεια οριοθέτησης και καταγραφής συγκεκριμένων προσόντων μη τυπικής και άτυπης μάθησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η διαδικασία μετατροπής τους σε επαγγελματικά προσόντα, θέμα ιδιαίτερα ενδιαφέρον που θα συγκεκριμενοποιούσε τη διαδικασία και θα κινητοποιούσε τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, γίνεται μία προσπάθεια εντοπισμού και αναγνώρισης δεξιοτήτων μη τυπικής ή άτυπης μάθησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και η αποτίμηση της όλης στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεχή εξέλιξη και την επικύρωση των προσόντων τους. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν προσόντα που αποκτώνται κατά κύριο λόγο είτε μέσω της εργασιακής εμπειρίας είτε μέσω διάφορων ενασχολήσεων των ερωτηθέντων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους.

Η παρακάτω συνέντευξη απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διάρκειά της είναι περίπου 30 λεπτά. Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επίσης, τα στοιχεία των ερωτηθέντων δε θα αναφερθούν σε κανένα σημείο της εργασίας καθώς θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

Καυκή Αριάννα

Ερωτήσεις:

A. Εισαγωγικά Στοιχεία

1. Πείτε μου το φύλο σας: Γυναίκα ή άνδρας;
2. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε;
20-30 , 30-40, 40-50, 50-60
3. Ποια είναι η σχέση εργασίας σας;
4. Εργάζεστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα;
5. Έχετε επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
6. Από διδακτική εμπειρία σε έτη, σε ποια κατηγορία ανήκετε;
0-10, 10-20, 20-30
7. Κατέχετε ή κατείχατε θέση ευθύνης στην εκπαίδευση;

B. Ενημέρωση εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο προσόντων

1. Γνωρίζετε τι είναι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων;

Αν ναι:

2. Από ποιες πηγές έχετε ενημερωθεί για αυτό;
3. Ποιες δυνατότητες πιστεύετε ότι προσφέρει στους εργαζόμενους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματά του;

Γ. Δεξιότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

1. Έχετε ποτέ συμμετάσχει σε επιμορφωτική διαδικασία του σχολείου σας; Αν ναι, πόσες φορές;
2. Αν ναι, πώς θα αξιολογούσατε την επιμόρφωση που λάβατε;

3. Τι είδους επιμόρφωση ήταν;
4. Μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας αξιολογηθήκατε με κάποιο τρόπο;
Αν ναι, με ποιον;
5. Θεωρείτε ότι βελτιώνεστε καθημερινά στο επάγγελμά σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
6. Ποιες ικανότητες/ δεξιότητες πιστεύετε ότι καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου;

Δ. Πιστοποίηση - στάση εκπαιδευτικών

1. Πιστεύετε ότι οι ικανότητες αυτές θα έπρεπε να αναγνωριστούν επίσημα;
2. Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε μία επίσημη διαδικασία επικύρωσης προσόντων; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
3. Σε ποια σημεία της διαδικασίας της πιστοποίησης συμφωνείτε; Σε ποια διαφωνείτε;
4. Θα θέλατε να κάνετε κάποια πρόταση για βελτίωση της διαδικασίας πιστοποίησης;
Αν ναι, ποια είναι αυτή;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

A) Δικτυογραφικές αναφορές

<https://www.eoppep.gr> Δικτυακός Ιστότοπος του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)

<http://eur-lex.europa.eu/> Δικτυακός τόπος για πρόσβαση στο Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

<http://nqf.gov.gr> Δικτυακός τόπος Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων

www.cedefop.europa.eu Δικτυακός τόπος του Cedefop

www.europa.eu Δικτυακός τόπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης

<http://iep.edu.gr> Δικτυακός τόπος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/> Δικτυακός τόπος του Γαλλικού Εθνικού Πλαισίου Προσόντων

B) Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Aronson, E. ; Ellsworth, P.C. ; Carlsmith, J.M. & Conzalez, M. N. (1990). *Methods of Research in Social Psychology*. New York: Mc Millan

Bjornavold, J. (2000). Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning. *European journal. Vocational Training* no. 22. Ανακτήθηκε στις 09/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_bjornavold.pdf

Cedefop (2012). *Τα πλαίσια επαγγελματικών προσόντων, εργαλεία διαφάνειας και αλλαγής*. Ενημερωτικό σημείωμα. doi: 10.2801/38896. Ανακτήθηκε στις 10/05/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/9071_el.pdf

Cedefop (2013). *France VET in Europe – Country report*. ReferNet France, Centre for the Development of information on Long life vocational training. Ανακτήθηκε στις 19/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_FR.pdf

Cedefop, (2015). *National qualifications framework developments in Europe. Anniversary Edition*. Luxembourg: Publications office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 19/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/4137_en.pdf

Cedefop (2016). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning Country report: Greece*. No 2014-0182/AO/ECVL/JBEVGAR/2016-Validation-Inventory/014/14. Ανακτήθηκε στις 02/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/2016_validate_el.pdf

Cedefop (2016). *AUSTRIA European inventory on NQF 2016*. Publication Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries. Annual report. Ανακτήθηκε στις 22/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/austria_-_european_inventory_on_nqf_2016.pdf

Cedefop (2016). *CYPRUS European inventory on NQF 2016*. Publication Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries. Annual report. Ανακτήθηκε στις 22/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/cyprus_-_european_inventory_on_nqf_2016.pdf

Cedefop (2016). *FRANCE European inventory on NQF 2016*. Publication Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries. Annual report. Ανακτήθηκε στις 19/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/france_-_european_inventory_on_nqf_2016.pdf

Cedefop (2018). *CYPRUS European inventory on NQF 2018*. Publication Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries. Annual report. Ανακτήθηκε στις 22/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/cyprus_-_european_inventory_on_nqf_2018.pdf

CNCP (2010). *Referencing of the national framework of French certification in the light of the European framework of certification for lifelong learning*. Ανακτήθηκε στις 20/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/Report-FR-NQF-EQF-VF.pdf>

CNIS (1969). *Nomenclature des niveaux de formation: approuvée par décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale* [training levels approved by decision of the standing group of vocational training and social promotion]. Ανακτήθηκε στις 17/5/2019 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grandpublic/explorerBaseDocumentaire?dossier>

Council of the European Union (2012). Council decision of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398, 22.12.2012, PP.1-5. Ανακτήθηκε στις 17/5/2019 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN>

Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Inc., 501. Boston : Pearson Education

ΕΟΡΡΕΡ (2014). *Greece EQF Referencing Report*. [Έκθεση Αντιστοίχισης με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων]. Ανακτήθηκε στις 20/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.swfm-qf.eu/main/wp-content/uploads/GREECE-REFERENCING-REPORT January-2014.pdf>

ΕΟΡΡΕΡ (2016). *Greece EQF Referencing Report*. [Έκθεση Αντιστοίχισης με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων]. Ανακτήθηκε στις 20/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/greek_referencing_report_2016.pdf

European Commission (2016). *Education and training monitor 2016: Austria*. Ανακτήθηκε στις 17/5/2019 από τον διαδικτυακό τόπο: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-at_en.pdf

European Commission (2015). *Education and training monitor 2015: Cyprus*.

Ανακτήθηκε στις 16/5/2019 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-cyprus_en.pdf

Villalba, E. (2006). *The uniqueness of knowledge management in small companies: managing knowledge as an employer strategy for lifelong learning*.

Institute of International Education, Department of Education. Stockholm University.

Ανακτήθηκε στις 03/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189346/FULLTEXT01.pdf>

Villalba, E. (2016). The Council Recommendation on validation of non-formal and informal learning: implications for mobility. Στο *Journal of international Mobility*.

Τεύχος 4, σσ. 9 – 24. Ανακτήθηκε στις 09/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο:

file:///C:/Users/user/Downloads/E_JIM_004_0009.pdf

NKS (2016). *Handbuch für die Zuordnung von Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)* [Manual for the assignment of qualifications to the national qualification framework]. Ανακτήθηκε στις 16/5/2019 από τον διαδικτυακό

τόπο: https://www.qualifikationsregister.at/res/file/HandbuchNQR_Einzelseiten.pdf

Paddeu, J. & Veneau, P. (2018). *French National Qualification Framework. Its genesis, working and new challenges*. Cèreq Études, numéro 19. Ανακτήθηκε στις

23/8/2019 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.cereq.fr/index.php/content/download/21975/188761/file/CETUDES-19.pdf>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Saint Paul: Sage Publications.

Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing

Souto-Otero, M. & Villalba-Garcia, E. (2015). Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: inclusion, exclusion or polarization in the recognition of skills? Στο *International Review of Education*, vol. 61, no. 5, pp. 585-

607. University of Bath. Ανακτήθηκε στις 01/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/138482378/Published_version.pdf

Ελληνόγλωσσες

Αντωνίου, Ε. (2008). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η διαμόρφωση του κοινοτικού λόγου, οι πολιτικές και οι επιπτώσεις τους στην ελληνική εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Ανακτήθηκε στις 04/05/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/2930/Antoniou%2C%20Eulabia.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. ΧΑΡΗΣ – Ν. Β. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ – Σ. ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29, 97-126. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα

Βεργίδης, Δ.; Καραλής, Θ.; Κουλαουζίδης, Γ. (2010). Έκθεση για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού. Αθήνα: Πολιτικό γραφείο πρωθυπουργού. Ανακτήθηκε στις 23/7/2019 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%97%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf>

Cedefop (2011). *Επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 10/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/2011-11-30_Loukas_Zahilas_Validation_30_November_2011.pdf

Cedefop (2016). *Πλαίσια προσόντων στην Ευρώπη: Η μετάβαση στην ωριμότητα*. Ενημερωτικό Σημείωμα. Ανακτήθηκε στις 10/05/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/9109_el.pdf

Γιαλάμα, Σ. (2014). *Κοινωνική εργασία και Παιδική προστασία: Μία ενδυναμωτική ερευνητική μελέτη σε ένα υποβαθμισμένο μειονοτικό οικισμό στη Θράκη* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή. Ανακτήθηκε στις 30/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/1516/6/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91-%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%9C%CE%91-%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf>

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2000). *Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2000): προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης*. Ανακτήθηκε στις 17/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10241>

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*, Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 17/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2008). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23^{ης} Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση*. Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 17/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01))

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2009). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Ιουνίου 2009 για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009/C 155/01). Ανακτήθηκε στις

17/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN)

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2012). *Σύσταση του Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης*. Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012/C 398/01). Ανακτήθηκε στις 18/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2008). *Επεξήγηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 18/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://eur-lex.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2009). Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση (ΕΠΕΠ). Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 18/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://eur-lex.europa.eu/social/BlobServlet?docId=9173&langId=el>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2013). *Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, Αξιολόγηση του Ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων(EQF), COM (2013) 897 final Βρυξέλλες*. Ανακτήθηκε στις 18/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://eur-lex.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/%CE%95L/1-2013-897-EL-F1-1.Pdf>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2012). Σύσταση του Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (2012/C 398/01). Στο *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε στις 02/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20^{ης} Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση (2014/C 183/07). Στο *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε στις 02/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)&from=EN)

Ζαχειλάς, Λ. (2010). Ο νέος ρόλος των επαγγελματικών προσόντων και η στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29 40). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Ζερδεβά, Π.Μ. (2014). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη οντολογίας για την αναπαράσταση περιγραμμάτων διαδικτυακών επαγγελμάτων και τη σύνδεση μαθησιακών αποτελεσμάτων και προσόντων* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29 40). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Κυπριακή Δημοκρατία (2017). *Υπουργική Ανακοίνωση: Το Κυπριακό Πλαίσιο Προσόντων συσχετίστηκε με το Ευρωπαϊκό*. Βρυξέλλες: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε στις 22/07/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp5386a>

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδου, Δ. (2015). *Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση και η εφαρμογή των εργαλείων Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωδιαβατήριο και Διά βίου Συμβουλευτική στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 08/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17023/8/KonstantinidouDimitraMsc2015.pdf>

Λιντζέρης, Π. (2010). Η εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική διάσταση της πιστοποίησης στην εποχή της «διά βίου μάθησης»: Απόπειρα για μια κριτική προσέγγιση. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 41 60). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, διά βίου μάθηση και πιστοποίηση προσόντων*. Αθήνα: Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ.

Λουκόπουλος, Α. (2008). *Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του διευθυντή: Η αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών δραστηριοτήτων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 30/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos%28ptde%29.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 30/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Παντισίδου, Ε.Α. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση : μια σύγχρονη "πανάκεια"; : ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη : [Πανεπιστήμιο Μακεδονίας](#).

Σιπητάνου, Α. Α., Σαλπυγγίδης, Α. Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση : Τάσεις και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Σπηλιώπουλος, Α.Α. (2006). *Η στρατηγική της Λισσαβώνας: Διαδικασία και λόγοι υιοθέτησης, παρουσίαση- ανάλυση, απολογισμός της προόδου και επαναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισσαβώνας για την περίοδο 2000-2005* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 08/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/1377/Spiliotopoulos.pdf?sequence=3>

Τσάγκα, Β. (2017). *Κρίση και μετανάστευση επιστημόνων στο εξωτερικό: Μια έρευνα σε νέους γιατρούς για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις προσδοκίες και τις εμπειρίες από τις σπουδές τους στην Ελλάδα και την άσκηση του επαγγέλματός τους στη Μεγάλη Βρετανία*(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 05/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://edu.pep.uoi.gr/eeep/ee/ergasies/tsagka.pdf>

Τσιάμη, Χ. (χ.χ.). *Πιστοποίηση προσόντων και εκπαιδευτικές ανισότητες / βασικές τάσεις και θεωρίες* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τσιριντάνη, Π. (2017). *Επιτυχημένες πρακτικές viral marketing. Η περίπτωση της Ελλάδας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 09/09/19 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://oceanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3432/viral%20marketing_teliko%2024-2-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Τσολακίδου, Π. (2015). *Η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στην Ελλάδα και η αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 17/02/19 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/18560/6/TsolakidouParaskeuiMsc2015.pdf>

Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε στις 30/08/19 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14334/P0014334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Φωτόπουλος, Ν. & Γούλας, Χ. (2010). Η πιστοποίηση και η αναγνώριση προσόντων στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: Μια κριτική διερεύνηση δυνατοτήτων, ορίων και προοπτικών εν όψει της δημιουργίας του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29-40). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ.

