

Η Ευρωπαϊκή συζήτηση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Βασικές αρχές και στόχοι. Μια αρχική αποτίμηση

Θεώνη Καπλανίδου¹

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναλύσει τις βασικές αρχές και τους στόχους του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), καθώς και τις πρόσφατες εξελίξεις ως προς την εφαρμογή του, τόσο στις χώρες της Ευρώπης όσο και στην Ελλάδα. Καθώς το ΕΠΕΠ αποτελεί ένα από τα εργαλεία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), το άρθρο αρχικά εστιάζει στις εξελίξεις που έλαβαν χώρα για την ενίσχυση της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και τις συνθήκες που οδήγησαν στην ανάγκη για δημιουργία ενός κοινού πλαισίου προσόντων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο ορισμός και η ιστορία του ΕΠΕΠ, οι στόχοι του και η δομή του. Επιπροσθέτως, το άρθρο εστιάζει στο εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων της Ελλάδας και στη διαδικασία αντιστοίχισής του με το Ευρωπαϊκό. Τέλος επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση του ΕΠΕΠ σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, στην οποία συζητείται ο τρόπος που το ΕΠΕΠ σχετίζεται με τα εθνικά πλαίσια προσόντων, οι ερμηνείες των στοιχείων της δομής του (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, μαθησιακά αποτελέσματα) από διαφορετικές χώρες, καθώς και τα κίνητρα των χωρών για την υιοθέτηση εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων.

Λέξεις Κλειδιά

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, δια βίου μάθηση, μαθησιακά αποτελέσματα.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the basic principles and objectives of the European Qualification Framework (EQF), as well as the recent developments in its implementation, both in European countries and in Greece. Since the EQF is one of the tools of the European Higher Education Area (EHEA), the study initially focuses on the developments that strengthened the cooperation in European policies in the higher education sector and on the conditions that led to the need for the creation of a common qualification framework. Next, the definition and history of the EQF, its objectives and its structure are presented. The article also focuses on the national qualification framework of Greece and analyses the matching process with the EQF. Finally, a critical evaluation of the EQF at a European level is attempted, which discusses how the EQF relates to national qualification frameworks, how the different countries interpret its structure elements (knowledge, abilities, skills, learning outcomes), as well as the incentives leading countries to adopt national qualification frameworks.

Keywords

European Qualifications Framework, European Higher Education Area, lifelong learning, learning outcomes.

¹ Φοιτήτρια MaHep, theoni.kaplanidou@gmail.com. Η εργασία αυτή έγινε υπό την επίβλεψη του κ. Αγγελου Καβασακάλη.
<http://academia.lis.upatras.gr/>

Εισαγωγή

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ) εγκρίθηκε επίσημα το 2008, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της διά βίου μάθησης και της αμοιβαίας αναγνώρισης των προσόντων. Σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει την αναγνώριση ενός ευρέος φάσματος προσόντων, ανεξάρτητα από τη χώρα και τη χρονική περίοδο κατά την οποία αποκτήθηκαν, και αποτελεί ένα μέσο σύνδεσης των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων για την ευκολότερη συγκρισιμότητά τους. Απώτεροι στόχοι του είναι η ενίσχυση της κινητικότητας των σπουδαστών και των εργαζομένων στην Ευρώπη, καθώς η προώθηση της δια βίου μάθησης (Karseth & Solbrekke, 2010).

Η εφαρμογή του ΕΠΕΠ έχει μη δεσμευτικό χαρακτήρα, ωστόσο μέχρι σήμερα 39 χώρες στην Ευρώπη έχουν ολοκληρώσει τις διαδικασίες συσχέτισης των εθνικών πλαισίων προσόντων τους με το ΕΠΕΠ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Ταυτόχρονα, το ΕΠΕΠ έχει δεχθεί κριτική, ως προς τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνει τους στόχους του, ενώ και άλλα επιμέρους θέματα έχουν αποτελέσει επίκεντρο συζήτησης στη βιβλιογραφία, όπως είναι ο τρόπος με τον οποίο το ΕΠΕΠ συσχετίζεται με τα εθνικά πλαίσια προσόντων των χωρών στην Ευρώπη (Bohlinger, 2019).

Ευρύτερες διαδικασίες στον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης-κατάρτισης και ΕΠΕΠ

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και η διαδικασία της Μπολόνια

Η ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), ευρέως γνωστού και ως «διαδικασία της Μπολόνια», έχει χαρακτηριστεί ως η σημαντικότερη προσπάθεια στο πλαίσιο της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης (Koustourakis & Sklavenitis, 2013). Η προσπάθεια αυτή έχει ως επίσημη αφετηρία της τη Διακήρυξη της Μπολόνια, η οποία υπογράφηκε το 1999 από 29 Ευρωπαίους Υπουργούς Παιδείας, στην ομώνυμη πόλη της Ιταλίας (The Bologna Process Revisited, 2015).

Οι προσπάθειες για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ είχαν ξεκινήσει πολύ νωρίτερα, όταν το πανεπιστήμιο της Μπολόνια ανέλαβε την πρωτοβουλία για τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Πανεπιστημιακής Κοινότητας (European University Community) και του

ΕΧΑΕ. Ειδικότερα, το 1986, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την 900η επέτειό του, το Πανεπιστήμιο υπέβαλε πρόταση υιοθέτησης του Μεγάλου Χάρτη των Πανεπιστημίων (Magna Charta Universitarum) σε όλα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια (The Magna Charta Universitatum, 1988). Η πρόταση έτυχε ευρείας αποδοχής, και το 1988 εκδόθηκε ο Μεγάλος Χάρτης των Πανεπιστημίων (Magna Charta Universitatum, 1988), στον οποίο δόθηκε έμφαση στον ειδικό ρόλο των πανεπιστημίων ως κέντρα πολιτισμού, γνώσης και έρευνας. Ο Χάρτης διακήρυξε τις αρχές της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της θεσμικής αυτονομίας, ως βασική κατευθυντήρια γραμμή για τη χρηστή διακυβέρνηση των πανεπιστημίων στο μέλλον (Observatory Magna Charta Universitatum, 2018).

Η διαδικασία της διεύρυνσης της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων εξελίχθηκε σταδιακά. Το 1998 πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Σορβόννης μια συνάντηση μεταξύ των Υπουργών Παιδείας τεσσάρων χωρών (Γαλλία, Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία, Ιταλία). Σε αυτή τη συνάντηση, για πρώτη φορά τεκμηριώθηκε ο στρατηγικός στόχος για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ με την επωνομαζόμενη «Διακήρυξη της Σορβόννης» *«σχετικά με την εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής του ευρωπαϊκού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης»*, επιταχύνοντας τις περαιτέρω εξελίξεις. Σκοπός της διακήρυξης ήταν η θέσπιση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για τον ΕΧΑΕ, μέσω του οποίου θα προωθούνταν η κινητικότητα των φοιτητών/αποφοίτων και του διδακτικού προσωπικού, καθώς και τα προσόντα, όσον αφορά στην αγορά εργασίας (Sorbonne Declaration, 1998). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η Συνθήκη της Σορβόννης συνάντησε τις έντονες αντιδράσεις πολλών Ευρωπαϊκών κρατών μελών, καθώς θεωρήθηκε ως μια κίνηση αυταρχισμού και επιβολής εξουσίας των τεσσάρων μεγάλων χωρών, και ως μέσο επιβολής κανόνων για τη δομή και τη λειτουργία των εθνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, οι οποίοι ήταν σύμφωνοι με τους στρατηγικούς τους στόχους. Οι αντιδράσεις αυτές κάμφθηκαν ένα χρόνο αργότερα, μέσα από αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και διακυβέρνησης της διαδικασίας, κατά τις οποίες διαμοιράστηκαν οι ρόλοι μεταξύ των κρατών, ενισχύοντας έτσι τη δημοκρατική συμμετοχή, καθώς και την ιδέα ότι η Συνθήκη της Σορβόννης δεν είναι μία πρωτοβουλία των λίγων και ισχυρών στην Ευρώπη (Καβασακάλης, 2015).

Οι στόχοι της Διακήρυξης της Σορβόννης υλοποιήθηκαν τελικά το 1999 μέσω της «Διακήρυξης της Μπολόνια» (Bologna Declaration, 1999), αν και πολλοί υποστήριζαν ότι στην ουσία δεν αποτέλεσε συνέχεια της Συνθήκης της Σορβόννης,

αλλά το αποτέλεσμα των αντιδράσεων των κρατών μελών προς αυτή (Κλάδης, 2000). Με την υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια, οι υπουργοί των Ευρωπαϊκών κρατών εξέφρασαν την προθυμία τους να δεσμευθούν για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας του ΕΧΑΕ, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να προωθηθεί η ανεξαρτησία και η αυτονομία όλων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Στόχος ήταν να διασφαλιστεί η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων, μέσω της ανταλλαγής φοιτητών και διδακτικού προσωπικού, και η ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων σπουδών στη βάση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς. Μέσω του ΕΧΑΕ, οι φοιτητές και οι απόφοιτοι σχολών της ανώτατης εκπαίδευσης απολαμβάνουν πλήρη αναγνώριση των προσόντων τους και των περιόδων σπουδών τους, γεγονός που τους επιτρέπει μεγαλύτερη κινητικότητα και, επομένως, μεγαλύτερη πρόσβαση στην ευρύτερη ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Η Μπολόνια στόχευε στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή περιφέρεια. Επίσης επιδίωκε να την καταστήσει ελκυστικότερη για άλλες περιοχές του κόσμου και να ενισχύσει τις ευκαιρίες συνεργασίας με τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης άλλων χωρών, εκτός Ευρώπης (Bologna Declaration, 1999).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, γίνονται τακτικά Υπουργικές Διασκέψεις, στις οποίες προτείνονται νέες μεταρρυθμίσεις στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ ο αριθμός των χωρών που συμμετέχουν σήμερα έχει επεκταθεί σε 48. Η διαδικασία της Μπολόνια οδήγησε στη δημιουργία ενός αριθμού αξιολογών εργαλείων για την επίτευξη των στόχων του ΕΧΑΕ. Αυτά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και συσώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS), τις κοινές αρχές για την ανάπτυξη της μάθησης με επίκεντρο τους φοιτητές (London Communiqué, 2007)², τα κοινά πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας, το κοινό μητρώο των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας, καθώς και μια κοινή προσέγγιση για την αναγνώριση των πτυχίων. Το Ευρωπαϊκό (κοινό) Πλαίσιο Προσόντων, στο οποίο εστιάζει η παρούσα εργασία, αποτελεί επίσης ένα από τα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων της Μπολόνια και του ΕΧΑΕ και συνδυάζεται με πολλούς από τους παραπάνω άξονες (The Bologna Process Revisited, 2015).

² Η μάθηση με επίκεντρο τους φοιτητές αναφέρεται για πρώτη φορά στο Communiqué του Λονδίνου (2007), το οποίο προέβλεπε ότι ένα από τα αποτελέσματα της διαδικασίας της Μπολόνια θα είναι η μετάβαση σε μια ανώτατη εκπαίδευση η οποία θα επικεντρώνεται στους φοιτητές, πέρα από την καθοδηγούμενη από τους εκπαιδευτικούς, μάθηση.

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης

Ένα άλλο αναπόσπαστο μέρος της εφαρμογής της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση ήταν η ενίσχυση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, της συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδίως όσον αφορά την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, της συνοχής, της κινητικότητας, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Τον Νοέμβριο του 2002, οι φορείς στην Ευρώπη συζήτησαν την ανάγκη αυτή, με αποτέλεσμα τη θέσπιση της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, στην οποία διατυπώθηκαν τέσσερις βασικές προτεραιότητες. Αυτές ήταν η βελτίωση της συνεργασίας για τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς, η διαφάνεια, η πληροφόρηση και καθοδήγηση, η αναγνώριση των ικανοτήτων και προσόντων και η διασφάλιση ποιότητας. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ένα ακόμα πεδίο, σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση, όσον αφορά τους εμπλεκόμενους φορείς. Η διαδικασία της Κοπεγχάγης στοχεύει στην προσέγγιση των συμφερόντων των ενδιαφερομένων σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μπορεί εν μέρει να γίνει κατανοητή ως μια συντονισμένη απόκριση προκειμένου να ενισχυθεί το καθεστώς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Σχεδιάστηκε για να φέρει πιο κοντά τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών της ΕΕ σε ένα κοινώς αποδεκτό πλαίσιο αναφοράς για την προώθηση της διαφάνειας και της κινητικότητας. Τα πλαίσια προσόντων έχουν κεντρική θέση εντός της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, γεγονός που έδωσε το έναυσμα για την εκκίνηση των διαδικασιών ανάπτυξης του ΕΠΕΠ το 2004 (Graf, 2013).

Η ανάγκη για ένα Κοινό Πλαίσιο Προσόντων

Ένας από τους πρώτους στόχους της Διακήρυξης της Μπολόνια ήταν η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου προσόντων, δηλαδή η υιοθέτηση ενός συστήματος αναγνώρισης και σύγκρισης των πτυχίων της ανώτατης εκπαίδευσης, προκειμένου να προωθηθεί η απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών και η διεθνής ανταγωνιστικότητα του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων του 20^{ου} αιώνα (Bologna Declaration, 1999).

Πράγματι, κατά την διάρκεια των τελευταίων ετών, οι χώρες σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν ένα σύνολο προκλήσεων, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, οι δημογραφικές αλλαγές και η μετάβαση από τη βιομηχανοποιημένη οικονομία στην

οικονομία της γνώσης. Η οικονομική ανάπτυξη έχει ενθαρρυνθεί από το άνοιγμα και την επακόλουθη επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου και τη δραματική μείωση των φραγμών στις κινήσεις κεφαλαίων (Bjornavold et al., 2013). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η ελεύθερη μετακίνηση αγαθών και ανθρώπων (Council of the European Communities, 1992), έχει συμβάλει σε μια άνευ προηγουμένου κινητικότητα, τόσο μεταξύ φοιτητών όσο και μεταξύ εργαζομένων, επηρεάζοντας τον τρόπο λειτουργίας της αγοράς εργασίας (European Commission, 2018; European Parliament, 2015).

Η παγκοσμιοποίηση και οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που σχετίζονται με αυτήν, είχαν επίδραση στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές (European Parliament, 2015). Οδήγησαν στη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αποτελεί πλέον προϊόν υπερεθνικών πολιτικών και διεθνών/περιφερειακών οργανισμών, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα. Έτσι λοιπόν, σήμερα, έχει αναδυθεί ένας παγκόσμιος τομέας εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσεται ένα αλληλοσυνδεδεμένο φάσμα θεμάτων, διαδικασιών, στρατηγικών και συζητήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, μέσω των οποίων οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής προσπαθούν να μετασχηματίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Mikulec, 2017).

Ειδικότερα για την ΕΕ, βασικό σημείο καμπής στον εξευρωπαϊσμό της εκπαίδευσης αποτέλεσε η στρατηγική της Λισαβόνας. Η ΕΕ έθεσε έναν θεμελιώδη στρατηγικό στόχο: να καταστεί πιο ανταγωνιστική και δυναμική η οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ούτως ώστε να υποστηρίξει μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή για την δεκαετία 2000-2010 (European Council, 2000). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την οικονομική και κοινωνική πολιτική, την πολιτική για την απασχόληση, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Μετά την πρώτη δεκαετία από την έναρξη της στρατηγικής της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισε επίσης μια στρατηγική για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την επόμενη δεκαετία (2010-2020) γνωστή ως «Education & Training 2020» (Council of the European Union, 2009), η οποία αποτελεί μέρος του ευρύτερου πλαισίου της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (European Commission, 2010).

Η στρατηγική της Λισαβόνας χαρακτήρισε τη δια βίου μάθηση ως βασικό παράγοντα της μελλοντικής οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της ΕΕ (European

Council, 2000). Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η συστηματική μάθηση δεν περιορίζεται στην παιδική και εφηβική ηλικία, αλλά σε όλη τη διάρκεια του βίου. Σε αυτό το πλαίσιο, η δια βίου μάθηση περιγράφεται ως το σύνολο των δραστηριοτήτων με τις οποίες πραγματοποιείται η συμμετοχή στην εκπαίδευση (τυπική και άτυπη) για τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Volles, 2016). Ήδη από τη δεκαετία του '90, είχε αναγνωριστεί ότι η δια βίου μάθηση συνδέεται με την επανεκπαίδευση και τη μάθηση νέων δεξιοτήτων, προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ταχέως μεταβαλλόμενου χώρου εργασίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995; Commission of the European Communities, 2000).

Η καθιέρωση εθνικών και κοινών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων σε ολόκληρο τον κόσμο αποτελεί μία από τις διαδικασίες που υποστηρίζουν το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής προς όλες τις παραπάνω κατευθύνσεις (Bjornavold et al., 2013). Θεωρούνται ως μια θετική απάντηση των κρατών στις οικονομικές και κοινωνικές πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας, της συγκρισιμότητας των προσόντων και της κινητικότητας, δηλαδή στις τρεις βασικές θεματικές περιοχές που καθοδηγούν την ΕΕ στη διάρθρωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (Mikulec & Ermenc, 2016).

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ)

Σύντομο ιστορικό και ορισμός

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ) αποτελεί «ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς το οποίο συνδέει τα συστήματα επαγγελματικών προσόντων των χωρών και λειτουργεί ως μηχανισμός μετατροπής για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων σε διαφορετικές χώρες και συστήματα στην Ευρώπη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009, σ.3). Καθώς καλύπτει τα προσόντα σε όλα τα επίπεδα αναφοράς και σε όλα τα υποσυστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, το ΕΠΕΠ στοχεύει στην δημιουργία μιας ολοκληρωμένης επισκόπησης των προσόντων στις 39 ευρωπαϊκές χώρες που, εν έτει 2020, συμμετέχουν στην εφαρμογή του. Το ΕΠΕΠ εγκρίθηκε το 2008 και η εφαρμογή του βασίζεται στη σύσταση για το «*Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση*», η οποία έλαβε έγκριση από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο στις 23 Απριλίου του 2008 (European Commission, 2008). Στις 22 Μαΐου 2017, εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού μια

αναθεωρημένη και ενισχυμένη σύσταση για το ΕΠΕΠ, σκοπός της οποίας είναι η διασφάλιση της συνέχειας και της περαιτέρω εμβάθυνσης του ΕΠΕΠ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανάπτυξη εθνικών πλαισίων προσόντων, ως διαδικασία, επηρεάστηκε έντονα από τις αγγλοσαξονικές χώρες (Νέα Ζηλανδία, Σκωτία, Αγγλία, Αυστραλία), οι οποίες ήταν και οι πρώτες που εφάρμοσαν τέτοια εθνικά πλαίσια κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Το 1985, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήγαγε πέντε επίπεδα επαγγελματικών προσόντων και πιστοποιητικών για την αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ (Mikulec & Ermenc, 2016).

Τα πρώτα βήματα για την ανάπτυξη του ΕΠΕΠ έγιναν το 2004, ως αποτέλεσμα των αιτημάτων των κρατών μελών της ΕΕ, των κοινωνικών εταίρων και άλλων ενδιαφερομένων μερών στον τομέα της εκπαίδευσης, για την θέσπιση μιας κοινής βάσης προσόντων και την ενίσχυση της διαφάνειάς τους. Στο πλαίσιο αυτό, το 2004, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε συνεργασία με μια ομάδα εμπειρογνομόνων, δημιούργησε ένα προτεινόμενο πλαίσιο προσόντων οκτώ επιπέδων, το οποίο στηριζόταν σε μαθησιακά αποτελέσματα. Σκοπός του ήταν η ενίσχυση της διαφάνειας και της φορητότητας των προσόντων, καθώς και η υποστήριξη της δια βίου μάθησης. Το έγγραφο αυτό δημοσιεύτηκε το 2005 προκειμένου να εκκινήσουν οι διαβουλεύσεις για τη δημιουργία του ΕΠΕΠ (Bologna Working Group, 2005). Τα ενδιαφερόμενα μέρη στην Ευρώπη (κράτη μέλη, κοινωνικοί εταίροι και δίκτυα πολιτικής) υποστήριξαν το πλαίσιο αυτό, ωστόσο πρότειναν την απλοποίηση του και ζήτησαν διευκρινίσεις. Ανταποκρινόμενη στα αιτήματα αυτά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προχώρησε σε μια τροποποίηση του πλαισίου, σε συνεργασία και πάλι με εμπειρογνώμονες από 32 χώρες της Ευρώπης και άλλους κοινωνικούς εταίρους. Το αναθεωρημένο κείμενο υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως πρόταση στις 6 Σεπτεμβρίου του 2006. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο διαπραγματεύθηκαν με επιτυχία την πρόταση κατά τη διάρκεια του 2007, γεγονός που οδήγησε τελικά στην επίσημη έγκριση του ΕΠΕΠ τον Φεβρουάριο του 2008 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Τα δύο θεσμικά όργανα, δηλαδή το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, συνιστούν στα κράτη μέλη της ΕΕ «να χρησιμοποιήσουν το ΕΠΕΠ ως εργαλείο αναφοράς για τη σύγκριση των επιπέδων προσόντων των διαφόρων συστημάτων επαγγελματικών προσόντων και για την προώθηση [...] της περαιτέρω

ενσωμάτωσης της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, σεβόμενα παράλληλα την πλούσια ποικιλομορφία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων» και εξηγούν ότι «η παρούσα σύσταση δεν αντικαθιστά ούτε ορίζει εθνικά συστήματα επαγγελματικών προσόντων [...] και ότι είναι σύμφωνη με την αρχή της επικουρικότητας» (European Commission, 2008, σ. 3,7).

Είναι λοιπόν κατανοητό ότι το ΕΠΕΠ δεν είναι δεσμευτικό ως προς την εφαρμογή του για τα κράτη μέλη. Οι χώρες έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν τα δικά τους εθνικά πλαίσια προσόντων, (ΕΠΠ), είτε βασιζόμενα είτε όχι στο ΕΠΕΠ. Ειδικότερα, τα ΕΠΠ, αφού δημιουργηθούν, περνούν από μια διαδικασία αντιστοίχισης, μέσω της οποίας οι εθνικές αρχές που είναι υπεύθυνες για τα ΕΠΠ, σε συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και χρήση των προσόντων, καθορίζουν την αντιστοιχία μεταξύ του εθνικού συστήματος επαγγελματικών προσόντων και των οκτώ επιπέδων του ΕΠΕΠ. Για το σκοπό αυτό, το 2009 διατυπώθηκε ένα σύνολο δέκα επιπέδων για την καθοδήγηση της διαδικασίας αντιστοίχισης. Στη περίπτωση που κάποιο ΕΠΠ δεν συνάδει με την δομή του ΕΠΕΠ, είναι πιθανό να μην λάβει έγκριση. Σε αυτή την περίπτωση, θα έχει πραγματική ισχύ μόνο στο εσωτερικό της εκάστοτε χώρας, γεγονός που ενδέχεται να δημιουργήσει δυσκολίες στην κινητικότητα των εργαζομένων και στις διαδικασίες αναγνώρισης των προσόντων τους σε άλλες χώρες (Coles et al., 2011).

Ο μη δεσμευτικός χαρακτήρας της εφαρμογής του ΕΠΕΠ για τα κράτη μέλη συνάδει με τον ευρύτερο μηχανισμό εφαρμογής της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης, δηλαδή μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού. Πρόκειται για μια νέα μορφή πολυεπίπεδης διακυβέρνησης στην εκπαίδευση η οποία ασκείται με τη μορφή «ήπιας δύναμης» (συστάσεις, κατευθυντήριες γραμμές, δείκτες, στατιστικά στοιχεία κ.λπ.) και πραγματοποιείται μέσω καθιερωμένων δικτύων σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τη συμμετοχή εμπειρογνομώνων (Mikulec, 2017). Παρά τον μη δεσμευτικό χαρακτήρα του ΕΠΕΠ, μέχρι σήμερα 39 χώρες στην Ευρώπη έχουν συσχετίσει τα εθνικά τους πλαίσια προσόντων με αυτό. Μεταξύ αυτών, οι 27 είναι χώρες μέλη της ΕΕ, ενώ οι υπόλοιπες 11 δεν είναι μέλη αλλά ανήκουν στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Σκοπός του ΕΠΕΠ

Ο βασικός σκοπός του ΕΠΕΠ είναι να καταστήσει τα προσόντα πιο κατανοητά σε όλες τις χώρες και τα συστήματα εκπαίδευσης. Λειτουργεί στην ουσία ως ένα

εργαλείο «μετάφρασης» που βοηθά στην κατανόηση και τη σύγκριση των τίτλων σπουδών που απονέμονται σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και των επαγγελματικών προσόντων που έχουν αποκτηθεί μέσα από διαφορετικές διαδρομές εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας. Η εστίασή του στα μαθησιακά αποτελέσματα διευκολύνει, επίσης, την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, δηλαδή της μάθησης που έχει επιτευχθεί μέσω της εμπειρίας από την εργασία ή και γενικά από άλλα πεδία δραστηριότητας. Ως εκ τούτου, το ΕΠΕΠ διευκολύνει συνολικά την επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτούνται σε περιβάλλοντα τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ή άτυπης μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Ο σκοπός που εξυπηρετεί το ΕΠΕΠ είναι σημαντικός για την υποστήριξη της διασυνοριακής κινητικότητας των εκπαιδευόμενων και των εργαζομένων, καθώς και για την προώθηση σε όλη την Ευρώπη της δια βίου μάθησης, η οποία θεωρείται ως ο βασικός παράγοντας της απασχολησιμότητας και της ευελιξίας του εργατικού δυναμικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το ΕΠΕΠ, υποστηρίζει όχι μόνο τα ενδιαφερόμενα μέρη στην εκπαίδευση, αλλά και την κατάρτιση και την απασχόληση για τη βελτίωση των σχετικών πολιτικών και των πρακτικών. Ειδικότερα το ΕΠΕΠ, ως ένα περιεκτικό πλαίσιο αναφοράς προσόντων για όλους τους τύπους και τα επίπεδα αναφοράς, απευθύνεται σε ένα μεγάλο εύρος ενδιαφερόμενων μερών. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται μεμονωμένα άτομα, εργοδότες, εργατικά συνδικάτα, φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, φορείς αναγνώρισης προσόντων, κυβερνητικές αρχές και διεθνείς οργανισμοί στον τομέα της εκπαίδευσης (European Commission, 2018).

Επίπεδα αναφοράς και μαθησιακά αποτελέσματα

Στον πυρήνα του ΕΠΕΠ βρίσκεται η περιγραφή των οκτώ επιπέδων αναφοράς, τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα των προσόντων στα διαφορετικά επίπεδα αναφοράς, από το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έως το υψηλότερο επίπεδο της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τη χώρα ή τον τρόπο με τον οποίο αποκτήθηκαν αυτές οι γνώσεις και ικανότητες³.

³ Βλ. Πίνακα 1, σελ 16 του παρόντος.

Το ΕΠΕΠ καθιστά δυνατή τη σύγκριση των προσόντων από την άποψη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αντί της σύγκρισης των μαθησιακών διαδρομών και του μαθησιακού περιεχομένου. Τα οκτώ επίπεδα αναφοράς περιγράφονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και ορίζονται ως «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, 2009, σ. 3).

Ως εκ τούτου, το ΕΠΕΠ δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης, παρά στη διάρκεια της εκπαίδευσης, ή/και το είδος των πολλών διαφορετικών εναλλακτικών διαδρομών μάθησης, δεδομένου ότι τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό μεταξύ τους, καθιστώντας εξαιρετικά δύσκολη τη σύγκριση τους. Η εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές διαδρομές, παρέχει δυνατότητες αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, επιτρέποντας έτσι τη μεταφορά των προσόντων μεταξύ των διαφορετικών χωρών και διευκολύνοντας την κινητικότητα των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων (Markowitsch & Luomi-Messerer, 2008). Στο ΕΠΕΠ τα μαθησιακά αποτελέσματα διατυπώνονται σε τρεις κατηγορίες: τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες. Οι γνώσεις αναφέρονται ως οι πληροφορίες που αφομοιώνονται μέσω της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των αρχών, των θεωριών και των πρακτικών που είναι σχετικές με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδών. Οι δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων και της αξιοποίησης της τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και επίλυση προβλημάτων, και μπορούν να είναι είτε νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης), είτε πρακτικές (χειρωνακτική επιδεξιότητα, χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων). Τέλος, οι ικανότητες αναφέρονται στην αποδεδειγμένη επάρκεια της χρήσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Πίνακας 1: Τα οκτώ επίπεδα αναφοράς του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων

		Γνώσεις	Δεξιότητες	Ικανότητες
1. ΕΠΙΠΕΔΟ 1	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 1	βασικές γενικές γνώσεις	βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση απλών εργασιών	εργασία ή σπουδή υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο
2. ΕΠΙΠΕΔΟ 2	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 2	βασικές αντικειμενικές γνώσεις ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής	βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών με σκοπό την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση συνήθων προβλημάτων με τη χρήση απλών κανόνων και εργαλείων	εργασία ή σπουδή υπό επίβλεψη και με κάποια αυτονομία
3. ΕΠΙΠΕΔΟ 3	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 3	γνώση αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, διαδικασιών και γενικών εννοιών σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων με επιλογή και εφαρμογή βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών	ανάληψη ευθύνης για την εκπλήρωση καθηκόντων στην εργασία ή στις σπουδές προσαρμογή της προσωπικής συμπεριφοράς στις περιστάσεις κατά την επίλυση προβλημάτων
4. ΕΠΙΠΕΔΟ 4	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 4	αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις γενικού φάσματος σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	άσκηση αυτοδιαχείρισης βάσει κατευθύνσεων σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι συνήθως προβλέψιμα, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές επίβλεψη της συνήθους εργασίας άλλων ατόμων, αναλαμβάνοντας κάποια ευθύνη για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής
5. ΕΠΙΠΕΔΟ 5	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 5	ευρείες, εξειδικευμένες, αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και επίγνωση των ορίων των γνώσεων αυτών	ευρύ φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα	άσκηση διαχείρισης και επίβλεψης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής όπου συμβαίνουν απρόβλεπτες αλλαγές αξιολόγηση και ανάπτυξη της προσωπικής απόδοσης και της απόδοσης άλλων ατόμων

6. ΕΠΠΕΔΟ 6	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 6	προχωρημένες γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, οι οποίες συνεπάγονται κριτική κατανόηση θεωριών και αρχών	προχωρημένες δεξιότητες, απόδειξη δεξιοτεχνίας και καινοτομίας, που απαιτούνται για την επίλυση σύνθετων και απρόβλεπτων προβλημάτων σε εξειδικευμένο πεδίο εργασίας ή σπουδής	διαχείριση σύνθετων τεχνικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας, με ανάληψη ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής ανάληψη ευθύνης για τη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης ατόμων και ομάδων
7. ΕΠΠΕΔΟ 7	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 7	πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι γνώσεις αιχμής σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, ως βάση για πρωτότυπη σκέψη ή/και έρευνα κριτική επίγνωση των ζητημάτων γνώσης σε ένα πεδίο και στη διασύνδεσή του με διαφορετικά πεδία	εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες απαιτούνται στην έρευνα ή/και στην καινοτομία προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία	διαχείριση και μετασχηματισμός σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι σύνθετα, απρόβλεπτα και απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις ανάληψη ευθύνης για τη συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων
8. ΕΠΠΕΔΟ 8	Μαθησιακά αποτελέσματα - επίπεδο 8	γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία	οι πλέον προχωρημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα ή/και στην καινοτομία και για τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό των υφιστάμενων γνώσεων ή της υφιστάμενης επαγγελματικής πρακτικής	επίδειξη ουσιαστικού κύρους, καινοτομίας, αυτονομίας, επιστημονικής και επαγγελματικής ακεραιότητας και σταθερής προσήλωσης στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας

(Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009)

Σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, το ΕΠΕΠ έχει δεχθεί κριτική. Όροι όπως «μαθησιακοί στόχοι», «επαγγελματικά προσόντα» ή «πρότυπα ικανοτήτων» έχουν ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους από τα διαφορετικά κράτη (Allais, 2010). Ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο), τα μαθησιακά αποτελέσματα κατανοούνται με δύο βασικούς διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην προσέγγιση που ακολουθείται στις χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης (συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης) και αυτής που ακολουθείται στις αγγλοσαξονικές χώρες (αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης). Στη πρώτη περίπτωση, τα μαθησιακά αποτελέσματα προσεγγίζονται με βάση τη λογική της «εισόδου» στο εκπαιδευτικό σύστημα και καθορίζουν, με διαφανή τρόπο, τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει ο

εκπαιδευόμενος στη διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς και το επίπεδο πολυπλοκότητας που θα έχει η αποκτηθείσα γνώση. Κατά αυτό τον τρόπο, τα μαθησιακά αποτελέσματα χρησιμεύουν ως οδηγός για την αξιολόγηση της γνώσης, τη διασφάλιση ομοιομορφίας μεταξύ των μαθησιακών επιτευγμάτων και της συγκρισιμότητάς τους. Στη δεύτερη περίπτωση, κυριαρχεί τόσο η λογική της εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και της εξόδου. Ως προς τη λογική της εισόδου, τα μαθησιακά αποτελέσματα λαμβάνουν συχνά τη μορφή επαγγελματικών προτύπων υποκείμενα στην οικονομική λογική (οικονομικοί στόχοι, ανάγκες αγοράς εργασίας), και παράλληλα υπογραμμίζουν τη σημασία που έχουν με βάση την επιτευχθείσα γνώση από την διαδικασία της εκπαίδευσης (λογική εξόδου) (Ermenc, 2014).

Ένα δεύτερο σημείο κριτικής στο ΕΠΕΠ είναι ότι η έκφραση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως προσόντων έχει τις ρίζες της στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Αγγλία. Αυτή η προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδέθηκε στενά με την άνοδο των νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών των δεκαετιών του '80 και του '90, οι οποίες υποστήριζαν έντονα το ρόλο του ιδιωτικού τομέα στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Συνεπώς, το ΕΠΕΠ έχει επικριθεί όχι μόνο ως προς την μείωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την εμπορευματοποίηση των προσόντων (Young, 2005), αλλά έχει χαρακτηριστεί και ως εργαλείο πολιτικής, μέσω του οποίου «επιβάλλεται» στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα η αγγλοσαξονική ιδεολογία στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Bohlinger, 2019). Στον αντίποδα, υποστηρίζεται ότι η προσέγγιση αυτή φέρνει τα εκπαιδευτικά συστήματα πιο κοντά στις ανάγκες της οικονομίας και των ανθρώπων, καθιστά τα προσόντα περισσότερο διαφανή και μεταβιβάσιμα και ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους (Young & Allais, 2016).

Το εθνικό πλαίσιο προσόντων και η συσχέτιση του με το ΕΠΕΠ

Η Ελλάδα είναι μία από τις ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στη διαδικασία της Μπολόνια το 1999. Στο πλαίσιο αυτής της συμμετοχής, ξεκίνησε ένα σύνολο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ώστε να εναρμονιστεί το ελληνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της Μπολόνια. Μια τέτοια μεταρρύθμιση ήταν, για παράδειγμα, η ψήφιση του Ν.3191/2003 για το Εθνικό Σύστημα Διασύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευση και Κατάρτισης με την

Απασχολησιμότητα, και του Ν. 3374/2005 για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Asonitou & Tromaridis, 2017).

Οι διαδικασίες για τη δημιουργία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στην Ελλάδα ξεκίνησαν το 2010. Υπό την επίβλεψη και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, συστάθηκε μια ομάδα εργασίας για την αποτύπωση όλων των τύπων προσόντων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Υπουργείο Παιδείας είναι η υπεύθυνη αρχή για τον συντονισμό και την εποπτεία του ΕΠΠ. Το 2011 δημιουργήθηκε ο ΕΟΠΠΕΠ⁴, ο οποίος προήλθε από τη συνένωση τριών φορέων (ΕΟΠΠ, ΕΚΕΠΙΣ και ΕΚΕΠ⁵) με σκοπό την εφαρμογή του ΕΠΠ, τη σύνδεσή του με το ΕΠΕΠ και την εφαρμογή των διαδικασιών πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προκειμένου να καθιερωθεί ένα συνεκτικό και κατανοητό σύστημα κατάταξης των προσόντων (Υπουργείο Παιδείας, 2011).

Η ανάπτυξη του ΕΠΠ στην Ελλάδα ήταν το αποτέλεσμα των εθνικών προσπαθειών για τη δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου προσόντων με σκοπό τη βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών της διά βίου μάθησης. Το ΕΠΠ θα επιτρέπει την αναγνώριση και πιστοποίηση όλων των ειδών εκπαίδευσης και κατάρτισης, θα ενισχύει την οριζόντια και κάθετη κινητικότητα, καθώς επίσης και τη διαφάνεια των διαδικασιών για τα προσόντα (ΕΟΠΠΕΠ, 2016).

Τα βασικά στοιχεία της δομής του ΕΠΠ είναι τα επίπεδα αναφοράς, τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι περιγραφικοί δείκτες και οι τύποι προσόντων. Τα οκτώ επίπεδα αναφοράς καλύπτουν το σύνολο των προσόντων από την υποχρεωτική μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα οκτώ επίπεδα αναφοράς του ΕΠΠ και η αντιστοίχισή τους με την επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, τη γενική εκπαίδευση και την ανώτατη εκπαίδευση (Πίνακας 2).

⁴ Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

⁵ Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ), Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ), Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ).

Πίνακας 2: Αντιστοίχιση οκτώ επιπέδων αναφοράς ΕΕΠ με την επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, τη γενική εκπαίδευση και την ανώτατη εκπαίδευση

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

ΕΠΠΕΛΟ 6			Πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ)
ΕΠΠΕΛΟ 7			Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης
ΕΠΠΕΛΟ 8			Διδακτορικό δίπλωμα

(Πηγή: Eurydice, 2020)

Κάθε επίπεδο αποτυπώνεται σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα προσόντα σε κάθε επίπεδο αναφοράς ορίζονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και προσδιορίζονται μέσω ενός συνόλου περιγραφικών δεικτών, οι οποίοι καθορίζονται από τις διαβαθμίσεις των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων. Τέλος, οι τύποι προσόντων συνιστούν κατηγορίες προσόντων που φέρουν κοινά χαρακτηριστικά. Επιπροσθέτως, το 2015 αναπτύχθηκε το Εθνικό Μητρώο Προσόντων, το οποίο περιλαμβάνει 724 προσόντα βασισμένα σε μαθησιακά αποτελέσματα. Στο Μητρώο αυτό καταχωρείται το σύνολο των τίτλων σπουδών, δηλαδή τα προσόντα τα οποία έχουν αναλυθεί και αντιστοιχηθεί με το ΕΠΕΠ, ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (ΕΟΠΠΕΠ, 2016; Eurydice, 2020).

Η αντιστοίχιση του ΕΠΠ με το ΕΠΕΠ ολοκληρώθηκε το 2015, στο πλαίσιο της 33ης Συνεδρίασης της Συμβουλευτικής Ομάδας για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων στο Βερολίνο. Για τη διαδικασία αυτή συγκροτήθηκε η Επιτροπή Αντιστοίχισης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, η οποία αποτελούνταν από εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, του ΕΟΠΠΕΠ και των Πανεπιστημίων και ΤΕΙ της χώρας, καθώς και από εκπροσώπους της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) και εξωτερικούς εμπειρογνώμονες. Το 2016 ο ΕΟΠΠΕΠ επικαιροποίησε την Έκθεση Αντιστοίχισης του ΕΠΠ με το ΕΠΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη τις μεταρρυθμίσεις στον τομέα της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με βάση το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας (ΕΟΠΠΕΠ, 2016; INE, 2019).

Σύμφωνα με τους Γούλα & Φωτόπουλο (2017), η εφαρμογή του ελληνικού ΕΠΠ, αναμένεται να έχει πολλά οφέλη στη διαμόρφωση, με ασφαλή και αξιόπιστο τρόπο, της ταυτότητας των δυνατοτήτων των εργαζομένων και της επαγγελματικής τους δυναμικής. Επίσης, αναμένεται να συμβάλει στην παροχή ισότιμων ευκαιριών συμμετοχής στη δια βίου μάθηση. Ωστόσο, στο πλαίσιο της τρέχουσας κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης στην Ελλάδα, η εφαρμογή του ΕΠΠ ενδέχεται να συναντήσει πολλές προκλήσεις. Οι ανισότητες στους τομείς της μάθησης και η σύνδεσή της με την απασχόληση για τους εργαζόμενους με μη πιστοποιημένα προσόντα, καθώς και η τάση «για το κυνήγι παντός είδους πιστοποίησης» (σ. 195), στο πλαίσιο των συνθηκών υψηλών επιπέδων ανεργίας που βιώνει η χώρα, είναι μερικά από τα ζητήματα που το ΕΠΠ καλείται να αντιμετωπίσει. Οι ερευνητές τονίζουν ότι είναι αναγκαίο το ΕΠΠ να αντιμετωπιστεί ως εργαλείο για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης και όχι ως ένα τεχνοκρατικό εργαλείο ελέγχου και χειραγώγησης της βιομηχανίας προσόντων.

Κριτική αποτίμηση της εφαρμογής του ΕΠΕΠ σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Το ΕΠΕΠ συμβάλλει στη δημιουργία ενός δικτύου ανεξάρτητων αλλά συναφών και αμοιβαία κατανοητών συστημάτων προσόντων, γεγονός που, όπως υποστηρίζεται, παρέχει βασικά πλεονεκτήματα. Τα άτομα μπορούν να ευνοηθούν από την ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής τους στη δια βίου μάθηση, καθώς το ΕΠΕΠ υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνδυαστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. σπουδές, εργασία, άτυπη μάθηση), και συμβάλλει στην κατάργηση των εμποδίων ανάμεσα στην εκπαίδευση και τους παρόχους κατάρτισης. Η επικέντρωση του ΕΠΕΠ στα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να διευκολύνει την αξιολόγηση της ισότιμης απόκτησής τους στα διαφορετικά περιβάλλοντα, καθώς και της ισοτιμίας τους σε περιεχόμενο και συνάφεια με τα επίσημα επαγγελματικά προσόντα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Ωστόσο, δώδεκα σχεδόν χρόνια μετά την εισαγωγή του ΕΠΕΠ, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί αν όντως το ΕΠΕΠ έχει επιφέρει αυτού του είδους τα πλεονεκτήματα και αν έχει εκπληρώσει τις προσδοκίες βάσει των οποίων θεσπίστηκε. Το 2013, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διεξήγαγε μια αρχική αξιολόγηση της εφαρμογής του ΕΠΕΠ ως προς την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, τη συνάφεια και το συνολικό αντίκτυπο και τη βιωσιμότητα του ΕΠΕΠ στα κράτη μέλη. Τα

αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι ο συνολικός αντίκτυπος του ΕΠΕΠ στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης ήταν περιορισμένος⁶. Ο αντίκτυπος αυτός φάνηκε να εξαρτάται από το αν η εκάστοτε χώρα κατά τη στιγμή της υιοθέτησης του ΕΠΕΠ, είχε ήδη εφαρμόσει ένα ΕΠΠ ή όχι. Στη πρώτη περίπτωση, η αξιολόγηση του αντίκτυπου του ΕΠΕΠ φάνηκε να είναι σχεδόν αδύνατη. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, το ΕΠΕΠ αποτέλεσε μια γενικότερη ευκαιρία για την εφαρμογή ευρύτερων μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης των χωρών που το υιοθέτησαν. Παρ' όλα αυτά, οι χώρες που συμμετείχαν στη μελέτη έδειξαν σχετικά υψηλή ευαισθητοποίηση απέναντι στις εξελίξεις που συνδέονται με την εφαρμογή του ΕΠΕΠ (ICF, 2013).

Πιο πρόσφατα, ο Lester (2015), μελέτησε τους ενδεχόμενους περιορισμούς στην εφαρμογή του ΕΠΕΠ, μέσα από τη διερεύνηση της πρακτικής εμπειρίας των διαφόρων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εντόπισε δύο βασικά ζητήματα-ανησυχίες ως προς τον τρόπο δόμησης του ΕΠΕΠ. Το πρώτο ζήτημα αφορά τις γνώσεις και την ιεράρχηση τους στα διαφορετικά επίπεδα αναφοράς. Η εξέλιξη από τις «βασικές γενικές γνώσεις» στο επίπεδο 1 έως τις «γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία» στο επίπεδο 8, αν και αποτελεί έναν καλό τρόπο περιγραφής των διαφορετικών επιπέδων του ΕΠΕΠ με βάση τις γνώσεις, εντούτοις αναδεικνύει ότι διαφορετικοί τύποι γνώσεων είναι κατάλληλοι για διαφορετικά επίπεδα αναφοράς. Αυτό μπορεί να καταστεί προβληματικό σε περιβάλλοντα όπου η γνώση υπονοείται ή είναι σιωπηρή⁷ ή σε περιβάλλοντα όπου η γνώση είναι διεπιστημονική. Σύμφωνα με τον ερευνητή, το γεγονός ότι η γνώση δεν καθίσταται ρητή, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ή ότι δεν είναι υψηλού επιπέδου. Το δεύτερο ζήτημα αφορά τον τομέα των ικανοτήτων και, ειδικότερα, στο γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά στο αποτέλεσμα της χρήσης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο ΕΠΕΠ. Συνολικά, τα παραπάνω ζητήματα υποδηλώνουν ότι οι περιγραφές των γνώσεων και των ικανοτήτων στο ΕΠΕΠ δεν είναι αρκετά λεπτομερείς και μπορεί να λάβουν διαφορετικές ερμηνείες.

Άλλες έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση του ΕΠΕΠ σε μεμονωμένες χώρες. Για παράδειγμα, ο Mikulec (2017), ο οποίος διερεύνησε τον αντίκτυπο του ΕΠΕΠ στη Δανία, τη Γερμανία, την Πορτογαλία και τη Σλοβενία, βρήκε ότι στις

⁶ μέχρι τη στιγμή διεξαγωγής της μελέτης

⁷ Πρόκειται για τη γνώση που αποκτιέται από τις εμπειρίες κάθε ανθρώπου (π.χ. από παρατήρηση, από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους) και η οποία είναι δύσκολο να εκφραστεί σε άλλους. Η σιωπηρή γνώση αποκτιέται πρωτίστως μέσα από την άτυπη μάθηση (Collins, 2010).

χώρες αυτές η δημιουργία των εθνικών πλαισίων προσόντων είναι όντως επηρεασμένη από το ΕΠΕΠ σε ότι αφορά τους στόχους τη δομή τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα εθνικά πλαίσια προσόντων (ΕΠΠ) των χωρών αυτών υποστήριζαν τη συγκρισιμότητα των προσόντων σε ευρωπαϊκό επίπεδο και προωθούσαν τη δια βίου μάθηση σε εθνικό επίπεδο. Ο ερευνητής συμπέρανε ότι αυτή η επίδραση ήταν η απόκριση των χωρών στην ευρωπαϊκή ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την διευκόλυνση της κινητικότητας των σπουδαστών/εργαζομένων και την ενίσχυση της πρόσβασης σε μια κοινή ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Τα ΕΠΠ δημιουργήθηκαν με τρόπο ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων και των δομών κατάρτισης και δια βίου μάθησης και λιγότερο τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας. Στη περίπτωση της Γερμανίας, η επίδραση του ΕΠΕΠ ήταν αρκετά μικρότερη λόγω της κυριαρχίας των εθνικών πολιτικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών παραδόσεων (οι «ικανότητες» στο ΕΠΠ ορίστηκαν με αρκετά διαφορετικό τρόπο). Η επιρροή του ΕΠΕΠ καθορίστηκε επίσης από παράγοντες, όπως η οικονομική υποστήριξη της Επιτροπής στα κράτη μέλη και τα προβλεπόμενα οικονομικά οφέλη των ΕΠΠ.

Ομοίως οι Mikulec & Ermenc (2016) μελετώντας την περίπτωση της εφαρμογής του ΕΠΠ στη Σλοβενία, αναφέρουν ότι η δημιουργία του δεν αποτέλεσε στην ουσία μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθώς βασίζεται στις εδώ και χρόνια καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στη Σλοβενία, οι μεγαλύτερες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα σημειώθηκαν στη περίοδο της δεκαετίας του '90, όπου μεταξύ άλλων εισήχθη η έννοια ενός προγράμματος σπουδών που βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, η ζητούμενη με βάση το ΕΠΕΠ, «μετατόπιση στα μαθησιακά αποτελέσματα», πραγματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90, και μέχρι σήμερα αυτή η προσέγγιση δεν έχει αλλάξει σημαντικά. Τα μαθησιακά αποτελέσματα στη Σλοβενία αντιπροσωπεύουν προπαρασκευασμένες, τυποποιημένες μονάδες γνώσης, προερχόμενες από γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη για τα επιτεύγματα τους στο ελάχιστο επίπεδο και λαμβάνουν τη μορφή μαθησιακών στόχων και προτύπων γνώσης⁸. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το ΕΠΠ στην

⁸ Επιβεβαιώνοντας την κριτική του Alais (2010), όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ως προς τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι χώρες ερμηνεύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα στο ΕΠΕΠ.

περίπτωση αυτή λειτουργεί ως ένα πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή ένα πλαίσιο όπου το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αφετηρία και μέσω της εφαρμογής των συστάσεων του ΕΠΕΠ αποσκοπεί να καταστεί περισσότερο διαφανές και πιο κατανοητό και να βελτιώσει τη συνοχή του.

Πέρα από τον τρόπο με τον οποίο τα κράτη μέλη έχουν ενσωματώσει το ΕΠΕΠ στα ΕΠΠ τους, κάποιες έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση του με βάση τους στόχους του. Για παράδειγμα, οι Kancs, Ciaian & Kielyte (2016) αξιολόγησαν, μέσω αριθμητικών προσομοιώσεων σε ένα μακροοικονομικό μοντέλο, τις πιθανές κοινωνικές και μακροοικονομικές επιπτώσεις του ΕΠΕΠ στην εκπαίδευση, τη μετανάστευση, τις δεξιότητες, το ανθρώπινο κεφάλαιο και την οικονομική ανάπτυξη. Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι πιθανές επιπτώσεις του ΕΠΕΠ στην ολοκλήρωση της αγοράς υψηλής εξειδίκευσης (αγορά εργαζομένων με προηγμένες τεχνικές, ακαδημαϊκές και διαπροσωπικές δεξιότητες) στην ΕΕ. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι λόγω της πλήρους αναγνώρισης των προσόντων των εργαζομένων υψηλής εξειδίκευσης σε επίπεδο ΕΕ μέσω του ΕΠΕΠ, η κινητικότητα διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις περιφέρειες της ΕΕ, συνεισφέροντας στην οικονομική της ανάπτυξη. Ωστόσο, οι θετικές αυτές επιδράσεις δεν βρέθηκε να κατανέμονται ομοιόμορφα σε όλα τα κράτη μέλη και διαφοροποιήθηκαν με βάση οικονομικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, τα κράτη μέλη και οι περιφέρειες, όπου ο μισθός των εργαζομένων υψηλής εξειδίκευσης ήταν ιδιαίτερα υψηλός σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ΕΕ, ενδέχεται να παρουσιάσουν μείωση του μισθού για αυτούς τους εργαζομένους. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτή η άνιση κατανομή υποδηλώνει την ανάγκη για συνοδευτικά μέτρα πολιτικής, προκειμένου να εξασφαλιστεί μία ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς στην ολοκλήρωση της αγοράς υψηλών δεξιοτήτων, μέσω του ΕΠΕΠ.

Ως προς την επίδραση του ΕΠΕΠ στην κινητικότητα των εργαζομένων στην ΕΕ, οι έρευνες είναι γενικά περιορισμένες. Η επίδρασή του (αν και άνιση) στην αγορά εργαζομένων υψηλής εξειδίκευσης, όπως ανέδειξε η παραπάνω έρευνα, αποτελεί ένα μόνο μέρος της συνολικής επίδρασης του. Οι Kalantaryan & Salamońska (2019), τόνισαν επίσης ότι η εφαρμογή του ΕΠΕΠ είναι περιορισμένη στις περιπτώσεις αναγνώρισης των προσόντων υπηκόων τρίτων χωρών που αποκτήθηκαν εκτός ΕΕ. Αυτό το γεγονός δεν επιτρέπει στις χώρες της ΕΕ να επωφεληθούν πλήρως από το ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ θέτει σε κίνδυνο και την ανταγωνιστικότητα της ΕΕ για την προσέλκυση και διατήρηση διεθνών ταλέντων εντός της.

Η Bohlinger (2019) η οποία διερεύνησε κριτικά την επίδραση του ΕΠΕΠ στα ΕΠΠ των χωρών στην Ευρώπη, αναφέρει ότι τα κράτη μέλη της ΕΕ έχουν δεσμευτεί στην εφαρμογή ΕΠΠ, παρά τον έντονο σκεπτικισμό απέναντι στο ΕΠΕΠ. Ο σκεπτικισμός αυτός απορρέει από την έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων για την επίδραση που είχε το ΕΠΕΠ ως προς την κάλυψη των στόχων που τέθηκαν αρχικά, όπως για παράδειγμα την ενίσχυση της διακρατικής κινητικότητας. Αν και είναι γεγονός ότι η κινητικότητα φοιτητών και εργαζομένων έχει αυξηθεί, (όπως και η μετανάστευση), στην Ευρώπη, δεν είναι γνωστό σε ποιο βαθμό το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως επίδραση του ΕΠΕΠ και των ΕΠΠ. Δεδομένου ότι οι χώρες ακολουθούν τις συστάσεις του ΕΠΕΠ για την κατάρτιση των δικών τους ΕΠΠ χωρίς να υπάρχουν επαρκή αποδεικτικά στοιχεία για τα οφέλη τους, η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ΕΠΕΠ θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια μεταρρύθμιση, η οποία εφαρμόζεται λόγω της καθοδήγησης και της άμεσης οικονομικής υποστήριξης που προσφέρεται στις χώρες για την τήρηση του ΕΠΕΠ.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Bohlinger (2015) και τον Chakroun (2010), η εφαρμογή ΕΠΠ με βάση τις συστάσεις του ΕΠΕΠ είναι το αποτέλεσμα της επιρροής των μεγάλων διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, αλλά και της επιρροής που ασκείται από τις ιδεολογικά κυρίαρχες αγγλοσαξονικές χώρες. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε εθνικό (και περιφερειακό) επίπεδο δεν υιοθετούν τη σύσταση του ΕΠΠ μόνο λόγω τεχνικών πιέσεων (δηλ. ετήσιες εκθέσεις, παρακολούθηση, μελέτες, συγκριτικής αξιολόγησης, κ.λπ.), αλλά και λόγω των προσδοκιών που πιστεύουν ότι η κοινωνία και οι οργανισμοί της ΕΕ έχουν για αυτά.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστίασε στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, κάνοντας μια πρώτη αποτίμηση της εφαρμογής του, σχεδόν δέκα χρόνια μετά την εισαγωγή του. Το ΕΠΕΠ σχεδιάστηκε για την αντιμετώπιση των υπαρχόντων προκλήσεων και εμποδίων στην κινητικότητα των εργαζομένων και την αναγνώριση των προσόντων, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, καθώς και για την προώθηση της δια βίου μάθησης σε όλη την Ευρώπη.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υποδεικνύει, αρχικά, ότι τα στοιχεία της δομής του ΕΠΕΠ, όπως τα μαθησιακά αποτελέσματα, έχουν ερμηνευθεί με διαφορετικούς τρόπους από τα κράτη στην Ευρώπη, με βάση τον τύπο του

εκπαιδευτικού τους συστήματος. Επιπροσθέτως, η άτυπη γνώση δεν λαμβάνεται υπόψη, όπως επίσης τα αποτελέσματα της χρήσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές ερμηνείες των γνώσεων και των ικανοτήτων από τα Ευρωπαϊκά κράτη.

Μέχρι σήμερα πολλά κράτη έχουν συσχετίσει τα ΕΠΠ τους με το ΕΠΕΠ, ανάμεσά τους και η Ελλάδα. Κάποιες πρώτες έρευνες φαίνεται να αναδεικνύουν οφέλη από τη διαδικασία αυτή, μερικά από τα οποία είναι η ενίσχυση της συγκρισιμότητας των προσόντων σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η διευκόλυνση της κινητικότητας φοιτητών και εργαζομένων στις ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο, η επίδραση του ΕΠΕΠ ως προς τους αρχικούς του στόχους είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η μέχρι σήμερα ευρεία αποδοχή του ΕΠΕΠ από τις Ευρωπαϊκές χώρες μπορεί να δικαιολογηθεί περισσότερο από την οικονομική υποστήριξη που λαμβάνουν τα κράτη για την εφαρμογή του και από τις τεχνικές πιέσεις που τους ασκούνται, όντας μέλη της ΕΕ, μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού.

Είναι σημαντικό να μελετηθούν περισσότερο οι λόγοι για αυτή την «επιφανειακή» εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών των κρατών με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή στον τομέα του πλαισίου προσόντων, και να διερευνηθεί ποιες ενδεχόμενες αλλαγές στο ΕΠΕΠ θα του επιτρέψουν να επιτύχει τους στόχους του, ως εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allais, S. (2010). *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva: ILO.
- Asonitou, S., & Tromaridis, H. (2017). Bologna efforts to promote skills and competences in higher education and the Greek context. In Kavoura A., Sakkas D. & Tomaras P. (eds). *Strategic Innovative Marketing* (pp. 35-43). Springer, Cham.
- Bjornavold, J., Pevec-Grm, S., Graham, M., Deij, A., Singh, M., & Charkoun, B. (2013). *Global National Qualifications Framework Inventory*. Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training.
- Bohlinger, S. (2019). Ten years after: the ‘success story’ of the European qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 32(4): 393-406.
- Bohlinger, S. (2015). Governing Vocational Education and Training in Europe. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, and A. Wallo (eds). *Working*

- and Learning in Times of Uncertainty*, (pp. 209–222). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense.
- Bologna Declaration, (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2020 από http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.
- Bologna Working Group. (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation).
- Chakroun, B. (2010). National qualification frameworks: From policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, 45(2), 199-216.
- Coles, M., Ulicna, D., Andersen, T., Mernagh, E., & Loumi-Messerer, K. (2011). Referencing national qualifications levels to the EQF. European qualifications framework series: Note, 3.
- Commission of the European Communities, (2000). A memorandum on Lifelong Learning. Ανακτήθηκε 09 Απριλίου 2020 από https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
- Γούλας, Χ. και Φωτόπουλος, Ν. (2017): «Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων: Μεθοδολογικά, οργανωτικά και θεσμικά ζητήματα», στο Γούλας, Χ. & Λιντζέρης, Π. (επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία*, 185-200, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Collins, H. (2010). Tacit and explicit knowledge. University of Chicago Press.
- Council of the European Communities, (1992). Treaty on European Union. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2020 από https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf.
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”) (OJ C 119/2). Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2020 από https://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf.
- ΕΟΠΠΕΠ (2016). Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Προσόντα χωρίς σύνορα για εργασία και μάθηση. Ανακτήθηκε 09 Απριλίου 2020 από

https://www.eoppep.gr/images/European/ETHNIKO_PLAISIO_PROSONTON_NOVEMBER_2016.pdf.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1995). Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και εκμάθηση. Ανακτήθηκε 09 Απριλίου 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&rid=1>.

European Commission, (2018). 2018 Annual Report on intra EU Labour Mobility. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2020 από <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8174&furtherPubs=yes>.

European Commission. (2008). The European qualifications framework for lifelong learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2020 από http://ecahe.eu/w/index.php/European_Qualifications_Framework.

Ermenc K.S. (2014). Qualifications frameworks and learning outcomes as supporters of validation of non-formal and informal learning. In Zagar Z. & Kelava P. (eds). *From formal to non-formal: education, learning and knowledge*, (191-214). UK: Cambridge Scholars Publishing.

European Commission. (2010). Communication from the Commission. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (COM (2010) 2020). Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2020 από <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%2007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.

European Commission (2018). The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility. 10th anniversary. Ανακτήθηκε 05 Απριλίου 2020 από http://www.ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_EQF_Brochure.pdf.

European Council. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 march 2000 presidency conclusions. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2020 από http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

European Parliament, (2015). Internationalisation of Higher Education. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2020 από https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (ΕΠΕΠ). Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2018 από https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_el.pdf.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2017 σχετικά με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση και με την κατάργηση της σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (2017/C 189/03). Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2020 από <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/el.pdf>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2019). Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων: στήριξη της μαθησιακής, εργασιακής και διασυννοριακής κινητικότητας. 10η επέτειος. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2020 από https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/eqf_interactive_brochure_el.pdf.
- Eurydice (2020). Ελλάδα: Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-33_el.
- Graf, L. (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*. Verlag Barbara Budrich.
- ICF (2013). Evaluation of the Implementation of the European Qualifications Framework Recommendation *Final report*. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2020 από <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/DG%20EAC%20-%20Evaluation%20EQF%20-%20Final%20Report%20-%20Final%20Version.pdf>.
- INE (2019). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Αθήνα: ΙΝΕ, Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής Εργαζομένων και Ανέργων. Διαθέσιμο από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2019/02/TO_ETHNIKO_PLAISIO_PROSONTWN_KAI_H_ANT_ISTOIXISI_TOY_ME_TO_EYRWPAIKO_PLAISIO_PROSONTVN.pdf.
- Καβασακάλης Α. (2015). *Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Kalantaryan, S., & Salamońska, J. (2019). Where Migration Meets Education: Case Study of Policies Referring to the Mobility of the Highly Skilled. In *Education and Public Policy in the European Union* (47-66). Palgrave Macmillan, Cham.

- Kancs, D. A., Ciaian, P., & Kielyte, J. (2016). Assessing the social and macroeconomic impacts of the high-skill labour market integration: The European qualifications framework (No. 19/2016). EERI Research Paper Series.
- Karseth, B., & Solbrekke, T. D. (2010). Qualifications Frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education? *European Journal of Education*, 45(4): 563-576.
- Κλάδης Δ. (2000). Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια- ανάλυση, Αθήνα Δεκέμβριος 2000: ΥΠΕΠΘ.
- Koustourakis, G., & Sklavenitis, N. (2013). European Higher Education Area Establishment and Equal Opportunities: A Sociological Analysis of the Bologna Process Official Decisions. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3): 261-261.
- Lester, S. (2015). The European qualifications framework: a technical critique. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2): 159-172.
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, Londong, 17-18 May 2007. Ανακτήθηκε 09 Μαρτίου 2020 από http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf.
- Magna Charta Universitatum, (1988). Ανακτήθηκε 09 Μαρτίου 2020 από <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english>.
- Markowitsch, J., & Luomi-Messerer, K. (2008). Development and Interpretation of Descriptors of the European Qualifications Framework. *European Journal of Vocational Training*, 42(1): 33-58.
- Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe. *European Educational Research Journal*, 16(4): 455-473.
- Mikulec, B., & Ermenc, K. S. (2016). Qualifications Frameworks between Global and European Pressures and Local Responses. *SAGE Open*, 6(2), 2158244016644948.
- Observatory Magna Charta Universitatum, (2018). The Magna Charta history. Ανακτήθηκε 09 Μαρτίου 2020 από <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/history>.
- Sorbonne Declaration, (1998). Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2020 από

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf.

The Bologna process revisited (2015). The future of the European Higher Education Area. In Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan.

The Magna Charta Universitatum, (1988). Ανακτήθηκε 09 Μαρτίου 2020 από <http://www.ehea.info/cid101830/magna-charta.html>.

Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2): 343-363.

Young, M. (2005). National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries (No. 993766463402676). Geneva: ILO.

Young, M., & Allais, S. M. (Eds.). (2016). *Implementing national qualifications frameworks across five continents*. NY: Routledge.

Υπουργείο Παιδείας (2011). Μεθοδολογικός οδηγός για το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2020 από <https://qa.auth.gr/documents/nqf/MethoGuide.pdf>.