ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Π.Μ.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ»**

**Διπλωματική Εργασία**

# Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και η Ελληνική Κατάσταση των πραγμάτων

**Θεόδωρος Β. Τσοβίλης (Α.Μ. 4551)**

**Επιβλέποντες καθηγητές**
**Νίκος Παπαδάκης**
**Κατερίνα Δαλακούρα**
**Γιώργος Νικολακάκης**

**Ρέθυμνο, 2017**

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Προλογικό σημείωμα..... 5

Εισαγωγή..... 6

Η πορεία των μελετών ως τώρα ..... 9

Κεφάλαιο 1. Εκπαίδευση και Επαγγελματική Εκπαίδευση, Παραγωγή και Ανάπτυξη

1.1 Εισαγωγή..... 34

1.2 Βασικές Έννοιες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ..... 34

1.3 Εκπαίδευση και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας..... 44

1.4 Εκπαίδευση και Οικονομία - Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου ..... 46

1.5 Συζήτηση ..... 48

Κεφάλαιο 2. Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) στην Ελλάδα από το 1957 μέχρι και το 2014

2.1 Εισαγωγή..... 50

2.2 Η μεταρρύθμιση και οι προϋποθέσεις της..... 50

2.3 Οι μεταρρυθμίσεις για την ΤΕΕ από το 1957 μέχρι σήμερα ..... 54

2.3.1 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959..... 54

2.3.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964..... 57

2.3.3 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της δικτατορίας..... 60

2.3.4 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976..... 63

2.3.5 Η μεταρρύθμιση της περιόδου 1981 – 1985 ..... 70

2.3.6 Η μεταρρύθμιση του 1991 - 1993 ..... 77

2.3.7 Οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1994 με 2000..... 80

2.3.8 Οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 2000 με 2012..... 89

2.3.9 Η μεταρρύθμιση του 2013 ..... 100

2.4 Συζήτηση ..... 111

Κεφάλαιο 3. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και την Κατάρτιση


3.1 Εισαγωγή ..... 114

3.2 Ο σχηματισμός του ευρωπαϊκού πλαισίου για την εκπαίδευση ..... 114

3.2.1 Το Λευκό Βιβλίο για την Οικονομία ..... 115

3.2.2 Η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ..... 117

3.2.3 Η πορεία προς τη Στρατηγική της Λισαβόνας ..... 123

3.2.3.1 Το ευρωπαϊκό έτος δια βίου εκπαίδευσης ..... 123

3.2.3.2 Για μια Ευρώπη της Γνώσης ..... 124

3.2.3.3 Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση και την εκπαίδευση 125

3.3 Η Στρατηγική της Λισαβόνας ..... 126

3.3.1 Το γενικό πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας ..... 126

3.3.2 Η Στρατηγική της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση..... 130

3.3.3 Τα σημεία αναφοράς προόδου (Benchmarks) για τη Στρατηγική της Λισσαβόνας ..... 133

3.3.4 Η διαδικασία της Κοπεγχάγης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση ..... 135

3.3.5 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων και διασφάλισης της ποιότητας (CQAF, EQF, Europass και ECVET)..... 140

3.3.5.1 Το κοινό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας (CQAF) ..... 141

3.3.5.2. Το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων (Europass)..... 141

3.3.5.3 Το Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ ..... 143

3.3.5.4 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF) ..... 148

3.3.5.5 Το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων ECVET.... 152

3.3.6 Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι ..... 153

3.3.7 Η αναθεώρηση και ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας ..... 156

3.4 Η στρατηγική του EU 2020..... 162

3.4.1 Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ..... 163

3.4.2 Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 12 Μαΐου 2009..... 165

3.4.3 Η Στρατηγική EU2020 για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ..... 169

3.4.4 Το Ανακοινωθέν της Μπριζ ..... 172

3.4.5 Η περίοδος εφαρμογής της EU2020: 2011 με 2015 ..... 179

3.4.5.1 Η Διακήρυξη της Φρανκφούρτης ..... 179

3.4.5.2 Η Διαδικασία του Τορίνο 2012 (The Torino Process 2012)..... 180

3.4.5.3 Η Διαδικασία του Τορίνο 2014 (The Torino Process 2014)..... 183

3.5 Συζήτηση - Ανακεφαλαίωση ..... 186

Κεφάλαιο 4. Η Ελληνική Κατάσταση των πραγμάτων

4.1 Εισαγωγή..... 198

4.2 Παρατηρήσεις και Αποτελέσματα Προόδου ..... 198

4.2.1 Παρατηρήσεις και Αντιφάσεις ..... 198

4.2.2 Η Ελληνική κατάσταση των πραγμάτων ..... 206

4.2.2.1 Η περίοδος 2001 με 2005..... 206

4.2.2.2 Η περίοδος 2006 με 2010..... 209

4.2.2.3 Η περίοδος 2010 με 2016..... 211

4.2.2.3.1 Η αναφορά προόδου του 2011 ..... 212

4.2.2.3.2 Η αναφορά προόδου του 2014 ..... 213

4.2.2.3.3 Η αναφορά προόδου του 2015 ..... 217

4.2.2.3.4 Η αναφορά προόδου του 2016 ..... 220

4.3 Συμπεράσματα..... 221

Βιβλιογραφικές Αναφορές ..... 224

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1 - Η δημόσια χρηματοδότηση στην εκπαίδευση ..... 207

Εικόνα 2 - Νέοι 18 - 24 στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση ..... 208

Εικόνα 3 - Συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση (2005) ..... 208

Εικόνα 4 - Συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση (2009) ..... 210

Εικόνα 5 - Συμμετοχή στη Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση ..... 210

Εικόνα 6 - Συμμετοχή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση ..... 211

Εικόνα 7 - Συμμετοχή και ώρες στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση ..... 211

Εικόνα 8 - Συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση ..... 212

Εικόνα 9 - Ποσοστά απασχολησιμότητας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης ..... 213

Εικόνα 10 – Κρατική Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην ΕΕ ..... 214

Εικόνα 11 - Ποσοστό απασχολησιμότητας των αποφοίτων εκπαίδευσης ..... 215

Εικόνα 12 - Συμμετοχή στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση ..... 215

Εικόνα 13 - Μαθητές που εγκαταλείπουν την τυπική εκπαίδευση και συμμετέχουν στην άτυπη εκπαίδευση ..... 216

Εικόνα 14 - Συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση ..... 217

Εικόνα 15 - Δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ..... 218

Εικόνα 16 - Συμμετοχή στην αρχική μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση ..... 219

Εικόνα 17 - Ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση ..... 220

**Προλογικό Σημείωμα**

Η παρούσα εργασία αποτελεί το επιστέγασμα των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Θεωρία, Πολιτική και Ιστορία της Εκπαίδευσης» του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης και είναι προϊόν επίπονης και μακράς σε χρόνο προσπάθειας. Το έναυσμα της ενασχόλησής μου με τα αντικείμενα της εργασίας, ήταν η συμμετοχή μου κατά το 2ο εξάμηνο σπουδών σε δύο μεταπτυχιακά σεμινάρια, το «Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» με διδάσκων τον κ. Παπαδάκη Νίκο και το «Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης» με διδάσκουσα την κ. Δαλακούρα Κατερίνα. Τα σεμινάρια αυτά ήταν καθοριστικά για την πορεία μου, διότι μέσω αυτών και με την καθοδήγηση των καθηγητών μου, πραγματοποιήθηκε η μύησή μου, τόσο στη μελέτη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στη μελέτη της ελληνικής εκπαίδευσης. Η γνωριμία και η συνεργασία με τους καθηγητές αυτούς με ώθησε να αναζητήσω τη συνεργασία και την καθοδήγησή τους στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Παπαδάκη Νίκο, ο οποίος δέχθηκε να συνεργαστεί μαζί μου ως κύριος επόπτης μου, για τη συνεργασία, τις κατευθύνσεις, την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου πρόσφερε, την κυρία Δαλακούρα Κατερίνα επίσης για την υποστήριξη, τις κατευθύνσεις και τις πολύτιμες συμβουλές της τόσο στην εκπόνηση της εργασίας αυτής, όσο και κατά τη συνολική μου φοίτηση στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα, καθώς και τον κύριο Νικολακάκη Γιώργο, ο οποίος δέχτηκε να είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής η οποία θα παρακολουθήσει και αξιολογήσει την προσπάθειά μου.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τη σύζυγό μου και την οικογένειά μου για τη στήριξη, την υπομονή, τη βοήθεια και την κατανόηση που μου πρόσφεραν όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν και με στήριξαν στη μεγάλη αυτή προσπάθεια που κατέβαλα, τους φίλους μου Ακουμιανάκη Γιώργο και Πετράκη Νίκη και τους συμφοιτητές και συναδέλφους μου, οι οποίοι μου προσέφεραν βοήθεια και στήριξη, Γιασαφάκη Χαριτωμένη, Παϊτάκη Μαρία, Παπαδοπούλου Υπακοή, Κατερίνα Καριώτογλου, Μαγούλη Μαριλένα και Μάζη Μαρία και τους εύχομαι τα καλύτερα.

## Εισαγωγή

Στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια πραγματοποιούνται μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό της σύστημα, οι οποίες αφορούν τόσο τη γενική όσο και την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, και συγκεκριμένα όσες αφορούν την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, άλλοτε έχουν θετικό και άλλοτε αρνητικό πρόσημο, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν, όπως θα δούμε παρακάτω, μια κατάσταση παλινδρόμησης μπρος και πίσω ως προς την πρόοδο αρκετών ζητημάτων, η οποία παραλληλίζεται με το μαρτύριο του Σίσυφου (Καζαμίας, 1995: 40-72). Παράλληλα με το φαινόμενο αυτό, από το 1992 και ύστερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση σχεδιάζεται και εφαρμόζεται μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική σε σαφή κατεύθυνση και στόχους, η οποία σαν απώτερο σκοπό έχει την ενοποίηση και ομογενοποίηση των εθνικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης με ταυτόχρονη τοποθέτησή τους στην υπηρεσία της οικονομίας. Ταυτόχρονα σχεδιάζονται και αναπτύσσονται θεσμοί όπως η δια βίου μάθηση, η επαγγελματική εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Όλα αυτά, έχουν σαν αποτέλεσμα η επαγγελματική εκπαίδευση να υστερεί σε αρκετά ζητήματα, τόσο σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα, όσο και σε σχέση με τον Ευρωπαϊκό χώρο, ενώ τίθενται και σημαντικά ζητήματα ως προς τα πραγματικά οφέλη της εναρμόνισης με την ευρωπαϊκή στρατηγική. Όπως επισημαίνει ο Μουζέλης, εδώ και δεκαετίες, εκτός από την πορεία προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το πτυχίο, δεν έχει αναπτυχθεί ουσιαστικά καμία άλλη εναλλακτική εκπαιδευτική διαδρομή και κυρίως η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Μουζέλης, 2012:24).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη των μεταρρυθμίσεων και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκήθηκε από την Ελληνική πολιτεία για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, κυρίως από τη μεταπολίτευση και ύστερα, σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάστηκε και ασκήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία είκοσι χρόνια. Επίσης, θα μας απασχολήσει το θέμα σε ποια σημεία οι δύο αυτές πολιτικές συγκλίνουν και σε ποια αποκλίνουν, καθώς και ποια είναι η Ελληνική πραγματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό και χώρο. Αυτή η διαφορά στη χρονική

μελέτη οφείλεται στη μεγάλη καθυστέρηση της Ελλάδας ως προς τη χάραξη και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της, όσο και στους μετασχηματισμούς που διαδραματίζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία στην αρχική μορφή της, την ΕΟΚ, δεν περιείχε καθόλου στρατηγική για την εκπαίδευση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 22 και 40).

Για να προσεγγίσουμε τα ζητήματα αυτά, θα πρέπει να εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα σε μια μακρά χρονική περίοδο, κυρίως διότι είναι απαραίτητο να παρατηρήσουμε πως διαφοροποιείται η προσέγγιση του νομοθέτη και πως δημιουργείται το φαινόμενο αυτό του εκκρεμούς, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό το σημείο στο οποίο βρισκόμαστε σήμερα. Επίσης, θα πρέπει να εξετάσουμε μια μεγάλη χρονική περίοδο σχεδιασμού και υλοποίησης διαφορετικών στρατηγικών και αντιλήψεων για την επαγγελματική εκπαίδευση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η τρέχουσα στρατηγική που εφαρμόζεται καθώς και το ευρωπαϊκό όραμα, αν μπορεί κάποιος να το χαρακτηρίσει έτσι, για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μέσω της παράλληλης αυτής μελέτης, μπορούμε να εντοπίσουμε τα σημεία που συγκλίνουν ή αποκλίνουν καθώς και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση στην ελληνική μεταρρυθμιστική και νομοθετική δράση.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, τα οποία αποτελούνται από αρκετές υποενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να περιγράψουμε μια σειρά από βασικές έννοιες σχετικά με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, έτσι ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα και να μελετήσουμε τις ελληνικές και ευρωπαϊκές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα περιγράψουμε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα τη χρονική περίοδο από το 1959 μέχρι και το 2013. Κατά την περίοδο αυτή έγιναν αρκετές μεταρρυθμιστές απόπειρες στο χώρο της ΤΕΕ, άλλες με βήματα προς τα εμπρός και άλλες προς τα πίσω, άλλες αποτέλεσαν μεμονωμένες προσπάθειες,

άλλες υπήρξαν άμεσες παρεμβάσεις ξένων κέντρων, ενώ άλλες υπαγορεύτηκαν από την αντίστοιχη ευρωπαϊκή πολιτική και εκπαιδευτική στρατηγική.

Το τρίτο και μεγαλύτερο κεφάλαιο, είναι αφιερωμένο στο ευρωπαϊκό πλαίσιο για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, το οποίο ξεκίνησε να σχηματίζεται από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, και συνεχίζεται στα πλαίσια αυτής της εργασίας μέχρι και τη Σύσκεψη του Τορίνο το 2014. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τρεις μεγάλες ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιγράφει την περίοδο από το 1992 μέχρι και το 1999, όπου σχηματίζεται το ευρωπαϊκό πλαίσιο και επανέρχεται στο προσκήνιο η έννοια της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης, η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει την περίοδο από το 2000 μέχρι και το 2010 και περιγράφει τη Στρατηγική της Λισσαβόνας εστιάζοντας στην επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενώ η τρίτη ενότητα περιγράφει τη στρατηγική EU2020 και περιλαμβάνει την περίοδο από το 2010 μέχρι και το 2014. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού επιχειρούμε να δούμε σφαιρικά και συνολικά την περίοδο αυτή και να φωτίσουμε τις μεγάλες αλλαγές που παρουσιάστηκαν σε όλη τη χρονική περίοδο που μελετάμε.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια να αποτυπωθεί η τρέχουσα κατάσταση ως προς την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση και την κατάρτιση στην Ελλάδα. Σκοπός είναι να διερευνήσουμε ποια είναι η θέση και η κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης αυτή την περίοδο σε σχέση και με το ευρωπαϊκό πλαίσιο το οποίο περιγράψαμε. Όπως θα δούμε, υπάρχουν δυνατά και αδύναμα σημεία σε σχέση με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα καθώς και αξιοσημείωτες αντιφάσεις.

**Η πορεία των μελετών μέχρι τώρα**

Τα ζητήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ελλάδα και των μεταρρυθμίσεων που σχετίζονται με αυτή, η ελληνική καθώς και η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζεται με την πολιτική για την απασχόληση και την ανεργία, αποτελούν πεδία που έχουν απασχολήσει πολλούς και σημαντικούς μελετητές στο παρελθόν και έχουν δεχθεί πολύπλευρη και έντονη κριτική.

Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τα συγκεκριμένα ζητήματα είναι ο Σ. Πεσμαζόγλου, ο οποίος στη μελέτη του με τίτλο «Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τεχνική βοήθεια στη μεταπολεμική Ελλάδα» εξετάζει και ασκεί έντονη κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα δίνοντας έμφαση στις εξωτερικές επιρροές και επεμβάσεις που δέχεται τόσο από τις ΗΠΑ όσο και από ευρωπαϊκά κέντρα. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι «*οι διεθνείς οργανισμοί μπορεί να λειτουργήσουν ως καταλύτες σε ένα πρώτο στάδιο ίδρυσης εκπαιδευτικών θεσμών σημαντικής χρησιμότητας για τη χώρα υποδοχής τους*» (Πεσμαζόγλου, 1995: 128) και εστιάζει στο γεγονός της τεχνικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής εξάρτησης της Ελλάδας την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 70 και του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού ιμπεριαλισμού των ισχυρών δυνάμεων της εποχής. Η Ελλάδα, για μια σειρά από λόγους που επισημαίνει ο Πεσμαζόγλου, δεν κατάφερε να αναπτύξει σημαντικές αντιστάσεις στην υποδοχή ξένων προγραμμάτων τεχνικής και εκπαιδευτικής βοήθειας, ούτε όμως και να αποκομίσει τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια από την εφαρμογή τους. Η χρηματοδότηση και η τεχνική βοήθεια μπορούν να είναι αποτελεσματικές μόνο όταν βασίζονται σε σαφώς προσδιορισμένες προτάσεις των χωρών που τις δέχονται (Πεσμαζόγλου, 1995: 131-139). Σύμφωνα με τον ίδιο, η τεχνική βοήθεια και οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές, ανεξάρτητα από την τελική συμβολή τους, χρησιμοποιήθηκαν ως μοχλός άσκησης επιρροής στις εσωτερικές εξελίξεις, ενώ τα προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από ένα πολυμερές δίκτυο δοτών, επέβαλαν στην ουσία την ημερήσια διάταξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Εντός του ευρωπαϊκού πλαισίου και της δυτικής επιρροής βεβαρυμμένης από αλληλεξαρτήσεις, το κρίσιμο ζήτημα είναι η ελαχιστοποίηση της

παθητικής αποδοχής και ο περιορισμός του μονοσήμαντου προσανατολισμού των εξωτερικών επιρροών (Πεσμαζόγλου, 1995: 2-3). Πιο συγκεκριμένα, ο Πεσμαζόγλου μελέτησε την τεχνική βοήθεια που δόθηκε στην Ελλάδα από τις ΗΠΑ και από την Παγκόσμια Τράπεζα, τα οποία στόχευαν περισσότερο στην αναχαίτιση των σοσιαλιστικών ιδεών και την εξάπλωση οποιαδήποτε επαναστατικής ή αναθεωρητικής προοπτικής, η οποία σχετιζόταν με την επιρροή της ΕΣΣΔ. Οι ΗΠΑ με τον κεντρικό τους ρόλο και την επεκτατική εξωτερική τους πολιτική, ηγεμόνευσαν σε θεσμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, το ΝΑΤΟ, ο ΟΟΣΑ, ο ΟΗΕ και η UNESCO, η αγγλική γλώσσα επιβλήθηκε ως το μοναδικό όχημα για τη μεταβίβαση ιδεών και μοντέλων και το σημείο αναφοράς έγινε η αμερικάνικη τεχνολογική οικονομία της κατανάλωσης, της παραγωγικότητας και του κεφαλαίου, ενώ μικρότερη ηγεμονική δράση ανέπτυξαν η Αγγλία, η Γερμανία και η Γαλλία. Στη διάρκεια των μεταπολεμικών δεκαετιών, όλες οι μορφές βοήθειας είχαν ως τελικό στόχο την επικράτηση στην παγκόσμια πάλη των δύο κοινωνικό-οικονομικών συνασπισμών και υπερδυνάμεων (Πεσμαζόγλου, 1995: 7-13), ενώ συχνά οι βοήθειες αυτές δεν ήταν καλά συντονισμένες και δεν απέδιδαν τα μέγιστα στην Ελλάδα, λόγω αυτών των πολύπλοκων και πολλαπλών διμερών σχέσεων, οι οποίες συχνά υπήρξαν ανταγωνιστικές μεταξύ τους (Πεσμαζόγλου, 1995: 17-18). Παρόμοια ήταν η προσπάθεια επιρροής και σε άλλες χώρες του ευρωπαϊκού νότου, σύμφωνα με τη μελέτη του Πεσμαζόγλου «*Παράλληλοι βίοι στον ευρωπαϊκό νότο*» (Πεσμαζόγλου, 1968), καθώς και σε χώρες των Βαλκανίων, όμως στην Ελλάδα λόγω της θέση της, καθώς και της ελάχιστης αντίστασης που επέδειχνε, το φαινόμενο ήταν πιο έντονο. Η απουσία ολοκληρωμένης και συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οδήγησε τις μεταπολεμικές κυβερνήσεις να αποδεχθούν όλες τις προσφορές τεχνικής βοήθειας, ανεξαρτήτως περιεχομένου και στόχου, ενώ η τεχνική βοήθεια διοχετεύθηκε σε όλους τους τομείς της οικονομικής ζωής, με έμφαση όμως στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία συνδεόταν με την παραγωγικότητα και την ανάπτυξη του καπιταλισμού. Οι περισσότεροι από τους δυναμικούς τομείς του εκπαιδευτικού και ερευνητικού συστήματος χρηματοδοτήθηκαν ή και σχεδιάστηκαν από ξένα κέντρα, όπως για παράδειγμα το Πανεπιστήμιο Πατρών, τα ΚΑΤΕ της δικτατορίας, τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία (ΚΕΤΕ), η ΣΕΛΕΤΕ και ο Δημόκριτος (Πεσμαζόγλου, 1995: 48-56).

Λίγα χρόνια νωρίτερα, το 1987, ο ίδιος ερευνητής είχε δημοσιεύσει ένα πολύ σημαντικό βιβλίο στο οποίο μελετούσε την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και ασκούσε δριμεία κριτική όσον αφορά το θέμα της υποχρηματοδότησης της ΤΕΕ και της έλλειψης υποδομών και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της, σε σύγκριση και με τον ευρωπαϊκό χώρο (Πεσμαζόγλου, 1987: 67-94, 117-122 και 144-151). Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη του συνδέει την ΤΕΕ με την οικονομική ανάπτυξη, όχι όμως με τη μορφή της εκπαίδευσης ως προϊόν και την υποταγή των αποφοίτων στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας, αλλά με τη μορφή του μορφωτικού αποτελέσματος του κατάλληλα εκπαιδευμένου δυναμικού, το οποίο έχει προστιθέμενη αξία και μπορεί να προσφέρει οφέλη από την εργασία του, οπότε και τη χρηματοδότηση της ΤΕΕ με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Υποστηρίζει ότι η ανεπαρκής στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί ποσοτικά και ποιοτικά προβλήματα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας «υποδόριας» παράλληλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με υψηλό κόστος καθώς και στο φαινόμενο της φοιτητικής μετανάστευσης και της μετανάστευσης των αποφοίτων της ανώτερης και ανώτατης ΤΕΕ, λόγω της ετεροαπασχόλησης και της ανεργίας (Πεσμαζόγλου, 1987: 153-156). Στη μελέτη του αναφέρεται στις παρεμβάσεις των ξένων καπιταλιστικών δυνάμεων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας με τη μορφή βοήθειας, χρηματοδότησης αλλά και χαμηλότοκων δανείων, τις οποίες βοήθησε η ανυπαρξία συγκροτημένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προβληματικής από την ελληνική πολιτεία. Όλοι οι ξένοι θεσμοί μιλούν για την υπολειτουργία και τη δεινή θέση της ΤΕΕ στην Ελλάδα και προτείνουν, για τους δικούς τους λόγους και σκοπούς, λύσεις και δράσεις, πολλές από τις οποίες και πραγματοποιήθηκαν (Πεσμαζόγλου, 1987: 240-247). Επιπλέον, αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου του στην αναλυτική περιγραφή της δομής και λειτουργίας της ΤΕΕ που παρέχεται από την τυπική εκπαίδευση μετά το γυμνάσιο (Πεσμαζόγλου, 1987: 240-307) και δεν διστάζει να μιλήσει για την υποτίμηση της ΤΕΕ σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, φαινόμενο που κατά τον ίδιο συνδέεται με την υποτίμηση της χειρωνακτικής έναντι της πνευματικής εργασίας, καθώς και με την πεποίθηση ότι το πτυχίο εξασφαλίζει σταθερή πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Με το ζήτημα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, της στροφής σε αυτήν και της κρίσης την οποία διέρχεται εδώ και πολλές δεκαετίες, ασχολήθηκε και ο Γ. Μηλιός. Με μια σειρά από άρθρα στο περιοδικό «*Θέσεις*», και όχι μόνο, καθώς και βιβλία, εκθέτει τις μελέτες του και ασκεί οξύτατη κριτική τόσο στην ελληνική όσο και την ευρωπαϊκή και ξενόφερτη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κατά τον ίδιο εξυπηρετεί άλλες σκοπιμότητες και όχι εκπαιδευτικές, καθώς και στο καπιταλιστικό σύστημα, το οποίο αποτελεί την πηγή για τις πολιτικές αυτές. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο του *«Η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση»* στο περιοδικό «*Ο Πολίτης»* (Μηλιός, 1977), ο Γ. Μηλιός ασκεί κριτική απέναντι στην κυρίαρχη πολιτική εξουσία υποστηρίζοντας ότι με πρόσχημα τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας, της οικονομίας και της εκπαίδευσης και την ορθολογικότερη και δικαιότερη αναδιοργάνωση των κοινωνικών λειτουργιών, προσπαθεί να αναπτύξει ένα νέο εγχώριο καπιταλισμό, ενώ τα ιδεολογήματα όπως αποδοτικότητα, παραγωγικότητα και ανάπτυξη, χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν ένα νέο αξιακό σύστημα, το οποίο θα άπτεται και της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα γράφει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εκείνης της εποχής και συγκεκριμένα ο νόμος γα την Τεχνική Εκπαίδευση, συνιστά μια κεκαλυμμένη επέμβαση της άρχουσας τάξης να θέσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέες βάσεις που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα και τους σκοπούς της (Μηλιός, 1977: 45-46). Την προσπάθεια αυτή εγκαθίδρυσης του εγχώριου καπιταλισμού, περιγράφει και στο άρθρο του στο περιοδικό «*Θέσεις*» με τίτλο *«Εκσυγχρονισμός ή (και) οικονομική ανάπτυξη. Η σταθεροποίηση του κράτους δικαίου»* (Μηλιός, 1982). Σύμφωνα με τον ίδιο, η εισαγωγή της ΤΕΕ στη μέση εκπαίδευση, αν και καλύπτει σημαντικές ανάγκες του συστήματος απασχόλησης σε μεσαίο ειδικευμένο εργατικό δυναμικό και προσθέτει ειδικό βάρος στα μεσαία τεχνικά επαγγέλματα, εξυπηρετεί τη σύγχρονη φάση ανάπτυξης του καπιταλισμού, ενόψει και της ένταξης στην ΕΟΚ, αλλά και προσφέρει ένα νέο εργαλείο επιλογής και αποκλεισμού για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μηλιός, 1977: 48). Το 1984 δημοσίευσε ένα άρθρο του στο περιοδικό «*Θέσεις»* με τίτλο «*Η κρίση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*», στο οποίο περιγράφει τόσο τους λόγους για τους οποίους απέτυχε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1977 για την ΤΕΕ, όσο και την αναγκαιότητα για τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην ίδια περίπου κατεύθυνση, την οποία προωθεί το ΠΑΣΟΚ τη συγκεκριμένη περίοδο.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο του ο Μηλιός αναφέρει ότι παρά το ευνοϊκό περιβάλλον και τις προσπάθειες της κεντρικής εξουσίας, δεν επιτεύχθηκε η στροφή προς την ΤΕΕ, ενώ οι συνολικοί πολιτικοί και ταξικοί συσχετισμοί λειτούργησαν αποτρεπτικά. Βέβαια, αυτό δεν ήταν παράλογο, αν κοιτάξει κανείς τις δυσλειτουργίες του συστήματος απασχόλησης, όπου παρά την αυξημένη ζήτηση αποφοίτων της μέσης ΤΕΕ, αυτοί μαστίζονται από την ανεργία και την ετεροαπασχόληση, γεγονός το οποίο αντικατοπτρίζει μια κρίση στην ΤΕΕ. Η κρίση αυτή κατά τον Μηλιό, εκτός των άλλων παραγόντων, σχετίζεται τόσο με τη δυσπιστία απέναντι στην ΤΕΕ όσο και με μια καθολική ιδεολογική υποτίμηση μιας κατηγορίας επαγγελμάτων πού συνδέονται με την ΤΕΕ, μια υποτίμηση πού αναπαράγει σημαντικά ιδεολογικά αποτελέσματα στο εσωτερικό του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια του άρθρου του ο Μηλιός αναλύει περισσότερο τη θέση αυτή, και ύστερα ασκεί έντονη κριτική και στην επικείμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του ΠΑΣΟΚ, η οποία δεν φαίνεται να μπορεί να υπερκεράσει τις παθογένειες που περιέγραψε (Μηλιός, 1984). Πέρα των άρθρων αυτών, ο Μηλιός δημοσίευσε το 1984 το βιβλίο του «*Εκπαίδευση και Εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης»*, στο οποίο ασκεί σε βάθος κριτική στο ρόλο και τους στόχους της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σημειώνει την κοινωνική αναπαραγωγή του κεφαλαίου, των τάξεων και του αστικού κράτους μέσω αυτών (Μηλιός, 1984). Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαιδευτική λειτουργία στον καπιταλισμό προσανατολίζει τους εκπαιδευόμενους σε συγκεκριμένες θέσεις και λειτουργίες αποτυπώνοντάς τους όσα θα χρειαστούν για να τις αναλάβουν (Μηλιός, 1984:15-16). Η γενική εκπαίδευση, πέραν των άλλων παρέχει τις γενικές και επιστημονικές γνώσεις πάνω στις οποίες θα στηριχθεί οποιαδήποτε επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ η ΤΕΕ αποτελεί την προϋπόθεση για την επαγγελματική κινητικότητα των κοινωνικών φορέων (Μηλιός, 1984:48-54). Δέκα χρόνια αργότερα, ο Μηλιός θα δημοσιεύσει στο περιοδικό «*Θέσεις*» ένα νέο άρθρο σχετικά με την ΤΕΕ, στο οποίο μιλά για την ξαφνική στροφή του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική κατάρτιση. Επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον της εγχώριας και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν είναι πλέον η ενίσχυση και επέκταση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά η κατοχύρωση και γενίκευση ενός

παράλληλου εκπαιδευτικού δικτύου, ανεξάρτητου από τον τυπικό εκπαιδευτικό μηχανισμό και μη υπαγόμενο σ' αυτόν. Πρόκειται για ένα δίκτυο επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο δεν απευθύνεται σε όσους συμμετέχουν στην τυπική εκπαίδευση, γενική ή τεχνική, αλλά κυρίως στους ενήλικους «επαγγελματίες», δηλαδή στους εργαζόμενους και τους άνεργους, ενώ η στροφή αυτή στην κατάρτιση, η οποία θα ονομαστεί «*δια βίου εκπαίδευση*», συνδέεται τόσο με μετασχηματισμούς της διαδικασίας παραγωγής και με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σ' αυτήν, όσο και με μετασχηματισμούς των συσχετισμών δύναμης μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας. Στο άρθρο του ασκεί κριτική τόσο στον τρόπο που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ωθεί τις εξελίξεις στο σημείο να θεωρείται αναγκαία η επαγγελματική κατάρτιση, όσο και στον τρόπο με τον οποίο θα τη χρησιμοποιήσουν οι εργοδότες και το καπιταλιστικό σύστημα, με απώτερο σκοπό την ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων, τη μετατόπιση της ευθύνης για την κατάρτιση από το εκπαιδευτικό σύστημα στο άτομο και της δημιουργίας ενός νέου μοντέλου ανεργο-εργαζόμενου ο οποίος συνεχώς θα αναζητά νέα εργασία και θα επανακαταρτίζεται (Μηλιός, 1994).

Αποκλειστικά με το ζήτημα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ασχολήθηκε και ο Γ. Ιακωβίδης, ο οποίος στο βιβλίο του «*Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*», περιγράφει τη μορφή και τη δομή της ΤΕΕ στην Ελλάδα και δίνει εννοιολογικές αποσαφηνίσεις (Ιακωβίδης, 1984:54-61), περιγράφει τις μεταρρυθμίσεις για την ΤΕΕ μέχρι εκείνη την εποχή (Ιακωβίδης, 1984: 118-171), ασκεί κριτική για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η ΤΕΕ από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επισημαίνει την υποχρηματοδότηση της ΤΕΕ, η οποία συνδέεται τόσο με τα χαμηλά ποσοστά των μαθητών που την επιλέγουν, όσο και με τον τρόπο που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία την ΤΕΕ. Συγκεκριμένα, την αντιμετωπίζει σαν μία εκπαίδευση δεύτερης κατηγορίας η οποία απευθύνεται είτε στα χαμηλά λαϊκά στρώματα, είτε σε αυτούς που δεν μπορούν να συνεχίσουν και να πετύχουν στη γενική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1984:44-47 και 172-179). Ο Ιακωβίδης, για να ασκήσει την κριτική του, χρησιμοποιεί το επιτυχημένο παράδειγμα της ΤΕΕ στο Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσιάζει τις διαφορές, καθώς και τα πολλαπλάσια θετικά αποτελέσματα μιας σωστά

οργανωμένης και αποδοτικής ΤΕΕ, ενώ εστιάζει και στα αρνητικά στοιχεία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΤΕΕ, προσπαθώντας να δώσει μια ερμηνεία (Ιακωβίδης, 1984:319-338). Εκτός, από το βιβλίο αυτό, το 2003 δημοσιεύει ένα άρθρο στο περιοδικό «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*», όπου μιλά για την ελληνική και την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την ΤΕΕ και ασκεί οξεία κριτική σε αυτές, εστιάζει στις ατέλειες και τις στρεβλώσεις της πολιτικής που εφαρμόζεται και σχολιάζει τις προσπάθειες – ημίμετρα που γίνονται από την πλευρά της πολιτείας. Επιπλέον, στο άρθρο αυτό προτείνει ένα σχέδιο από αλλαγές και διορθωτικές παρεμβάσεις οι οποίες θα αντιστρέψουν το κλίμα και θα δώσουν στην ΤΕΕ την αξία και τη σημασία που απατούν οι σύγχρονες εξελίξεις (Ιακωβίδης, 2003).

Με το ζήτημα της ΤΕΕ ασχολήθηκε και ο Μ. Κασσωτάκης, ο οποίος στο συλλογικό τόμο τον οποίο επιμελήθηκε ο Σ. Μπουζάκης, δημοσιεύει μια μελέτη του για την ΤΕΕ στην Ελλάδα με τίτλο «*Το πρόβλημα της ανάπτυξης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1950 μέχρι και σήμερα*». Στην μακροσκελή αυτή εργασία του, παρουσιάζει τις προσπάθειες για την ανάπτυξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα από το 1950 μέχρι και το 2010, τις δυσκολίες που συνάντησαν οι μεταρρυθμιστικές αυτές προσπάθειες και προσπαθεί να ερμηνεύσει τόσο την ανεπαρκή ανάπτυξη και διαμόρφωση της ΤΕΕ όσο και τις συνέπειες αυτής της ατροφικής και στρεβλής ανάπτυξης της ΤΕΕ. Στη μελέτη του ο Κασσωτάκης συνδέει τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με το κυρίαρχο πολιτικό ρεύμα και κλίμα κάθε περιόδου, ενώ επισημαίνει την έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε για την ΤΕΕ, παρά το γεγονός ότι πολλά στοιχεία της προέρχονταν από ξένα κέντρα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κασσωτάκης, 2011: 341-358). Στην προσπάθεια ερμηνείας του, αναπτύσσει μια σειρά από απόψεις, πρώτα πρώτα τη δομολειτουργική άποψη, σύμφωνα με την οποία η αδυναμία ανάπτυξης της ΤΕΕ οφείλεται στην απουσία πιεστικής ανάγκης για την ύπαρξή της, καθώς και στην υπανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας και της βιομηχανίας. Στη συνέχεια παρουσιάζει τη συγκρουσιακή άποψη, σύμφωνα με την οποία η ΤΕΕ σχετίζεται με την πάλη των τάξεων, την αντιπαράθεση αριστερών και συντηρητικών δυνάμεων και από τη στάση που κράτησε απέναντι στην ΤΕΕ η αστική τάξη, ενώ δεν

παραλείπει να αναφέρει την εξάρτηση της ελληνικής εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής από τις εξωτερικές καπιταλιστικές δυνάμεις. Η τρίτη άποψη που παρουσιάζει έχει να κάνει με την κυρίαρχη κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας που εξιδανικεύει την ανώτατη και ανθρωπιστική εκπαίδευση, με το φαινόμενο της σύνδεσης της ΤΕΕ με τη χειρωνακτική εργασία και της γενικής εκπαίδευσης με την πνευματική εργασία, καθώς και με την στρεβλή αντίληψη ότι το πτυχίο μιας ανώτατης σχολής του πανεπιστημίου εξασφαλίζει μια καλοπληρωμένη θέση στην αγορά εργασίας, αν όχι στο δημόσιο τομέα (Κασσωτάκης, 2011: 360-376). Παρά τη σημαντική του έρευνα, ο Κασσωτάκης δεν ασκεί κάποια έντονη κριτική, ούτε προσπαθεί να δώσει κάποια δική του ερμηνεία, ενώ στέκεται κριτικά απέναντι και στις τρεις απόψεις που παρουσίασε.

Εκτός, από τους παραπάνω, αποκλειστικά με το ζήτημα της ΤΕΕ ασχολήθηκε η Αθανασούλα – Ρέππα, η οποία με το κείμενό της στο συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε ο Μπουζάκης το 2011, αλλά και με το βιβλίο της για την δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και την περιφερειακή της διάσταση, προσεγγίζει τα ζητήματα της αναγκαιότητας της ΤΕΕ, της εξέλιξης και των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με αυτήν (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999 και 2011), καθώς και με τη μορφή και τη δομή της ΤΕΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα κείμενά της, πέραν της περιγραφής, επισημαίνει το φαινόμενο της αντιστοίχησης της χειρωνακτικής εργασίας με την ΤΕΕ και της γενικής εκπαίδευσης με την πνευματική εργασία και ασκεί κριτική ως προς την αναποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων που έχουν πραγματοποιηθεί, τις οποίες χαρακτηρίζει ξεκομμένες μορφολογικά διεργασίες, καθώς και την αναποτελεσματικότητα των δομών και των οργάνων διοίκησης της ΤΕΕ, τα οποία απαιτούν αναδιαμόρφωση και χρηματοδότηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2011:338-339). Επισημαίνει επίσης, την αναγκαιότητα για πραγματική αποκέντρωση της λειτουργίας των δομών της ΤΕΕ, έτσι ώστε να αποτελούν τοπικούς δυναμικούς φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά και κατάρτισης. Εκτός από αυτά, κάνει μια σημαντική αναφορά στη δομή οργάνωσης και των τρόπο λειτουργίας της ΤΕΕ στις ΗΠΑ και στον ευρωπαϊκό χώρο, χωρίς ωστόσο να ασκεί κάποια ιδιαίτερη κριτική ως προς τις απόψεις και τον τεχνοκρατισμό που επικρατούν, τα οποία

καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ευρωπαϊκή στρατηγική για την ΤΕΕ και επηρεάζουν άμεσα και την εγχώρια πολιτική για την ΤΕΕ (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

Με το ζήτημα της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα από το 1959 και έπειτα, έχουν ασχοληθεί πολλοί και αξιοσημείωτοι μελετητές, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους άσκησαν κριτική απέναντι στη ματαιότητα και την αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ΤΕΕ. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας μελετήσαμε το πόνημα του Σ. Γκλάβα, ο οποίος γράφει για την ιστορία των μεταρρυθμίσεων και της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος, ασκώντας χαλαρή κριτική, επισημαίνοντας όμως, τη συνεχή μεταρρυθμιστική δραστηριότητα χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα (Γκλάβας, 2010). Παράλληλα με το πόνημα του Γκλάβα, μελετήσαμε το βιβλίο των Κάτσικα και Θεριανού για την ιστορία της εκπαίδευσης και τις μεταρρυθμίσεις μέχρι και το 2004. Στο βιβλίο τους, πέρα από τις περιγραφές ασκούν έντονη κριτική στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στηλιτεύουν τόσο την έλλειψη ενιαίας εκπαιδευτικής στρατηγικής από την ελληνική πολιτεία, όσο και την ευρωπαϊκή καπιταλιστική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως προϊόν και την προσεγγίζει με οικονομικούς και τεχνοκρατικούς σχεδιασμούς. Επισημαίνουν σε πολλά σημεία του βιβλίου τους την επιρροή της ευρωπαϊκής στρατηγικής στην ελληνική εκπαίδευση, αναφερόμενοι τόσο στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση όσο και στους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας, ενώ σημειώνουν ότι κινητήριος δύναμη των περισσότερων μεταρρυθμίσεων ήταν η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, καλοδεχούμενη πάντα σε μια χώρα που αφιερώνει τα λιγότερα χρήματα για την εκπαίδευση στην ΕΕ. Τέλος, προσπαθούν να δώσουν τη δική τους ερμηνεία στο γιατί η ΤΕΕ έμεινε τόσο πίσω σε αποτελεσματικότητα και ποιότητα, παρά τις πολλές παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις, καθώς και στην εμμονή της ΕΕ σε αυτήν (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

Σημαντική έρευνα, προσπάθεια ερμηνείας και αξιοσημείωτη κριτική στην μεταρρυθμιστική δραστηριότητα της ελληνικής εκπαίδευσης και τη σύγχρονη ιστορία της, άσκησαν μια σειρά από σημαντικούς ερευνητές όπως οι Δημαράς, Καζαμίας, Κασσωστάκης, Μπουζάκης, Χαραλάμπους και Χατζηστεφανίδης. Ο Α.

Δημαράς στο βιβλίο του *«Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το «Ανακοπτόμενο Άλμα» 1833-2000»* μελετά τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν για τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση από τη γέννηση του Ελληνικού Κράτους μέχρι και την αυγή του 21$^{ου}$ αιώνα, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το πολιτικό όσο και το κοινωνικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα ασκεί κριτική, στις προθέσεις και τους σχεδιασμούς των εγχώριων πολιτικών δυνάμεων που συμμετείχαν ή αντιδρούσαν στις μεταρρυθμίσεις, περιγράφοντας τα αποτελέσματα και τις προεκτάσεις αυτών, ενώ δεν παραλείπει να εστιάσει στο φτωχό συγγενή της γενικής εκπαίδευσης, δηλαδή την ΤΕΕ, ειδικά την περίοδο από το 1960 και έπειτα (Δημαράς, 2013). Παρόμοια είναι η μελέτη του Θ. Χατζηστεφανίδη, ο οποίος στο βιβλίο του περιγράφει την ιστορία και τις μεταρρυθμίσεις της νεοελληνικής εκπαίδευσης για την περίοδο 1821-1986, ασκώντας πιο φτωχή κριτική στα τεκταινόμενα (Χατζηστεφανίδης, 1990). Πιο συγκεκριμένα, ο Χατζηστεφανίδης, περισσότερο περιγράφει την κριτική που δέχτηκαν και τις επιπτώσεις που είχαν αυτές οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, παρά ασκεί κριτική ο ίδιος.

Οι Κασσωτάκης και Καζαμίας, επιμελήθηκαν ένα συλλογικό τόμο σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, βασιζόμενοι στις εργασίες και τα πρακτικά του αντίστοιχου πανελλήνιου συνεδρίου που πραγματοποιήθηκε το 1982 στο Ρέθυμνο. Στην εργασία αυτή φιλοξενούνται μια σειρά από μελέτες και εργασίες σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην εκπαίδευση, γενική και επαγγελματική, την προηγούμενη περίοδο, όπου κατά την άποψή μας ξεχωρίζουν οι εργασίες των Κάρμα, Μαρκαντώνη αλλά και του Κασσωτάκη, ο οποίος γράφει και ασκεί κριτική στις προσπάθειες ανάπτυξης ΤΕΕ στην Ελλάδα την περίοδο 1950 με 1980, σε αντίστοιχο ύφος και δομή με την εργασία του που αναφέραμε πιο πριν. Το δίδυμο των Κασσωτάκη και Καζαμία το 1995 δημοσιεύει άλλον ένα συλλογικό τόμο με τίτλο «*Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*», όπου ασχολούνται με τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και την αποτυχία των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων. Στο βιβλίο αυτό, οι Κασσωτάκης και Καζαμίας περιγράφουν με τη μορφή μανιφέστου τους προβληματισμούς τους για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και κάνουν προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση,

οι οποίες περιλαμβάνουν και βήματα υπέρ της ΤΕΕ (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995: 12-35). Στο ίδιο επίσης έργο, ο Καζαμίας μιλά για τη μεταρρυθμιστική δράση για την ελληνική εκπαίδευση την οποία παρομοιάζει με το μαρτύριο του Σίσυφου (Καζαμίας, 1995: 40-72), ενώ περιλαμβάνονται μελέτες των Πυργιωτάκη, Μυλωνά και Παλαιοκρασά, ο οποίος έχει πραγματοποιήσει μια σημαντική μελέτη όπου μιλά για την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε συνδυασμό με την απασχόληση (Παλαιοκρασίας, 1995: 208-226).

Με την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν, ασχολήθηκε και ο Σ. Μπουζάκης, ο οποίος το 2011 επιμελήθηκε και δημοσίευσε το συλλογικό έργο «*Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις*» αποτελούμενο από δύο τόμους. Στο έργο αυτό, από το οποίο χρησιμοποιήσαμε μόνο το Β' τόμο για τις ανάγκες της μελέτης αυτής, περιέχονται μελέτες των Αθανασούλα-Ρέππα, Κασσωτάκη και Καζαμία, ενώ σημαντικές είναι και οι μελέτες του Χαραλάμπους για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, του Δούκα για την εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας, του ίδιου του Μπουζάκη για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964/65 και του Παπαδάκη για το Νόμο Πλαίσιο του 1982 (Μπουζάκης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στο 1$^{ο}$ κεφάλαιο του τόμου που ασχολείται γενικά με τις μεταρρυθμίσεις για την εκπαίδευση, περιλαμβάνονται κείμενα που περιγράφουν τη μεταρρυθμιστική δράση, χωρίς όμως να ασκούν έντονη κριτική, πέραν της επιβεβαιωμένης πια ματαιότητας και αναποτελεσματικότητας των συνεχών μεταρρυθμίσεων, ειδικά για την ΤΕΕ. Ξεχωρίζουν η μελέτη του Α. Καζαμία, «*Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964-2000*», η οποία αποτελεί ενημερωμένη έκδοση της προηγούμενης αντίστοιχης μελέτης (Καζαμίας, 1995: 40-72), καθώς και η μελέτη του Δ. Χαραλάμπους, ο οποίος ασκεί κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε μετά το τέλος της δικτατορίας από την ελληνική πολιτεία, κυρίως από τα κόμματα της Νέας Δημοκρατίας και του ΠΑΣΟΚ, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει την επίδραση της ευρωπαϊκής στρατηγικής από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και ύστερα. Μάλιστα σημειώνει ότι κατά τη μεταρρύθμιση Αρσένη είναι έκδηλες οι ομοιότητες

με τη στρατηγική των διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ (Χαραλάμπους, 2011: 253-266).

Ο Μπουζάκης στη μελέτη του περιγράφει την μερικώς επιτυχημένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964/65 και προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους της αποτυχίας, ενώ ο Δούκας περιγράφει τις «αντί-μεταρρυθμίσεις» της δικτατορίας, παραλείποντας από την κριτική του το σημαντικό κομμάτι της ξένης επιρροής των ΗΠΑ και των κυρίαρχων δυτικών χωρών στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Κασσωτάκης περιγράφει και ασκεί κριτική στη μεταρρύθμιση Αρσένη την περίοδο 1997-2000, ενώ επισημαίνει τις αδυναμίες και τις παραλείψεις αυτής της μεταρρύθμισης για την ΤΕΕ, φέρνοντας στο φως την αντίφαση από τη μία πλευρά να έχουμε μεγάλη επιρροή από την ΕΕ και από την άλλη να παραμερίζεται η ΤΕΕ τη στιγμή που αυτή αποτελεί προτεραιότητα για την ΕΕ (Κασσωτάκης, 2011: 267-298). Στη μελέτη του Ν. Παπαδάκη για την εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται αναφορά στην ένθεση και τη θεσμοθέτηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης στο λειτουργικό πλέγμα των πανεπιστημίων, καθώς και στην ανωτατοποίηση των ΤΕΙ, διαδικασίες που εναρμονίζονται με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η οποία διατυπώνεται στη Διαδικασία της Μπολόνια, αλλά και στη Στρατηγική της Λισαβόνας (Παπαδάκης, 2011:557-565). Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η μελέτη του Φωτεινού σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα της Μέσης ΤΕΕ την περίοδο 1950 με 1977, όπου επισημαίνει την άρρητη υποτίμηση των ειδικών μαθημάτων σχετικά με τις τεχνικές γνώσεις σε σύγκριση με τα γενικά μαθήματα, η οποία συνεπάγεται και την υποτίμηση της ίδιας της ΤΕΕ. Ταυτόχρονα, ασκεί έντονη κριτική στο ρόλο που διαδραμάτισαν οι κοινωνικοί φορείς που σχετίζονται με την ΤΕΕ και στη χλιαρή συμμετοχή τους, τόσο στις μεταρρυθμίσεις, όσο και στις αντιδράσεις απέναντι σε αυτές, ενώ προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους αυτής της υποτιμητικής αντιμετώπισης της ΤΕΕ τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, κατά την οποία μάλιστα η αναβάθμιση και διάδοση της ΤΕΕ κρινόταν αναγκαία από όλες τις πλευρές (Φωτεινός, 2011: 673-695).

Η τρίτη ομάδα μελετητών περιλαμβάνει αυτούς που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της ελληνικής και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και του στρατηγικού

σχεδιασμού και περιλαμβάνει τους Παπαδάκη, Πασιά, Προβατά, Σταμέλο και Χαραλάμπους.

Ο Ν. Παπαδάκης, με μια σειρά από κείμενα και ένα συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε, προσεγγίζει τα ζητήματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής στρατηγικής και της πολιτικής που πηγάζει από αυτήν, με τη Στρατηγική της Λισαβόνας και τη Στρατηγική EU2020, με την εκπαίδευση των ενηλίκων και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των NEETS και με την καλλιέργεια της συναίνεσης από την πλευρά της ΕΕ προς την Ελλάδα, αλλά και τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ, για να αποδέχονται και να συμμορφώνονται με την κεντρική ευρωπαϊκή στρατηγική, χωρίς να ασκούν κριτική ή βέτο. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη του «*Η βραχεία ιστορία μιας μεταρρύθμισης σε εξέλιξη. Πολιτικές κατάρτισης στην ύστερη ελληνική μεταπολίτευση*», η οποία περιλαμβάνεται στο συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε ο το 2007 ο Χαραλάμπους, μιλά για τη στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε Ευρώπη και Ελλάδα και ασκεί κριτική, τόσο στην ατροφική τους ανάπτυξη, όσο και στην οπτική της ΕΕ (Παπαδάκης, 2007: 421-437). Στη μελέτη του με τίτλο «*Μέλι στο Ξυράφι*», ασκεί έντονη κριτική στην εκπαιδευτική στρατηγική της ΕΕ όσον αφορά τη Στρατηγική της Λισαβόνας και συγκεκριμένα σε ότι αφορά τους στόχους, τη δομή και τον τρόπο εφαρμογής της, ενώ επισημαίνει την προσπάθεια καλλιέργειας συναίνεσης στις χώρες της ΕΕ για την αποδοχή και εφαρμογή τους. Ο Παπαδάκης, στο συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε μαζί με το Χανιωτάκη το 2011 με τίτλο «*Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική*», δημοσιεύει ένα κείμενο με τίτλο «*Το μέλλον διαρκεί πολύ (;) Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης*», στο οποίο μιλά για την νέα ευρωπαϊκή στρατηγική μετά την ολοκλήρωση της Σ.τ.Λ., η οποία δίνει μεγάλο βάρος στη Δια Βίου Μάθηση, στις Βασικές Ικανότητες και στα Επαγγελματικά Προσόντα και την πιστοποίησή τους, καθώς και στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας (Παπαδάκης, 2011: 932-939). Στον ίδιο τόμο περιέχεται η μελέτη του Γλαμπεδάκη για τη σχέση της Εκπαίδευσης με την Οικονομία και την οικονομική της διάσταση (Γλαμπεδάκης, 2011), καθώς και η μελέτη των Μπουζάκη και Φωτεινού, στην οποία γίνεται προσπάθεια για ερμηνεία του τρόπου που επιχειρήθηκε να μεταρρυθμιστεί το αναλυτικό πρόγραμμα της ΤΕΕ

μέχρι τη μεταπολίτευση, και στην οποία γίνεται έντονη κριτική στην πολιτική που ασκήθηκε στο πεδίο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι επιλογές που έγιναν προήλθαν από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς και οι κοινωνικοί φορείς, είχαν σαν στόχο και αποτέλεσμα να ισχυροποιήσουν τον τρόπο κυριαρχίας τους, να επιβάλουν μια συγκεκριμένη ιδεολογία και έλεγχο επάνω στην ΤΕΕ καθώς και να ισχυροποιήσουν τη λειτουργία του εγχώριου καπιταλισμού (Μπουζάκης & Φωτεινός, 2011: 597-610).

Η τελευταία μελέτη του Παπαδάκη κυκλοφόρησε το 2016 με τίτλο «*Ανέκκλητη Ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015)*», στην οποία περιγράφεται το σύνολο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής στρατηγικής και της πολιτικής που ασκήθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο, δηλαδή από τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση μέχρι και τη στρατηγική ΕU2020, συνοδευόμενο από έντονη κριτική απέναντι στις καπιταλιστικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν. Στην κριτική που ασκεί ο Παπαδάκης επισημαίνει το μοιραίο ρόλο της ανταγωνιστικότητας και τον ακραίο τεχνοκρατισμό των δεικτών και των αριθμητικών δεδομένων που κυριάρχησαν στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής στρατηγικής και επισκίασαν τους όποιους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους είχαν οι στρατηγικές της ΕΕ. Επίσης, στηλιτεύει τόσο την απόλυτη υπαγωγή της εκπαίδευσης στην οικονομία και την πολιτική για την απασχόληση, καθώς και τη συνεχή προσπάθεια της ΕΕ να επιτύχει τη συναίνεση των ευρωπαϊκών εταίρων στις πολιτικές αυτές (Παπαδάκης, 2016). Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι τόσο στα πλαίσια αυτής της εργασίας, όσο και στη μελέτη του Παπαδάκη τονίζεται η αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στο ζήτημα αυτό, δηλαδή κατά το πέρασμα από τη Σ.τ.Λ. στη Στρατηγική ΕU2020, από την καλλιέργεια της συναίνεσης περάσαμε στην επιβολή αυτής, και όσες δράσεις ήταν υπό επιλογή άλλαξαν μορφή και έγιναν δεσμευτικές και υποχρεωτικές για τις χώρες της ΕΕ και μάλιστα περιείχαν και ρήτρες. Τέλος, ο Παπαδάκης μελετά την εκπαίδευση και την κατάρτιση των ενηλίκων, το φαινόμενο των NEETS, καθώς και τη μεγάλη στροφή προς τη δια βίου μάθηση, ασκώντας παράλληλα κριτική στην ευρωπαϊκή στρατηγική η οποία θεωρούσε τη δια βίου

μάθηση ως πανάκεια για όλα τα προβλήματα της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ επισημαίνει ότι στην προσπάθεια η ΕΕ να επιλύσει την οικονομική κρίση δημιουργεί μια χειρότερη εργασιακή και επαγγελματική κρίση με την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των εργαζομένων στον ευρωπαϊκό χώρο (Παπαδάκης, 2016).

Με το ζήτημα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ασχολήθηκε και ο Γ. Πασιάς, ο οποίος το 2006 δημοσίευσε δύο τόμους. Στον πρώτο τόμο μελετά την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ την περίοδο 1950-1999, όπου περιγράφει το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό κλίμα της ΕΕ και τις πολιτικές και στρατηγικές που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται, χωρίς όμως να ασκεί κάποια σημαντική κριτική, αλλά λειτουργεί περισσότερο παρουσιάζοντας τα γεγονότα με χρονολογική σειρά και εντάσσοντάς τα στο αντίστοιχο συγκείμενο (Πασιάς, 2006 Α'). Στο δεύτερο τόμο ο Πασιάς μελετά την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική στρατηγική και πολιτική η οποία διαμορφώνεται από την αυγή του 21$^{ου}$ αιώνα και έπειτα, την οποία δεν παραλείπει να συνδέσει τόσο με την πολιτική για την απασχόληση και την αντιμετώπιση της ανεργίας, όσο και με την πολιτική για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μέσω της ανταγωνιστικότητας στην παγκόσμια οικονομία. Όπως και στον πρώτο, έτσι και στον δεύτερο τόμο του ο Πασιάς ασκεί ελάχιστη κριτική και μένει μόνο στην περιγραφή των ευρωπαϊκών κειμένων, συνθηκών και σχηματιζόμενων στρατηγικών. Στη μελέτη του ο Πασίας παρουσιάζει το διαφορετικό λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου Παιδείας της ΕΕ εντοπίζοντας μόνο τις διαφορές και τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις, χωρίς ωστόσο να προχωρά σε κάποια ερμηνεία. Παρόλα αυτά, η μελέτη του Πασιά αποτελεί μια πλήρη και λεπτομερή σκιαγράφηση των ευρωπαϊκών κειμένων και της ευρωπαϊκής στρατηγικής που σχεδιάζεται, αποφασίζεται και προωθείται από τα κεντρικά όργανα της ΕΕ (Πασιάς, 2006 Β').

Εκτός από τους δύο που προαναφέραμε, σημαντική μελέτη επάνω στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε στην Ελλάδα σε σχέση με την ΕΕ και την εκπαιδευτική στρατηγική που σχεδιάζει και υλοποιεί, πραγματοποίησε και η Α. Προβατά, η οποία το 2005 κυκλοφόρησε το δίτομο έργο της με τίτλο «*Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη*». Στον πρώτο τόμο της εξετάζει την περίοδο 1957 με 1981 και εστιάζει στην ΤΕΕ ως όχημα τόσο για την ανάπτυξη της

Ελλάδας, όσο και για την προετοιμασία της ένταξής της στην ΕΟΚ. Αντίθετα με τον Πασιά, παρουσιάζει συνοπτικά τα γεγονότα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ και ασκεί έντονη και οξεία κριτική, τόσο στο ελληνικό πολιτικό σύστημα για την επιρροή που δέχθηκε και για την πολιτική που εφάρμοσε, όσο και στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την νεοφιλελεύθερη και καπιταλιστική στρατηγική της. Ξεκινά αναφέροντας ότι η πιεστική κατάσταση του ψυχρού πολέμου και η απειλή της Σοβιετικής ένωσης οδήγησε στη δημιουργία μιας αντίστοιχης δυτικής καπιταλιστικής δύναμης στην Ευρώπη, η οποία θα εξυπηρετεί μεν τα συμφέροντα των κρατών – μελών της, απαιτεί όμως προσαρμογή των θεσμών τους, εσωτερικούς μετασχηματισμούς και παραχώρηση μέρους της κρατικότητάς τους ώστε να ανταποκριθούν σε έναν υπερεθνικό οργανισμό (Προβατά, 2005:25-27). Επίσης, αναφέρει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση από την ίδρυσή της ενδιαφερόταν για την ΤΕΕ, την οποία θεωρεί όργανο της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής της, με αποτέλεσμα η θεσμοθέτησή της να απασχολήσει όλα τα μέλη της. Στην Ελλάδα, η ΤΕΕ καθιερώθηκε μόλις το 1977, ενώ έντονη ήταν η κριτική που ασκήθηκε από το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ, ότι η ΤΕΕ με τη μορφή και τη δομή που προωθείται αποτελεί εργαλείο των ξένων μονοπωλίων και του παγκόσμιου καπιταλισμού (Προβατά, 2005:35-37). Η Προβατά στη μελέτη της αναπτύσσει τις οικονομικές θεωρίες και τη θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση είναι κοινωνική επένδυση που προετοιμάζει τους ανθρώπους να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, ενώ η χρηματοδότησή της αποτελεί χρηματοοικονομική επένδυση (Προβατά, 2005: 54-57). Στο πλαίσιο αυτό, στην ΕΕ αναπτύχθηκε ένα μοντέλο εξάρτησης της εκπαίδευσης μελετημένο από τις χώρες της μητρόπολης προς τις περιφερειακές χώρες με σκοπό την προσαρμογή, την ενοποίηση και τη συναίνεση (Προβατά, 2005:66-67). Θέτοντας αυτή τη βάση, η Προβατά μελετά και κρίνει τη στάση των πολιτικών δυνάμεων απέναντι στην ΕΕ καθώς και στην πολιτική που αυτή άλλοτε πρότεινε και άλλοτε υπαγόρευε, ενώ σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσανατολίστηκε στην επέκταση της εκπαίδευσης σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού και στην ανάπτυξη της ΤΕΕ, ώστε να εκπαιδευτούν εξειδικευμένοι τεχνίτες που θα στελεχώσουν την αναπτυσσόμενη βιομηχανία και την οικονομία. Επιπλέον, ασκεί κριτική στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την παιδεία και την κοινωνία, στην οικονομία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην ΕΕ. Στον

πρώτο τόμο της η Προβατά κλείνει λέγοντας ότι οι προσπάθειες και οι μεταρρυθμίσεις για την ανάπτυξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα αποτελούν την προσπάθεια προσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις γενικές αρχές τις ΕΟΚ με απώτερο σκοπό την ένταξη της Ελλάδας σε αυτήν, ενώ οι διεθνείς οικονομικές θεωρίες υιοθετήθηκαν μέσω της ΕΕ και άλλων ελεγχόμενων διεθνών οργανισμών και επηρέασαν τον ελληνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, χωρίς όμως να ληφθούν υπόψη οι οικονομικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας (Προβατά, 2005 Α':244 και 248).

Στο δεύτερο τόμο της, η Προβατά μελετά την περίοδο 1981 με 2011 και κυρίως τα ζητήματα της απορρύθμισης των εργασιακών αλλά και των κοινωνικών σχέσεων μέσω της εκπαίδευσης και της κινητικότητας που προωθεί η ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, η Προβατά παρουσιάζει τα νέα δεδομένα που παρουσιάζονται στην παγκόσμια οικονομία, η οποία αφήνει την ΤΕΕ και στρέφεται προς τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, η οποία ονομάστηκε Δια Βίου Μάθηση, καθώς και την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στο παραγωγικό σύστημα δημιουργώντας κρίση στις εργασιακές σχέσεις. Στη συνέχεια περιγράφει και ασκεί έντονη κριτική στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική στρατηγική που αναπτύσσεται πριν και μετά τη Σ.τ.Λ., καθώς και στις μεταρρυθμιστές προσπάθειες για την ΤΕΕ που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την ίδια, η εκπαίδευση εργαλειοποιείται και χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της αγοράς και τα πελατειακά συμφέροντα των ελληνικών κομμάτων αντί να αποτελεί κοινωνικό αγαθό, ενώ ο ΟΕΕΚ λειτουργεί ως εντολοδόχος της ΕΕ για την προώθηση και εφαρμογή της στρατηγικής της στην Ελλάδα (Προβατά, 2005 Β':156 και 160). Η Προβατά κλείνει τη μελέτη της λέγοντας ότι η τεχνοκρατική αντίληψη, η οποία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως επένδυση και τον άνθρωπο ως μελλοντικό εργαζόμενο, επηρέασε και επηρεάζει σημαντικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές σε όλο τον δυτικό κόσμο, ενώ η σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση και η νεοφιλελεύθερη πολιτική είναι βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα είναι οι μόνοι ουσιαστικοί στόχοι της ευρωπαϊκής πολιτικής, η οποία υιοθετείται και από την Ελλάδα, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση και η μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση και κατάρτιση θα προσαρμόζει το περιεχόμενό της στις ανάγκες τις αγοράς και θα προετοιμάζει το διαθέσιμο εργατικό δυναμικό, το οποίο θα πρέπει να

επανακαταρτίζεται συνεχώς. Το περιεχόμενο των σπουδών στην ΤΕΕ δε θα ορίζεται με γνώμονα το δημόσιο συμφέρον μέσω μακροπρόθεσμων κοινωνικών και οικονομικών στόχων, αλλά θα ανταποκρίνεται στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες των επιχειρήσεων (Προβατά, 2005 Β': 177-180).

Ο Δ. Χαραλάμπους, τον οποίο συναντήσαμε πιο πριν στο συλλογικό τόμο του Μπουζάκη, επιμελήθηκε και ο ίδιος το 2007 έναν συλλογικό τόμο με τίτλο «*Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*», όπου παρουσιάζεται και κρίνεται η εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε από το 1974 και μετά. Στο έργο αυτό περιέχονται εισηγήσεις και ομιλίες του συνεδρίου που πραγματοποιήθηκε το 2005 στη Θεσσαλονίκη με αντικείμενο τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων από τη μεταπολίτευση και ύστερα, ενώ περιέχονται και εισηγήσεις εκπροσώπων της επίσημης πολιτείας, όπως του Γ. Αρσένη και του Α. Κακλαμάνη. Ξεχωρίζουν τα κείμενα των Γράβαρη, Μπουζάκη, Πυργιωτάκη, Γκότοβου, Τερζή, Ματθαίου, Δημουλά, Βεργίδη και Παπαδάκη, τα οποία προσεγγίζουν τα ζητήματα από διάφορες πλευρές. Ο Γράβαρης παρουσιάζει το φαινόμενο των μεταρρυθμίσεων για την εκπαίδευση, τη στάση και τη λειτουργία των πολιτικών κομμάτων, τη διαδικασία του «εξευρωπαϊσμού» του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και την προβληματική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την ΤΕΕ, ενώ επισημαίνει τη μετατόπιση από την εκπαιδευτική πολιτική στην πολιτική της κατάρτισης του εργατικού δυναμικού που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτού του εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης (Γράβαρης, 2007: 54-68). Ο Μπουζάκης θα προσφέρει μια σχολιαστική προσέγγιση των μεταρρυθμίσεων από τη μεταπολίτευση και έπειτα, επισημαίνοντας ότι οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που προηγήθηκαν προετοίμασαν το έδαφος για τις επόμενες, ενώ μετά τη μεταπολίτευση η εκπαίδευση θα βρεθεί σε ασφυκτική πολιορκία από την ίδια την κοινωνία που πιέζει για αλλαγές, τόσο λόγο των αδιεξόδων που συσσωρεύτηκαν όσο και λόγο της προσπάθειας προσαρμογής της εκπαίδευσης και της κοινωνίας στο ευρωπαϊκό μοντέλο. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όμως αυτές σχετικά με την ΤΕΕ είχαν και τα χαμηλότερα θετικά αποτελέσματα (Μπουζάκης, 2007: 73-77). Ο Πυργιωτάκης προσεγγίζει το ζήτημα της κριτικής που δέχονται οι

μεταρρυθμίσεις, περιγράφει θετικά και αρνητικά σημεία και σημειώνει ότι η παιδεία είναι πρωτίστως δημόσιο αγαθό και έχει τη δική της αυταξία, επομένως δεν είναι σωστό να κρίνεται συνεχώς με βάση τους κανόνες της αγοράς εργασίας, ενώ για να αναπτυχθεί η πολυπόθητη δια βίου μάθηση θα πρέπει πρώτα να επιτευχθεί ένα υψηλό επίπεδο γενικής μόρφωσης (Πυργιωτάκης, 2007: 82-93). Ο Γκότοβος στο κείμενό του ασκεί έντονη κριτική στα αποτελέσματα των μέχρι τώρα μεταρρυθμίσεων και παρεμβάσεων της πολιτικής εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο κατά τον ίδιο δέχεται έντονη πίεση ως προς τον ιδεολογικό του προσανατολισμό και τις ανθρωπιστικές του αξίες, τόσο από υπερεθνικές γραφειοκρατικές δομές, όσο και από εγχώρια κέντρα που στηρίζουν τον νέο παγκόσμιο καπιταλισμό. Επίσης, κατηγορεί ευθέως το πολιτικό σύστημα για ακινησία σε ότι αφορά τις απαιτούμενες ορθολογικές παρεμβάσεις, ενώ οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται έχουν οικονομικά κίνητρα (Γκότοβος, 2007:99-112). Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Τερζής κατηγορεί το πολιτικό σύστημα ότι έχει την τάση συνεχώς να ρυθμίζει θέματα οργανωτικού και διοικητικού χαρακτήρα, θέματα που αφορούν την εξωτερική πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ αποδίδει χαμηλή προτεραιότητα στα σημαντικά ζητήματα που αφορούν την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Τερζής, 2007: 115-116).

Ο Ματθαίου παρουσιάζει το ζήτημα της καλλιέργειας ή επινόησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών τάσεων στο διεθνή ή στον ευρωπαϊκό χώρο με σκοπό τον έλεγχο και τη χειραγώγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών της ΕΕ, έργο το οποίο αναλαμβάνουν φορείς όπως ο ΟΟΣΑ, Η ΕΕ και η Eurostat. Ο έλεγχος αυτός και η χειραγώγηση επιτυγχάνονται κυρίως με την καλλιέργεια της συναίνεσης στα κράτη μέλη της ΕΕ και στους ίδιους τους ευρωπαίους πολίτες, τους οποίους προσπαθούν να πείσουν οι τεχνοκράτες (Ματθαίου, 2007: 301-309). Αντίστοιχα οξύς είναι και ο λόγος του Μούτσιου, ο οποίος επισημαίνει την έντονη εξάρτηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την ευρωπαϊκή στρατηγική, η οποία μάλιστα θέτοντας ένα στρεβλό κοινό καλό, να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον πλανήτη (ο οποίος αποτελεί το βασικό στόχο της Σ.τ.Λ), οδηγεί σε πολιτικές με στρεβλούς στόχους και στρεβλά αποτελέσματα. Αναφέρει ότι τόσο το κοινό καλό όσο και η αποτελεσματικότητα στην επίτευξή του,

χρησιμοποιούνται συχνά για να παραμερίσουν τις δημοκρατικές και κοινωνικές ανησυχίες των κρατών και των πολιτών τους, ενώ η επίτευξη αυτή του κοινού καλού είναι το κύριο νομιμοποιητικό εργαλείο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ. Οι υπουργοί παιδείας των χωρών μελών επικαλούνται συχνά τις δεσμεύσεις των χωρών τους απέναντι στην ΕΕ για να νομιμοποιήσουν τις πολιτικές επιλογές τους ή προβάλλουν τον μέγα κίνδυνο οι πολίτες να στερηθούν τα οφέλη του κοινού καλού και να τεθεί η χώρα τους στο περιθώριο. Ποιος είναι όμως αυτός που προσδιορίζει αυτό ακριβώς το κοινό καλό, που ορίζει τις προτεραιότητες και καθορίζει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας, και με ποια κριτήρια; Στο πλαίσιο αυτό, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και έπειτα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική γίνεται μέρος της συνολικής ευρωπαϊκής πολιτικής και η σχέση αυτή εξάρτησης παίρνει επίσημη μορφή, ενώ η προώθηση των ευρωπαϊκών στόχων συνοδεύεται πάντα από γενναία χρηματοδότηση. Στην περίπτωση της Ελλάδας συναντάμε το περίφημο ΕΠΕΑΚ, το οποίο αποτέλεσε το βασικό χρηματοδοτικό εργαλείο για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και της δια βίου μάθησης (Μούτσιος, 2007: 340-349).

Στον τόμο που επιμελείται ο Χαραλάμπους περιέχεται και μια δική του εργασία στην οποία μελετά και ασκεί έντονη κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική από την περίοδο μετά τη δικτατορία, εστιάζοντας στην ασυνέχεια που παρουσιάζουν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, οι οποίες φαίνονται ξεκομμένες και ασύνδετες, μέχρι τη στιγμή που η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εγκαινιάζει τη σχέση εξάρτησής της με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, οπότε και παρουσιάζεται συνέχεια στις πολιτικές επιλογές των κομμάτων για την εκπαίδευση. Οι πολιτικές που ασκήθηκαν μετά το 1974 απέρρευσαν σε μεγάλο βαθμό από τον προσανατολισμό της Ελλάδας προς την ΕΟΚ και παρά το γεγονός ότι η ΕΕ αναγνωρίζει την Αρχή της Επικουρικότητας, πυκνώνουν συνεχώς οι παράγοντες που την αναιρούν και περιορίζουν τις δυνατότητες άσκησης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση την αρχή της επικουρικότητας σε εθνικό επίπεδο, η διαμόρφωση της ατζέντας άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο πραγματοποιείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο να

αποβάλλει τον παραγωγικό της χαρακτήρα και να αποκτά διαχειριστικό χαρακτήρα σε σχέση με τις κεντρικές ευρωπαϊκές επιλογές (Χαραλάμπους, 2007: 121-145).

Με τα ζητήματα της ελληνικής και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ασχολήθηκε και ο Γ. Σταμέλος. Τον 2004 μαζί με τον Α. Βασιλόπουλο κυκλοφορεί ένα βιβλίο με τίτλο «*Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*» στο οποίο προσδιορίζει το σκοπό και τους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την οικονομία, την προετοιμασία και εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού, το οποίο θα κινείται ελεύθερα μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο (Σταμέλος, 2004:46-47). Στη συνέχεια περιγράφει τα σημαντικά γεγονότα στην ΕΕ τα οποία σταδιακά διαμόρφωσαν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η οποία και ασκήθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ένα από τα σημεία στα οποία στέκεται είναι η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΚΤ), το οποίο έχει σαν στόχο να εξυπηρετεί την ανάπτυξη προγραμμάτων για την καταπολέμηση της ανεργίας μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι διαθέσιμοι πόροι θα κατανέμονται στα κράτη - μέλη με βάση τις εκφρασμένες ιδιαίτερες ανάγκες τους, ενώ η λειτουργία του ΕΚΤ θα ελέγχεται κεντρικά από την ΕΕ. Στην πραγματικότητα το ΕΚΤ είναι το όργανο το οποίο χρηματοδοτεί τη νεοφιλελεύθερη τεχνοκρατική εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ και προσφέρει στα κράτη - μέλη τα οικονομικά ανταλλάγματα για να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στην ευρωπαϊκή στρατηγική, αμβλύνοντας παράλληλα τις όποιες αντιθέσεις. Εκτός από αυτά, αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος της μελέτης του στις επιδράσεις που είχε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση και επισημαίνει την αντιφατική στάση της Ελλάδας, η οποία αντιμετωπίζει την ΕΕ ως τον ισχυρό που επιβάλλεται στον αδύναμο και την πολιτική της ως ευθεία εξωτερική παρέμβαση, και την ίδια στιγμή εύχεται και προσδοκά την υψηλή προστασία και συνεργασία αυτού του ισχυρού ξένου (Σταμέλος, 2004:149-150). Περιγράφει τις αλλαγές που έφερε η ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στις δομές και τις μορφές τις ελληνικής εκπαίδευσης και ασκεί κριτική στο γεγονός ότι η ελληνική εκπαίδευση λειτουργούσε χωρίς θεσμούς ελέγχου και πιστοποίησης της ποιότητας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του (Σταμέλος,

2004: 163-164). Το 2009 ο Σταμέλος δημοσιεύει ένα βιβλίο με τίτλο «*Εκπαιδευτική Πολιτική*» στο οποίο προσεγγίζει το επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζει βασικά θεωρητικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, το πως διαμορφώνεται και το πως ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και από ποιους προς ποιους. Εκτός από αυτά, ασκεί κριτική τόσο στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στη δια βίου μάθηση και τους φορείς της, οι οποίοι αναπτύχθηκαν με ξένη χρηματοδότηση στο μοντέλο μιας εξαρτημένης χωράς που συμπεριφέρεται σαν αποικία (Σταμέλος, 2009: 63-64, 77 και 147-155). Επισημαίνει τη διαίρεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε δύο μέρη, την υποχρεωτική και τη μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση. Η πρώτη παραμένει σε ένα μεγάλο βαθμό εθνικά ελεγχόμενη και αποτελεί την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία δέχεται όμως μεγάλες επιρροές από την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Η δεύτερη, κατευθύνεται και χρηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από την ΕΕ και εμφανίζει ένα αντιφατικό δίπολο, μια κατεύθυνση προς τον παγκοσμιοποιημένο χώρο και την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και μια κατεύθυνση προς την τοπική – περιφερειακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Σταμέλος, 2009: 63-64). Επιπλέον περιγράφει την κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης και ασκεί επάνω τους έντονη κριτική εντοπίζοντας τις κοινωνικές αντιφάσεις και τα αδιέξοδα στα οποία οδηγούν. Στο σημείο αυτό συγκλίνει με την Προβατά ως προς το ότι με τις πολιτικές αυτές επιτυγχάνεται η απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων και των μορφών εργασίας (Σταμέλος, 2009: 143-144). Επισημαίνει τη διαφορά ανάμεσα στη δια βίου εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, όπου η δεύτερη περιέχει τη μετατόπιση της ευθύνης εκπαίδευσης στο άτομο, γι’ αυτό και υιοθετήθηκε εκ΄ του πονηρού από την ΕΕ. Οι εργαζόμενοι στο πλαίσιο αυτό καλούνται να επιδείξουν δια βίου προσαρμοστικότητα ώστε να επιτύχουν τη δια βίου απασχόλησή τους, αίροντας έτσι το δικαίωμα στην απασχόληση, και μετατοπίζοντας και το κόστος και την αγωνία κατάρτισης στους ίδιους. Αυτό το φαινόμενο ανατρέπει όχι μόνο την επαγγελματική ζωή, αλλά και την κοινωνική ζωή ενώ συντρίβει κάθε έννοια συλλογικότητας, όπως ο εργασιακός συνδικαλισμός, οι προσωπικές σχέσεις και η οικογένεια (Σταμέλος, 2009: 147-151).

Το τελευταίο πεδίο μελετών με το οποίο σχετίζεται η παρούσα εργασία είναι αυτό της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης. Με αυτό το αντικείμενο, εκτός από αυτούς που έχουμε ήδη αναφέρει, ασχολήθηκαν σε βάθος και οι Ζαρίφης, Ζαχείλας και Σταμέλος. Ο Ζαρίφης στη μελέτη του για την εκπαίδευση ενηλίκων και τα ΚΕΕ, αναλύει την ελληνική πολιτική για τη δια βίου μάθηση από την πλευρά των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που προσφέρονται μέσα από τα ΚΕΕ και το ΙΔΕΚΕ, ασκώντας παράλληλα κριτική τόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όσο και στην ευρωπαϊκή. Είναι επίσης από τους λίγους που αναλύει τις θεωρίες συμμετοχής και μη συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα κατάρτισης, παρά τον μεγάλο αγώνα που καταβάλλει η ΕΕ για τη διάδοση και την καθιέρωσή τους (Ζαρίφης, 2010). Η πιο πρόσφατη έρευνα του Ζαρίφη έχει να κάνει με την πολιτική που προτείνουν και το ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί εταίροι όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Στην έρευνα αυτή, ο Ζαρίφης, αφού οδηγείται στη διαπίστωση και περιγραφή των παθογενειών του κοινωνικού διαλόγου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, προχωρά στη διατύπωση προβλημάτων και στην άσκηση κριτικής σχετικά με αυτά, τόσο προς τους κοινωνικούς εταίρους, όσο και προς την ίδια την Ελληνική πολιτεία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι κοινωνικοί εταίροι οφείλουν να έχουν ενεργό συμμετοχή και έμπρακτη παρουσία στην αντιμετώπιση προβλημάτων, ότι υπάρχει μια αισθητή απουσία ενιαίας εθνικής στρατηγικής για τη δημιουργία ενός θεσμικού και διαχειριστικού πλαισίου ανάπτυξης της διά βίου μάθησης, ότι παραμένει αδόμητο το πλαίσιο των διαδικασιών και πρακτικών κατάρτισης, καθώς και ότι υπάρχει έλλειψη συντονισμού και συνεννόησης των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο μιας εθνικής στρατηγικής. Επιπλέον, σημειώνει ότι δεν υπάρχει ένα έγκριτο και αξιόπιστο εθνικό πλαίσιο πιστοποίησης προσόντων στη βάση των Ευρωπαϊκών προδιαγραφών, ούτε και ένα ολοκληρωμένο σύστημα πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων. Ταυτόχρονα είναι εμφανής η ανεπάρκεια μιας σειράς εργαλείων διασφάλισης ποιότητας όλων των διαδικασιών οι οποίες συγκροτούν το πλαίσιο πιστοποίησης και αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο χώρο της αρχικής και της συνεχιζόμενης κατάρτισης και γενικότερα στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης, διαπιστώνει το υπαρκτό έλλειμμα στην ενεργό

συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στις κοινωνικές διαβουλεύσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και προτείνει τον ενεργό ρόλο τους στον κοινωνικό διάλογο (Ζαρίφης και άλλοι, 2017: 43-56). Μιλά τέλος, τόσο για την επικείμενη αποτυχία του θεσμού της μαθητείας, η οποία θεσμοθετήθηκε επίσημα το 2013 και αναμένεται να εφαρμοστεί από το 2016, αν δεν τεθούν κριτήρια και δεν οργανωθεί σωστά ο θεσμός της με συνεργασία πολιτείας και κοινωνικών εταίρων, καθώς και για την επιτακτική ανάγκη της αναμόρφωσης και επικαιροποίησης όλων των προγραμμάτων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ζαρίφης και άλλοι, 2017:60-76). Ο Λ. Ζαχείλας, μελέτησε εκτός των άλλων και το Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) και τη δια βίου μάθηση. Στη μελέτη του που κυκλοφόρησε το 2009 ασχολείται με το νέο ευρωπαϊκό περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και το ρόλο του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων. Περιγράφει τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του EQF καθώς και την αντιστοίχησή του με επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, χωρίς όμως ασκεί κριτική στο συγκεκριμένο θεσμό ή την πολιτική και οικονομική σκοπιμότητα που το θεσμοθέτησαν (Ζαχείλας, 2009). Τέλος, ο Σταμέλος μαζί με τον Βασιλόπουλο δημοσίευσαν το 2015 ένα βιβλίο στο οποίο μελετούν τις πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στην ΕΕ και αναλύουν την περίπτωση της Ελλάδας. Επισημαίνουν ότι το πλαίσιο της συνεργασίας των κρατών – μελών της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης έχει σαν κέντρο του τη δια βίου μάθηση, και το οποίο θα καλύπτει κάθε είδους μάθηση, τυπική, μη τυπική και άτυπη και σε όλα τα επίπεδα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:75), ενώ περιγράφουν όλα τα στάδια και τις φάσεις της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στην κριτική που ασκούν, εστιάζουν στο γεγονός ότι παρουσιάζονται σημαντικά προβλήματα κατά τη μεταφορά πολιτικής από το Ενωσιακό στο εθνικό επίπεδο, τόσο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε ζητήματα οικονομικής πολιτικής, δεδομένου ότι οι εθνικές οικονομίες της ΕΕ συχνά έχουν μεταξύ τους ανταγωνισμούς. Ειδικά όταν η εκπαίδευση συνδέεται με την οικονομία και την παραγωγή δημιουργείται ένα πολύπλοκο αδιέξοδο με πολλές παραμέτρους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:145-146). Στη συνέχεια της μελέτης τους, περιγράφουν την εφαρμογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, όχι όμως για την ΤΕΕ, ενώ δεν παραλείπουν να αναφέρουν ότι συχνά η Ελλάδα

παρακολουθεί παθητικά τις εξελίξεις και ενσωματώνει χωρίς σχέδιο δράσης στοιχεία της ευρωπαϊκής πολιτικής με μόνο κίνητρο τη χρηματοδοτική στήριξη από το ΕΚΤ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:271-272).

Όπως φαίνεται από την μακροσκελή παρουσίαση των μελετών που σχετίζονται με τα θέματα που πραγματεύεται αυτή η εργασία, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές και σημαντικές μελέτες και κριτική προς όλες τις κατευθύνσεις, δηλαδή και προς την ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, και προς την ΤΕΕ και τη δια βίου μάθηση και προς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η προστιθέμενη αξία της παρούσας εργασίας είναι η προσπάθειά μας να συνδυάσουμε τις μεταρρυθμίσεις και την εκπαιδευτική πολιτική για την ΤΕΕ, με τη σύγχρονη ευρωπαϊκή στρατηγική που διαμορφώνεται από το 2000 και ύστερα, τόσο μέσα από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και τις Διαδικασίες που σχετίζονται με αυτήν, όσο και μέσα από τη στρατηγική της EU2020 και την τοποθέτηση της δια βίου μάθησης στο κέντρο της εκπαιδευτικής στρατηγικής. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήσαμε και τις πιο πρόσφατες αναφορές προόδου του CEDEFOP για την Ελλάδα, συγκεκριμένα για τα έτη 2014 με 2016.

## Κεφάλαιο 1. Εκπαίδευση και Επαγγελματική Εκπαίδευση, Παραγωγή και Ανάπτυξη

### 1.1 Εισαγωγή

Στο εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε και να προσεγγίσουμε μια σειρά από βασικές έννοιες, όρους και θεσμούς σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση. Η περιγραφή αυτή βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα και να μελετήσουμε τις ελληνικές και ευρωπαϊκές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση.

### 1.2 Βασικές Έννοιες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

Η εκπαίδευση

Η έννοια της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τη διαδικασία της διαμόρφωσης πνευματικών και σωματικών ικανοτήτων καθώς και το αποτέλεσμα της διαμόρφωσης αυτής. Μπορούμε λοιπόν, να πούμε πως ως εκπαίδευση ορίζεται η συστηματική και οργανωμένη παροχή γνώσεων καθώς και η ανάπτυξη ικανοτήτων. Η προοπτική της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την κουλτούρα μιας χώρας, καθώς ελέγχεται από το πολιτικό σύστημα καθώς τους εκπαιδευτικούς φορείς, με στόχο τη μετάδοση νέας γνώσης και της ενσωμάτωσης των νέων στην κοινωνία (Ιακωβίδης, 1998: 55). Με τον όρο εκπαίδευση προσδιορίζεται κάθε είδος επίσημης μορφής διδασκαλίας η οποία πραγματοποιείται στα σχολεία όλων των βαθμίδων, στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές και τα πανεπιστήμια μιας χώρας, ανεξάρτητα από το αν παρέχεται από την πολιτεία ή από ιδιωτικούς φορείς. Το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας αποτελείται από τους επιμέρους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, όπως τα νηπιαγωγεία, μέχρι και τα πανεπιστήμια (Πεσμαζόγλου, 1987: 41). Ταυτόχρονα, οι επίσημες προδιαγραφές της και η βασική της στοχοθεσία, καθορίζουν τόσο τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα εφαρμοστούν όσο και τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και τα μέσα της διδασκαλίας (Ιακωβίδης, 1998: 55). Σύμφωνα με τη Νικολάου, η εκπαίδευση, εκτός από προγραμματισμένη και σκόπιμη διαδικασία μάθησης, αποτελεί και μια εξειδικευμένη μορφή κοινωνικοποίησης, η οποία ασκείται από εξωοικογενειακούς

φορείς, όπως το σχολείο, και σαν στόχο έχει εκτός από τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια κανόνων και μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι, λοιπόν, η εκπαίδευση ως έννοια υπάγεται πρωτίστως στην κοινωνικοποίηση και όχι στην οικονομία ή στην παραγωγή (Νικολάου,2009:83).

Το προϊόν του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σίγουρα ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά μιας σύγχρονης οικονομίας καθώς και κοινωνίας, και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα ένα οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και ηθικό αγαθό. Ειδικότερα, η εκπαίδευση ως οικονομικό αγαθό χαρακτηρίζεται τόσο από τη δυνατότητά του να αποτελεί επένδυση, όσο και να αποτελεί αγαθό για κατανάλωση, ενώ η πρώτη του ιδιότητα συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Στο παρελθόν, υπήρχε η πεποίθηση ότι η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από την αναλογία κεφαλαίου – παραγωγής, όπου αποταμιευόταν όσο μεγαλύτερο ποσό ήταν δυνατό, με σκοπό να επενδυθεί και να αυξηθεί η παραγωγή άρα και η ανάπτυξη. Συγκρίνοντας, όμως, τα οικονομικά στοιχεία διαφορετικών χωρών, οι ειδικοί οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι μεγάλη σημασία έχει ο παράγοντας της εργασίας του ατόμου, η οποία συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητα και η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από το μέγεθος και την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο. Επομένως, η εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε και ως παραγωγικό αγαθό και κατέλαβε σημαντική θέση στα προγράμματα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική συνδέθηκε με την αναπτυξιακή πολιτική μιας χώρας (Κάρμας, 1982, 219-220).

Στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν διαμορφωθεί εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία απορρέουν από τον εκδημοκρατισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών, καθώς και από την βιομηχανοποίηση και την οικονομική ανάπτυξή τους. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το διαχωρισμό της εκπαίδευσης σε γενική ανθρωπιστική εκπαίδευση και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998: 55). Ο διαχωρισμός αυτός πηγάζει κατά κύριο λόγο από την ιδεολογία που αντιμετωπίζει τη γενική εκπαίδευση ως περισσότερο «ευγενή» ή ανώτερη από ότι η τεχνική εκπαίδευση, βασιζόμενη στην ψευδαίσθηση ότι η απόκτηση πρακτικών και χειρονακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων είναι ευκολότερη από την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, καθώς και ότι οι κλασικές ανθρωπιστικές σπουδές είναι περισσότερο

σημαντικές από τις επιστημονικές θετικές και τεχνικές σπουδές (Πεσμαζόγλου, 1987: 43-44).

Η Γενική Εκπαίδευση

Η γενική ανθρωπιστική εκπαίδευση έχει σκοπό την ολόπλευρη και ελεύθερη διαμόρφωση του ανθρώπου μέσω της ενεργοποίησης διανοητικών και ψυχικών ικανοτήτων και την παροχή γενικών γνώσεων. Η εκπαίδευση αυτή παρέχεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το δημοτικό μέχρι και το λύκειο, τα οποία έχουν σαν στόχο την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στη συνέχεια στην ίδια την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η γενική εκπαίδευση προσφέρει διδακτικό υλικό με ανθρωπιστικό περιεχόμενο και περιλαμβάνει γλωσσικά, πολιτιστικά και καλλιτεχνικά μαθήματα, καθώς και μαθηματικά και φυσικές επιστήμες όπως η φυσική και η χημεία (Ιακωβίδης, 1998: 55-56). Στην ιδανική περίπτωση, η γενική εκπαίδευση αποτελεί την προϋπόθεση της όποιας επαγγελματικής απασχόλησης και μπορεί επομένως να αναφέρεται σε μια μικρότερη ή μεγαλύτερη εκπαιδευτική περίοδο, από το εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο μέχρι τις μεταπτυχιακές πανεπιστημιακές σπουδές (Μηλιός, 1994).

Όπως προαναφέραμε, η εκπαίδευση είναι μια συλλογική δραστηριότητα που παράγει γνώση και εμπειρίες και παρέχεται στα σχολεία, κατ' οίκον, στις επιχειρήσεις και το χώρο εργασίας και σε οργανωμένες δομές όπως δήμοι, κοινότητες και εκκλησίες. Έχει τρεις βασικές διαστάσεις, την πολιτισμική, την κοινωνική και την οικονομική διάσταση. Η εκπαίδευση ως πολιτισμική διαδικασία συντελεί στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και την κατανόηση των άλλων πολιτισμών ώστε να συνυπάρχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, νοοτροπίες και έθιμα. Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης συνίσταται στην αναγνώρισή της ως ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα και συμβάλλει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και του σεβασμού για τους άλλους. Επομένως, η εκπαίδευση συμβάλει στην κοινωνική ένταξη ή επανένταξη των ατόμων. Όσον αφορά την τρίτη της διάσταση, η εκπαίδευση θεωρείται ως μοχλός της οικονομίας και της ανάπτυξης, καθώς συντελεί στο αυξημένο μορφωτικό επίπεδο και στην υψηλή κατάρτιση των εργαζομένων και των μελών μιας κοινωνίας και μιας οικονομίας.

Επίσης, είναι ο βασικός μοχλός για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας και του φαινομένου της οικονομικής και κοινωνικής απομόνωσης καθώς και της φτώχειας (Γλαμπεδάκης, 2011: 174-175). Η οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης συνίσταται στο ότι προετοιμάζει το άτομο για την επαγγελματική του ζωή και αποκατάσταση, έτσι ώστε να ενσωματωθεί στην παραγωγή και την οικονομία της χώρας του και να συνεισφέρει στην αποδοτικότητά της. Ως οικονομική δράση η εκπαίδευση έχει δύο μορφές, είναι ταυτόχρονα κατανάλωση και επένδυση πόρων. Μπορούμε να θεωρήσουμε τη σχολική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία έχει στόχο να αυξήσει τις μελλοντικές απολαβές των εκπαιδευομένων, να δημιουργήσει προσδοκίες και υψηλούς στόχους και να αυξήσει την ποιότητα ζωής τους, ως μια επενδυτική δραστηριότητα με έντονα καταναλωτικά στοιχεία, καθώς απαιτεί ένα σημαντικό κόστος (Γλαμπεδάκης, 2011: 176-178). Εκτός από αυτά, η εκπαίδευση αποτελεί και έναν από τους κυριότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, καθώς διαδίδει και διαμορφώνει κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ συντελεί σημαντικά στην διευρυμένη αναπαραγωγή της εργατικής τάξης ως εξουσιαζόμενης, καθώς και στην αναπαραγωγή του διαχωρισμού πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας (Μηλιός, 1984:13-15).

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ)

Με τον όρο τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση εννοούμε κάθε οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια ενός κράτους πρόνοιας, η οποία στοχεύει στην επαρκή επαγγελματική προετοιμασία του ατόμου. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης και διαφοροποιείται από τη γενική εκπαίδευση ως προς το εκπαιδευτικό της προϊόν. Πιο συγκεκριμένα, η ΤΕΕ προσπαθεί να προσφέρει γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες ικανές να προετοιμάσουν τους νέους, μέσω ειδικών εκπαιδευτικών στόχων, για την άσκηση ενός επαγγέλματος ή μιας τέχνης καθώς και για την άμεση ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, όμως, η ΤΕΕ οικοδομείται επάνω σε μια υποχρεωτική γενική εκπαίδευση και παρέχει γνώσεις και ικανότητες από τη σφαίρα της γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε τα άτομα να αποτελούν ολοκληρωμένα μέλη μιας κοινωνίας (Ιακωβίδης, 1998: 56).

Επομένως, σαν τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση μπορούμε να προσδιορίσουμε την εντός εκπαιδευτικού συστήματος οργανωμένη και συστηματική προετοιμασία των νέων για ένα επάγγελμα και για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και την ενεργό δράση (Παλαιοκρασάς, 1995: 208). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πραγματοποιείται στα τεχνικά επαγγελματικά σχολεία, όπως για παράδειγμα, τα ΤΕΛ, ΤΕΣ, ΕΠΛ, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ, τα οποία ανήκουν κατά κύριο λόγο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτελούν συνέχεια του υποχρεωτικού «γενικού» γυμνασίου. Ειδικά όταν η προετοιμασία των μαθητών αναφέρεται στην άσκηση ενός επαγγέλματος σχετικού με τη βιομηχανία ή τις κατασκευές, τότε μιλάμε για την τεχνική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998: 56).

Στον ελληνικό χώρο, στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνονται σχεδόν αδιάκριτα όλες οι μορφές και οι βαθμίδες της τεχνικής εκπαίδευσης, εξειδίκευσης και επαγγελματικής εξάσκησης, από τις σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ μέχρι και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Η αντίστοιχη ορολογία που χρησιμοποιείται διεθνώς και έχει κατοχυρωθεί στα κείμενα του ΟΟΣΑ και της ΕΕ είναι η «Επαγγελματική Κατάρτιση ή Εξάσκηση» (Vocational Training) (Πεσμαζόγλου, 1987: 42). Η κατάρτιση, κατά κύριο λόγο αφορά το μέρος εκείνο της επαγγελματικής εκπαίδευσης που αναφέρεται ως εξειδίκευση και σκοπό έχει να καλύψει άμεσα ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ιακωβίδης, 1998: 57). Η τεχνική εκπαίδευση συμπληρώνεται από την εξάσκηση, ενώ οι πραγματικές δεξιότητες αναπτύσσονται και εγκαθιδρύονται μέσω της εφαρμογής και της άσκησης, οι οποίες οδηγούν και στην πραγματική εξειδίκευση. Η εξειδίκευση με τη σειρά της, σχετίζεται την ενεργοποίηση όλων των απαραίτητων νοητικών λειτουργιών που υπόκεινται στην υπηρεσία μιας πρακτικής ή χειρωνακτικής διαδικασίας. Επιπλέον, άρρηκτη σχέση με την ΤΕΕ έχει και η μαθητεία, η οποία έχει να κάνει με την προετοιμασία για την ένταξη στην αγορά εργασίας και στην παραγωγή (Πεσμαζόγλου, 1987: 42-43). Η μαθητεία ή αλλιώς πρακτική άσκηση, υλοποιείται με την πρακτική εξάσκηση δίπλα σε ήδη εξειδικευμένους τεχνίτες ή επαγγελματίες και θεωρείται βασικό κομμάτι της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο στηρίζεται στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Το σύστημα της μαθητείας εφαρμόζεται σε πολλές χώρες τις Ευρώπης ως μια

εναλλακτική μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ στη Γερμανία αποτελεί το βασικό μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 1998: 58).

Από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα πραγματοποιείται μια αλματώδης τεχνική και τεχνολογική εξέλιξη με αποτέλεσμα μια ριζική αναδιάρθρωση της εργασιακής απασχόλησης και της καθημερινής ζωής. Αντίστοιχα και για την παιδεία και ειδικότερα για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, προέκυψαν νέα στοιχεία. Το σχολείο επιφορτίστηκε σε μεγάλο βαθμό με την προετοιμασία της γενιάς που μεγαλώνει, έτσι ώστε να μπορέσει να ακολουθήσει τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα. Δημιουργήθηκαν νέες επαγγελματικές και τεχνικές ειδικότητες, όπως αυτές που σχετίζονται με την επιστήμη της Πληροφορικής, ενώ άλλες πέρασαν στο περιθώριο και έφθιναν, ενώ ανανεώθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό περιεχόμενο πολλών ειδικοτήτων, έτσι ώστε να παρακολουθούν όσο πιο στενά γίνεται την τεχνολογική εξέλιξη (Ιακωβίδης, 1998: 59-60). Όλα αυτά καταδεικνύουν ότι η τεχνολογική εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό περιβάλλον, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την τεχνολογική πρόοδο και εξέλιξη, με τον τομέα της απασχόλησης και με την οικονομία μιας χώρας.

Η θεσμοθέτηση και η λειτουργία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης συμβαδίζει ιστορικά με την ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής, ενώ η προβληματική σχετικά με αυτήν, συμβαδίζει ιστορικά και εμπεριέχεται στην έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν επιδίωκαν να δημιουργήσουν μια διπλή εκπαιδευτική πυραμίδα, μία για τη γενική εκπαίδευση και μία για την τεχνική εκπαίδευση, ενώ η ανυπαρξία συγκροτημένου σχεδίου διαμόρφωσε τις προϋποθέσεις παρέμβασης ευρωπαϊκών ή διεθνών θεσμών και οργανισμών (Πεσμαζόγλου, 1987: 240-242).

Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση δεν έχει συγκεκριμένο τόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα και παρέχεται σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή καλύτερα μετά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Στους απόφοιτους του γυμνασίου παρέχεται η δυνατότητα για το Επαγγελματικό Λύκειο ή τις Επαγγελματικές Σχολές, για τους απόφοιτους λυκείου τα Ανώτατα Τεχνολογικά Επιστημονικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ), τα Πανεπιστήμια και τα Πολυτεχνεία, τα Ινστιτούτα

Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), για νέους και ενήλικους εργαζόμενους παρέχεται τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματικός αναπροσανατολισμός σε ΙΕΚ, σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ και στα πλαίσια ορισμένων επιχειρήσεων. Έτσι, λοιπόν, η παροχή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αντανακλά μια ιεραρχία παρόμοια με αυτή της γενικής εκπαίδευσης και οι δύο μαζί αντανακλούν μια ιεραρχία στην παραγωγική διαδικασία της οικονομίας. Στην κλίμακα ιεράρχησης της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, στο υψηλότερο επίπεδο βρίσκονται οι Πολυτεχνικές Σχολές, από όπου προκύπτουν οι μηχανικοί και οι τεχνολόγοι παραγωγής οι οποίοι καταλαμβάνουν συνήθως διοικητικές και διευθυντικές θέσεις. Στο χαμηλότερο επίπεδο βρίσκονται οι σχολές μαθητείας, ενώ οι απόφοιτοι από τα υπόλοιπα επίπεδα της ιεραρχίας, δηλαδή οι εξειδικευμένοι τεχνίτες, δεν διοικούν ούτε εποπτεύουν ημιειδικευμένους ή ανειδίκευτους εργάτες ή άλλους τεχνίτες, παρόλο που υπάρχει σημαντική μισθολογική διαφορά (Πεσμαζόγλου, 1987: 248-250). Το γεγονός αυτό ορίζει ότι υπάρχει ποιοτική διαφορά, η οποία αντικατοπτρίζεται στην καθημερινή κουλτούρα και στο κοινωνικό εκτόπισμα των απόφοιτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ανάλογα πάντα με τη βαθμίδα της.

Τα Μοντέλα Οργάνωσης και λειτουργίας της ΤΕΕ

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση των νέων στη σύγχρονη εποχή διακρίνεται από μια σειρά συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μοντέλων, το αμιγώς σχολικό μοντέλο, το δυικό σύστημα, το ενδοεπιχειρησιακό μοντέλο και το μοντέλο ταχύρρυθμης εκπαίδευσης.

Το αμιγώς σχολικό μοντέλο κυριαρχεί σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, στην οποία θεσμοθετήθηκε οριστικά μετά το 1977. Στο μοντέλο αυτό, τη ΤΕΕ οικοδομείται πάνω στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση, πραγματοποιείται μετά το γυμνάσιο και λειτουργεί παράλληλα με το γενικό λύκειο, ενώ η διάρκεια της φοίτησης είναι δύο ή τρία έτη. Τα μαθήματα στο αμιγώς σχολικό μοντέλο χωρίζονται σε θεωρητικά, τα οποία πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές αίθουσες, και σε εργαστηριακά, τα οποία αποτελούν και το πρακτικό μέρος, και πραγματοποιούνται μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένα σχολικά εργαστήρια. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου αυτού είναι η έμμεση

πρόσβαση στο επάγγελμα, η εκμάθηση του οποίου πραγματοποιείται μέσα από τη σχολική πρακτική. Το μοντέλο αυτό για την ΤΕΕ, αν και είναι πολύ διαδεδομένο, παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, όπως οι παρωχημένες επαγγελματικές γνώσεις, η απόκλιση θεωρίας και πράξης, η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού και υλικοτεχνικών υποδομών, το μεγάλο κόστος οργάνωσης των εργαστηρίων, καθώς και ο διαχωρισμός των μαθητών ανάλογα με τη φοίτησή τους στο γενικό ή στο τεχνικό σχολείο, συνέπεια την οποία επιφέρει η υποτίμηση της ΤΕΕ και της χειρωνακτικής εργασίας (Ιακωβίδης, 1998: 63-64). Από την άλλη πλευρά, επειδή αποτελεί μέρος της τυπικής εκπαίδευσης, παρέχει πιστοποιημένες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες εύκολα μπορούν να αντιστοιχηθούν με κατάλληλα επαγγελματικά δικαιώματα και να δώσουν τη δυνατότητα άσκησης ενός επαγγέλματος στον ελληνικό και τον ευρωπαϊκό χώρο.

Το μοντέλο του δυϊκού συστήματος αποτελεί το συνδυασμό της σχολικής φοίτησης και της μαθητείας, που περιγράψαμε πιο πριν. Πιο συγκεκριμένα, η ΤΕΕ οικοδομείται πάνω στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση και διαρκεί από δύο μέχρι και τρεισήμισι χρόνια, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στις επιχειρήσεις. Οι μαθητές δέχονται θεωρητική εκπαίδευση στο σχολείο μία με δύο μέρες την εβδομάδα και πρακτική επαγγελματική εκπαίδευση στις επιχειρήσεις τρεις με τέσσερις μέρες, ενώ η πρακτική εκπαίδευση είναι διαβαθμισμένη σε κύκλους. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται με μεγάλη επιτυχία στη Γερμανία και ελάχιστα στην Ελλάδα, μόνο στις σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ και για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου αυτού απαιτούνται μεσαίες ή μεγάλες επιχειρήσεις που να διαθέτουν χώρους και δομές εκπαίδευσης καθώς και εξειδικευμένους εκπαιδευτές (Ιακωβίδης, 1998: 64-65). Το δυϊκό μοντέλο δεν μπορεί να εφαρμοστεί σωστά σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, όπου είναι λίγες οι θέσεις μαθητείας, ενώ παρουσιάζει και οργανωτικά προβλήματα που αφορούν στη συνεργασία του σχολείου με τις επιχειρήσεις.

Το ενδοεπιχειρησιακό μοντέλο εκπαίδευσης της ΤΕΕ, γνωστό και σαν μαθητεία, απαιτεί μεγάλες βιομηχανικές μονάδες ή μεγάλες επιχειρήσεις, όπου ένας μεγάλος επαγγελματικός χώρος με ικανό αριθμό τεχνικού προσωπικού, μπορεί να αποτελέσει ταυτόχρονα και μια σχολική μονάδα τεχνικής και επαγγελματικής

εκπαίδευσης, τηρώντας φυσικά τις απαραίτητες από το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέσεις. Η ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση που πραγματοποιείται θα πρέπει να βρίσκεται υπό τη στενή εποπτεία τόσο των εκπαιδευτικών θεσμών, όσο και των κοινωνικών εταίρων, έτσι ώστε να διασφαλίζεται τόσο η ποιότητα της εκπαίδευσης, όσο και τα δικαιώματα των μαθητών. Στο μοντέλο αυτό, έχουμε μια στενή σχέση ανάμεσα στην ΤΕΕ και την παραγωγική διαδικασία, καθώς και την αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, μια επιχείρηση συνδέεται με το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον με δεσμούς αλληλεξάρτησης και συνεργασίας, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει το επαγγελματικό προφίλ των εργαζόμενων μέσα στην επιχείρηση, καθώς πολύ συχνά οι απόφοιτοι προσλαμβάνονται από την ίδια την επιχείρηση και αποτελούν τα νέα της στελέχη. Η πρακτική εξάσκηση αποτελεί το κύριο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πραγματοποιείται μέσα στην παραγωγή, ενώ η θεωρητική κατάρτιση των μαθητών πραγματοποιείται σε ειδικούς χώρους της επιχείρησης οι οποίοι περιλαμβάνουν και εργαστήρια, με αποτέλεσμα η όλη εκπαίδευση που παρέχεται να είναι στενά συνδεδεμένη με την παραγωγική διαδικασία (Ιακωβίδης, 1998: 65). Το αρνητικό στο μοντέλο αυτό της ΤΕΕ, είναι η απόλυτη εξάρτηση της εκπαίδευσης από την εκάστοτε επιχείρηση, καθώς και οι περιορισμένες επαγγελματικές δυνατότητες των αποφοίτων, οι οποίοι αν δεν απορροφηθούν από την επιχείρηση στην οποία εκπαιδεύονται πιθανόν να υστερούν στην αγορά εργασίας, λόγο της συγκεκριμένης τεχνικής τους εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι απόφοιτοι αυτού του συστήματος θα υστερούν σε γενικές γνώσεις και διαδεδομένες γνωστικές δεξιότητες.

Το τελευταίο μοντέλο για την ΤΕΕ είναι αυτό της ταχύρρυθμης εκπαίδευσης ή καλύτερα της επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο δεν αποτελεί μια τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μια ευέλικτη εκπαιδευτική προσαρμογή σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, καθώς και με τις επιθυμίες των σπουδαστών που μετέχουν σ’ αυτήν. Σκοπός του μοντέλου αυτού επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι η σύντομη βασική θεωρητική κατάρτιση των σπουδαστών και παράλληλα η εντατική πρακτική κατάρτισή τους σε σύντομο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να απορροφηθούν άμεσα από την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, το μοντέλο αυτό είναι κατάλληλο για τη μετεκπαίδευση σε νέες

ειδικότητες και την επαγγελματική ανέλιξη των εργαζομένων, καθώς και για την ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση των στελεχών επιχειρήσεων. Την ταχύρρυθμη εκπαίδευση παρακολουθούν συνήθως μεγαλύτερες ηλικίες, κατά κύριο λόγο άνεργοι μεταξύ 16 και 50 ετών, ενώ η διάρκεια των προγραμμάτων ποικίλει από δύο μέχρι και δώδεκα μήνες (Ιακωβίδης, 1998:66-67). Η επαγγελματική κατάρτιση, μπορεί να οριστεί είτε ως η συνέχιση είτε ως η επανεκκίνηση της οργανωμένης επαγγελματικής μάθησης, μετά την ολοκλήρωση μιας πρώτης φάσης τυπικής εκπαίδευσης, μεγαλύτερης ή μικρότερης διάρκειας. Σκοπός της είναι η διεύρυνση και ο αναπροσανατολισμός των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων του ατόμου και προϋποθέτει την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης ή τη διακοπή της, για αναζήτηση εργασίας. Με αυτό τον τρόπο, η κατάρτιση συνυφαίνεται με την επαγγελματική δραστηριότητα, αποτελεί δηλαδή μια συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και επομένως αποτελεί μια μορφή «δια-βίου-εκπαίδευσης». Η ένταξη σε μια επαγγελματική δραστηριότητα αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις, τη χρονική στιγμή όπου η επαγγελματική κατάρτιση. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η κατάρτιση οικοδομείται τόσο πάνω στην τυπική εκπαίδευση όσο και πάνω στις πρακτικές γνώσεις που αποκτούν οι εργαζόμενοι κατά την επαγγελματική τους απασχόληση (Μηλιός, 1994).

Το μοντέλο της ταχύρρυθμης εκπαίδευσης με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε σε ένα μοντέλο διαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης και αυτό με τη σειρά του στην επονομαζόμενη Διά Βίου Μάθηση, και είναι πολύ διαδεδομένο στις ευρωπαϊκές χώρες. Η κατάρτιση σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, έχει σημαντική θέση μέσα στα σχέδια της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και συχνά επιδοτείται από τον ευρωπαϊκό προϋπολογισμό. Το 2003 το ΥΠΕΠΘ καταθέτει ένα θεσμικό πλαίσιο για τη θεσμοθέτηση και συστηματοποίηση της Δια βίου Εκπαίδευσης ενώ στις αρχές του 2005 δημοσιοποιείται το νομοσχέδιο για τη «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης», το οποίο τελικά ψηφίζεται το Ιούλιο του ίδιου έτους (Παπαδάκης, 2011: 562-563). Σύμφωνα, όμως, με τον Ι. Πυργιωτάκη, για να μπορέσει η δια βίου μάθηση να ενεργοποιηθεί και να αναπτύξει τη δική της δυναμική, προαπαιτείται ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, επομένως

και επένδυση πρωτίστως στην παιδεία, γενική και επαγγελματική (Πυργιωτάκης, 2007: 93).

### 1.3 Εκπαίδευση - Κατάρτιση και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας

Η τυπική εκπαίδευση, είτε η γενική είτε η τεχνική-επαγγελματική, αποτελεί την προϋπόθεση για την ένταξη κάθε ατόμου στην επαγγελματική ζωή και στην παραγωγική διαδικασία. Ακόμα και οι πλέον ανειδίκευτες εργασίες απαιτούν οι εργαζόμενοι να έχουν κατακτήσει ένα βασικό σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που καθιστούν δυνατή την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον. Σε αυτή την αναγκαιότητα ανταποκρίνεται άλλωστε και η θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της βασικής εκπαιδευτικής βαθμίδας για όλους τους πολίτες. Επομένως, η κύρια πλευρά της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι το να αναπαράγει τους φορείς των διαφορετικών κοινωνικών πρακτικών και να τους προσανατολίζει, σύμφωνα με τις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος, στις θέσεις που παράγει και αναπαράγει ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας» (Μηλιός, 1994).

Η εκπαίδευση προσανατολίζει τους εκπαιδευόμενους προς το σύστημα απασχόλησης λαμβάνοντας σαφώς υπόψη τα διαφορετικά επαγγελματικά περιεχόμενα αλλά και τις ιεραρχικές βαθμίδες του συστήματος απασχόλησης και του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που αποφοιτούν από την υποχρεωτική και μόνο εκπαίδευση καταλαμβάνουν κατά κανόνα θέσεις της κατώτερης ιεραρχικά βαθμίδας του καταμερισμού εργασίας, ενώ τα άτομα που επιτελούν διευθυντικές λειτουργίες στην παραγωγή ή την κρατική διοίκηση είναι κατά κανόνα απαραίτητο να έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μηλιός, 1994). Διαμορφώνεται έτσι μια γενική αντιστοιχία ανάμεσα στην κοινωνική και την εκπαιδευτική δομή και ιεραρχία. Η εκπαίδευση, που προηγείται της ένταξης του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, έχει ως βασικό στόχο να κατανείμει τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις ανάγκες τον συστήματος απασχόλησης σε ανώτερα και ανώτατα στελέχη, μεσαία στελέχη και κατώτερο προσωπικό. Από το στόχο αυτό πηγάζει, σύμφωνα με τον Μηλιό, και η διαίρεση του εκπαιδευτικού συστήματος σε τρεις βαθμίδες:

Υποχρεωτική (Πρωτοβάθμια), Μέση (Δευτεροβάθμια) και Ανώτατη-Ανώτερη (Τριτοβάθμια) (Μηλιός, 1994 και Μηλιός, 1984: 24-25).

Η σύγχρονη εκπαίδευση χωρίζεται σε γενική εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση. Η γενική εκπαίδευση αποτελεί τη διαδικασία παροχής των γνώσεων και των δεξιοτήτων, των ιδεολογιών και των κανόνων συμπεριφοράς που είναι απαραίτητες για την ένταξη των εκπαιδευόμενων σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο κοινωνικών λειτουργιών. Ταυτόχρονα αποτελεί τη βάση όπου θα στηριχθεί η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τη λειτουργία του εκπαιδευόμενου σε ένα συγκεκριμένο τομέα οικονομικών, πολιτικών και ιδεολογικών λειτουργιών. Αυτή η εκπαιδευτική λειτουργία που παρέχει γνώσεις και δεξιότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των λειτουργιών ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού και εργασιακού τομέα, αποτελεί την επαγγελματική εκπαίδευση (Μηλιός, 1984:26-27). Αυτή κατευθύνει προς μια συγκεκριμένη κατηγορία επαγγελμάτων και θέσεων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και δεν αποτελεί ειδική εκπαίδευση για κάποια συγκεκριμένη θέση εργασίας. Αυτή την προετοιμασία την πραγματοποιεί η επαγγελματική κατάρτιση. Η αναδιάρθρωση της παραγωγής αποτελεί τον καταρχήν όρο για τη στροφή προς την κατάρτιση, με παράλληλη ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης μέσα στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση, όμως, δεν εξασφαλίζει την ένταξη του εκπαιδευόμενου στο σύστημα απασχόλησης, αλλά απλώς αποτελεί την καταρχήν προϋπόθεση για κάτι τέτοιο. Η ένταξη στο σύστημα απασχόλησης επιτυγχάνεται μέσω της αγοράς εργασίας, ενώ η εκπαίδευση, γενική ή επαγγελματική, προσανατολίζει τον εκπαιδευόμενο προς ένα περισσότερο ή λιγότερο ευρύ σύνολο θέσεων στο σύστημα απασχόλησης. Η «στροφή προς την κατάρτιση» δεν επηρεάζει απλώς την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μεταβάλλει και τον παραδοσιακό, κυρίως μέσω της μαθητείας, τρόπο προσαρμογής των νέων εργαζομένων στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η κατάρτιση εκτοπίζει διαρκώς σε σημασία τη μαθητεία-στην-πράξη ως διαδικασία που εξασφαλίζει τη γρήγορη προσαρμογή των εργαζομένων σε συγκεκριμένες συνθήκες της απασχόλησης τους (Μηλιός, 1994). Την ίδια στιγμή, η κατάρτιση, όσο και αν επηρεάζει, δεν υποκαθιστά την επαγγελματική εκπαίδευση ούτε εντάσσεται σ' αυτήν, αλλά παρεμβαίνει μετά τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση,

απευθυνόμενη στους εργαζόμενους ή τους ανέργους. Έτσι, δεν υποκαθιστά τη μορφωτική λειτουργία της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης, αλλά επαυξάνει και αναπροσαρμόζει τις τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες του εργαζομένου, άρα αυξάνει και τις επαγγελματικές του αρμοδιότητες ή φιλοδοξίες (Μηλιός, 1994).

### 1.4 Εκπαίδευση και Οικονομία - Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου

Στη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, την οποία ανέπτυξε ο αμερικανός Th. Schultz το 1963, το ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρήθηκε ως συντελεστής της παραγωγής, δηλαδή μπορεί να επιδρά στην αύξηση της παραγωγής, είτε με την ποσοτική του αύξηση, είτε με την ποιοτική του βελτίωση, η οποία επιτυγχάνεται με την επέκταση της εκπαίδευσης. Ειδικά μέσα από την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται η δυνατότητα εξειδίκευσης σε τομείς που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας και το κεφάλαιο. Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι δαπάνες για την εκπαίδευση και τις κοινωνικές παροχές αποτελούν κι αυτές επενδύσεις. (Προβατά: 2005 τ. Α’:56-57 ). Στη θεωρία του ο Schultz υποστήριξε ότι η σημαντικότερη πηγή πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη είναι ο άνθρωπος, ο οποίος μπορεί να παράγει πλούτο αν μορφωθεί και εκπαιδευτεί (Νικολάου, 2009:191). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προωθήθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, ο οποίος στο συνέδριο του 1961 διατύπωσε επίσημα την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι επένδυση και βοηθά στην οικονομική ανάπτυξη με δύο τρόπους, αυξάνει την παραγωγή και οδηγεί σε τεχνολογικές ανακαλύψεις που θα τεθούν στην υπηρεσία της οικονομίας (Προβατά: 2005 τ. Α’: 57). Αυτή η μονοδιάστατη έννοια της οικονομικής ανάπτυξης θα αντικατασταθεί λίγα χρόνια αργότερα από μια διευρυμένη έννοια της ανάπτυξης, η οποία υπολογίζει όλες τις εκφάνσεις τις κοινωνικής ζωής καθώς και όλες τις κοινωνικές ομάδες, και διαμόρφωσε την ιδέα του «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης (Προβατά: 2005 τ. Α’:58 και Προβατά, 2015:442).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία βασίζεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως κοινωνική επένδυση η οποία προετοιμάζει τους σπουδαστές να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οικονομίας. Η επιρροή της συγκεκριμένης θεωρίας στην εκπαιδευτική

πολιτική είναι πολύ μεγάλη, καθώς αυτή συνδέθηκε με την ανάγκη να καθιερωθεί η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, ανάγκη η οποία προέκυπτε και από τις απαιτήσεις του καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής, του λεγόμενου και «Φορντικού Μοντέλου». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, διαχωρίζεται η διανοητική από τη χειρωνακτική εργασία, τυποποιούνται οι εργασιακές πρακτικές και η γνώση κατανέμεται, ελέγχεται και κατευθύνεται προς κάθε συγκεκριμένο μέρος της εργασίας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι στόχοι της εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με τους στόχους της οικονομίας και ο ανταγωνισμός εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης (Προβατά, 2005. τ. Β':19-21 και Προβατά, 2015:441-442). Ο διαχωρισμός αυτός της χειρωνακτικής από τη διανοητική εργασία οδηγούσε στο διαχωρισμό των απαιτήσεων σε ανθρώπινο δυναμικό, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες της παραγωγής, σε ανειδίκευτους και ημι-ειδικευμένους εργαζόμενους και σε ανώτερα πνευματικά εργαζόμενα στελέχη. Η διάκριση αυτή συντέλεσε ως ένα βαθμό και στο διαχωρισμό της εκπαίδευσης σε τρεις βαθμίδες, στη μέση, την ανώτερη και την ανώτατη εκπαίδευση, όπου το γενικό λύκειο προετοιμάζει τους μαθητές για την ανώτατη εκπαίδευση και τα πανεπιστήμια, άρα και για να γίνουν οι πνευματικά εργαζόμενοι, ενώ η μέση και η ανώτερη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση προετοιμάζει τα μεσαία στελέχη για την παραγωγική διαδικασία (Προβατά, 2005. τ. Β':37-38).

Με τις παραπάνω δύο θεωρίες συνδυάζεται και η Θεωρία της Εξάρτησης, σύμφωνα με την οποία οι ισχυρές ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες αποτελούν τις Μητροπόλεις, οι οποίες επιδιώκουν μέσω των μεταρρυθμίσεων που προωθούν στην εκπαίδευση, να επηρεάσουν τις λιγότερο ισχυρές και ανεπτυγμένες χώρες της Περιφέρειας ώστε να δημιουργήσουν ένα καθολικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα εξυπηρετεί τις δικές τους ανάγκες και σκοπιμότητες (Προβατά: 2005 τ. Β':23 και Προβατά, 2015:445).

Από τη δεκαετία του '80 και ύστερα σημειώνονται σημαντικές εξελίξεις στην παραγωγή και το καπιταλιστικό σύστημα, οι οποίες οφείλονται τόσο στην τεχνολογική πρόοδο όσο και στις αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία. Οι τεχνολογικές εξελίξεις σηματοδοτούν σημαντικές αλλαγές και στον εργασιακό χώρο, μια από τις πιο σημαντικές ήταν η αποσύνδεση της ανάπτυξης από τη δημιουργία

νέων θέσεων εργασίας, με αποτέλεσμα την αλματώδη αύξηση της ανεργίας. Οι αλλαγές αυτές επιφέρουν αλλαγές στην εξειδίκευση των εργαζομένων και στον τρόπο απασχόλησης, με αποτέλεσμα το κράτος να καλείται να αναδιαμορφώσει την εκπαίδευση ώστε να υπάρχει ευελιξία απασχόλησης στο υπάρχον εργατικό δυναμικό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα κληθούν να προετοιμάσουν τον αυριανό πολίτη – εργαζόμενο ο οποίος θα είναι ανταγωνιστικός, θα προσαρμόζεται εύκολα στις απαιτήσεις της αγοράς, θα αναζητά τη συνεχή ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων με άμεση εφαρμογή στην παραγωγή και θα μπορεί να κινείται εύκολα μέσα σε παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας. Όλα αυτά οδηγούν στη στροφή των εθνικών κυβερνήσεων και των ευρωπαϊκών οργάνων προς τη δια βίου μάθηση και τη μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση. Μοιραία αυτό το γεγονός πλήττει τη μέση ΤΕΕ, καθώς είναι αυτή που προετοιμάζει τα μέσα στελέχη και το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Έτσι, λοιπόν, στους αναθεωρημένους στόχους της ΕΕ αλλά και στα σύγχρονα ευρωπαϊκά κείμενα, ο όρος εκπαίδευση συνδέεται με τον όρο κατάρτιση και τον όρο επαγγελματοποίηση, ενώ ο κεντρικός στόχος δεν είναι πια διαμόρφωση ολοκληρωμένων και χρήσιμων ευρωπαίων πολιτών – εργαζόμενων, αλλά ευέλικτων εργαζόμενων με γνώσεις και δεξιότητες που υπαγορεύονται από τις ανάγκες της αγοράς, οι οποίοι θα μπορούν να κινούνται στον ευρωπαϊκό χώρο (Προβατά, 2005 τ. 'Β:37-49 και Προβατά, 2015:447).

Οι θεωρίες αυτές που προαναφέραμε δέχθηκαν έντονη κριτική από επιστήμονες σε όλο τον κόσμο, αλλά παρόλα αυτά διατηρήθηκαν, υιοθετήθηκαν και όπως θα δούμε και στη συνέχεια της εργασίας αυτής, συνεχίζουν ακόμα να επηρεάζουν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος.

### 1.5 Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να διασαφηνίσουμε μια σειρά από έννοιες και όρους οι οποίοι σχετίζονται με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι οποίες θα μας βοηθήσουν να μελετήσουμε το ζήτημα των μεταρρυθμίσεων για την ΤΕΕ που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, καθώς και το ζήτημα του σχηματισμού και μετασχηματισμού του ευρωπαϊκού πλαισίου για την

ΤΕΕ. Είναι σημαντικό να μπορεί κανείς να διακρίνει τις διαφορές ανάμεσα σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, σε επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και σε δια βίου μάθηση και μαθητεία, έτσι ώστε να μην υπάρξουν παρανοήσεις και ομιχλώδη σημεία στην προσέγγισή μας. Παράλληλα, τα τρία μοντέλα οργάνωσης της ΤΕΕ που περιγράψαμε, είναι σημαντικά έτσι ώστε να μπορέσουμε να αναγνωρίσουμε τις προσεγγίσεις των ευρωπαϊκών θεσμών στο ζήτημα της ΤΕΕ. Επίσης, σημαντική θεωρούμε την προσπάθεια συνοπτικής περιγραφής και κριτικής του τρόπου με τον οποίο συνδέθηκε η εκπαίδευση με την οικονομία και πραγματοποιήθηκε η μεταστροφή των στόχων της. Όπως θα γίνει φανερό στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη συνδέεται άμεσα με την κοινωνική πολιτική και τις πολιτικές απασχόλησης, ενώ βρίσκεται υπό την καθοδήγηση της οικονομικής πολιτικής. Παρά το γεγονός αυτό, θεωρούμε ότι η περεταίρω περιγραφή βασικών εννοιών της οικονομίας, της κοινωνικής πολιτικής και της απασχόλησης απομακρύνονται από το αντικείμενο της εργασίας αυτής.

## Κεφάλαιο 2. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) από το 1957 μέχρι και το 2014

### 2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγράψουμε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα τη χρονική περίοδο από το 1959, όπου και ξεκινούν οι πρώτες σοβαρές προσπάθειες για θεσμοθέτηση και καθιέρωση μιας ολοκληρωμένης τυπικής τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, μέχρι και το 2013. Κατά τη χρονική αυτή περίοδο, περίπου μισό αιώνα, έγιναν αρκετές προσπάθειες και επεμβάσεις από το υπουργείο παιδείας στο χώρο της ΤΕΕ, άλλες θετικές και άλλες αρνητικές, δημιουργώντας έτσι την αντίληψη μιας πολιτικής παλινδρόμησης υπέρ και κατά της ΤΕΕ και του ρόλου της στην ελληνική εκπαίδευση, την κοινωνία και την οικονομία. Άλλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αποτέλεσαν μεμονωμένες προσπάθειες, ενώ άλλες υπαγορεύτηκαν από την πολιτική που χαράσσεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η συνέχεια αλλά και οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΤΕΕ τη χρονική αυτή περίοδο εμφανίζονται θολοί, όπως θα δούμε, δημιουργώντας έτσι ερωτηματικά τόσο για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΤΕΕ στην Ελλάδα, όσο και για την ίδια την ταυτότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

### 2.2 Η μεταρρύθμιση και οι προϋποθέσεις της

Πολύ συχνά γίνεται λόγος στη χώρα μας για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή αλλαγή καθώς και για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να συμβαδίζει με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και το σύγχρονο κόσμο. Ως έννοια, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι μια οργανωμένη και πολυεπίπεδη αλλαγή στον προσανατολισμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία υλοποιείται με την αλλαγή του σκοπού και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την αλλαγή και αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτέας ύλης καθώς και με τη γενικότερη μεταβολή στο εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί. Ως «αστική» εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μπορούμε να

πούμε την αλλαγή εκείνη στο εκπαιδευτικό σύστημα η οποία στρέφει το σχολείο προς τις θετικές επιστήμες και το προσαρμόζει στις σύγχρονες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας (Μαρκαντώνης, 1982: 55-57). Η ολοκληρωμένη αναδόμηση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή σε ένα πλέγμα διαδικασιών και μηχανισμών που αφορούν τη δομή, την οργάνωση, τα αναλυτικά προγράμματα, την ύλη, το προσωπικό, τα οικονομικά και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας μιας χώρας, είναι ένα μακροχρόνιο έργο, το οποίο προϋποθέτει τη συνεργασία και το συντονισμό πολλών φορέων πέρα από κάθε ιδεολογική προκατάληψη και άσκηση εξουσίας, καθώς και την απαραίτητη οικονομική χρηματοδότηση (Μαρκαντώνης, 1982:67-68). Κυρίαρχο μέσο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διαδικασία της μεταρρύθμισης, η οποία και χρησιμοποιείται συχνά κατά την αλλαγή στην πολιτική διακυβέρνηση της Ελλάδας, ενώ η κρατική μηχανή είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί ένα επεκτατικό μηχανισμό της πολιτικής κυριαρχίας του εκάστοτε κυβερνητικού κόμματος. Έτσι, οι αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό συνοδεύονται συνήθως από μια νέα εκπαιδευτική πολιτική η οποία υλοποιείται και με μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ιακωβίδης, 2003:11).

Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρείται ότι είναι απαραίτητη όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει παρωχημένες γνώσεις και με παρωχημένο τρόπο ή όταν παρατηρείται μια αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση εκπαιδευτικών πόρων και αγαθών. Επιπλέον, μια μεταρρύθμιση είναι αναγκαία όταν υπάρχει αστάθεια ή ανισορροπία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα υπόλοιπα κοινωνικά υποσυστήματα, αλλά και όταν υπάρχουν σημαντικές γενικές δυσκολίες, όπως η χαμηλή αποδοτικότητα του σχολείου ή η αδυναμία συμπόρευσης του σχολείου με τις απαιτήσεις της κοινωνίας ή σε κάθε περίπτωση όταν σημειώνεται μια «εκπαιδευτική κρίση» στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας (Μαρκαντώνης, 1982:57). Τη σπουδαιότητα μιας μεταρρύθμισης επισημαίνουν μια σειρά από έννοιες όπως, οι ίσες ευκαιρίες και το δικαίωμα όλων στη μάθηση, η προσαρμογή στις οικονομικές ανάγκες και στο σύγχρονο κόσμο, το περιεχόμενο της διδασκαλίας να στηρίζεται στην αντικειμενικότητα, την κοινωνική χρησιμότητα και τις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις, η οικονομική ανάπτυξη και

ο εκσυγχρονισμός μιας κοινωνίας ή μιας χώρας. Στην πραγματικότητα, όμως, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί την προσπάθεια του αστικού κράτους και της πολιτικής εξουσίας να ξεπεράσει και να επιλύσει, με τους δικούς της όρους, την κρίση της εκπαίδευσης. Παράλληλα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι ένα πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, ενώ οι αλλαγές που προκύπτουν είναι αποτέλεσμα των συγκρούσεων αυτών. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ξεκινούν σαν κρατικές παρεμβάσεις με σκοπό να βάλουν σε τάξη την εκπαίδευση, να ξεπεράσουν την κρίση της και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην εκπαίδευση και την παραγωγή. Όμως οι μεταρρυθμίσεις που υλοποιήθηκαν εξέφραζαν έναν πολιτικό συσχετισμό όπου οι κυρίαρχες τάξεις είχαν την ασφυκτική υπεροχή και έτσι ασκούσαν πολιτική με σκοπό την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων χωρίς να αλλοιώνονται τα ιδεολογικά και πολιτικά συμφέροντα του κυρίαρχου κεφαλαιοκρατικού συνασπισμού. Επιπλέον, οι κατευθύνσεις των μεταρρυθμίσεων είναι από τη μία πλευρά να σταθεροποιηθεί η λειτουργία της εκπαίδευσης και από την άλλη να εξασφαλιστεί η ευκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος και η επαγγελματική κινητικότητα των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε η εκπαίδευση να μπορεί να αναπροσαρμόζεται συνεχώς στις ανάγκες του συστήματος απασχόλησης (Μηλιός, 1984:134-137).

Για την υπέρβαση μιας εκπαιδευτικής κρίσης είναι απαραίτητη μια μεταρρύθμιση η οποία θα ρίχνει το βάρος της στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα. Γενικότερα, στόχος ενός τέτοιου εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού είναι το σχολείο να πλησιάσει περισσότερο το σχολείο του δυτικού κόσμου, να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό ως προς τις παρεχόμενες γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που καλλιεργεί, ως προς την έμφαση στην εξειδικευμένη γνώση και ως προς την παροχή όλων των εφοδίων στο άτομο έτσι ώστε να έχει μια ομαλή μετάβαση στο χώρο της εργασίας και της οικονομίας ή στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μαρκαντώνης, 1982: 58). Βέβαια, οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προϋποθέτει την ύπαρξη μεταρρυθμιστέας ύλης, δηλαδή να υπάρχουν συγκεκριμένες ρυθμίσεις και ανάγκες στο πεδίο αναφοράς της μεταρρύθμισης αυτής, αλλιώς μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και εξυπηρετεί άλλους

σκοπούς, όπως για παράδειγμα πολιτικούς σκοπούς, ή κινείται στα πλαίσια μιας ρομαντικής ιδέας ή μιας παιδαγωγικής ουτοπίας (Μαρκαντώνης, 1982: 59).

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν μέχρι το 2000 και το σχηματισμό της λεγόμενης Στρατηγικής της Λισαβόνας, σε γενικό βαθμό εμφανίστηκαν ως ξεκομμένες μορφολογικά διεργασίες που δεν άγγιξαν την οικονομική και την κοινωνική δυναμική μιας ολοκληρωμένης προοπτικής, ενώ αποσύνδεσαν κοινά εκπαιδευτικά προβλήματα και τα ενέταξαν σε χωριστές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να χαθεί η έννοια της συνέχειας καθώς και η δυνατότητα παρακολούθησης του παιδαγωγικού ρόλου του συστήματος (Ιακωβίδης, 2003:11-12). Από την άλλη πλευρά, οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν και δεν έγιναν προετοίμασαν το έδαφος για να τελεσφορήσουν οι επόμενες, ενώ πίεση της κοινωνίας και οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στην Ελλάδα και την ΕΕ καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για γόνιμες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις (Μπουζάκης, 2007:73-74). Σε ότι αφορά την ΤΕΕ, οι μεταρρυθμίσεις την άφησαν ισχνή, παραμελημένη σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση και αποδυναμωμένη, ενώ της έδωσαν και έναν «ταξικό χαρακτήρα», όσον αφορά το τμήμα των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Οι οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες δεν κατάφεραν να ασκήσουν την απαιτούμενη πίεση έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα σύστημα εκπαίδευσης που θα εξυπηρετούσε με εξειδικευμένο προσωπικό την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Έτσι, η ΤΕΕ στην Ελλάδα παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα ανάλογα συστήματα που διαθέτουν οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες, καταδεικνύοντας έτσι την ασύμβατη σχέση ανάμεσα στην ΤΕΕ και στις ανάγκες της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Οι προσπάθειες που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών μηχανισμών, ικανών να εξασφαλίσουν την ισορροπία ανάμεσα στην κοινωνία και την οικονομία, όπως τα ΤΕΕ, τα ΕΠΑΛ, οι ΕΠΣ, τα ΤΕΛ, τα ΙΕΚ, τα ΤΕΙ, τα ΚΕΕ, κ.α., αποδεικνύουν τόσο την πραγματική κατάσταση όσο και την ανάγκη για τη βελτίωσή της. Η ΤΕΕ χωρίς στρατηγικό σχεδιασμό και χωρίς ξεκάθαρο στόχο δεν μπορεί να υπηρετήσει την αποστολή της και να προσφέρει τα ευεργετικά της αποτελέσματα στα άτομα και την οικονομία (Ιακωβίδης, 2003:11-12). Αναγκαία, όμως, είναι μια ΤΕΕ η οποία θα προσφέρει σφαιρική και πλήρη επαγγελματική

εκπαίδευση με σκοπό τη διαμόρφωση του μαθητή και όχι την υποταγή του στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που ασκούνται στον ευρωπαϊκό χώρο. Μια από τις χρόνιες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχέση μεταξύ γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, φαινόμενο το οποίο επηρεάζει και το μεταρρυθμιστική ροπή, ενώ οι συσχετισμοί αλλάζουν την αρχή του λεγόμενου εξευρωπαϊσμού του εκπαιδευτικού συστήματος λόγο της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ και αργότερα στην ΕΕ (Γράβαρης, 2007:61-65).

## 2.3 Οι μεταρρυθμίσεις για την ΤΕΕ από το 1957 μέχρι σήμερα

### 2.3.1 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959

Μετά από το Β' παγκόσμιο πόλεμο συμβαίνουν ραγδαίες εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο, όπου μια από αυτές είναι η προώθηση της μαζικής εκπαίδευσης και της εξάρτησής της από την υψηλή τεχνολογία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών δέχονται άμεσες επιδράσεις με στόχο την αναδιοργάνωσή τους και την ανάπτυξη της οικονομίας. Στην Ελλάδα συστήνεται με το νόμο 3439/1955 η «Υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού Διοίκησης της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», ένας θεσμός με σημαντικό ρόλο για την ΤΕΕ (Αθανασούλα – Ρέππα, 2011:331). Το 1957 ξεκινούν οι προβληματισμοί για την εξέταση των εκπαιδευτικών δεδομένων στην Ελλάδα. Ειδικά στον τομέα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης τα πράγματα δεν είναι καλά. Η έλλειψη συντονισμένων ενεργειών οδήγησε στο κλείσιμο αρκετών από τις λίγες τεχνικές σχολές και σχολεία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η ιδιωτική πρωτοβουλία στην τεχνική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την εμπορευματοποίηση της τεχνικής εκπαίδευσης και την ελλιπή ανάπτυξή της (Ιακωβίδης, 1998:120).

Από το ξεκίνημά της, η κυβέρνηση Καραμανλή βρέθηκε απέναντι στις απαιτήσεις για εκσυγχρονισμό των κοινωνικών θεσμών καθώς και στην ανάγκη για ανασυγκρότηση και ανάπτυξη της χώρας. Έτσι, το 1957 ορίστηκε μια ειδική υπερκομματική επιτροπή για να μελετήσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης και να προτείνει τρόπους για την αντιμετώπισή τους. Στα πορίσματά της η επιτροπή αυτή,

τονίζει τον κοινωνικοοικονομικό και αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης, ειδικά της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία και υστερούσε κατά πολύ της γενικής. Σαν ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής που έπρεπε να ασκηθεί, θεωρήθηκε η οργάνωση και η διάδοση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, για την κάλυψη των αναγκών σε εξειδικευμένο προσωπικό που δημιουργούσε η ταχύτατη τεχνολογική και βιομηχανική πρόοδος. Επιπλέον, η επιτροπή αυτή τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προάγει τον πνευματικό πολιτισμό, την οικονομική ανόρθωση της πτωχής Ελλάδας και την κοινωνική ευημερία, και το μέσο για να πραγματοποιηθούν αυτά είναι η μετατόπιση του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προς την τεχνική εκπαίδευση (Γκλάβας, 2010: 45-46). Σε γενικές γραμμές τα πορίσματα της επιτροπής αυτής χαρακτηρίζονται από μια συντηρητική φιλοσοφία, εκτός από τον τομέα της ΤΕΕ, όπου όσα προτάθηκαν ισχυροποιούσαν την παραμελημένη ως τότε ΤΕΕ (Χατζηστεφανίδης, 1990: 294). Οι εργασίες και οι προτάσεις της επιτροπής αυτής δεν πήγαν χαμένα, καθώς μετά από δύο περίπου χρόνια, το 1959, ο υπουργός παιδείας Γ. Βογιατζής υπέβαλε στη Βουλή των Ελλήνων μια σειρά από νομοσχέδια για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία και ψηφίστηκαν. Το 1959 η επικέντρωση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν αποτελούσε μια πρωτότυπη επαναστατική στροφή, καθώς η σχετική ανάγκη είχε επισημανθεί αρκετά χρόνια πιο πριν, με αποτέλεσμα αυτή να είναι πολιτικά και κομματικά ακίνδυνη και ταυτόχρονα εκπαιδευτικά εφικτή, καθώς αποτελούσε κοινό αίτημα. Επιπλέον, τη στροφή αυτή υποστήριζε και ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Παραγωγικότητες σε έκθεση που συνέταξε για την εκπαίδευση στην Ελλάδα (Δημαράς, 2013: 226-227).

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959, το οποίο έχει χαρακτηριστεί ως έτος ορόσημο στην ιστορία της ΤΕΕ, εγκαινιάζεται στην ουσία ο θεσμός της Μέσης ΤΕΕ και αυτή εντάσσεται πλέον στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς με τους νόμους 3971/1959 και 3973/1959 διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό δίκτυο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, το οποίο περιελάμβανε τις Κατώτερες και Μέσες Τεχνικές Σχολές του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), στις οποίες μπορούσαν να εγγραφούν και να φοιτήσουν όσοι μαθητές είχαν

συμπληρώσει τα 14 έτη. Εκτός αυτού, για τη στελέχωση των σχολών αυτών με καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδρύεται η Σχολή Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), η οποία έχει σαν στόχο την παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση αλλά και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ. Η σχολή αυτή καταργήθηκε το 2002 με το νόμο 3072/2002 και αντικαταστάθηκε από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), χωρίς ωστόσο να αλλάξουν ριζικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι και το περιεχόμενο της κατάρτισης και επιμόρφωσης (Αθανασούλα - Ρέππα, 2011: 331-332). Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ΣΕΛΕΤΕ σχεδιάστηκε και χρηματοδοτήθηκε από το ειδικό ταμείο του ΟΗΕ και αποτελούσε μέρος των παρεμβάσεων των ΗΠΑ στην ελληνική εκπαίδευση (Πεσμαζόγλου, 1995:78). Ειδικά για τη ΣΕΛΕΤΕ, η οποία σαν σκοπό της είχε την παιδαγωγική κατάρτιση των πτυχιούχων των «μη καθηγητικών» σχολών, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ποτέ δεν απέκτησε πανεπιστημιακή δομή, επομένως ούτε και την αντίστοιχη αναγνώριση, γεγονός που αποτελεί εξόφθαλμη διάκριση εις βάρος της ΤΕΕ (Δημαράς, 2013: 319).

Με την ψήφιση των νομοσχεδίων 3971/59 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας» και 3973/59 «Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως», ξεκινά μια νέα εποχή στην εκπαιδευτική ιστορία της Ελλάδας με ένα περισσότερο τεχνικό προσανατολισμό σ’ αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να εστιάσουμε σε δύο σημεία, το ότι πρέπει τόσο η εθνική παιδεία να στραφεί προς τεχνικοεπαγγελματικό τομέα όσο και αυτός προς τη γενική ανθρωπιστική παιδεία, καθώς και ότι η μέση εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί μόνο προπαρασκευαστικό στάδιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να προετοιμάζει τους νέους για τη ζωή και για την εργασία τους (Γκλάβας, 2010: 47). Στα πλαίσια αυτών των δύο σημείων κινείται ο χωρισμός του εξατάξιου γυμνασίου σε δύο τριετείς κύκλους, έναν γενικό κύκλο κοινό για όλους από την πρώτη μέχρι την τρίτη γυμνασίου και έναν δεύτερο, ο οποίος θα προετοιμάζει τους μαθητές είτε για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε για την αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο δεύτερος κύκλος διαφοροποιείται σε κλασικό τμήμα, με σκοπό την ανώτατη

εκπαίδευση και σε πρακτικό τμήμα, το οποίο θα προσφέρει επαγγελματική εκπαίδευση στους εξής κύκλους σπουδών: Τεχνικός, Αγροτικός, Ξένων Γλωσσών, Οικονομικός, Ναυτικός και Οικιακής Οικονομίας, ενώ το απολυτήριο του γυμνασίου θα είναι ισότιμο ανεξάρτητα τον κύκλο και τον τομέα επιλογής. Εκτός από αυτά, στο Υπουργείο Παιδείας συγκεντρώνεται η εποπτεία και η διοίκηση όλου του φάσματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται δημόσια η σημασία της και ιδρύονται μια σειρά από τεχνικές σχολές σε μεγάλες πόλεις της επαρχίας. Από την άλλη πλευρά όμως, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης παραμένει ανθρωπιστικός, τα φιλολογικά μαθήματα κυριαρχούν εις βάρος των άλλων μαθημάτων ακόμα και στους τεχνικούς κύκλους (Γκλάβας, 2010:48). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παραμείνει κυρίαρχο το κλασικό ανθρωπιστικό σχολείο και να μετριάζεται το ρεύμα των μαθητών προς την ΤΕΕ, ενώ αυτό που στην πραγματικότητα πραγματοποιήθηκε ήταν η αλλαγή στην εκπαιδευτική κουλτούρα στην οποία για πρώτη φορά ενσωματώθηκε με προϋποθέσεις η ΤΕΕ.

### 2.3.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964

Η Ένωση Κέντρου, την οποία ίδρυσε ο Γεώργιος Παπανδρέου, κερδίζει τις εκλογές του 1963 και του 1964 και σχηματίζει κυβέρνηση. Η άνοδος στην εξουσία μιας φιλελεύθερης πολιτικής δύναμης αλλά και η μακρόχρονη απραξία δημιούργησαν ένα μεταρρυθμιστικό ρεύμα που επιζητούσε αλλαγές, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, εκσυγχρονισμό και περισσότερη δημοκρατία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Ρ. Ιμβριώτη, το πρώτο καθήκον της μεταρρύθμισης θα είναι να κερδίσει το χαμένο χρόνο και να καλύψει το κενό της απραξίας, διότι η εκπαίδευση είχε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης του 19$^{ου}$ αιώνα. Εκτός των άλλων, θα πρέπει να σχεδιαστεί η τεχνική και επαγγελματική μόρφωση και ο σωστός προσανατολισμός της μετά από το 9χρονο σχολείο (Ιμβριώτη, 1978:39-40). Την ίδια στιγμή, η ελληνική οικονομία σημειώνει ανάπτυξη, το βιοτικό επίπεδο των πολιτών βελτιώνεται και η βιομηχανική παραγωγή αυξάνει ραγδαία, ενώ η σύνδεση της Ελλάδας με την ΕΟΚ το 1961 από την κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή, αρχίζει να επιβεβαιώνει τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας (Μπουζάκης, 2011:223-225). Η νέα αυτή οικονομική και τεχνολογική διάσταση της ελληνικής

κοινωνίας δεν επιτρέπει άλλα περιθώρια για καθυστερήσεις στους τομείς αυτούς, ενώ η κυριαρχία της κλασικής εκπαίδευσης που επικρατεί σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ικανοποιεί πλέον τις ανάγκες της κοινωνίας (Ιακωβίδης, 1998: 125 ).

Το μεταρρυθμιστικό αυτό ρεύμα οδήγησε σε μια πρωτοποριακή πρόταση της επιτροπής εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία η Ιμβριώτη χαρακτηρίζει ανεπαρκή μεν, αλλά την παρομοιάζει με ακατέργαστο «πεντελικό μάρμαρο» που αν σμιλευτεί θα γίνει έργο τέχνης (Ιμβριώτη, 1978:43), και η οποία περιελάμβανε εκτός των άλλων υπερδιπλασιασμό των δαπανών για την παιδεία, καθιέρωση της δωρεάν εκπαίδευσης, καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και αναβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη βουλή θα κατατεθούν τρία νομοσχέδια, ένα για τη γενική εκπαίδευση, ένα για την τεχνική εκπαίδευση και ένα για την ίδρυση πανεπιστημίων, από τα οποία μόνο το πρώτο θα ψηφιστεί, δίνοντας έτσι ένα σοβαρό πλήγμα στο μεταρρυθμιστικό ρεύμα που είχε διαμορφωθεί. Με το νομοσχέδιο 4379/1964 που ψηφίστηκε τα μόνα που αποκόμισε η ΤΕΕ ήταν η εσωτερική διαμόρφωση του γυμνασίου σε κοινό, τεχνικό και γεωργικό και του λυκείου σε κοινό και τεχνικό, χωρίς ωστόσο κάποια ενίσχυση των τεχνικών τομέων, καθώς και η ίδρυση ενός κεντρικού υπηρεσιακού συμβουλίου για την ΤΕΕ (Μπουζάκης, 2011:226-229). Ένα από τα βασικά σημεία που στήριξαν την ΤΕΕ, χωρίς ωστόσο να συνδέονται άμεσα με αυτήν, ήταν η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως τη γλώσσα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία και απέκτησε εκείνη την περίοδο το δημόσιο χαρακτήρα της με το νόμο 4379/ 1964. Εκτός αυτού, η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης ήταν να βρεθεί η χρυσή τομή της σύνδεσης της γενικής με την τεχνική εκπαίδευση (Γκλάβας, 2010:49).

Τα έτη 1964 και 1965, λοιπόν, επιχειρείται μια ανασυγκρότηση της ΤΕΕ από την κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου με το νομοσχέδιο «Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως», το οποίο δεν ψηφίστηκε ποτέ λόγω της πολιτικής αστάθειας εκείνης της περιόδου, καθώς και λόγω του σκοταδισμού και της υποστηριζόμενης από ξένα κέντρα Αντίδρασης, όπως αναφέρει και η Ιμβριώτη (Ιμβριώτη, 1978:42). Με το νομοσχέδιο αυτό, μαζί με το νομοσχέδιο για τη Γενική Εκπαίδευση, προτεινόταν η θέσπιση ενός οργανωμένου δικτύου Μέσης Εκπαίδευσης,

αποτελούμενη από Γυμνάσιο και Λύκειο, το οποίο θα χωριζόταν σε Γενικό και Τεχνικό – Επαγγελματικό, ενώ στο ίδιο σχολικό δίκτυο θα αναπτύσσονταν και οι διάφορες Σχολές Εξειδίκευσης Τεχνητών, Βασικές, Μέσες και Ανώτερες, ένα σχέδιο που επιβίωσε με διάφορες παραλλαγές μέχρι πριν μερικά χρόνια (Αθανασούλα - Ρέππα, 2011: 332-333 και Χατζηστεφανίδης, 1990: 296-298).

Το 1964 η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου επιχείρησε τη δική της εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία προέβλεπε στροφή προς την ΤΕΕ. Το σχέδιο νόμου που κατατέθηκε στη Βουλή το 1965, το οποίο και δεν ψηφίστηκε, συνέδεε άμεσα την ΤΕΕ με την οικονομική ανάπτυξη. Την ίδια περίπου άποψη διατύπωσε αργότερα και η επιτροπή παιδείας του δικτατορικού καθεστώτος, η οποία συνέδεσε την ΤΕΕ με τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και την οικονομική ευημερία μιας κοινωνίας (Κασσωτάκης, 245-347). Μπορεί η ΤΕΕ να μην αποκόμισε τα αναμενόμενα οφέλη, αλλά η εκπαίδευση στο σύνολό της αντιμετωπίστηκε ως κοινωνικό αγαθό που θα πρέπει να είναι προσιτό σε όλους τους πολίτες. Έτσι για πρώτη φορά ασκείται κοινωνική πολιτική μέσω της εκπαίδευσης, η οποία υλοποιείται με μια σειρά μέτρων κοινωνικής πολιτικής για την εκπαίδευση, όπως η δωρεάν εκπαίδευση, οι υποτροφίες και το ΙΚΥ, οι δωρεάν μεταφορές μαθητών, τα μαθητικά συσσίτια και οι φοιτητικές εστίες, έτσι ώστε η εκπαίδευση να λειτουργεί υπέρ των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Βέβαια, οι μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες είχαν περισσότερο ανάγκη από μια ισχυρή τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, η οποία θα τους παρείχε περισσότερες επαγγελματικές προοπτικές, όμως οι αντιδράσεις που συνάντησε το νομοσχέδιο για την ΤΕΕ ήταν πολύ ισχυρές, ακόμα και μέσα στην ίδια την Ένωση Κέντρου (Μπουζάκης, 2011:230-233). Αυστηρή κριτική στο νομοσχέδιο για την ΤΕΕ άσκησε και η Ρ. Ιμβριώτη, η οποία το κατηγορεί τόσο για έλλειψη δημοκρατισμού και άνιση αντιμετώπιση των λαϊκών στρωμάτων, όσο και διότι προωθεί τη διαίρεση της εκπαίδευσης σε δύο σχολεία, το «σχολείο μακράς διαρκείας» για τους πλούσιους και το «μικρό σχολείο» για το λαό. Το «μικρό» τεχνικό σχολείο για το λαό θα προσφέρει στους μαθητές ελάχιστες ανθρωπιστικές γνώσεις και βασικές μόνο επαγγελματικές γνώσεις, στερώντας τους έτσι τις προοπτικές εξέλιξης. Το σχέδιο νόμου θα πρέπει να βασίζεται στην επιστημονική ανάλυση της παιδαγωγικής επιστήμης και της εθνικής οικονομίας της

Ελλάδας, να παρέχει ολοκληρωμένη γενική μόρφωση η οποία θα συνδυάζεται με την τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και κάποια ξένη γλώσσα. Στη συνέχεια κατηγορεί το νομοσχέδιο ότι δημιουργεί δεύτερης κατηγορίας παιδεία για το 85% των παιδιών με στόχο να προετοιμάσει το φτηνό εργατικό δυναμικό που θα υπηρετήσει τις ανάγκες των μονοπωλίων και του καπιταλισμού και αντιπαραβάλει την Πολυτεχνική Μόρφωση της Σοβιετικής Ένωσης (Ιμβριώτη, 1978:75-93).

### 2.3.3 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της δικτατορίας

Το νέο καθεστώς αμέσως μετά την κατάληψη της εξουσίας θέλησε να επιβάλει τις επιλογές του και στον τομέα της εκπαίδευσης, κατεδαφίζοντας στην ουσία την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που είχε προηγηθεί, καταργώντας το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διατηρώντας μόνο το δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Δούκας, 2011:241-243). Κατά την περίοδο της Επταετίας, έγιναν σημαντικές αλλαγές σχετικά με την ΤΕΕ μόνο από το 1970 και μετά, από όπου άρχιζε να εμφανίζεται μια περισσότερο τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι ηγέτες της χούντας ξεκίνησαν να συνεργάζονται με τεχνοκράτες σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα εκβιομηχάνισης και οικονομικής ανάπτυξης που άρχισαν να εμφανίζονται (Δούκας, 2011:247-248). Το σχέδιο νόμου που κατατέθηκε στη Βουλή το 1965, το οποίο δυστυχώς και δεν ψηφίστηκε, συνέδεε άμεσα την ΤΕΕ με την οικονομική ανάπτυξη. Την ίδια περίπου άποψη διατύπωσε αργότερα και η επιτροπή παιδείας του δικτατορικού καθεστώτος, η οποία συνέδεσε την ΤΕΕ με τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και την οικονομική ευημερία μιας κοινωνίας (Κασσωτάκης, 245-247). Αρκετά από τα στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1965 για την ΤΕΕ, εκμεταλλεύτηκε αργότερα η δικτατορία, η οποία και δημιούργησε ένα πολυεπίπεδο δίκτυο ΤΕΕ, το οποίο περιελάμβανε από τις Κατώτερες και Μέσες Επαγγελματικές Σχολές μέχρι και τα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ). Η ΤΕΕ την περίοδο της δικτατορίας έζησε ραγδαία ανάπτυξη, καθώς χρηματοδοτήθηκε με δάνεια από την Διεθνή Τράπεζα, με αποτέλεσμα την ίδρυση των Σχολών εργατοτεχνιτών του ΟΑΕΔ, των Κέντρων Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΕΤΕ) και των ΚΑΤΕ. Επιπλέον, αναβαθμίστηκε η ΣΕΛΕΤΕ σε Νομικό

Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου ΝΠΔΔ) αποκτώντας έτσι κύρος, ενώ ταυτόχρονα ορίσθηκαν τα προσόντα των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ σχεδιάστηκε η παιδαγωγική τους κατάρτιση με βάση τα πρότυπα που πρότειναν ο ΟΟΣΑ και η Διεθνής Τράπεζα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2011: 332-333). Όλες αυτές οι αλλαγές αποτελούν μέρος της επιθετικής στρατηγικής της Παγκόσμιας Τράπεζας να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να γίνει ένα πιο αποτελεσματικό όργανο αναπτυξιακής πολιτικής. Η συμβολή αυτή πραγματοποιήθηκε για λόγους που ευνοούσαν την ίδια την παγκόσμια τράπεζα καθώς και τα ξένα καπιταλιστικά κέντρα που εκπροσωπούσε, ενώ την ίδια στιγμή η Ελλάδα έχοντας ανάγκη τόσο τις υποδομές όσο και τη χρηματοδότηση δεν ενδιαφερόταν για προτάσεις βελτίωσης ή τη χάραξη στρατηγικής, με αποτέλεσμα να δέχεται άκριτα οποιαδήποτε παρέμβαση ανεξαρτήτως στοχοθεσίας (Πεσμαζόγλου, 1995: 95-97).

Την περίοδο της επταετούς δικτατορίας, παρόλο που αναιρέθηκαν όλες οι προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, συμπεριλαμβανομένης και της θετικής για την ΤΕΕ καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας, έγιναν βήματα υπέρ της ΤΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, το 1970 με βάση το σχέδιο που είχε εκπονήσει ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) από το 1965, ψηφίζονται τα νομοσχέδια 580/1970 και 652/1970, με τα οποία ολοκληρώνεται η καθιέρωση της ΤΕΕ στην Ελλάδα. Το πρώτο νομοσχέδιο επικυρώνει την υπάρχουσα μέχρι τότε κατάσταση στην ΤΕΕ μέσω της καθιέρωσης δύο κύκλων για την ΤΕΕ, της κατώτερης ΤΕΕ για τους απόφοιτους δημοτικού σχολείου και της μέσης για τους αποφοίτους της τρίτης γυμνασίου. Το δεύτερο νομοσχέδιο αναφέρεται στην ανώτερη ΤΕΕ στην Ελλάδα μέσω της καθιέρωσης του θεσμού των Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως (ΚΑΤΕ) και της ίδρυσης των πρώτων πέντε, τα οποία άρχισαν να λειτουργούν μερικά χρόνια αργότερα, το 1973 (Γκλάβας, 2010:49-50). Τα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως (ΚΑΤΕ) ιδρύθηκαν μέσα από τη σύμβαση δανείου με την Παγκόσμια Τράπεζα, γεγονός που αποτέλεσε και την πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση των δικτατορικών κυβερνήσεων. Τα ΚΑΤΕ εντάχθηκαν στη μεταγυμνασιακή εκπαίδευση, σχημάτισαν ένα πυκνό πανελλαδικό δίκτυο επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποτέλεσαν μια μικρογραφία των ειδικοτήτων της

πανεπιστημιακής τεχνικής εκπαίδευσης προσιτών στο λαό, ενώ σθεναρές αντιστάσεις προέβαλλε το Τεχνικό Επιμελητήριο της Ελλάδας. Την ίδια περίοδο ξεκίνησε η αναδιοργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με τη δημιουργία ενός επιπλέον πυκνού δικτύου επαγγελματικών σχολών, ισορροπώντας έτσι την κυρίαρχη ιδιωτική πρωτοβουλία στον τομέα αυτό. Εκτός αυτού, θεσμοθετήθηκε η υποχρεωτική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ΣΕΛΕΤΕ ( Δούκας, 2011:249).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στα χρόνια της δικτατορίας η Ελλάδα ήταν πλήρως αποκομμένη από τα ευρωπαϊκά συλλογικά όργανα, αλλά και από τις επιδράσεις τους στον τομέα της εκπαίδευσης. Η χρηματοδότηση όλων των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, όπως για παράδειγμά η ίδρυση των ΚΑΤΕ έγινε μέσω δανείου από την Παγκόσμια Τράπεζα που ήλεγχαν οι ΗΠΑ. Οι παρεμβάσεις αυτές αποτελούν μέρος της επιθετικής πολιτικής των ΗΠΑ απέναντι στη διάδοση των θεωριών και των ιδεολογιών της Σοβιετικής Ένωσης (Πεσμαζόγλου, 1995:90 και 96-97). Το 1971 πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση ευρωπαίων υπουργών παιδείας και το 1973 δημιουργήθηκε το τμήμα «Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης» στη διοίκηση της ΕΟΚ, οπότε και τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση της κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Ελλάδα απείχε από όλα αυτά, ενώ είχε αποπεμφθεί και από το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο από το 1969 είχε ξεκινήσει τη διερεύνηση εκπαιδευτικών θεμάτων όπως η «Δια Βίου Εκπαίδευση» το 1970, και η «Εκπαίδευση και Ανάπτυξη» το 1971. Έτσι, λοιπόν, από το 1974 και μετά η Ελλάδα έπρεπε να προλάβει τις διεθνείς εξελίξεις και να εκσυγχρονίσει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μην μείνει εκτός από τα συλλογικά επιτεύγματα (Δημαράς, 2013: 305-306). Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως παρά τις μέχρι τώρα μεταρρυθμίσεις και διακηρύξεις, καμία ουσιαστική προσπάθεια για την ενίσχυση και προώθηση της ΤΕΕ δεν πραγματοποιήθηκε πριν από το 1977, εκτός φυσικά από την ίδρυση των ΚΑΤΕΕ, κίνηση η οποία προωθήθηκε κυρίως από εξωγενείς με την Ελληνική πραγματικότητα παράγοντες.

### 2.3.4 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976

Η πτώση της στρατιωτικής κυβέρνησης το 1974 θα αλλάξει ριζικά το πολιτικό σκηνικό της χώρας, όπου η ανανεωτική διάθεση είναι εμφανής σε οποιαδήποτε περίπτωση. Το σύνολο σχεδόν των πολιτικών κομμάτων της μεταπολίτευσης μιλούν για την επένδυση στην εκπαίδευση και τη μόρφωση των πολιτών με στόχο την πρόοδο και την ανάπτυξη καθώς και τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (Χαραλάμπους, 2011:253-255). Στην πραγματικότητα, αυτό που πραγματοποιήθηκε ήταν να επανέλθει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, την οποία είχε καταργήσει η δικτατορία, με κάποιες τροποποιήσεις και εκσυγχρονισμούς (Χαραλάμπους, 2011:256-257). Ειδικά για την τεχνική εκπαίδευση ψηφίζονται δύο θεμελιώδεις νόμοι για την εκπαίδευση, ο νόμος 309/1976 για τη Γενική Εκπαίδευση και ο νόμος 576/1977 για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, οι οποίοι κάνουν εμφανές πια το διπλό δίκτυο της εκπαίδευσης. Με το νόμο 576/1977 καθιερώνεται το δημόσιο δίκτυο τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς η μεταπολίτευση προσέφερε το απαραίτητο πλαίσιο ώστε οι συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις να υπαναχωρήσουν των απόψεων και των επιφυλάξεων τους σχετικά με την ΤΕΕ. Παράλληλα με το νόμο, αυτό καθιερώνονται οι τεχνικές επαγγελματικές σχολές στις οποίες εγγράφονται οι απόφοιτοι του γυμνασίου και προσφέρουν φοίτηση από δύο μέχρι τέσσερα εξάμηνα, καθώς και τα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια (Χαραλάμπους, 2011:258). Συνολικά με το νόμο 576/1977, επιχειρείται η συστηματοποίηση της ΤΕΕ στην Ελλάδα, η οποία διαχωρίζεται σε Μέση και Ανωτέρα, και επιπλέον καταργούνται οι κατώτερες και μέσες τεχνικές επαγγελματικές σχολές, και οι οποίες αντικαθιστώνται από τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) νέου τύπου. Εκτός από αυτά, με τον ίδιο νόμο ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΕ) στη μέση εκπαίδευση καθώς και τα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ), τα οποία στην ουσία ήταν μετεξέλιξη των ΚΑΤΕ της χούντας, και τα οποία το 1982 με το νόμο 1404/1982 μετατρέπονται στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και στη συνέχεια με το νόμο 2119/2001 λειτουργούν ως Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) (Αθανασούλα – Ρέππα, 2011:333). Ή κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας ισχυρίστηκε τότε ότι ο νόμος αυτός, πού ή βασική καινοτομία

του ήταν ο χωρισμός του Λυκείου σε Γενικό και Τεχνικό- Επαγγελματικό Λύκειο, θα εξασφάλιζε σταδιακά τον προσανατολισμό των μαθητών προς την Μέση και Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, πράγμα πού αποτελούσε μια επείγουσα πλέον ανάγκη για την οικονομική ανάπτυξη. Παρά τη μεγάλη στήριξη του νόμου αυτού, η στροφή αυτή στην ΤΕΕ δεν επιτεύχθηκε, όπως θα δούμε πιο κάτω, καθώς μερικά χρόνια αργότερα η συμμετοχή των νέων σ' αυτήν ελαττώνεται (Μηλιός, 1984).

Όπως προαναφέραμε, μετά την πτώση της δικτατορίας και την ψήφιση του νέου Συντάγματος του 1975, η ελληνική εκπαίδευση επανήλθε στην πρότερη κατάστασή της. Το 1976 ψηφίστηκαν δύο σημαντικά νομοσχέδια, το 309/1976 «*Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως*», το οποίο καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα ως τη γλώσσα της εκπαίδευσης, σηματοδοτώντας έτσι το τέλος της γλωσσικής σύγκρουσης, η οποία συμπαρέσυρε και ζημίωσε την τεχνική εκπαίδευση, καθώς και το 576/1977 «*Περί οργανώσεως και διοικήσεως της μέσης και ανώτερης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης*». Με το δεύτερο νομοσχέδιο, η ΤΕΕ χωρίζεται σε Μέση και Ανώτερη. Στους αποφοίτους του γυμνασίου θα παρέχονται τρεις δυνατότητες, Γενικό ή Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο, Τεχνική Επαγγελματική Σχολή για ένα ή δύο έτη, καθώς και η άμεση έξοδος στην αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι παρέμειναν τα ΚΑΤΕΕ και ενισχύθηκε ο χαρακτήρας τους. Η μεταρρύθμιση αυτή, όμως, χαρακτηρίσθηκε από τους επικριτές της ως «γερασμένο νεογέννητο» διότι ήρθε καθυστερημένα και με πολλές ελλείψεις (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:178-181). Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε πως οι μεταρρυθμιστικές αυτές πρωτοβουλίες για την ΤΕΕ της συντηρητικής Νέας Δημοκρατίας, αποτέλεσαν μια γενναία πολιτική υπέρβαση, οι οποίες σε συνδυασμό με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση οριοθετούν το τέλος των παλινδρομικών εκπαιδευτικών αλλαγών στην ΤΕΕ (Χαραλάμπους, 2011:258-259). Παρά τη πτώση της δικτατορίας, η δραστηριότητα της Παγκόσμιας Τράπεζας και του ΟΟΣΑ δεν διακόπηκε. Το 1975 εγκαινιάστηκε το τρίτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Ελλάδα το οποίο περιελάμβανε σε πειραματικό στάδιο δέκα πολυκλαδικά σχολεία, την ίδρυση των οποίων και χρηματοδότησε η Παγκόσμια

Τράπεζα, καθώς και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τα Τεχνικά Σχολεία της μέσης εκπαίδευσης (Πεσμαζόγλου, 1995:98-99).

Με το νόμο 309/1977 που προαναφέραμε, επιχειρήθηκε η αντιστροφή της σχέσης ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση, ως προς το όφελος της δεύτερης, όπως συνέβαινε σε όλες τις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες. Σαν στόχος είχε τεθεί να διπλασιαστούν οι νέοι που στρέφονται προς την ΤΕΕ, έτσι ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη της χώρας με εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό. Όμως, το ρεύμα προς τη γενική εκπαίδευση ήταν πολύ μεγάλο, καθώς η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν το εισιτήριο για μια θέση στον πολυπόθητο δημόσιο τομέα. Έτσι, λοιπόν, δημιουργήθηκε ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο, αποτελούμενο από τα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια και τις τεχνικές σχολές και για να στηριχθεί καθιερώθηκαν αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο γενικό λύκειο, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο τμήμα των μαθητών να αποτυγχάνει και να στρέφεται αναγκαστικά στις τεχνικοεπαγγελματικές σχολές, όπου η εισαγωγή ήταν εύκολη (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:184-185). Φαίνεται, λοιπόν, πώς οι πολιτικοί και ταξικοί συσχετισμοί πού έκαναν δυνατή την «εκπαιδευτική έκρηξη» που προηγήθηκε, λειτούργησαν συγχρόνως απαγορευτικά για τη στροφή στην ΤΕΕ (Μηλιός, 1984).

Ακόμα και υπό αυτές τις συνθήκες, το μεγαλύτερο μέρος των αποφοίτων του γυμνασίου συνέχισε να στρέφεται στο γενικό λύκειο, καθώς οδηγούσε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο τέλος της δεκαετίας του ’70, το ποσοστό των μαθητών που ήταν εγγεγραμμένοι στα τεχνικοεπαγγελματικά λύκεια δεν ξεπερνούσε το 25%, καθιστώντας έτσι την ΤΕΕ ως το «φτωχό συγγενή» της ελληνικής εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελούσε αναγκαστική διέξοδο στους αδύναμους μορφωτικά, κοινωνικά και οικονομικά μαθητές, καθώς και στους αποτυχόντες (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:85). Για το φαινόμενο αυτό έχουν προταθεί πολλές ερμηνείες, όπως η εμμονή των Ελλήνων στην κλασική παιδεία και την αρχαιοελληνική κουλτούρα, η στάση της Ορθόδοξης Εκκλησίας απέναντι στη δημοτική γλώσσα η οποία συνδέθηκε άμεσα με την ΤΕΕ, η υποτίμηση της χειρονακτικής και της τεχνικής εργασίας και οι συνθήκες διαβίωσης, εργασίας, και τέλος ο κόπος και ο ελεύθερος χρόνος που καθορίζουν τα τεχνικά επαγγέλματα, αν και προσφέρουν μεγαλύτερο εισόδημα. Πολύ

χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι από τους μαθητές γυμνασίου, μόλις το 9% των αγοριών και το 6% των κοριτσιών σκεφτόταν να φοιτήσει σε τεχνικό επαγγελματικό λύκειο. Εκτός από αυτά, η πλειονότητα των τεχνικών επαγγελμάτων διδασκόταν στο χώρο εργασίας μέσω της εμπειρίας και μιας μορφής μαθητείας, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να πεισθεί κάποιος νέος και η οικογένεια του ότι πρέπει να φοιτήσει σε ένα τεχνικό σχολείο για να μάθει την τέχνη που ασκούσε ο πατέρας του, ο οποίος συχνά λόγω των δύσκολων συνθηκών της χειρονακτικής εργασίας, προσπαθούσε ταυτόχρονα να τον αποτρέψει και να τον στρέψει στη γενική εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, εκτός από τις θεωρητικές τοποθετήσεις για την αναγκαιότητα της ΤΕΕ, από την πολιτεία απουσιάζουν τα κίνητρα για να στραφούν οι νέοι στην ΤΕΕ, καθώς δεν πραγματοποιούνται θετικές αλλαγές στις αμοιβές, στις συνθήκες εργασίας, στα επαγγελματικά δικαιώματα και στην πρόσληψη στο δημόσιο των αποφοίτων της ΤΕΕ, σε συνδυασμό με το χαμηλό επίπεδο της ΤΕΕ, όπου συχνά απουσιάζουν τα οργανωμένα εργαστήρια και το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό. Όλα αυτά τα παραπάνω σε συνδυασμό με την απουσία μεγάλων βιομηχανικών μονάδων στην Ελλάδα, οι οποίες θα παρείχαν θέσεις εργασίας και σταθερή απασχόληση στους αποφοίτους της ΤΕΕ, οδηγώντας έτσι τους περισσότερους στην αυτοαπασχόληση και τις δυσκολίες που την περιβάλλουν, διαμορφώνουν ένα αρνητικό τοπίο για την ΤΕΕ στην Ελλάδα (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:185-187). Κατά τον Μηλιό, η κατάσταση αυτή και η «έλλειψη εμπιστοσύνης» προς την ΤΕΕ δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να θεωρηθεί σαν ή αιτία πού απέτυχε ή «στροφή στην Τεχνική Εκπαίδευση». Είναι απλά το αποτέλεσμα κάποιων πολύ ευρύτερων ιδεολογικών σχέσεων μέσα στην εκπαίδευση πού συνδέονται με τον ίδιο τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και τις κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής πού διαμορφώνουν αυτόν τον καταμερισμό των κοινωνικών ρόλων και λειτουργιών. Ταυτόχρονα, η κρίση αυτή της ΤΕΕ οφείλεται κατά κύριο λόγο στην καθολική κοινωνική υποτίμηση και την υποβάθμιση του κοινωνικού γοήτρου των μεσαίων τεχνικών επαγγελμάτων στην ελληνική κοινωνία. Ή ιδεολογική αυτή υποτίμηση αντανακλάται στην εκπαίδευση σαν ιδεολογική υποτίμηση της ΤΕΕ, η οποία επιφορτίζεται με την εκπαίδευση των φορέων πού θα ασκήσουν αυτά τα επαγγέλματα (Μηλιός, 1984).

Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας μετά από το 1974 είναι παρόμοιες με αυτές που συντελούνται και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1976, η οποία εκφράζεται με τα νομοσχέδια 309/1976 «*Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*» και 576/ 1977 «*Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως*», έχει πολλά κοινά στοιχεία με την μεταρρύθμιση το 1964. Γίνεται μια σημαντική προσπάθεια να δοθεί στο σχολείο ένας διπλός ρόλος: η άσκηση κοινωνικής δικαιοσύνης και ταυτόχρονα η επένδυση επάνω στο άτομο και η οικονομική αποτελεσματικότητα. Η προσπάθεια για άσκηση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της παροχής των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, σχετίζεται με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας και με την άσκηση κοινωνικής πολιτικής η οποία προωθείται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επένδυση επάνω στο ανθρώπινο κεφάλαιο και η αποτελεσματικότητα η οποία θα έρθει με την μετέπειτα κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της χώρας σχετίζεται άμεσα με την ΤΕΕ. Σύμφωνα με τον τότε υπουργό παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλο, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει ώστε να γίνει αποδοτικότερο και να αποτελέσει μοχλό ανάπτυξης, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση ενός παγίου κεφαλαίου και συντελεί στη δημιουργία του απαραίτητου για την οικονομική ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού (Γκλάβας, 2010:50). Επομένως, η φιλοσοφία και η κατεύθυνση των νομοσχεδίων αυτών ήταν οι εκπαιδευτικές ροές των μαθητών που στρέφονται στην επαγγελματική εκπαίδευση να πολλαπλασιαστούν συγκλίνοντας στο μέσο ευρωπαϊκό επίπεδο του 50%, τη στιγμή που στην Ελλάδα κυμαίνονταν περίπου στο 20%, καθώς και να συνδεθεί η επαγγελματική εκπαίδευση με την εργασία και την απασχόληση. Ειδικά στην εισηγητική έκθεση του νόμου 576/ 1977, τίθεται ο στόχος του διπλασιασμού των μαθητών που στρέφονται προς την ΤΕΕ (Εισηγητική έκθεση του ν. 576/ 1977).

Με τον νόμο 576/1976 καθορίζεται η οργανωτική δομή της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και μπαίνουν οι βάσεις μιας ευρείας μεταρρύθμισης για στροφή στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, λόγω και της συσσώρευσης χιλιάδων μαθητών στα γυμνάσια, οι οποίοι δεν είχαν κανένα εφόδιο για να ενταχθούν στην παραγωγή και οι οποίοι δεν μπορούσαν να απορροφηθούν από τα

πανεπιστήμια. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, ένας εναλλακτικός εκπαιδευτικός δρόμος, ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο, εκείνο της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από σύστημα αυστηρών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο βαθμίδες: τη μέση και την ανώτερη. Η μέση βαθμίδα περιελάμβανε τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και τα Τεχνικά και επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), ενώ η ανώτερη θα παρέχεται στις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Η εκπαίδευση που θα παρέχεται θα είναι συνδυασμός από βασικές θεωρητικές γνώσεις και την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ η φοίτηση στη μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι ημερήσια ή νυχτερινή για τους εργαζόμενους μαθητές (Γκλάβας, 2010:53-54). Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν σκοπό να μεταδώσουν στους μαθητές τις απαιτούμενες γνώσεις και να τους οδηγήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε, μετά την αποφοίτησή τους από αυτά, να μπορούν να ασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο. Στα ΤΕΛ μπορούσαν να εγγράφονται μετά από γενικές εισιτήριες εξετάσεις, απόφοιτοι του γυμνασίου καθώς και πτυχιούχοι κατωτέρων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, ενώ περιλαμβάνονται τμήματα των τομέων οικονομίας και διοικήσεως, γεωργικού και κτηνοτροφικού και κοινωνικών υπηρεσιών. Οι απόφοιτοι των ΤΕΛ θα μπορούν να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις ίδιες προϋποθέσεις εισαγωγής των αποφοίτων Γενικών Λυκείων, εφόσον έχουν παρακολουθήσει με επιτυχία κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο τα απαιτούμενα μαθήματα για την εισαγωγή σε αντίστοιχες Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές (Χατζηστεφανίδης, 1990: 305-308).

Στη Βουλή, κατά τη συζήτηση των δυο παραπάνω νομοσχεδίων θα υπάρξουν εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις από τα κόμματα σε βασικούς άξονες του φιλελεύθερου παραδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η αξιοκρατία, η ισότητα των ευκαιριών, η κοινωνική δικαιοσύνη και ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι αντιλήψεις των εισηγητών και των βουλευτών αποτελούν ένα μίγμα συντηρητικού και φιλελεύθερου μοντέλου. Παρά το γεγονός ότι η αξία της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης υπογραμμίζεται από όλους τους εισηγητές και οδηγεί στον Ν. 576/1977, ένας σημαντικός αριθμός βουλευτών

της κυβέρνησης αλλά και της αντιπολίτευσης παρέμεινε προσκολλημένος στην παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση υποστηρίζοντας την υπεροχή της κλασικής παιδείας απέναντι στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Γκλάβας, 2010:52).

Έτσι, λοιπόν, η τυπική ανακήρυξη ισότητας ανάμεσα στα δύο δίκτυα των σχολικών μηχανισμών, χωρίς να συνοδεύεται από πρακτικό αντίκρυσμα, καθώς και τα εναλλακτικά μέτρα εξαναγκασμού των σπουδαστών για στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση, απέτυχαν και οι στόχοι του μεταρρυθμιστή δεν επιτεύχθηκαν. Η επιθυμητή στροφή των μαθητών στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση δεν πραγματοποιήθηκε, αφού δεν λήφθηκαν μέτρα για να κάνουν πειστικό το νέο θεσμοθετημένο αυτό σχολικό δίκτυο. Δημιουργήθηκε ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο το οποίο για να στηριχθεί επιβλήθηκαν αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο με αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος των μαθητών, κυρίως οι ασθενέστεροι οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά, να στραφεί στις τεχνικοεπαγγελματικές σχολές στις οποίες η εισαγωγή ήταν εύκολη (Γκλάβας, 2010:54).

Όπως περιγράψαμε, η πιο σημαντική προσπάθεια στήριξης της ΤΕΕ έγινε με τη μεταρρύθμιση του 1976-1977, όπου με το νόμο 576/1977 ιδρύθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), θεωρητικά ισότιμα με τα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ), και οι Τεχνικές Σχολές (ΤΕΣ), η ΤΕΕ αναδιοργανώθηκε και συστηματοποιήθηκε (Κασσωτάκης, 2011:347). Η προσπάθεια αυτή δεν ήταν επιτυχής διότι δεν επιτεύχθηκε μια ικανοποιητική στροφή των μαθητών προς την Τεχνική Εκπαίδευση, ενώ η πρόθεση της κυβέρνησης να θεσμοθετήσει εξετάσεις εισαγωγής στο Λύκειο, με σκοπό την αναγκαστική στροφή προς την ΤΕΕ, συνάντησε σφοδρή κριτική και πολλές αντιδράσεις. Οι εξετάσεις αυτές ατόνησαν και τελικά καταργήθηκαν το 1981, ενώ για πολλά χρόνια τα ΤΕΛ θεωρούνταν υποδεέστερα των ΓΕΛ από την ευρύτερη μάζα μαθητών και γονέων. Παράλληλα, πολλές από τις κυβερνητικές εξαγγελίες για την ΤΕΕ δεν υλοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται πολλές ελλείψεις ποσοτικές και ποιοτικές τόσο σε υποδομές όσο και σε εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ το μαθητικό δυναμικό της ΤΕΕ συγκροτούσαν μαθητές που αδυνατούσαν να συνεχίσουν στο ΓΕΛ (Κασσωτάκης, 2011:348-349 και

Χατζηστεφανίδης, 1990:309-310). Αυτή η αναγκαστική και μη θετική επιλογή της ΤΕΕ από τους μαθητές αποτέλεσε επίσης έναν από τους βασικούς λόγους για τη χαμηλή ποιότητα σπουδών και την καλλιέργεια αρνητικού κλίματος για την ΤΕΕ, καθώς τα ποσοστά αποτυχίας των μαθητών στο ΤΕΛ ήταν αρκετά μεγάλα, λόγω φυσικά του χαμηλού σε δυνατότητες μαθητικού δυναμικού της. Έτσι λοιπόν, ο στόχος για την ενίσχυση της ΤΕΕ και της στροφής των μαθητών σε αυτήν παρέμεινε ανέφικτος, ενώ η πολιτική που ακολουθήθηκε χαρακτηρίζεται αμφίσημη και χωρίς βάθος.

Στη συνέχεια και με τη στήριξη της Διεθνής Τράπεζας, η Νέα Δημοκρατία προσπάθησε το 1976 χωρίς επιτυχία να θεσμοθετήσει και αναπτύξει μια νέα μορφή σχολείου, το Πολυδύναμο Σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΟΣΜΕ) (Πεσμαζόγλου, 1995:98). Ο σχεδιασμός του προέβλεπε ένα κοινό κορμό μαθημάτων στις τρεις πρώτες τάξεις (αντίστοιχες του γυμνασίου) και επιλογή ενός ακαδημαϊκού και ενός τεχνικού κύκλου στις τρεις επόμενες τάξεις (αντίστοιχες του λυκείου), επιλέγοντας από μια πληθώρα τεχνικο-επαγγελματικών κατευθύνσεων. Ο σκοπός ήταν να δοθεί έμφαση στις θετικές επιστήμες και τους τεχνολογικούς τομείς έτσι ώστε να αναπτυχθεί η ΤΕΕ μέσω τις επέκτασης του θεσμού των ΠΟΣΜΕ. Όμως το σχέδιο αυτό δεν προχώρησε, παρά το γεγονός ότι τα χρήματα υπήρχαν και το 1981 με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία εγκαταλείφθηκε εντελώς το εγχείρημα αυτό (Κασσωτάκης, 2011:350-351 και Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:83). Το ναυάγιο αυτό μπορεί να πιστωθεί τόσο στο συντηρητισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο έβλεπε με αρνητισμό ένα σχολείο που θα αλλοίωνε τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όσο και στην διαφωνία στην εκπαιδευτική πολιτική ανάμεσα στη Νέα Δημοκρατία και το ΠΑΣΟΚ, αλλά και στην ιδεολογική σύγκρουση που προξένησε η στήριξη της Παγκόσμιας Τράπεζας σε μια ελληνική κυβέρνηση.

### 2.3.5 Η μεταρρύθμιση της περιόδου 1981 – 1985

Όπως παρουσιάσαμε μέχρι τώρα, η προσπάθεια για τη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεν είχε τα

αναμενόμενα αποτελέσματα, πάρα την περίοδο των πολλών χρηματοδοτήσεων των μεγάλων διεθνών οργανισμών και των ΗΠΑ, περίπου 132 εκατομμύρια δολάρια συνολικά, με στόχο την ανάπτυξη της ΤΕΕ, της μεταδευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2009:75). Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική της επόμενης δεκαετίας είχε να επιλύσει πολύ μεγάλα προβλήματα. Το 1981 η Ελλάδα έγινε μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ). Η ένταξή της σε ένα χώρο όπου η οικονομία σε συνεργασία με την τεχνολογία παρουσιάζουν μεγάλους ρυθμούς ανάπτυξης την ώθησε σε μια γρήγορη προσαρμογή, με αποτέλεσμα να δεχθεί με παθητικό τρόπο τις αλλαγές στην εκπαίδευση, αναζητώντας γρήγορους ρυθμούς εναρμόνισης με την ΕΟΚ (Ιακωβίδης, 1998:148). Τα ζητήματα της ΤΕΕ και της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας, ξεφεύγουν από τα όρια του Ελληνικού κράτους και αποκτούν έναν υπερεθνικό χαρακτήρα (Προβατά, 2015:446). Η εκσυγχρονιστική λογική της Νέας Δημοκρατίας έθεσε τη βάση για την εκπαιδευτική πολιτική του σοσιαλιστικού ΠΑΣΟΚ για την επόμενη δεκαετία που παρέμεινε στην εξουσία. Ειδικά για την ΤΕΕ, με το νόμο 1404/1983 μετονόμασε τα ΚΑΤΕΕ σε ΤΕΙ, και με το νόμο 1566/1985 ίδρυσε το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, ως ένα υβριδικό λύκειο που συνδυάζει τη γενική και την τεχνική εκπαίδευση σε ένα ισότιμο ισοζύγιο και με αποδοτικό τρόπο (Χαραλάμπους, 2011:260-261). Σύμφωνα με τον Χατζηστεφανίδη, η ίδρυση αυτή των ΤΕΙ ήταν απαραίτητη, τόσο για την ώθηση προς τα εμπρός της ΤΕΕ στην Ελλάδα, όσο και για την παροχή ευκαιριών και επαγγελματικής προοπτικής στους απόφοιτους της ανώτερης ΤΕΕ, αλλά και για την προσπάθεια αλλαγής της κουλτούρας αντιμετώπισης της ΤΕΕ ως υποδεέστερης. Μια λειτουργική και καλά οργανωμένη μέση και ανώτερη ΤΕΕ σε συνδυασμό με τη δημιουργική εφαρμογή και διάδοση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, θα έδιδε διέξοδο σε χιλιάδες νέους με πρακτικό πνεύμα και κλίση στον τεχνολογικό τομέα, ενώ θα πρόσφερε και μια ηθική καταξίωση της παραγωγικής εργασίας (Χατζηστεφανίδης, 1990:349). Βέβαια, κανένας από τους ευγενείς αυτούς στόχους δεν υλοποιήθηκε.

Από το 1981 και ύστερα η Ελλάδα είναι ήδη ισότιμο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ΕΟΚ εκείνη την περίοδο, ενώ στην κυβέρνηση έρχονται οι σοσιαλιστές με το ΠΑΣΟΚ, το οποίο θα παραμείνει για περίπου 10 χρόνια στην εξουσία. Η δεκαετία αυτή

περιλαμβάνει μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα με το νόμο 1566/1985, ο οποίος αποτελεί το Νόμο Πλαίσιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιχειρείται η διοικητική ενοποίηση όλων των σχολικών θεσμών της Γενικής Εκπαίδευσης και της ΤΕΕ, με σκοπό τη σταδιακή κατάργηση του διπλού δικτύου εκπαίδευσης που είχε δημιουργηθεί, καθώς και να θεσμοθετηθεί μια οργανική σύνδεση ανάμεσα στη Γενική Εκπαίδευση και την ΤΕΕ στην Ελλάδα. Στην πραγματικότητα όμως, εκτός από τη διοικητική ενοποίηση, το Γενικό Λύκειο, το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο και οι Τεχνικές Σχολές, παρέμεναν και λειτουργούσαν ως είχαν, παράλληλα. Τομή στην ΤΕΕ αποτέλεσε η θέσπιση των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ), στα οποία εργαστήρια ασκούνταν οι μαθητές από τρεις τουλάχιστον σχολικές μονάδες της ΤΕΕ, καθώς και των Σχολικών Εργαστηρίων (ΣΕ) σε επίπεδο μίας σχολικής μονάδας. Επιπλέον, το 1983 ιδρύονται οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ, οι οποίες εντάχθηκαν κι αυτές στην ΤΕΕ, ενώ γίνεται μια σημαντική προσπάθεια συντονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των επαγγελματικών σχολών που λειτουργούν στην Ελλάδα, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2011:333-334). Την χρονική περίοδο από το 1981 μέχρι το 1985 ελάχιστη ήταν η ουσιαστική μεταρρυθμιστική δραστηριότητα για την ΤΕΕ. Με τον νόμο 1304/1982 «*Για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*» καταργήθηκαν οι επιθεωρητές εκπαίδευσης και καθιερώθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και ιδρύθηκαν διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης (Χατζηστεφανίδης, 1990:336). Εκτός από αυτά καταργήθηκαν τα ΚΑΤΕΕ και ιδρύθηκαν τα ΤΕΙ, με το οποία στην πραγματικότητα αναγνωρίστηκε και παγιώθηκε η δημόσια τριτοβάθμια τεχνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, με το νόμο 1566/ 1985 ιδρύθηκαν τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ) και τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (ΣΕΚ). Το είδος αυτού του λυκείου, επεδίωκε να εξασφαλίσει την οργανωτική διασύνδεση ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση και παρά τις θετικές αξιολογήσεις του και τη στήριξη των εκπαιδευτικών, δεν στηρίχθηκε αρκετά και εγκαταλείφθηκε 13 χρόνια αργότερα (Γκλάβας, 2010:55). Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ) παρουσιάστηκε ως μια πρακτική ενοποίησης του Γενικού και του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου μέσα στην ίδια σχολική μονάδα και με τρόπο ισότιμο. Η ίδρυση του θα αυξήσει το κύρος της ΤΕΕ και θα την

καθιερώσει στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός από όλα αυτά, υπάρχει έντονη κινητικότητα και στο χώρο της ιδιωτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με την ανάπτυξη των Κέντρων Ελευθέρων Σπουδών, τα οποία θα προσπαθήσουν να λειτουργήσουν ως ένα παράλληλο δίκτυο Τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ικανοποιώντας τη ζήτηση και τις ανάγκες για υψηλού επιπέδου ΤΕΕ (Αθανασούλα – Ρέππα, 2011:334). Το ΕΠΛ αποτέλεσε την εξέλιξη των ΠΟΣΜΕ και σχεδιάστηκε και χρηματοδοτήθηκε και αυτό μέσω της Παγκόσμιας Τράπεζας, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εξάρτησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από ξένα κέντρα και κυρίως τις ΗΠΑ (Πεσμαζόγλου, 1995:98-99).

Όπως προαναφέραμε, το 1981 πραγματοποιείται στην Ελλάδα μια πολιτική και κυβερνητική αλλαγή, καθώς το ΠΑΣΟΚ με πρωθυπουργό τον Ανδρέα Παπανδρέου σχηματίζει κυβέρνηση με διάρκεια μέχρι τον Ιούνιο του 1989. Την περίοδο αυτή συντελούνται μια σειρά από αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η κατάργηση των σχολικών επιθεωρητών, η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων με σκοπό την εκπαίδευση νηπιαγωγών και δασκάλων, η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, η κατάργηση των ΚΑΤΕΕ και η θεσμοθέτηση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) καθώς και η δημιουργία του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Το Φεβρουάριο του 1985 κατατίθεται στη Βουλή το σχέδιο νόμου 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», όπου ανάμεσα σε άλλα, στους αποφοίτους του γυμνασίου προσφέρονταν η φοίτηση στο Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), στο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ), στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ) και στις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ), ενώ οι απόφοιτοί τους μπορούσαν να διεκδικήσουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μόνο στα ΤΕΙ για τους αποφοίτους των ΤΕΛ, προσφέροντας έτσι κίνητρα για φοίτηση στην ΤΕΕ. Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργήθηκαν οι τέσσερις δέσμες στη Γ' Λυκείου και ορίστηκαν οι σχολές και τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αντιστοιχούσαν σε καθεμία (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:190-192).

Την περίοδο αυτή μαζικοποιήθηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να διαφοροποιηθεί η κατάσταση ως προς την ΤΕΕ. Οι ίσες ευκαιρίες για όλους και η

πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναχαιτίστηκαν από την αυστηρότητα και τη μορφή των γενικών εξετάσεων, απέναντι στον υποτιθέμενο εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και το άνοιγμά της στο ευρύ μαθητικό φάσμα παρουσιάζεται η αδυναμία αντιμετώπισης του φαινομένου των «μαθητών των τελευταίων θρανίων», δηλαδή εκείνων που αδυνατούσαν να επιβιώσουν στο υποχρεωτικό σχολικό περιβάλλον (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:194-196).

Ειδικά για το ΕΠΛ, αυτό είχε τις ρίζες του στην περίοδο της δικτατορίας, όπου επιχειρήθηκε η συνεκπαίδευση μαθητών γενικής και τεχνικής κατεύθυνσης μέσα στον ίδιο χώρο και με ενιαία διοίκηση. Η φιλοσοφία του ΕΠΛ συνδέεται με το χρόνιο πρόβλημα των άνισων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών ώστε η ανταγωνιστικότητα να μην εξαρτάται από τα κοινωνικά στρώματα (Χατζηστεφανίδης, 1990:353). Στο αναλυτικό πρόγραμμα των ΕΠΛ εισήχθησαν νέα πρωτοποριακά μαθήματα, όπως η τεχνολογία και παραγωγή, η πληροφορική και ηλεκτρονικοί υπολογιστές, στοιχεία πολιτικής οικονομίας και οικολογία και περιβάλλον, ενώ τα αρχαία ελληνικά διδάσκονταν μόνο στην πρώτη τάξη και με διαφορετική προσέγγιση (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:193). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν τα μαθήματά τους με τον παραδοσιακό τρόπο όπως και στο γενικό λύκειο, καθώς δεν προηγήθηκε συστηματική επιμόρφωση σε διδακτικές πρακτικές και ουσιαστικός σχεδιασμός για την επίτευξη των στόχων του τύπου αυτού λυκείου. Τα ΕΠΛ είχαν σαν στόχο να προσφέρουν στο μαθητή ένα μίγμα γενικών και τεχνικοεπαγγελματικών γνώσεων που να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες της Ελλάδας και στους στόχους της αναπτυξιακής στρατηγικής της. Όμως τα ΕΠΛ απαιτούσαν υλικοτεχνικές υποδομές και είχαν μεγάλο κόστος ανά μαθητή, με αποτέλεσμα τη βαθμιαία υποχρηματοδότηση τους, την παρακμή και την κατάργησή τους μια δεκαετία περίπου αργότερα (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:196-197).

Παρά το γεγονός ότι το ΠΑΣΟΚ δεν στήριξε την προσπάθεια ίδρυσης του ΠΟΣΜΕ, προσπάθησε στη δική της εκπαιδευτική πολιτική να πραγματοποιήσει κάτι παρόμοιο στα πλαίσια της σύνδεσης των δύο εκπαιδευτικών κατευθύνσεων σε ένα ενιαίο σχολείο. Σαν αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας προέκυψε το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ). Πιο συγκεκριμένα, το 1983 συγκροτήθηκε μια επιτροπή

η οποία αφού μελέτησε τι σχεδιασμό των ΠΟΣΔΕΠ αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, κατέληξε στο μοντέλο του ΕΠΛ, το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά το 1985 με 14 σχολεία σε όλη των Ελλάδα. Η πρώτη τάξη του ΕΠΛ ήταν κοινή για όλους τους μαθητές και περιελάμβανε και μαθήματα επιλογής, ενώ η δεύτερη τάξη του ΕΠΛ χωριζόταν σε δύο ίσα μέρη, ένα γενικό κορμό και ένα κορμό μαθημάτων επιλογής από έξι διαφορετικές ομάδες μαθημάτων. Η τρίτη τάξη είχε ένα κορμό γενικών κοινών μαθημάτων 14 ωρών και ένα μέρος 20 ωρών οι οποίες είτε ήταν τα μαθήματα του Γενικού Λυκείου με σκοπό τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, είτε ένας από τους 13 τεχνικούς κλάδους της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι που επέλεγαν το μοντέλο του γενικού λυκείου είχαν ισότιμη μεταχείριση και δικαιώματα με τους μαθητές των γενικών λυκείων, ενώ αυτοί που επέλεγαν κάποιο τεχνικό κλάδο είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα ΤΕΙ ή στα τριτοβάθμια τεχνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο τέλος της επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών των τεχνικών κλάδων υπήρχαν τα Τμήματα Ειδίκευσης (ΤΕ), τα οποία πρόσφεραν επέκταση της θεωρητικής και της πρακτικής εκπαίδευσης και χορηγούσαν πτυχίο ισότιμο με αυτό των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ) (Κασσωτάκης, 2011:351-353 και Χατζηστεφανίδης, 1990: 319-320).

Παρατηρώντας τα στοιχεία αυτά για το σχεδιασμό των ΕΠΛ, βλέπει κανείς μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη στροφή των μαθητών στην ΤΕΕ καθώς και ικανοποιητικά κίνητρα και διεξόδους, καθώς και μια ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών. Παρά το γεγονός αυτό, αλλά και την έντονη στήριξη των ΕΠΛ από την κυβέρνηση και τις ενώσεις εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε μια πολύ βραδεία διάδοση των ΕΠΛ στην Ελλάδα, έτσι ώστε το 1996 να λειτουργούν μόλις 51 σε όλη την επικράτεια. Η αργή αυτή εξέλιξη του θεσμού των ΕΠΛ, εις βάρος φυσικά της ΤΕΕ στην Ελλάδα, οφείλεται σε οικονομικούς και πολιτικούς λόγους. Το ΕΠΛ ήταν ένα ακριβό σχολείο διότι απαιτούσε πολλές υποδομές και προσωπικό καθώς και αρκετούς μαθητές για να δικαιολογήσει τη λειτουργία κάθε κλάδου. Ταυτόχρονα, παρά την γενική αποδοχή του, δεν στηρίχθηκε από ορισμένες συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις, ξανά με το πρόσχημα της αλλοίωσης του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ενώ η στάση απέναντι στην ΤΕΕ παρέμενε αρνητική

καθώς αυτή δεν έπαψε να συνδέεται με χειρονακτικά επαγγέλματα (Κασσωτάκης, 2011:353-354).

Από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τέθηκε το 1984 ο στόχος του ευέλικτου εργαζόμενου, σύμφωνα και με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, ο οποίος θα μπορούσε να αλλάζει συχνά αντικείμενο και εργασία, να καταρτίζεται και να επιμορφώνεται διαθέτοντας ένα εύπλαστο μορφωτικό κεφάλαιο. Ο ευέλικτος αυτός εργαζόμενος, εικαζόταν ότι θα μπορούσε να προκύψει από τον απόφοιτο του ΕΠΛ, όμως ο στόχος της μείωσης του κόστους της εκπαίδευσης αναίρεσε την προσπάθεια αυτή. Επιπλέον, η επαγγελματοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων των ΕΠΛ και των ΤΕΛ, ώστε να μπορέσουν οι απόφοιτοί τους να ισορροπήσουν ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ. Τέλος, λόγω της αύξησης της ανεργίας και της διάδοσής της στους αποφοίτους όλων των τύπων λυκείου, ενισχύθηκε η επιδίωξη για την απόκτηση ενός διπλώματος, απολυτηρίου γυμνασίου, λυκείου, πτυχίου ΑΕΙ ή ΤΕΙ κυρίως μέσα από εξετάσεις, η οποία απόκτηση θα οδηγήσει πιο εύκολα στο διορισμό στο δημόσιο τομέα ή στην επαγγελματική αποκατάσταση, μακριά πάντα από τη χειρονακτική μορφή εργασίας. Έτσι, προαπαιτούμενο έγινε το χαρτί, το αποδεικτικό και όχι το περιεχόμενο της γνώσης.

Η φιλοσοφία που διαπνέει όλα τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που λαμβάνονται τη χρονική περίοδο από το 1981 μέχρι και το 1989 είναι να γίνει η παιδεία κτήμα του λαού και να επέλθει η ισοτιμία ανάμεσα στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία, άρα και ανάμεσα στη γενική και την τεχνική εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται μεγάλη προσπάθεια για να γίνει αντιληπτός ο ρόλος της παιδείας στην πολιτιστική, στην οικονομική και στην κοινωνική ανάπτυξη, στην «ολική» δηλαδή ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Όμως, συχνά οι οραματιστές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, θεσμοθετούν ιδεατά σχήματα, τα οποία αργότερα αποτυγχάνουν στην πρακτική εφαρμογή τους. Έτσι λοιπόν, η προσπάθεια των σοσιαλιστικών δυνάμεων της περιόδου 1981 – 1989 δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και προσέκρουσε επάνω στην αδυναμία τους να πάρουν αναπτυξιακές πρωτοβουλίες και να της στηρίξουν και χρηματικά. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η ΤΕΕ να εγκλωβιστεί σε χαμηλούς ρυθμούς ανάπτυξης και η καινοτομία του ΕΠΛ να

παραμείνει στο στάδιο της πειραματικής εφαρμογής και να μην καθιερωθεί (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:87-88 και 330).

Ή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πού επιχείρησε το ΠΑΣΟΚ διαχειρίζεται το πρόβλημα μέσα από μια διαφορετική οπτική. Δεν επιδιώκει να αυξήσει την κατανεμητική ικανότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού, αλλά να διευρύνει τη συναίνεση των εκπαιδευόμενων. Στη Μέση Εκπαίδευση διατηρείται η διάκριση Γενικού και Τεχνικού Λυκείου, αλλά καταργήθηκαν οι εξετάσεις από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, με αποτέλεσμα τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια να είναι μια «ελεύθερη επιλογή» και όχι το συνώνυμο της αποτυχίας. Παράλληλα εισήχθη η «πολυκλαδικότητα» στο Γενικό Λύκειο με τις κατ' επιλογή δέσμες μαθημάτων, οπότε και η γενική εκπαίδευση απόκτησε, έστω στην τελευταία τάξη, μια χροιά «επαγγελματικού προσανατολισμού», αφού η κάθε δέσμη θα οδηγεί, μ' ένα ενιαίο σύστημα επιλογής, σε ομάδες Σχολών με συγγενικό περιεχόμενο σπουδών. Με τον τρόπο αυτό θα επιτρέπεται η υποψηφιότητα σε ομάδες τόσο Ανώτατων όσο και Ανώτερων Σχολών πράγμα που προεξοφλεί και μια μεγαλύτερη προσέλευση υποψηφίων στις Ανώτερες Σχολές. Με το νόμο για τα ΤΕΙ, η κυβέρνηση προσπάθησε να αναστυλώσει το κοινωνικό κύρος των Ανώτερων Σχολών και μέσω αυτών όλης της ΤΕΕ, αφού τα ΤΕΙ θα αποτελούν ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που διακρίνονται από τα ΑΕΙ, όχι λόγω του κατώτερου επιπέδου εκπαίδευσης, αλλά λόγω του διαφορετικού προσανατολισμού τους (Μηλιός, 1984).

### 2.3.6 Η μεταρρύθμιση του 1991 - 1993

Τον Απρίλιο του 1990 πραγματοποιείται εκ’ νέου πολιτική αλλαγή με την ανάληψη της εξουσίας από τη συντηρητική Νέα Δημοκρατία με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη, όπου κυβέρνησε από το 1991 μέχρι και το 1993. Η κυβέρνηση είχε να αντιμετωπίσει διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα μέσα σε ένα δύσκολο πολιτικά και κοινωνικά κλίμα. Οι βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι είχαν σαν κύριο χαρακτηριστικό τους τη συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής που προηγήθηκε και τη μη ανατροπή όσων αλλαγών ήταν στη σωστή κατεύθυνση (Δημαράς, 2013:277).

Την περίοδο αυτή έγιναν προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό και την αύξηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης εξοπλίστηκαν με εργαστήρια Πληροφορικής, εισήχθη το μάθημα της Πληροφορικής σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου καθώς και το μάθημα της Τεχνολογίας στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου, ενώ με τον νόμο 2083/1992 συστάθηκε ο κλάδος της Πληροφορικής (ΠΕ19-20) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όλα αυτά αποτέλεσαν τα σημαντικότερα βήματα για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής και τον πραγματικό εκσυγχρονισμό της, τάση η οποία ταυτόχρονα αποτελούσε και ευρωπαϊκή επιταγή (Γκλάβας, 2004:55). Το 1992 με το νόμο 2009 θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ), σύμφωνα με το οποίο σκοπός της δευτεροβάθμιας ΤΕΕ είναι ο συνδυασμός της γενικής εκπαίδευσης με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με απώτερο σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται ταχύτατα ένα δίκτυο μεταδευτεροβάθμιας ΤΕΕ με τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), ο οποίος εποπτεύει τα δίκτυα των Δημόσιων και Ιδιωτικών ΙΕΚ, σύμφωνα πάντα με τις οδηγίες και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2011:335).

Ο νόμος 2009/1992 *«Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης»*, προέβλεπε την ίδρυση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τη λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), δημόσιων και ιδιωτικών, μιας διετής βαθμίδας μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση απόφοιτων λυκείου και την προώθησή τους στην αγορά εργασίας. Η ίδρυση και η λειτουργία των ΙΕΚ κινούνταν στο πλαίσιο της προσπάθειας να βρεθεί λύση στην αντίφαση ανάμεσα στην ανάγκη για ευελιξία και κινητικότητα του εργατικού δυναμικού και στην προσπάθεια να ενταχθούν αυτές σε μια συγκεκριμένη συστηματική διαδικασία. Οι απόφοιτοι των ΙΕΚ στην πραγματικότητα είχαν ελάχιστα επαγγελματικά δικαιώματα και μια μέτρια κατάρτιση, τα οποία μπορούσαν να πιστοποιηθούν μόνο με την επιτυχία σε εξαντλητικές εξετάσεις εφ' όλης της ύλης όλων των μαθημάτων, θεωρητικών και πρακτικών της διετούς φοίτησης, οι οποίες πραγματοποιούνταν περίπου κάθε δύο με τρία χρόνια. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα ΙΕΚ σκοπό είχαν

τόσο να μειώσουν τους δείκτες ανεργίας των νέων αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και να παρέχουν ένα φτηνό, χαμηλής κατάρτισης και εύκολα μετακινούμενο εργατικό δυναμικό (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:199-203). Στα ΙΕΚ οι απόφοιτοι του Λυκείου, ανεξαρτήτως κλάδου, μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστικά προσόντα για την απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας, αλλά και ένα Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης αναγνωρισμένο τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ε.Ε. Όμως, οι εξετάσεις πιστοποίησης εφ' όλης της λύσης, πρακτικές και γραπτές, για να αποδοθεί το παραπάνω δίπλωμα, καθιστούσαν τη φοίτηση στα ΙΕΚ μη ελκυστική, ενώ ελάχιστοι ήταν οι απόφοιτοι που κατάφεραν να πετύχουν σ' αυτές (Γκλάβας 55-56 ).

Η θεσμοθέτηση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στα πλαίσια του οποίου συγκροτήθηκαν ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και ιδρύθηκαν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, με στόχο να γεφυρώσου το χάσμα ανάμεσα στην παραγωγή και την κατάρτιση, δεν φαίνεται να είχε σημαντικά αποτελέσματα. Όλα αυτά εξασφάλισαν διεξόδους σπουδών και επαγγελματικής κατάρτισης για όσους δεν συνέχιζαν μετά το γυμνάσιο ή το λύκειο, και δημιούργησαν προϋποθέσεις απασχόλησης για κάποιους από αυτούς, αλλά δεν οδήγησαν στην εναρμόνιση της επαγγελματικής κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα (Δημαράς, 2013:325).

Η ΝΔ και το ΠΑΣΟΚ, αν και είχαν αποκλίσεις στην εκπαιδευτική τους πολιτική, φαίνεται να κινούνται στον ίδιο άξονα, αυτό του εκσυγχρονισμού. Οι πολιτικές που εφάρμοσαν για την εκπαίδευση αποτελούν τους εξελικτικούς κρίκους μιας συνεχιζόμενης προσπάθειας προσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι προέρχονται σε μεγάλο βαθμό από αυτούς που ορίζει η Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Χαραλάμπους, 2011:261). Το 1992 υπογράφεται η συνθήκη του Μάαστριχτ και αποτελεί σημαντικό σταθμό στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Η ΕΟΚ μετασχηματίζεται σε Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), μια αλλαγή η οποία υποδηλώνει και την αλλαγή στις στρατηγικές επιδιώξεις, όπως η κοινή εξωτερική πολιτική, η κοινή εκπαιδευτική πολιτική και η πολιτική, οικονομική και νομισματική ένωση, και μάλιστα σε μια περίοδο όπου επικρατεί η παγκοσμιοποίηση, ο νεοφιλελευθερισμός και η επανάσταση της τεχνολογίας και

της επιστήμης. Έτσι, λοιπόν, η ΕΕ επεκτείνεται το ενδιαφέρον της τόσο στη γενική όσο και στην τεχνολογική εκπαίδευση και υιοθετεί μια πιο ενεργητική και παρεμβατική εκπαιδευτική πολιτική, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι η έρευνα και η τεχνολογική ανάπτυξη βρίσκονται στο κέντρο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Χαραλάμπους, 2011:262). Αξίζει εδώ να αναφερθούμε στην κριτική που ασκούν στην ΟΝΕ οι Μηλιός και Ιωακείμογλου στο άρθρο τους «*Η Οικονομική Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) και οι οικονομικές ανισότητες ανάμεσα στις χώρες της ΕΟΚ*» στο περιοδικό Πυρφόρος. Συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη τους εντοπίζουν τις αδυναμίες και τις αντιφάσεις της οικονομικής και νομισματικής ένωσης καθώς και τις δύο διαφορετικές «ταχύτητες» με τις οποίες κινούνται οι οικονομίες των δώδεκα μελών της. Αναφέρουν ότι οι χώρες – μέλη της ΟΝΕ είναι αναγκασμένες είτε να εφαρμόζουν οικονομική πολιτική λιτότητας που οδηγεί στην ύφεση είτε να παραχωρούν μέρος της εθνικής κυριαρχίας τους επάνω στη νομισματική και την οικονομική πολιτική, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και τους υπόλοιπους τομείς της πολιτικής τους, όπως φυσικά και την εκπαίδευση. Υποστηρίζουν ότι το εγχείρημα της ΟΝΕ είναι αδύναμο και ασταθές και προαναγγέλλουν αδιέξοδα και οικονομική κρίση, τα οποία εμφανίστηκαν όντως μετά από περίπου μια δεκαετία (Μηλιός & Ιωακείμογλου, 1993: 28-33) και αποτέλεσαν έναν από τους παράγοντες για την εκπαιδευτική στρατηγική που χαράχτηκε και εφαρμόστηκε αργότερα.

### 2.3.7 Οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1994 με 2000

Το 1994 αλλάζει ξανά το πολιτικό σκηνικό και επιστρέφει το ΠΑΣΟΚ στην εξουσία, μόνο που αυτή τη φορά με το νόμο 2525/1997 καταργεί τόσο το Ενιαίο Επαγγελματικό Λύκειο όσο και το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο, ενώ ιδρύει το Ενιαίο Λύκειο με διάφορες κατευθύνσεις σπουδών, το οποίο απορροφά όλους τους προηγούμενους τύπους λυκείου. Τον επόμενο χρόνο με το νόμο 2640/1998, καταργούνται και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές και ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), οπότε και παρατηρείται μια μετατόπιση της ΤΕΕ από τη σχολική και πλήρη εκπαίδευση στην επαγγελματική κατάρτιση. Βέβαια, η κατάργηση των ΤΕΛ και των ΤΕΣ και η ίδρυση του ΤΕΕ, δεν επέφερε πραγματικές

τομές στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, καθώς λίγα πράγματα ουσιαστικά άλλαξαν, ενώ η φιλοσοφία και ο προσανατολισμός της ΤΕΕ παρέμειναν αμετάβλητα (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. 2011:335).

Ο στόχος του νέου υπουργού παιδείας είναι να αμβλύνει τις αντιθέσεις που δημιουργήθηκαν την προηγούμενη τετραετία, χωρίς ωστόσο να πραγματοποιήσει κάποια μεγάλη τομή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1995 με το νόμο 2327/1995 ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), με σκοπό τόσο την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ), όσο και τη συστηματική επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση ενηλίκων ανέργων, υποαπασχολούμενων και αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κινούμενη πάντα υπό το στόχο του ευέλικτου εργατικού δυναμικού. Στη χώρα μας η οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκίνησε σχετικά αργότερα από τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ και η ίδρυση του ΙΔΕΚΕ στην πραγματικότητα σηματοδοτεί αυτή την αρχή. Το ΙΔΕΚΕ θα πραγματοποιεί μια σειρά από ενέργειες όπως η βασική εκπαίδευση των ενηλίκων, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων εργαζομένων και ανέργων, η κοινωνικο-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα πολιτισμού, υγείας και περιβάλλοντος, καθώς και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως οι ξένες γλώσσες και οι δεξιότητες πληροφορικής και επικοινωνιών (Ζαρίφης, 2010:59-61).

Την ίδια περίοδο ανακοινώνεται και επιχειρείται η εφαρμογή ενός άξονα εκπαιδευτικής πολιτικής γνωστό ως Εθνικό Απολυτήριο. Το Εθνικό Απολυτήριο, το οποίο μέσα από ένα πολύπλοκο σύστημα αξιολόγησης και εξετάσεων σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης του λυκείου, θα οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το εθνικό απολυτήριο στην πραγματικότητα πλήττει τις διακηρύξεις των «ίσων ευκαιριών» και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου επιχειρείται η μετατόπιση της ευθύνης και του διαχειριστικού ελέγχου των σχολείων στην τοπική αυτοδιοίκηση, τους δήμους και στα ίδια τα σχολεία, με σκοπό την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την αυτοδιοίκηση και την εξοικονόμηση οικονομικών πόρων. Αυτό που στην πραγματικότητα επιχειρήθηκε, όμως, ήταν

μονάχα η εξοικονόμηση πόρων μέσω της υποχρηματοδότησης των σχολείων και των σχολικών επιτροπών, αφού μεταφέρθηκε το βάρος από τον κεντρικό προϋπολογισμό στους δήμους και στα ίδια τα σχολεία για την εξεύρεση πόρων. Το σκεπτικό αυτό του Υπουργείου Παιδείας συνάντησε πολλές αντιδράσεις και σύντομα εγκαταλείφθηκε (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:205-206,208-212) .

Την περίοδο αυτή της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ παρουσιάστηκαν πρόσθετοι οικονομικοί πόροι για την ελληνική εκπαίδευση από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, σύμφωνα με το οποίο περίπου 700 δισεκατομμύρια δραχμές θα δίνονταν στην ελληνική εκπαίδευση για τη χρονική περίοδο 1994-2000. Πιο συγκεκριμένα το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) ήταν το επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, μέσω του οποίοι προωθούνταν και χρηματοδοτούνταν ολοκληρωμένες ενέργειες – προγράμματα στο χώρο της Παιδείας σε εθνικό επίπεδο, με στόχο πάντα τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας στην Ελλάδα. Το ΕΠΕΑΕΚ αποτελούνταν από τέσσερα υποπρογράμματα, όπου το δεύτερο ήταν αποκλειστικά αφιερωμένο στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση, και περιελάμβανε τρία μέτρα: την ίδρυση των ΙΕΚ, Λοιποί Φορείς σχετιζόμενοι με την ΤΕΕ και Υποδομές κι Εξοπλισμός. Επιπλέον, στο πρώτο υποπρόγραμμα από τα τέσσερα μέτρα του, τα δύο ήταν αφιερωμένα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις υποδομές και τον εξοπλισμό. Παρά τα μεγάλα ποσά που διατέθηκαν από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για την ΤΕΕ στην Ελλάδα, δεν μπορούμε να πούμε πως αυτή την περίοδο αυτή έγιναν μεγάλες τομές και αλλαγές υπέρ της ΤΕΕ, αντιθέτως το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο και η φιλοσοφία που αντιπροσώπευε καταργήθηκε. Βάση δόθηκε στην μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση, η οποία όμως δεν είχε ξεκάθαρους στόχους και προγραμματισμό (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:206-207).

Λίγο αργότερα, το 1997 επιχειρήθηκε και νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπου τα νομοσχέδια 2525/1997 για τη γενική εκπαίδευση και 2640/1998 για την τεχνική εκπαίδευση, στόχευαν εκ νέου στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και τις νέες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές επιταγές. Πιο συγκεκριμένα, με τον πρώτο καταργήθηκαν όλοι οι τύποι λυκείου και ιδρύθηκε

το Ενιαίο Λύκειο το οποίο παρείχε γενική μόρφωση με κύριο στόχο την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ με το δεύτερο νόμο καταργήθηκαν τα Τεχνικά Λύκεια και οι Τεχνικές Σχολές και ιδρύθηκαν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτικά (ΤΕΕ), τα οποία οργανώθηκαν σε δύο κύκλους σπουδών, ένα μονοετή και ένα διετή. Αμέσως μετά ακολούθησαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων (Γκλάβας,2010:58-59).

Τον Ιούλιο του 1997 δίδεται στη δημοσιότητα το κείμενο «*Εκπαίδευση 2000: Για μια παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων*», το οποίο περιλαμβάνει τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό να δημιουργήσει μια νέα εθνική εκπαιδευτική βάση με διεθνή ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά, ενώ προέβαλλε τη διεθνοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, τις μεταβαλλόμενες συνθήκες τις αγοράς καθώς και την επανάσταση στη χρήση της πληροφορίας και της πληροφορικής, ως τα αίτια για τις προτάσεις αυτές. Στη συνέχεια ψηφίστηκαν δυο βασικοί νόμοι για την εκπαίδευση, ο 2323/1997 και ο 2640/1998. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο 2525/1997 καθιερώθηκε το Ενιαίο Λύκειο, προσδιορίστηκε το γενικό πλαίσιο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ιδρύθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:213). Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικες, οι οποίοι δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η φοίτηση είναι νυχτερινή και στους αποφοίτους δίδεται απολυτήριος τίτλος ισότιμος με το απολυτήριο του δημοτικού ή του γυμνασίου (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:219).

Με το νόμο 2640/1998 «*Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» συγκροτήθηκε ένα νέο σύστημα τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, με την ταυτόχρονη κατάργηση όλων των προηγούμενων μορφών της. Πιο συγκεκριμένα καταργήθηκαν τα Τεχνικά Λύκεια και οι Τεχνικές Σχολές και αντικαταστάθηκαν από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), τα οποία οργανώθηκαν σε δύο κύκλους, ένα διετή και ένα μονοετή (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:214). Η ΤΕΕ στην Ελλάδα θα παρέχεται από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, στα οποία θα εισάγονται οι απόφοιτοι γυμνασίου χωρίς εξετάσεις. Οι σπουδές τους θα διαρκούν δύο ή τρία έτη και οργανώνονται σε δύο κύκλους Α’

με διάρκεια δύο έτη και Β’ με διάρκεια ένα έτος, οι οποίοι περιλαμβάνουν επιμέρους τομείς και ειδικότητες. Εκτός αυτού, οι κύκλοι θα μπορεί να είναι και εσπερινής φοίτησης με επιπλέον, όμως, χρόνο φοίτησης. Οι μαθητές αφού αποφοιτήσουν από τον κύκλο Α’ θα λαμβάνουν μέσω εξετάσεων πτυχίο επιπέδου 2 ενώ οι απόφοιτοι του κύκλου Β’ πτυχίο επιπέδου 3, ενώ προβλέπεται και η εισαγωγή στα ΤΕΙ μέσω γενικών εξετάσεων. Το πρόγραμμα διδασκαλίας που θα παρακολουθούν οι μαθητές, θα περιλαμβάνει θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα των ειδικοτήτων καθώς και βασικά μαθήματα γενικής παιδείας, ενώ οι επαγγελματικοί τομείς που περιλαμβάνονται είναι: μηχανολογικός, ηλεκτρολογικός, ηλεκτρονικός, πληροφορική, εφαρμοσμένες τέχνες, οικονομίας και διοίκησης, γεωπονίας τροφίμων και περιβάλλοντος, κατασκευών, υγείας και πρόνοιας, αισθητικής, κομμωτικής, κατασκευών, χημικών εργαστηριακών εφαρμογών καθώς και ναυτιλιακός τομέας (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:213-214, 221-223).

Αν και η «μεταρρύθμιση Αρσένη» θεωρείται από πολλούς ένα ιστορικό βήμα προς την ευρωπαϊκή σύγκλιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη θεσμοθέτηση ενός νέου ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δυνατότητα προσαρμογής σε συχνά εναλλασσόμενες συνθήκες, έπειτα μάλιστα από μια σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών χωρίς ξεκάθαρο προσανατολισμό, συνάντησε σθεναρές αντιδράσεις, κυρίως προερχόμενες από μικροπολιτικούς και μικροκομματικούς ανταγωνισμούς αλλά και από μια γενική αντιμεταρρυθμιστική και ευρωσκεπτικιστική λογική (Χαραλάμπους, 2011:265). Σύμφωνα με τον ίδιο το Γ. Αρσένη, η μεταρρύθμιση αυτή αφορούσε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της δια βίου εκπαίδευσης, βασίστηκε τόσο στις ευρωπαϊκές τάσεις όσο και σε έρευνες και μελέτες και εμπεριείχε δικό της σύστημα αξιολόγησης, το οποίο ζήτημα δημιούργησε και τις περισσότερες αντιδράσεις (Αρσένης: 2007: 31-32). Επιπλέον, δύο από τις βασικές αρχές της μεταρρύθμισης αυτής, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο, ήταν η δια βίου εκπαίδευση και η σύνδεση της παιδείας με τα επαγγελματικά δικαιώματα (Αρσένης: 2007: 33 και 38), αν και κατά την άποψή μας σε κανένα από τα δύο ζητήματα δεν παρουσιάστηκε κάποια πρόοδος. Την άποψή μας επιβεβαιώνει και η δημόσια τοποθέτηση του υφυπουργού παιδείας Σ. Ταλιαδούρου, ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί τον

πυρήνα της δια βίου εκπαίδευσης, για αυτό και πρέπει να αποφεύγονται οι πρόωρες υπερεξειδικεύσεις σε συγκεκριμένα αντικείμενα (Ταλιαδούρος, 2007:42).

Όπως προαναφέραμε, το 1997 η μεταρρύθμιση Αρσένη κατήργησε όλους τους προηγούμενους τύπους λυκείου, ΓΕΛ, ΕΠΛ και ΤΕΛ και τους αντικατέστησε με το Ενιαίο Λύκειο για τη γενική εκπαίδευση και με το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (ΤΕΕ) για την τεχνική εκπαίδευση. Στόχος των ΤΕΕ ήταν ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση με σκοπό την ένταξη στην αγορά εργασίας, μια που σύμφωνα με τον ίδιο τον Αρσένη το πτυχίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν κατοχυρώνει και επαγγελματικό δικαίωμα, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχει η στρεβλή αντίληψη στην ελληνική κουλτούρα ότι το πτυχίο και οι σπουδές αποτελούν εισιτήριο για την εξασφαλισμένη εργασία (Αρσένης, 2007: 34). Με τη μεταρρύθμιση αυτή αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στην ΤΕΕ, κυρίως όμως λόγω των δυσκολιών που συναντούσαν στη γενική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τη διατήρηση και ενίσχυση της άποψης ότι η ΤΕΕ αποτελεί μια υποδεέστερη μορφή εκπαίδευσης για συγκεκριμένες μόνο ομάδες μαθητών. Παρά τον αέρα της μεταρρύθμισης, γρήγορα τα ΤΕΕ παρουσίασαν ελλείψεις σε προσωπικό, διδακτικά μέσα και υποδομές, ενώ το ποσοστό των μαθητών που μπορούσε να συνεχίσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν πολύ χαμηλό. Έτσι, λοιπόν, χάθηκε άλλη μια ευκαιρία για την ποιοτική αναβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης των μαθητών, ενώ συγκρίνοντας την προσπάθεια αυτή με τις προηγούμενες βλέπουμε να αναπαράγεται το ίδιο μοτίβο: μεγάλες εξαγγελίας, εκσυγχρονιστικός αέρας, προβολή της αναγκαιότητας και της χρησιμότητας της ΤΕΕ, κατάργηση και επανίδρυση σχολείων με επιδερμικές μόνο αλλαγές, υποχρηματοδότηση και τελικά ανάσχεση των προσπαθειών (Κασσωτάκης, 2011:355-356). Το φαινόμενο που παρατηρήθηκε ήταν τα ΤΕΕ να δέχονται σχεδόν αποκλειστικά παιδιά από τα λαϊκά και τα χαμηλά οικονομικά στρώματα, καθώς και όλους όσους δεν θα μπορούσαν να επιβιώσουν στο Γενικό Λύκειο ή να διεκδικήσουν ακαδημαϊκή μόρφωση, με αποτέλεσμα οι περιορισμένες ευκαιρίες του κοινωνικού και οικονομικού τους συγκείμενου, να ανάγονται σε περιορισμένες επιλογές στην εκπαίδευση και στη συνέχεια σε περιορισμένες εργασιακές και

οικονομικές προσδοκίες. Η επιλογή της ΤΕΕ για να παραμείνει ένας μαθητής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να έχει δικαίωμα στη μόρφωση, κάθε άλλο παρά ελευθερία και ισότητα ευκαιριών μπορεί να χαρακτηρισθεί, εντούτοις λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την ίδια την επαγγελματική εκπαίδευση (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:237).

Όπως παρουσιάσαμε λοιπόν, το ΤΕΕ παρείχε διεξόδους και κίνητρα και οδήγησε στην αύξηση των εγγραφών στην τεχνική εκπαίδευση, όμως η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στα ΤΕΙ ήταν αρκετά δύσκολη και αρκετά περιορισμένη μέσω ποσόστωσης. Εκτός αυτού, καθυστέρησε αρκετά η συγγραφή και παραγωγή διδακτικού υλικού για τους μαθητές των ΤΕΕ, οι οποίοι με έκπληξη είδαν να διδάσκονται ακόμα και αρχαία ελληνικά στη πρώτη τάξη του Ά κύκλου σπουδών.

Μια καινοτομία της μεταρρύθμισης Αρσένη με σαφή προσανατολισμό προς την ΤΕΕ, ήταν τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), τα οποία θεσμοθετήθηκαν και ξεκίνησαν να λειτουργούν με το νόμο 2525/1997 και την υπουργική απόφαση 6495/1997, στο χώρο της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως παραρτήματα των ΑΕΙ και των ΤΕΙ. Πιο συγκεκριμένα, τα ΠΣΕ λειτουργούσαν παράλληλα προς τα συμβατικά προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ και αφορούσαν νέα επιστημονικά αντικείμενα ή διεπιστημονικές σπουδές, ενώ προσφέρονταν σε τρεις περιόδους, χειμερινή, εαρινή και θερινή. Η επιτυχής φοίτηση στα ΠΣΕ οδηγούσε στην απόκτηση πτυχίου ισότιμου με τα πτυχία που χορηγούσαν αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ υπήρχε η δυνατότητα της μερικής παρακολούθησης ορισμένων μαθημάτων ή τομέων των ΠΣΕ που οδηγούσε στη χορήγηση βεβαίωσης επιτυχής παρακολούθησης. Με τον τρόπο αυτό, δινόταν η δυνατότητα στους εργαζόμενους νέους και σε αυτούς με περιορισμένο χρόνο, οι οποίοι δεν μπορούσαν να έχουν πλήρη φοίτηση, να αποκτήσουν υψηλού επιπέδου κατάρτιση και γνώσεις σε σύντομο χρόνο και να τις εφαρμόσουν αμέσως στο εργασιακό τους περιβάλλον. Δικαίωμα εγγραφής σε αυτά είχαν όλοι οι απόφοιτοι λυκείου, ενώ μετά την ηλικία των 25 ετών υπήρχε η επιβολή τελών εγγραφής και φοίτησης (Κασσωτάκης, 2011:290).

Τα ΠΣΕ συνάντησαν πολύ ισχυρές αντιδράσεις από την πανεπιστημιακή κοινότητα αλλά και από τους φοιτητές, με αποτέλεσμα τη διακοπή τους το 2000. Στη διάρκεια ζωής τους φοίτησαν σε αυτά περίπου 7000 νέοι και απέκτησαν εφόδια, χωρίς ωστόσο να μπορέσουν να ολοκληρώσουν πλήρως τη φοίτησή τους (Κασσωτάκης, 2011:291). Μπορούμε να πούμε πως τα ΠΣΕ είναι μια πρώτη πολύ σημαντική προσπάθεια για την καθιέρωση της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα, σε συντονισμό πάντα με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για την ΤΕΕ, ενώ μπορεί να θεωρηθεί και ως μια προσπάθεια άσκησης κοινωνικής πολιτικής μέσω της εκπαίδευσης, δίνοντας δυνατότητες στους αποτυχόντες του εξεταστικού συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να γίνουν μέτοχοι ακαδημαϊκού επιπέδου κατάρτισης. Οι αντιδράσεις, όμως, που συνάντησε το εγχείρημα των ΠΣΕ οδήγησε στην εγκατάλειψη της προσπάθειας αυτής.

Για να είμαστε δίκαιοι, είναι αλήθεια πως η Ελληνική Κυβέρνηση με τα ΠΣΕ προσπάθησε να χρησιμοποιήσει τις υποδομές, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μέσα και την οργάνωση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων για να προσφέρει με ελάχιστο κόστος ένα δίκτυο επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να οριοθετήσει ζητήματα που αφορούσαν στη βαθμίδα εκπαίδευσης, στο κύρος και το αντίκρισμα των τίτλων σπουδών, στα επαγγελματικά δικαιώματα και στις επικαλύψεις με άλλους τίτλους σπουδών και δικαιώματα (Κασσωτάκης, 2011:291-292). Και μόνο για τους λόγους αυτούς, μπορούμε να πούμε πως τα ΠΣΕ αποτελούσαν μια αφελής πολιτική κίνηση, καθώς ήταν βέβαιο πως θα αποτύχουν. Σαν συνέχεια των ΠΣΕ μπορεί να θεωρηθεί η θεσμοθέτηση των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης μετά από μερικά χρόνια με το νόμο 3369/2005, με τον οποίο δημιουργήθηκε ένα νέο δίκτυο σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους ενηλίκους, χρηματοδοτούμενο κυρίως από διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Και σε αυτή τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια εντοπίζουμε μια παρόμοια αντίφαση με τις προηγούμενες προσπάθειες. Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι σκοπός της μεταρρύθμισης, σύμφωνα πάντα με τις εισηγητικές εκθέσεις, ήταν η Ελλάδα να μπορέσει να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής και στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στη θεαματική διείσδυση

της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς και τις δραστηριότητες, ταυτόχρονα τονίζεται έντονα ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης η οποία και θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους, δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη (Γκλάβας, 2010:59). Η επιπλέον αντίφαση είναι το ότι θεσπίστηκε ένα πολύπλοκο και δυσβάσταχτο εξεταστικό σύστημα στο λύκειο που το μετέτρεψε σε εξεταστικό κέντρο και οδήγησε στη διόγκωση της παραπαιδείας και των φροντιστηρίων, ανοίγοντας έτσι περισσότερο την ψαλίδα της ανισότητας στην εκπαίδευση.

Η μεταρρυθμιστική αυτή ροπή των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ κατά την τελευταία δεκαετία του 20$^{ου}$ αιώνα οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις ζυμώσεις και τις αποφάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική που συντελούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να αναβαθμίζεται σε ένα ενεργό πλαίσιο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών της ΕΕ, καθώς και για την πολιτική που θα ασκηθεί σε αυτά, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται η εκπαιδευτική πολιτική να συνδέεται και με τις πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις της ΕΕ. Στα πλαίσια αυτής της προοπτικής, πραγματοποιείται στην Ελλάδα το 1997 και το 1998 από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ η γνωστή «μεταρρύθμιση Αρσένη», η οποία συντάσσεται με τη λεγόμενη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η μεταρρύθμιση αυτή, νόμος 2525/1997, υπήρξε η πρώτη συστηματική παρέμβαση στην ελληνική εκπαίδευση εναρμονισμένη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τις νεοφιλελεύθερες απόψεις που επικρατούν σε αυτήν και θεμελιώθηκε επάνω σε έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, η ανταγωνιστικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ο λόγος που εκφέρει αυτή η μεταρρύθμιση, παρουσίαζε πολλές ομοιότητες με το λόγο παγκόσμιων οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, οι οποίοι μιλούν για την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης καθώς και των μετρήσιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Τα σημαντικότερα μέτρα του νόμου 2525/1997 ήταν το Ενιαίο Λύκειο, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) τα οποία έδιναν τη δυνατότητα σε ενήλικες να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, η κατάργηση της επετηρίδας και η καθιέρωση των εξετάσεων ΑΣΕΠ για το διορισμό

εκπαιδευτικών, το πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Επάρκειας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Χαραλάμπους, 2011:263-265).

### 2.3.8 Οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 2000 με 2012

Όπως προαναφέραμε, με την είσοδο στη δεκαετία του ’90, ξεκίνησε μια πολιτική ατζέντα μεγάλων αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση. Ο νόμος 2083/1992 επιχειρούσε τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού πανεπιστημίου, ενώ εννιά χρόνια αργότερα επιχειρήθηκε η σύνδεσή του με τη Διά Βίου Εκπαίδευση. Το 2001 γίνονται προσπάθειες να συνδεθεί η ανώτατη εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις από την Ειδική Γραμματεία του ΕΠΕΑΚ ΙΙ. Την ίδια περίοδο περίπου επιτελείται η ανωτατοποίηση των ΤΕΙ με το νόμο 2817/2000, μέσα από σφοδρές αντιδράσεις, χωρίς όμως να συνοδευτεί από ουσιαστικές τομές στα αναλυτικά προγράμματα και των ΤΕΙ και στο επίπεδο σπουδών που παρείχαν. Παρόλα αυτά, παραμένει μια σημαντική κίνηση για τη στήριξη της ΤΕΕ, έστω και αν προήλθε από την ισχυρή πίεση της ΕΕ για τον εναρμονισμό της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή, αφήνοντας ταυτόχρονα χώρο στα ιδιωτικά ΤΕΙ για την ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. (Παπαδάκης, 2011:559-561).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στην Ελλάδα από την αρχή του 21$^{ου}$ αιώνα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη Διαδικασία της Μπολόνια και από τις διεθνείς τάσεις που ορίζει ο ΟΟΣΑ. Το 2003 το ΥΠΕΠΘ καταθέτει ένα θεσμικό πλαίσιο για τη θεσμοθέτηση και συστηματοποίηση της Δια βίου Εκπαίδευσης ενώ στις αρχές του 2005 δημοσιοποιείται το νομοσχέδιο για τη «*Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης*», το οποίο τελικά ψηφίζεται το Ιούλιο του ίδιου έτους (Παπαδάκης, 2011:562-563). Την άνοιξη του 2003 όπως είπαμε, το ΥΠΕΠΘ δημοσιοποίησε το «*Πρόγραμμα Ελληνικής Προεδρίας για Θέματα Παιδείας*», στο οποίο παρουσιάζονται οι κατευθύνσεις της κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκεί επισημαίνεται ότι το ζητούμενο είναι να μετασχηματισθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να γίνουν ικανά και να αποτελέσουν τη βάση της οικονομικής ανάπτυξης συλλαμβάνοντας τη δυναμική της «νέας οικονομίας». Έτσι, λοιπόν, το σχολείο οφείλει, υπό την κηδεμονία της Παγκόσμιας Αγοράς, η οποία βασίζεται στη Γνώση, να διαμορφώνει στους μαθητές δεξιότητες και γνώσεις παγκόσμια

αποδεκτές και άμεσα εφαρμόσιμες, οι οποίες θα στηρίζουν και δεν θα αμφισβητούν τη φύση και τη λειτουργία αυτής της αγοράς. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να αλλάξουν οι στόχοι του σχολείου και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και ότι σχετίζεται με αυτούς, έτσι ώστε να τεθεί πλήρως στην υπηρεσία της ευρωπαϊκής αγοράς και της νεοφιλελεύθερης πολιτικής της (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:241-242).

Το Μάρτιο του 2004 στην εξουσία έρχεται ξανά η Νέα Δημοκρατία, και σύμφωνα με τη μέχρι τώρα παράδοση, πραγματοποιούνται νέες αλλαγές στην ΤΕΕ από την υπουργό παιδείας Μαριέττα Γιαννάκου. Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο 3475/2006 καθώς και την υπουργική απόφαση 81646/Δ4 καταργούνται αυτή τη φορά τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, τα οποία είχαν ιδρυθεί μόλις το 1999, και στη θέση τους επανιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές με μορφή παρόμοια με αυτή του 1977 και με νέο πιο μοντέρνο όνομα, Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), ενώ τα Ενιαία Λύκεια ονομάζονται και πάλι Γενικά Λύκεια (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. 2011:335). Όπως αναφέρεται στο νόμο 3475/2006, η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση θα παρέχεται στα επαγγελματικά λύκεια, ημερήσια και εσπερινά, και στις επαγγελματικές σχολές, ενώ στο πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνονται μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά και επαγγελματικά μαθήματα οργανωμένα σε κύκλους και ειδικότητες, καθώς και πρακτικές ασκήσεις. Οι δυνατοί κλάδοι θα είναι διαθέσιμοι στην Β’ τάξη, ενώ οι τομείς στη Γ’ τάξη του επαγγελματικού λυκείου (Νόμος υπ’ αριθ. 3475/2006). Το πρόγραμμα σπουδών, οι κλάδοι και οι κατευθύνσεις παρέμειναν σχεδόν τα ίδια με τα ΤΕΕ και τις ΤΕΣ, ενώ ελάχιστες νέες υποδομές δημιουργήθηκαν. Το ΕΠΑΛ διαθέτει τρεις τάξεις, όπου η πρώτη περιλαμβάνει σχεδόν εξολοκλήρου μαθήματα γενικής παιδείας κοινά για όλους και ελάχιστα τεχνικά μαθήματα, προερχόμενα από τρεις διαθέσιμους κύκλους: τεχνολογικός κύκλος, κύκλος υπηρεσιών και ναυτικός κύκλος. Στη δεύτερη τάξη, όπου μπορούν να εγγράφονται και μαθητές από το Γενικό Λύκειο, υπάρχουν κοινά γενικά μαθήματα και μαθήματα από διάφορους τεχνικούς τομείς, έναν από τους οποίους επιλέγουν οι μαθητές. Στην τρίτη λυκείου οι μαθητές παρακολουθούν κυρίως μαθήματα μιας ειδικότητας από τον τομέα που είχαν επιλέξει στην

προηγούμενη τάξη καθώς και ορισμένα μόνο μαθήματα γενικής παιδείας. Στους αποφοίτους του ΕΠΑΛ χορηγούνται απολυτήριο λυκείου ισότιμο με αυτό του Γενικού Λυκείου καθώς και Πτυχίο επιπέδου 3 στην ειδικότητα που είχαν επιλέξει. Οι ΕΠΑΣ έχουν διετή φοίτηση και σ' αυτές γράφονται απόφοιτοι της πρώτης τάξης του ΕΠΑΛ ή του ΓΕΛ, ενώ περιλαμβάνουν μόνο τεχνικά μαθήματα. Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΣ λαμβάνουν πτυχίο επιπέδου 2 που τους παρέχει αυξημένα επαγγελματικά δικαιώματα ως εξειδικευμένοι τεχνίτες (Κασσωτάκης, 2011:357). Επιπλέον, η φοίτηση στις ΕΠΑΣ μπορεί να διαρκεί μέχρι και τρία έτη, αν εφαρμόζεται κάποιο πρόγραμμα μαθητείας ή κάποιο πρόγραμμα άσκησης στο επάγγελμα (Νόμος υπ' αριθ. 3475/2006).

Ένα άλλο σημείο το οποίο είναι σημαντικό να αναφερθεί, είναι ο προσδιορισμός και η συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και Κατάρτισης, η οποία πραγματοποιήθηκε με δύο νομοσχέδια, το νόμο 3191/2003 και το νόμο 3369/2005. Με τον πρώτο, ορίζονται μια σειρά από έννοιες όπως το Σύστημα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το Σύστημα Αρχικής και το Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι Δεξιότητες, οι Ικανότητες και τα Τυπικά Επαγγελματικά Προσόντα. Στη συνέχεια προσδιορίζεται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), ως το ολοκληρωμένο σύνολο των συμβατών μεταξύ τους λειτουργιών μέσων των οποίων σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η εθνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και για τη σύνδεση τους με την απασχόληση, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, για να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας με επαγγελματικά στελέχη των ζητούμενων ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων, τα οποία θα είναι εφοδιασμένα με τα κατάλληλα για το σκοπό αυτόν προσόντα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες). Στο νόμο 3191/2003 προσδιορίζονται οι στρατηγικοί στόχοι του ΕΣΣΕΕΚΑ και οι κύριες λειτουργίες του, τα οποία συνοψίζονται στην προσπάθεια της δημιουργίας ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού ενιαίου συστήματος για την έρευνα, καταγραφή και τεκμηρίωση των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ανθρώπινο δυναμικό που αντιστοιχούν στα επαγγέλματα, τα οποία μπορούν να προέλθουν από την

επαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και στη διαμόρφωση των προδιαγραφών των ειδικοτήτων ή των εξειδικεύσεων και την αποτελεσματική σύζευξη τους με τα προγράμματα σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Επίσης, ορίζεται ότι στα πλαίσια του ΕΣΣΕΕΚΑ λειτουργούν και διασυνδέονται μια σειρά από επί μέρους συστήματα, μέσω των οποίων υλοποιούνται στόχοι και οι λειτουργίες του, τα οποία είναι το Σύστημα Έρευνας των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας, το Σύστημα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το Σύστημα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, το Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, το Σύστημα Πιστοποίησης της Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων και το Σύστημα Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας. Το σύστημα έρευνας και αναγκών της αγοράς εργασίας θα έχει σαν αποστολή του την καταγραφή και την τεκμηρίωση της επαγγελματικής διάρθρωσης της απασχόλησης σε κλαδικό και εθνικό επίπεδο και των αντίστοιχων αναγκών της αγοράς εργασίας, τον προσδιορισμό των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις κατά επαγγελματικό επίπεδο, που είναι δυνατόν να καλύψουν τη ζήτηση συγκεκριμένων θέσεων εργασίας σε τοπικό επίπεδο και τον προσδιορισμό, με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, των προδιαγραφών των ειδικοτήτων και των εξειδικεύσεων. Το σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης θα έχει σαν αποστολή του το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών, στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποβλέπουν στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με τις βασικές τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των αποφοίτων της. Τα προγράμματα σπουδών θα αντιστοιχούν προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις που ζητούνται από την αγορά εργασίας και θα οδηγούν στην απόκτηση των προσόντων που αντιστοιχούν στις προδιαγραφές των ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων αυτών. Επιπλέον αποστολή, θα είναι η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ικανότητας των δομών και φορέων της επαγγελματικής εκπαίδευσης να ανταποκριθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό στις απαιτήσεις που προκύπτουν, η αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και της συμβατότητας τους προς τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις για τις οποίες σχεδιάστηκαν, της εφαρμογής των προγραμμάτων

επαγγελματικής εκπαίδευσης και των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι απόφοιτοι σε σχέση προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων τους (Νόμος υπ' αριθ. 3191/2003).

Το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σαν στόχο έχει το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης για την απόκτηση βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις που ζητούνται από την αγορά εργασίας, για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού. Οι λειτουργίες του συστήματος αυτού καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και των δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), καθώς και από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ), με το οποίο συνεργάζεται ο ΟΕΕΚ για τη σύνδεση της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, έχει σαν στόχο το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για την κατάρτιση ή την επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία συμπληρώνει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχους την ένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη. Οι λειτουργίες του συστήματος αυτού καλύπτονται από τις δραστηριότητες του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΥΠΕΚΑ) και τις δραστηριότητες του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ) (Νόμος υπ' αριθ. 3191/2003).

Βλέπουμε, λοιπόν, από το 2003 να τίθενται οι βάσεις και το οργανωτικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση, η οποία έχει σαφώς τεχνικοεπαγγελματικό χαρακτήρα, και η οποία συνδέεται άμεσα με την κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την ευελιξία στην απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού, υψηλού και χαμηλού επιπέδου, σημεία στα οποία υπήρχε και υπάρχει μεγάλο ρεύμα μέσα στην ΕΕ. Στη συνέχεια το

2005 ψηφίστηκε ο νόμος 3369/2005 ο οποίος συμπλήρωνε τον 3191/2003, ορίζοντας την Δια Βίου Εκπαίδευση ως κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης και της εμπειρικής μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου, με σκοπό την απόκτηση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση και την αγορά εργασίας. Εκτός αυτού, προσδιορίζεται η Δια Βίου Κατάρτιση ως το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή την επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού είτε στο πλαίσιο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, όπου παρέχονται βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την ένταξη, επανένταξη ή την κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού, είτε στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, όπου το ανθρώπινο δυναμικό συμπληρώνει και εκσυγχρονίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από άλλα συστήματα κατάρτισης ή από την πρότερη επαγγελματική εμπειρία, με σκοπό την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη. Στον ίδιο νόμο ορίζεται ότι τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση θα παρέχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα ΙΕΚ, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), οι Σχολές Γονέων και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) στα άτομα που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για όσους είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη δια βίου εκπαίδευση θα παρέχουν τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης τα οποία λειτουργούν σε τμήματα και σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (Νόμος υπ' αριθμόν 3369/2005 και Ζαρίφης, 2010: 59-62). Τα ΚΕΕ μπορούν να χαρακτηριστούν και ως τοπικά κέντρα δια βίου μάθησης, με βασικά χαρακτηριστικά την εύκολή πρόσβαση όλων των ενηλίκων, τη χρήση νέων τεχνολογικών και της πληροφορικής και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Η ίδρυση και η λειτουργία τους ξεκινά από το 2003 έως και το 2006. Τα ΚΕΕ αποτελούν το συντονιστικό φορέα της δια βίου μάθησης ενηλίκων σε τοπικό επίπεδο κάθε νομού και με τη στοχοθεσία τους και τα τμήματα εκπαίδευσης που πραγματοποιούν συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας, στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου

και στη διαμόρφωση της έννοιας του ευρωπαίου πολίτη. Τα προγράμματά τους απευθύνονται σε όλους τους ενήλικους χωρίς διακρίσεις, όμως υπάρχουν ειδικά προγράμματα για ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι Ρομά και οι φυλακισμένοι ή οι πρώην κατάδικοι (Ζαρίφης, 2010:62-68).

Η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, όπως προαναφέραμε, αποφάσισε με το νόμο 3475/2006 να καταργήσει τα ΤΕΕ και να επανιδρύσει τα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ, δίνοντας την αίσθηση ότι η προηγούμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια δεν πρόσφερε παρά ελάχιστα στην ΤΕΕ. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός κόσμος, θεωρούσε την τότε ίδρυση των ΤΕΕ ως υποβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η προσπάθεια αυτή να μην τύχει θετικής αντιμετώπισης (Γκλάβας, 60). Διαβάζοντας κανείς τα ΦΕΚ με τις υπουργικές αποφάσεις σχετικά με τη μεταρρύθμιση αυτή συνειδητοποιεί ότι τα μέχρι τώρα ΤΕΕ μετονομάζονται απλώς σε ΕΠΑΛ και προσδιορίζεται η μετάβαση με σταδιακό τρόπο για τα δύο επόμενα σχολικά έτη, χωρίς να ιδρύονται ή έστω να αναμορφώνονται υπάρχουσες εργαστηριακές και υλικοτεχνικές υποδομές. Εκτός αυτού δεν φαίνεται να επιμορφώνεται το διδακτικό προσωπικό στη νέα πραγματικότητα, απλώς διότι δεν υπάρχει κάποια νέα πραγματικότητα (ΦΕΚ 1379/2006). Εντύπωση προκαλεί το ΦΕΚ 1236/2006, σύμφωνα με το οποίο καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα της πρώτης τάξης του επαγγελματικού λυκείου, όπου οι ώρες διδασκαλίας για τα γενικά μαθήματα είναι υπερδιπλάσιες από αυτές για τα τεχνικά μαθήματα. Συγκεκριμένα, η αναλογία γενικών και τεχνικών μαθημάτων είναι 25 ώρες προς 9 ώρες για το ημερήσιο επαγγελματικό λύκειο και 18 ώρες προς 7 για το εσπερινό (ΦΕΚ 1236/2006).

Δυστυχώς και η προσπάθεια αυτή δεν βελτίωσε το επίπεδο της ΤΕΕ ούτε κατάφερε να απορροφήσει περισσότερους μαθητές, κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα τεχνικά σχολεία άλλαξαν κυρίως όνομα και όχι στόχους και περιεχόμενο, ενώ δεν δαπανήθηκαν χρήματα για νέες υποδομές, αλλά μόνο για οργανωτικές και διοικητικές αλλαγές. Όλες αυτές οι παλινδρομήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική για την ΤΕΕ οδήγησαν στο γεγονός η Ελλάδα το 2009 να κατέχει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στην ΤΕΕ, ενώ απέτυχαν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που θα προσέλκυαν ένα σημαντικό αριθμό νεαρών ικανών μαθητών.

Οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, πέραν από το να υλοποιήσουν προεκλογικές επιταγές για τομές στην ΤΕΕ, κατάφεραν ελάχιστα, καθώς η υποχρηματοδότηση και η υποτονικότητα ήταν έκδηλες αρκετά σύντομα.

Παρόλο που το 2009 άλλαξε ξανά η κυβέρνηση κι επέστρεψε το ΠΑΣΟΚ, δεν έγιναν σημαντικές αλλαγές στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, εκτός από αλλαγές και ανακατατάξεις στις ειδικότητες και τα αναλυτικά προγράμματα των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. 2011:335). Χαρακτηριστικό της ατονίας αυτής στο επίπεδο της ΤΕΕ, είναι γεγονός ότι στο νόμο 3966/2011, με τον οποίο ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), δεν αναφέρεται πουθενά η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ούτε στους στόχους, ούτε στις αρμοδιότητες, ούτε στις δράσεις του ΙΕΠ, το οποίο είναι ένα επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το υπουργείο Παιδείας στα θέματα που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με κύριο στόχο την επιστημονική έρευνα και μελέτη και τη διαρκή επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά.

Το 2010 επανέρχεται στο προσκήνιο το ζήτημα της Διά Βίου Μάθησης. Μετά τα νομοσχέδια του 2003 και 2005, προτάσσεται από την υπουργό Άννα Διαμαντοπούλου και ψηφίζεται ο νόμος 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*», ο οποίος έχει σαν κύριο σκοπό την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών και της δικτύωσης των φορέων δια βίου, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Οι στόχοι του νόμου αυτού είναι η συστηματοποίηση της διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης, ο προγραμματισμός και η αποκέντρωση των δράσεων δια βίου μάθησης, η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης των ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης, η θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης, η διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά

ευπαθών και ευάλωτων ομάδων, σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και η συγκρότηση ενός ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Στο νόμο 3879/2010, εκτός των άλλων προσδιορίζονται η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση. Η τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Η μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Η άτυπη εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Ειδικά για την μη τυπική εκπαίδευση, ορίζεται ότι αυτή περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ η άτυπη εκπαίδευση ορίζεται ότι περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως αυτή με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του. Εκτός από αυτά θεσμοθετούνται το «Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων» και το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, ως το σύνολο των φορέων δια βίου μάθησης που δραστηριοποιούνται και συνεργάζονται στην Ελληνική επικράτεια. Ως εθνικό πλαίσιο προσόντων ορίζεται ένα το πλαίσιο κατάταξης προσόντων με τη μορφή μαθησιακών αποτελεσμάτων, σύμφωνα με ένα σύνολο κριτηρίων επίτευξης επιπέδων μάθησης. Τα μαθησιακά αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, χωρίς να διασπάται ο ενιαίος χαρακτήρας της μάθησης, ενώ ως προσόν ορίζεται το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, ύστερα από διαπίστωση από τον αρμόδιο φορέα ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές (Νόμος υπ’ αριθμόν 3879/2010).

Παρατηρούμε, λοιπόν, στο νόμο 3879/2010, μια συντονισμένη προσπάθεια του υπουργείου παιδείας, το οποίο είχε μετονομαστεί σε Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, για τη θεσμοθέτηση, οριοθέτηση και ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Δια Βίου Εκπαίδευσης, σε κάθε της μορφή, σύμφωνα πάντα με τις επιταγές της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τους στρατηγικούς στόχους που έχουν τεθεί. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας δημιουργείται η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης με αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή τους. Οι αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης είναι κατά κύριο λόγο η εποπτεία και η διαχείριση του ΕΣΣΕΕΚΑ και, ειδικότερα, η διαχείριση των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και η σύνδεσή τους με τα υπόλοιπα συστήματα του ΕΣΣΕΕΚΑ, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου όλων των μονάδων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της μη τυπικής εκπαίδευσης, η οργάνωση, λειτουργία και διαχείριση των ΣΔΕ, των δημόσιων ΙΕΚ που υπάγονται σε αυτήν, των Σχολών Γονέων και ανάλογων δομών και προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, αρμοδιότητες είναι η μέριμνα για την οριοθέτηση της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και ο συντονισμός και η αξιολόγηση των λειτουργιών του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης και των αποτελεσμάτων του, ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και ο ανασχεδιασμός των λειτουργιών του, όπου κρίνεται απαραίτητο, καθώς και η υιοθέτηση μέτρων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητάς τους (Νόμος υπ' αριθμόν 3879/2010).

Εκτός από αυτά, νέο φαινόμενο είναι η σημαντική αποκέντρωση που επιχειρείται στους φορείς της δια βίου μάθησης, τοποθετώντας στο κάδρο τις Περιφέρειες και τους Δήμους. Πιο συγκεκριμένα, η κάθε Περιφέρεια καταρτίζει το περιφερειακό πρόγραμμα δια βίου μάθησης, με βάση το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει επενδύσεις, προγράμματα ή επί μέρους δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα δράσεις εφαρμογής της δημόσιας

πολιτικής της δια βίου μάθησης σε περιφερειακό επίπεδο. Οι δράσεις του περιφερειακού προγράμματος δια βίου μάθησης μπορεί να χρηματοδοτούνται είτε από τον τακτικό προϋπολογισμό και το πρόγραμμα δημόσιων επενδύσεων του υπουργείου παιδείας, είτε μέσω της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, είτε από επιχορηγήσεις και από ίδιους πόρους της Περιφέρειας, ενώ αυτή εφαρμόζει και διαχειρίζεται το περιφερειακό πρόγραμμα δια βίου μάθησης που υλοποιείται. Όσον αφορά τους δήμους κάθε περιφέρειας, ο κάθε δήμος καταρτίζει το τοπικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει επενδύσεις, προγράμματα ή επί μέρους δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και γενικότερα δράσεις εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής δια βίου μάθησης σε τοπικό επίπεδο. Τέτοιες είναι οι δραστηριότητες σύνδεσης των σχολικών μονάδων με την κοινωνία, οι δράσεις επιμόρφωσης ενηλίκων, ιδίως σε τομείς της δημόσιας υγείας, του πολιτισμού, του αθλητισμού, του περιβάλλοντος, της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών και οι δράσεις επιμόρφωσης της νέας γενιάς και της τρίτης ηλικίας, καθώς και η δημιουργία σχολών γονέων και οι δράσεις προώθησης της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας μέσω της σύνδεσης με την τοπική οικονομία (Νόμος υπ' αριθμόν 3879/2010).

Τέλος, στο νομοσχέδιο αυτό για πρώτη φορά θεσπίζονται προσφερόμενα κίνητρα για τη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης στα οποία περιλαμβάνονται ιδίως: η σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο, η χορήγηση ειδικών εκπαιδευτικών αδειών για συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, με έμφαση στους εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα, η καθιέρωση, στο πλαίσιο των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ατομικών εκπαιδευτικών λογαριασμών με συμμετοχή του εργοδότη και του εργαζόμενου, από τους οποίους ο τελευταίος αποσύρει χρήματα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του, καθώς και ατομικών λογαριασμών μαθησιακού χρόνου των εργαζομένων για την παρακολούθηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης (Νόμος υπ' αριθμόν 3879/2010). Η εμφανής έλλειψη θεωρίας στην εκπαίδευση

ενηλίκων, η οποία προωθείται πολύ έντονα από την ΕΕ καθώς θεωρείται ότι είναι το άρμα για την αντιμετώπιση δυσάρεστων φαινομένων όπως η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός, έχει οδηγήσει κατά καιρούς σε σκληρή κριτική από πολλούς μελετητές (Ζαρίφης, 2010:33). Η πλειοψηφία των ενηλίκων αποφασίζει να συμμετάσχει στην εκπαίδευση ενηλίκων για να ανταπεξέλθει στον ανταγωνισμό της κοινωνίας και για να αποκτήσει ή να επικαιροποιήσει γνώσεις και δεξιότητες. Όσον αφορά την κατάσταση στην Ευρώπη, η ανάγκη για συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση αποτελεί υψηλή προτεραιότητα. Αυτή η ανάγκη γίνεται επιτακτική σε χώρες όπως η Ελλάδα, αν μελετήσει κανείς τις ευρωπαϊκές πολιτικές που εφαρμόζονται. Είναι, όμως, αξιοπερίεργο το ότι ενώ έχουν επενδυθεί τόσα πολλά χρήματα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ειδικά μετά από το 1990, καθώς και ότι οι Έλληνες θεωρούν την εκπαίδευση υψηλή προτεραιότητα, τα ποσοστά συμμετοχής παραμένουν χαμηλά, ίσως τα χαμηλότερα σε όλη την ΕΕ (Ζαρίφης, 2010:9-10).

### 2.3.9 Η μεταρρύθμιση του 2013

Το 2012, εν μέσω της οικονομικής κρίσης έρχεται στην εξουσία η Νέα Δημοκρατία σε συνεργασία με το ΠΑΣΟΚ και τη ΔΗΜΑΡ. Τον Ιανουάριο του 2013 με υπουργό παιδείας τον Κωνσταντίνο Αρβανιτόπουλο, ψηφίζεται ένας ακόμα νόμος σχετικός με τη Δια Βίου Μάθηση, ο νόμος 4115/2013 «*Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*». Με το νόμο αυτό, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΙΕΝ) μετονομάστηκε σε Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και ορίστηκαν εκ νέου ο σκοπός, οι στόχοι και οι αρμοδιότητές του, στους οποίους κυρίαρχη θέση κατέχει η υλοποίηση δράσεων, προγραμμάτων και έργων για τη Δια Βίου Μάθηση κατά την έννοια του ν. 3879/2010 με έμφαση τη στήριξη των νέων στη εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή και κινητικότητά τους, την ανάδειξη και τη στήριξη της καινοτομίας και κινητικότητας (Νόμος υπ' αριθμόν 4115/2013). Εκτός αυτού, στον ίδιο νόμο ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ως

συγχώνευση του ΕΚΕΠΙΣ που έχουμε προαναφέρει, του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), και ορίστηκαν εκ νέου ο σκοπός, οι στόχοι και οι αρμοδιότητές του. Ο ΕΟΠΠΕΠ αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εισροών και εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης και λειτουργεί ως εθνική δομή των Ευρωπαϊκών Δικτύων που διαχειρίζονται θέματα προσόντων και ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας και κινητικότητας, όπως το Εθνικό Σημείο Συντονισμού του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, το Εθνικό Κέντρο Ευρωδιαβατηρίου, το Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Πληροφόρησης για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, το Εθνικό Σημείο Αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQA−VET) και το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) (Νόμος υπ' αριθμόν 4115/2013). Σκοπός και αρμοδιότητες του ΕΟΠΠΕΠ είναι: η πιστοποίηση των δομών και των επαγγελματικών προγραμμάτων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της μη τυπικής εκπαίδευσης, περιλαμβανομένης της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η εξασφάλιση των προϋποθέσεων και η εξυπηρέτηση των στόχων που αναφέρονται στα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με την μη τυπική εκπαίδευση, η δημιουργία και ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, καθώς και η αντιστοίχιση των προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (Νόμος υπ' αριθμόν 4115/2013). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι παρά την αλλαγή κυβέρνησης, η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται μετά το 2010 όσον αφορά τη Δια Βίου Μάθηση δεν διακόπτεται και προχωρά ακόμα περισσότερο στην προσπάθεια αποσαφήνισης και ελέγχου της μη τυπικής και άτυπης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στηρίζοντας κυρίως δράσεις εκτός του κύριου κορμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τον Αύγουστο του 2013 ψηφίζεται ένα νομοσχέδιο για την εκπαίδευση, ο νόμος 4186/2013 «*Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*», ο οποίος αποτελεί και την πιο πρόσφατη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της ΤΕΕ. Σύμφωνα με αυτόν, η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται από το Ημερήσιο και το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), μονάδες από τα οποία μπορούν να ιδρύονται μόνο από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Οικονομικών για τα εσπερινά ΕΠΑΛ. Εκτός από αυτά, προβλέπεται και η ίδρυση Επαγγελματικών Πρότυπων – Πειραματικών Λυκείων και Επαγγελματικών Λυκείων Ειδικής Αγωγής, καθώς και Επαγγελματικών Πρότυπων − Πειραματικών Λυκείων Μαθητείας, τα οποία ιδρύονται και από τον ΟΑΕΔ. Οι βασικοί σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου είναι η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, η οποία θα συμβάλλει στην γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών, η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών, η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς, η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη. Εκτός από αυτά, σαν σκοπούς του το νέο ΕΠΑΛ έχει τη διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή, την καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη, την παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, την ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. Επιπλέον, θα παρέχει τη δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και τέλος την ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νόμος υπ' αριθμόν 4186/2013).

Συγκρίνοντας τους στόχους αυτούς με τους στόχους του Γενικού Λυκείου, βλέπουμε ότι εκτός από αυτούς που σχετίζονται με τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, όλοι οι υπόλοιποι ταυτίζονται. Αυτή και μόνο η σύγκλιση στόχων αρκεί για να μας δώσει τις πρώτες αμφιβολίες ως προς το πραγματικό περιεχόμενο της μεταρρύθμισης αυτής.

Σύμφωνα πάντα με το νόμο 4168/2013, το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών, οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών και το Μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών, δηλαδή την «Τάξη Μαθητείας». Στο δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών» στα Ημερήσια ΕΠΑΛ λειτουργούν οι Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις. Στην Α΄ τάξη εγγράφονται χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου, στη Β΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από την Α΄ τάξη του Γενικού ή του Επαγγελματικού Λυκείου και στη Γ΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από τη Β΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου. Επίσης, οι απόφοιτοι της Α΄ τάξης του ΕΠΑΛ δικαιούνται να εγγραφούν στη Β΄ Τάξη του Γενικού Λυκείου. Στην Α’ τάξη του ΕΠΑΛ εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε ωρών διδασκαλίας την εβδομάδα, όπου οι είκοσι δύο ώρες ανήκουν σε μαθήματα γενικής παιδείας κοινά για όλους τους μαθητές και οι δεκατρείς ώρες ανήκουν σε μαθήματα ειδικότητας, οι οποίες διανέμονται σε από τέσσερα έως και έξι μαθήματα. Στη Β΄ και Γ΄ τάξη ΕΠΑΛ εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε συνολικά ωρών εβδομαδιαίως, όπου οι δώδεκα ώρες ανήκουν σε έξι μαθήματα γενικής παιδείας κοινά για όλους τους μαθητές και οι είκοσι τρείς ώρες ανήκουν σε μαθήματα ειδικότητας, από τέσσερα έως και έξι, τα οποία αποτελούνται, κατά προσέγγιση, από 50% θεωρητικό μέρος και 50% εργαστηριακό. Οι ομάδες προσανατολισμού, δηλαδή οι ομάδες επαγγελματικών ειδικοτήτων που προσφέρονται μαζί με τους αντίστοιχους τομείς ειδίκευσης και τις επαγγελματικές ειδικότητες είναι οι εξής: Ομάδα Τεχνολογικών Εφαρμογών, με τους τομείς Πληροφορικής, Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, Δομικών Έργων και Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Ομάδα Διοίκησης και Οικονομίας με τον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας, Ομάδα Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής με τον τομέα Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής και η Ομάδα Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων με

τους τομείς Πλοιάρχων και Μηχανικών. Σε κάθε τομέα αντιστοιχούν και μια σειρά από επαγγελματικές ειδικότητες, ενώ τα τμήματα σε κάθε ΕΠΑΛ οργανώνονται ανάλογα με τις ανάγκες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο και λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των λοιπών υπουργείων όπως και των λεγόμενων «κοινωνικών εταίρων», όπως η ΓΣΕΕ και ο ΓΣΒΒΕΕ. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου καταρτίζονται από το ΙΕΠ και περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, κατά μάθημα, τομέα και ειδικότητα, καθώς και διδακτέα ύλη διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος συνοδευόμενη από τις αντίστοιχες οδηγίες διδασκαλίας. Τα αναλυτικά αυτά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Credit System for Vocational and Education and Training – ECVET), ενώ λαμβάνονται υπόψη και τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ (Νόμος υπ' αριθμόν 4186/2013).

Στην τάξη μαθητείας, η οποία περιλαμβάνει την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και είναι προαιρετική, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑΛ, και σε αυτήν εφαρμόζεται το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης – μαθητείας του ΟΑΕΔ. Η νέα αυτή τάξη μαθητείας έχει διάρκεια ένα έτος και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, διάρκειας 28 ωρών την εβδομάδα επιμερισμένων σε πέντε ημέρες, καθώς και Μάθημα Ειδικότητας επτά ωρών επιμερισμένο σε δύο μέρες και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης της τάξης μαθητείας, της τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των φοιτούντων, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν έχει το ΕΠΑΛ και ο ΟΑΕΔ, ενώ το πρόγραμμα της μαθητείας σε εργασιακό χώρο διέπεται από σύμβαση που συνάπτεται μεταξύ του ΟΑΕΔ και του εργοδότη με επιπρόσθετα κίνητρα πρόσληψης του Μαθητευόμενου μετά το πέρας της μαθητείας. Το εργαστηριακό μάθημα πραγματοποιείται σε Εργαστήρια του ΟΑΕΔ ή στα οικεία Εργαστηριακά Κέντρα ή στα Σχολικά Εργαστήρια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ κάθε

εκπαιδευτικός είναι αρμόδιος για την εκπαιδευτική, εργαστηριακή και τη μαθητεία στον εργασιακό χώρο κατά ανώτατο όριο 25 μαθητών. Ετησίως, από την 1η Σεπτεμβρίου έως τη 15η Σεπτεμβρίου, οι απόφοιτοι της Τάξης Μαθητείας του σχολικού έτους, που ολοκληρώθηκε την 30ή Αυγούστου του ίδιου έτους, εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να παρακολουθούν το Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης, συνολικής διάρκειας 70 ωρών, για την αρτιότερη προετοιμασία τους για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, απόκτησης Πτυχίου Ειδικότητας, του ΕΟΠΠΕΠ, οι οποίες διεξάγονται ετησίως το τελευταίο τρίμηνο του έτους. Για τους μαθητές που παρακολουθούν την τάξη μαθητείας προβλέπεται η δωρεάν εξέταση από δημόσια νοσοκομεία ή από ιατρούς συμβεβλημένους με το Δημόσιο ή με φορείς κοινωνικής ασφάλισης, ενώ το Δημόσιο θα καλύπτει τις δαπάνες της ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης των μαθητών, που έπαθαν ατύχημα κατά την άσκηση στα Σχολικά Εργαστήρια των Επαγγελματικών Λυκείων, στα Εργαστηριακά Κέντρα ή στους χώρους εργασίας, κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή έμμεση ασφάλιση. Επίσης, με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας και Υγείας ρυθμίζονται ο τρόπος κάλυψης των δαπανών, η συμμετοχή του Δημοσίου στις εισφορές και τις αποζημιώσεις των μαθητών και των εργοδοτών κατά τη διάρκεια της μαθητείας, ενώ η τάξη μαθητείας είναι δυνατόν να χρηματοδοτείται από εθνικούς ή και κοινοτικούς πόρους (Νόμος υπ' αριθμόν 4186/2013).

Αφού ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, οι απόφοιτοι του ΕΠΑΛ θα λαμβάνουν απολυτήριο λυκείου ισότιμο με το απολυτήριο γενικού λυκείου και πτυχίο ειδικότητας Επιπέδου 3. Οι απόφοιτοι της τάξης μαθητείας θα λαμβάνουν Πτυχίο Ειδικότητας επιπέδου 4 μετά από την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους, ενώ οι επιτυχόντες στις εξετάσεις πιστοποίησης, παράλληλα με το προβλεπόμενο πτυχίο ειδικότητας, αποκτούν και την αντίστοιχη άδεια ασκήσεως επαγγέλματος για το συγκεκριμένο επίπεδο προσόντων. Επίσης, οι απόφοιτοι του ΕΠΑΛ θα μπορούν να εισαχθούν στα ΑΤΕΙ με ειδικές πανελλαδικού επιπέδου εξετάσεις, για την εισαγωγή σε τμήματα αντίστοιχων ειδικοτήτων κατά ποσοστό που ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, και εξετάζονται σε 4 μαθήματα,

2 γενικής παιδείας και 2 ειδικότητας, τα οποία ορίζονται με υπουργική απόφαση. Επιπλέον μπορούν να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις με τους ίδιους όρους με τους αποφοίτους του γενικού λυκείου και να διεκδικήσουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως παρατηρούμε στο νόμο αυτό, έχουν εξαφανιστεί τόσο η έννοια τεχνική εκπαίδευση, όσο και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ). Συγκεκριμένα, δεν γίνεται πουθενά αναφορά στην τυπική επαγγελματική εκπαίδευση στον όρο «τεχνική εκπαίδευση», ενώ από αυτήν εξαφανίστηκαν οι επαγγελματικές σχολές, χωρίς ωστόσο να αναφέρεται κάπου ότι καταργούνται. Λίγο πριν την ψήφιση αυτού του νομοσχεδίου με υπουργική απόφαση και νομοθετική ρύθμιση είχαν καταργηθεί πενήντα ειδικότητες και τομείς από την ΤΕΕ με αποτέλεσμα 2472 εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ να βρεθούν χωρίς διδακτικό αντικείμενο και να τεθούν σε διαθεσιμότητα, με σκοπό να ικανοποιηθούν οι μνημονιακές δεσμεύσεις της κυβέρνησης αυτής για απολύσεις και συρρίκνωση του δημόσιου τομέα. Ένας από αυτούς τους τομείς ήταν και ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας μαζί με όλες τις ειδικότητες του, καθώς και οι ειδικότητες Αισθητικής και Κομμωτικής. Η κίνηση αυτή του υπουργείου Παιδείας και της Κυβέρνησης φανερώνει τόσο τη χαμηλή θέση που κατέχει η ΤΕΕ στην κουλτούρα της εκπαίδευσης, όσο και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται από αυτή από την επίσημη πολιτεία, λίγο πολύ ως αναγκαίο κακό. Όλα αυτά συντέλεσαν στο να πληγεί η ΤΕΕ και σε συνδυασμό με το γεγονός πως οι στόχοι του νέου ΕΠΑΛ είναι κατά πολύ παρόμοιοι με του Γενικού Λυκείου καθώς και ότι διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας σε μεγάλο ποσοστό στο ΕΠΑΛ, θέτει υπό σοβαρή αμφισβήτηση το κύρος και την ουσία της μεταρρυθμιστικής αυτής προσπάθειας.

Ένα ακόμα σημείο που πρέπει να σχολιάσουμε είναι ότι με την είσοδο της Μαθητείας στην τυπική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα μετατίθεται ένα μέρος από την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στους ίδιους τους μαθητές όσο και στην αγορά εργασίας, ενώ δεν κατοχυρώνονται σαφώς τόσο οι αμοιβές και τα δικαιώματα των μαθητευόμενων μαθητών, όσο και τα ζητήματα που προκύπτουν με τα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Ταυτόχρονα εγείρεται το ζήτημα της πιστοποίησης των γνώσεων και των προσόντων τόσο σε ελληνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Με το νόμο 4168/2013 στηρίζεται ακόμα περισσότερο η μη τυπική εκπαίδευση και η κατάρτιση, καθώς και η δια βίου μάθηση, σε συντονισμό με τα νομοσχέδια σχετικά με τη δια βίου μάθηση που προηγήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο αυτό ιδρύεται η Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), η οποία στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης, παρέχει δωρεάν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης. Ο βασικός σκοπός της Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι η παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, διάρκειας τριών ετών, σε αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, ενώ υπάρχουν και οι Εσπερινές ΣΕΚ στις οποίες εγγράφονται μαθητές άνω των είκοσι ετών, εργαζόμενοι ή άνεργοι, και η φοίτηση διαρκεί τέσσερα χρόνια, περίπου 1.618 διδακτικές ώρες ειδικότητας. Επιπλέον, μπορούν να ιδρύονται ΣΕΚ δημόσιες και ιδιωτικές, καθώς και Πειραματικές ΣΕΚ και ΣΕΚ Ειδικής Αγωγής, οι οποίες είναι αποκλειστικά δημόσιες. Στους σπουδαστές των Εσπερινών ΣΕΚ που προάγονται στην Τάξη Μαθητείας απονέμεται η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης χωρίς την υποχρέωση φοίτησης σε αυτήν για την προσέλευσή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, εφόσον έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 600 ημερομίσθια στην ειδικότητα που αποφοιτούν. Στη ΣΕΚ λειτουργούν οι Α΄, Β΄ τάξη και η τάξη μαθητείας. Στην Α΄ τάξη εγγράφονται χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου, στη Β΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από την Α΄ τάξη και στην Τάξη Μαθητείας εγγράφονται οι προαγόμενοι από τη Β΄ τάξη της ΣΕΚ. Στην Α΄ και Β΄ τάξη εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων 30 ωρών διδασκαλίας με δύο μαθήματα γενικής παιδείας, Ελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά από 2 ώρες το καθένα, και εκπαιδευτικό πρόγραμμα 26 ωρών εβδομαδιαίως, που αποτελείται από μαθήματα Ειδικότητας. Τα μαθήματα Ειδικότητας αποτελούνται, κατά προσέγγιση, από 50% θεωρητικό μέρος και 50% εργαστηριακό μέρος. Στην τάξη μαθητείας, εφαρμόζεται πρόγραμμα του εργαστηριακού μαθήματος «Ενισχυτική Εργαστηριακή Εκπαίδευση της Μαθητείας» 7 συνολικά ωρών, επιμερισμένο σε δύο ημέρες εβδομαδιαίως και πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας 28 ωρών εβδομαδιαίως, επιμερισμένο σε πέντε ημέρες για ένα σχολικό έτος, δηλαδή ότι ισχύει και για την τάξη μαθητείας του ΕΠΑΛ. Οι ομάδες προσανατολισμού της ΣΕΚ είναι Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής, Τεχνολογικών Εφαρμογών, με ειδικότητες όπως τεχνίτης

οικοδομών, ναυπηγείων, υποδηματοποιίας, φανοποιός, μηχανικός αυτοκινήτων, υδραυλικός, Εφαρμοσμένων Τεχνών και Καλλιτεχνικών Σπουδών, με ειδικότητες όπως κεραμική, ψηφιδωτά, ξυλογλυπτική, υαλουργία, γραφικών τεχνών, χαρακτικής, Επαγγελμάτων Τουριστικών Επιχειρήσεων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας και Επιμέρους τομείς και επαγγέλματα, όπως αισθητική, μακιγιάζ και κομμωτική τέχνη (Νόμος υπ' αριθμόν 4186/2013).

Εκτός από τη νεοσύστατη ΣΕΚ, φορείς της μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης, οι οποίοι μπορεί να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί, είναι το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), το οποίο παρέχει αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της τυπικής μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του ΓΕΛ, του ΕΠΑΛ και των ΣΕΚ, το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), το οποίο παρέχει συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση καθώς και γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματικό προσανατολισμό και δια βίου συμβουλευτική σε ενήλικες εργαζόμενους ή ανέργους, και τέλος το Κολλέγιο, το οποίο παρέχει μη τυπική εκπαίδευση στους αποφοίτους της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αρμοδιότητα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου των φορέων αυτών και του κανονισμού λειτουργία τους ανήκει στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ η πιστοποίηση των «εισροών» τους στον ΕΟΠΠΕΠ. Επίσης, για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κάθε ειδικότητας λαμβάνονται υπόψη τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Στο ΙΕΚ η φοίτηση διαρκεί πέντε εξάμηνα, επιμερισμένη σε τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης συνολικής διάρκειας έως 1.200 διδακτικές ώρες ειδικότητας και σε ένα εξάμηνο Πρακτικής Άσκησης ή Μαθητείας, συνολικής διάρκειας 1.050 ωρών. Όσοι φοιτητές διαθέτουν τουλάχιστον 150 ημερομίσθια στην ειδικότητα που εγγράφονται, απαλλάσσονται, εφόσον το επιθυμούν, με υπεύθυνη δήλωση από την υποχρέωση φοίτησης του εξαμήνου Πρακτικής Άσκησης και τους απονέμεται η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης με την ολοκλήρωση των τεσσάρων εξαμήνων της θεωρητικής και της εργαστηριακής κατάρτισης. Η περίοδος πρακτικής άσκησης πρέπει να είναι συνεχόμενη ή και τμηματική χωρίς να υπερβαίνει χρονικά το ένα ημερολογιακό έτος, ενώ η εποπτεία,

ο συντονισμός, η διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή του ΙΕΚ ή άλλου οριζόμενου από αυτόν προσώπου ως Συντονιστή Πρακτικής Άσκησης. Τα ΙΕΚ διαθέτουν μια ποικιλία από ομάδες προσανατολισμού και ειδικότητες, όλες όσες υπάρχουν και στις ΣΕΚ και στα ΕΠΑΛ καθώς και κάποιες από αυτές που καταργήθηκαν από τα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ που «εξαφανίστηκαν» από το χάρτη της εκπαίδευσης. Για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης υπεύθυνη είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας, η οποία συγκροτεί δομές και σχεδιάζει, συντονίζει και υποστηρίζει προγράμματα και δράσεις στον τομέα της διά βίου μάθησης. Στο πλαίσιο της αποκέντρωσης των δράσεων Δια Βίου Μάθησης, οι Δήμοι της χώρας ενεργοποιούν το δίκτυο των φορέων δια βίου μάθησης των περιοχών τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη της προσφοράς στους δημότες τους υψηλής ποιότητας και εύκολα προσβάσιμων προγραμμάτων, που συνδέονται με το τοπικό, αλλά και το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Στην μη τυπική εκπαίδευση ανήκουν επίσης και τα ΚΕΚ, ιδιωτικά ή δημόσια, τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Η λειτουργία των ΚΕΕ υποστηρίζεται και προωθείται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), το οποίο αποτελεί τμήμα της ΓΓΔΒΜ. Τα προγράμματα σύντομης επαγγελματικής κατάρτισης των ΚΕΕ οργανώνονται κεντρικά με λίστα εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και υλοποιούνται σε διάρκεια εξαμήνων, χειμερινών και εαρινών, με δωρεάν απογευματινή φοίτηση και αυστηρό καθεστώς και απευθύνονται σε ενήλικες εργαζόμενους ή ανέργους απόφοιτους από δημοτικό μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφαρμόζοντας όμως κοινωνικά κριτήρια για τη συμμετοχή τους (Νόμος υπ’ αριθμόν 4186/2013). Στα ΚΕΕ δικαίωμα συμμετοχής έχουν όλοι οι ενήλικοι πολίτες, ενώ υπάρχουν προγράμματα σπουδών τόσο γενικού ενδιαφέροντος, όσο και ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ευάλωτες ομάδες, όπως οι Ρομά, οι φυλακισμένοι και οι μουσουλμανικές μειονότητες. Τα προγράμματα αυτά εναρμονίζονται με τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού (Ζαρίφης, 2010:66-68).

Όπως παρατηρούμε, λοιπόν, και σε αυτή τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια υπάρχει σημαντική στήριξη στη δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και συνέχεια και συνέπεια στις νομοθετικές παρεμβάσεις που προηγήθηκαν από το 2006 και ύστερα, ανεξάρτητα από τις κυβερνήσεις. Μπορούμε να πούμε πως στο θέμα της δια βίου μάθησης ακολουθείται μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, η οποία όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα αυτής της εργασίας, είναι συνυφασμένη με την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και τους στόχους τόσο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας όσο και του Euro 2020. Βέβαια από την ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση, τυπική και μη, έχει εξαφανιστεί επιμελώς οποιαδήποτε αναφορά στον όρο «τεχνική εκπαίδευση» και έχει αντικατασταθεί από τον όρο «κατάρτιση». Εκτός από αυτά βλέπουμε μια συντονισμένη προσπάθεια συγκρότησης και ελέγχου όλων των μορφών επαγγελματικής εκπαίδευσης και αντιστοίχησής τους με μετρήσιμους εκπαιδευτικούς στόχους, ώρες εκπαίδευσης και κατάρτισης και εκπαιδευτικές μονάδες που διαμορφώνονται με βάση το Ευρωπαϊκό Σύστημα Εκπαιδευτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση ECVET (European Credit System for Vocational and Educational Training), οι οποίες είναι δυνατόν να ακολουθούν το άτομο σε οποιαδήποτε ευρωπαϊκή χώρα και αν μετακινηθεί για εργασία ή σπουδές, στηρίζοντας έτσι την έννοια της «Κινητικότητας (Mobility)» που διέπει τις ευρωπαϊκές διακηρύξεις των τελευταίων ετών. Με τις διατάξεις του νόμου 4168/2013 μειώνονται οι δυνατότητες για τυπική επαγγελματική εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα αυξάνονται οι δυνατότητες για μη τυπική και άτυπη επαγγελματική κατάρτιση. Αυτό το γεγονός έχει σαν αποτέλεσμα την αποποίηση μέρους της ευθύνης και του κόστους της επαγγελματικής εκπαίδευσης από το κράτος και μετατόπισή τους στους εργοδότες και στους ευρωπαϊκούς μηχανισμούς, ενώ δημιουργούνται ζητήματα ως προς τα επαγγελματικά δικαιώματα και τα πιστοποιημένα προσόντα που παρέχονται, καθώς η τυπική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχει πιστοποιημένα προσόντα και πτυχία με καθορισμένα σε ένα μεγάλο ποσοστό επαγγελματικά δικαιώματα. Επιπλέον, το ζήτημα της Τάξης Μαθητείας, παρά τα θετικά του στοιχεία, όπως την επαγγελματική εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και τη σύνδεση της ΤΕΕ με την αγορά εργασίας, χρειάζεται ακόμα ρυθμίσεις ώστε να καθοριστούν με σαφήνεια ζητήματα αποζημίωσης, ασφαλιστικών εισφορών και συνθηκών εργασίας των

μαθητευόμενων, καθώς και τα επαγγελματικά δικαιώματα και τις αντιστοιχίες όσων αποφοιτήσουν από τα ΕΠΑΛ και τις ΣΕΚ με ή χωρίς την τάξη μαθητείας. Τέλος, με το νομοσχέδιο αυτό δημιουργείται ένα πολύπλοκο σχήμα κεντρικής διοίκησης, όπου συμμετέχουν δύο ή τρία υπουργεία καθώς και φορείς όπως ο ΟΑΕΔ και η ΓΓΔΒΜ, τη στιγμή μάλιστα που στο προηγούμενο καθεστώς την ευθύνη, αρμοδιότητα και εποπτεία είχε μόνο το υπουργείο παιδείας και οι φορείς που υπάγονταν σε αυτό.

Το 2015 άλλαξε ο κυβερνητικός σχηματισμός και ανέβηκε στην κυβέρνηση ο συνδυασμός ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ. Η πρώτη αλλαγή στα εκπαιδευτικά πράγματα ήταν η επαναφορά των ειδικοτήτων που αδικαιολόγητα είχαν καταργηθεί από το ΕΠΑΛ και η επαναπρόσληψη όλων των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ που είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα, μια κίνηση εντυπωσιασμού η οποία έτυχε πολύ θετικής υποδοχής. Το χρόνο που παραμένει στην εξουσία η κυβέρνηση αυτή δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της ΤΕΕ, δεν έχουν ακυρωθεί με κάποιο τρόπο οι αλλαγές της μεταρρύθμισης του 2013, αλλά την ίδια στιγμή τα μέτρα τα οποία ψηφίστηκαν έχουν ατονήσει και έχουν αφεθεί σε μια χαλαρότητα η οποία αποπνέει την οσμή παραίτησης και την ατονία της ΤΕΕ μέχρι να καταστρωθεί κάποιο νέο σχέδιο για την αλλαγή της ΤΕΕ.

## 2.4 Συζήτηση

Όλες αυτές οι συχνές αλλαγές στη δομή, στα ονόματα, στις κατευθύνσεις και στα αναλυτικά προγράμματα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αν μη τι άλλο φανερώνουν μια πολιτική, οργανωτική και επιστημονική αμηχανία και ασυνέχεια. Φαίνεται επίσης να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις πολιτικές υποσχέσεις και στην πραγματικότητα της ΤΕΕ στην Ελλάδα, αλλά και ασυμμετρία και ασυνέχεια ανάμεσα στα σχέδια και τις αποφάσεις των Υπουργών Παιδείας και των Κυβερνήσεων που εναλλάσσονταν στην εξουσία. Οι όποιες αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στην ΤΕΕ, δε συνοδεύτηκαν από επιστημονικό διάλογο και διαβούλευση, ούτε από συναίνεση και από συντονισμό ενεργειών, με αποτέλεσμα να μην έχουν ισχυρά θεμέλια και αρχές. Αντιθέτως, αρκετές από αυτές βασίστηκαν στα σχέδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση

ή υπαγορεύτηκαν από αυτά, αλλά και στην απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων, καθώς πολύ συχνά η μόνη χρηματοδότηση για τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προερχόταν από την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στον τομέα της εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. 2011:336). Δεν υπήρξαν πολιτικές εξαγγελίες και δηλώσεις που να μην προβάλλουν την ΤΕΕ ως απολύτως αναγκαία και ύψιστη προτεραιότητα. Στη συνέχεια ακολουθούσαν μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις, οι οποίες, όμως, απαρτίζονταν από αποσπασματικά μέτρα, χωρίς να εντοπίζεται μια ορθολογική διαδικασία εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αυτός ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι αναγκαίος και συνδέεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιχειρούμενης ανάπτυξης. Οι διορθωτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν εστιάζουν στο Λύκειο και τον τρόπο πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο προς της κατεύθυνση της ΤΕΕ (Μουζέλης, 2012:40-41). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία βρίσκεται συνεχώς στην ημερήσια διάταξη κάθε κυβέρνησης εδώ και δεκαετίες, αποτέλεσε το βασικό στόχο της καπιταλιστικής πολιτικής εξουσίας, κι αυτό γιατί μέσω αυτής δίδεται στο αστικό κράτος η δυνατότητα να επέμβει και αναμορφώσει ιδεολογικά και πρακτικά την εκπαίδευση. Οι αλλαγές που κάθε φορά θεσμοθετούνται είναι αποτέλεσμα τόσο της πάλης των τάξεων όσο και της σύγκρουσης των αντίθετων πολιτικών δυνάμεων, όπου οι προοδευτικές δυνάμεις στηρίζουν μια διαφορετική κατεύθυνση για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η υπεροχή των κυρίαρχων τάξεων σε συνδυασμό με την ιδεολογική και οικονομική στήριξη των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών, καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν (Μηλιός, 1984:134-135).

Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του έργου της ΤΕΕ στην Ελλάδα να επηρεάζονται αρνητικά από μια μεγάλη αντίφαση που σχηματίστηκε: αν και η κοινωνική και αναπτυξιακή προσφορά της ΤΕΕ είναι εμφανής και σημαντική, εντούτοις το κοινωνικό της κύρος παραμένει χαμηλό, λόγω διάφορων στερεοτυπικά παγιωμένων αντιλήψεων σχετικά με τα χειρονακτικά και τα τεχνικά επαγγέλματα. Το όλο αρνητικό κλίμα για την τεχνική εκπαίδευση δημιουργείται και συντηρείται από την υποχρηματοδότηση, την έλλειψη σύγχρονων υποδομών, εξοπλισμού και εργαστηρίων, την έλλειψη επαφής ανάμεσα

στον παραγωγικό μηχανισμό και τους παράγοντες της εκπαίδευσης, αλλά και την αργή εκβιομηχάνιση της Ελλάδας. Οι διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν για την ΤΕΕ παρουσιάζονται ως αποσπασματικές διεργασίες που δεν άγγιξαν την οικονομική και κοινωνική δυναμική μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι ως τμήματα ενός ενιαίου ολοκληρωμένου σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενίσχυση της ΤΕΕ και πολλαπλασιασμού των οφελών από αυτήν (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. 2011:338).

Στη σημερινή εποχή είναι πια ξεκάθαρο πόσο εσφαλμένες είναι οι αντιλήψεις που υποβαθμίζουν την ΤΕΕ και την συγχέουν με την χαμηλού επιπέδου χειρονακτική εργασία. Η σύνθεση θεωρίας και πράξης και η εφαρμογή των θεωρητικών μοντέλων είναι αναγκαίες περισσότερο από ποτέ, ενώ οι σύγχρονες απαιτήσεις δεν αφήνουν πλέον περιθώρια για διάκριση και ιεράρχηση ανάμεσα στις ανθρωπιστικές και τις τεχνικές σπουδές. Αυτό που χρειάζεται η σημερινή κοινωνία είναι μια υψηλού επιπέδου τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση η οποία θα προσφέρει ποιότητα σπουδών και τεχνικών γνώσεων μαζί και θεωρητικών, καθώς και προοπτικές στους χώρους της εργασίας και της επιχειρηματικότητας. Μια ΤΕΕ που παρέχει πραγματικά ανταποδοτικά οφέλη προφανώς και θα είναι ελκυστική στους νέους ανθρώπους.

## Κεφάλαιο 3. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

### 3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, το οποίο σχηματίζεται από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 μέχρι και τη Σύσκεψη του Τορίνο το 2014, καθώς και να αναγνωρίσουμε την προσέγγιση την οποία συνιστούν οι ευρωπαϊκοί θεσμοί. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τρεις μεγάλες ενότητες, οι οποίες ακολουθούν χρονολογική σειρά. Η πρώτη ενότητα περιγράφει την περίοδο από το 1992 μέχρι και το 1999, όπου σχηματίζεται το πλαίσιο, οι απόψεις και οι κύριες γραμμές στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει την περίοδο από το 2000 μέχρι και το 2010 και περιγράφει τη δεκαετή Στρατηγική της Λισσαβόνας και τους μετασχηματισμούς της, με εστίαση πάντα στην επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση. Τέλος, η Τρίτη ενότητα περιγράφει τη στρατηγική EU2020 και περιλαμβάνει την περίοδο από το 2010 μέχρι και το 2014. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού επιχειρούμε να δούμε σφαιρικά και συνολικά την περίοδο αυτή και να φωτίσουμε τις μεγάλες αλλαγές που παρουσιάστηκαν σε όλη τη χρονική περίοδο που μελετάμε. Όπως θα δούμε και παρακάτω, η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση προσπαθεί να βρει το γιατί και το πώς στην οικονομική πολιτική, την πολική για την απασχόληση και την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα, ενώ απουσιάζουν τα ανθρωπιστικά και κοινωνικά κίνητρα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής.

### 3.2 Ο σχηματισμός του ευρωπαϊκού πλαισίου για την εκπαίδευση

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90, έχει γίνει πια φανερό και αποδεκτό ότι τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζουν, αν όχι καθορίζουν, οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO, ενώ πίσω από αυτούς βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική υπερδύναμη των ΗΠΑ, με τη συνεργασία άλλων ανερχόμενων δυνάμεων όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Γερμανία και η Γαλλία, ενώ η ΕΣΣΔ αποτελεί ανασχετική δύναμη των

επιρροών αυτών στον ευρωπαϊκό χώρο (Πεσμαζόγλου, 1995:8-12). Με την κατάρρευση όμως της Σοβιετικής Ένωσης, ενός από τους δύο πόλους παγκόσμιας εξουσίας και επιρροής, η οποία συνοδεύτηκε από την κατάρρευση του δυτικοευρωπαϊκού σοσιαλισμού καθώς και από την κατάρρευση των αντικαπιταλιστικών κινημάτων, επήλθε η απόλυτη κυριαρχία μιας και μοναδικής καπιταλιστικής υπερδύναμης, υπό το πρίσμα του νεοφιλελευθερισμού. Αυτό το γεγονός έφερε και την κυριαρχία της οικονομίας, του κέρδους και του ατόμου επάνω σε οτιδήποτε συλλογικό και κοινό, με αποτέλεσμα την έντονη αμφισβήτηση του κράτους και του δημόσιου τομέα. Την ίδια στιγμή, η ευρωπαϊκή σοσιαλιστική δημοκρατία υιοθέτησε τη νεοφιλελεύθερη οικονομική πολιτική, με έντονη όμως κοινωνική ευαισθησία, για να μπορέσει να διατηρηθεί. Οι αλλαγές αυτές επόμενο ήταν να συμπαρασύρουν τις απόψεις για την εκπαίδευση, όπου επανήλθε η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου με την τεχνοκρατική και εργαλειακή της αντίληψη. Η εκπαίδευση αρχίζει σιγά σιγά να αντιμετωπίζεται ως προϊόν και να συνδέεται με την οικονομία και την ανάπτυξη, ενώ η χρηματοδότησή της αρχίζει να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως επένδυση και λιγότερο ως κοινωνική πολιτική. Υπό την επιρροή των μεγάλων διεθνών οργανισμών προωθείται και κυριαρχεί η έννοια της Δια Βίου Μάθησης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης, ενώ αρχίζει να αναπτύσσεται η ιδέα του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ, δηλαδή της αντιμετώπισης της εκπαίδευσης ως επιχείρησης με εκπαιδευτικά καταναλωτικά προϊόντα και καταναλωτές εκπαιδευόμενους (Σταμέλος, 2009: 48-58). Στο πλαίσιο αυτό, οι ανθρωπιστικές δεξιότητες υποβαθμίζονται και συρρικνώνεται η διάδοσή τους μέσα στην ένταση του ανταγωνισμού για την αύξηση της παραγωγικότητας και της ανάπτυξης Η εκπαίδευση για την οικονομική μεγέθυνση χρειάζεται μόνο βασικές δεξιότητες για τους πολλούς και μια άρτια καταρτισμένη ελίτ για να τη διοικήσει. Όμως, η ακμαία οικονομία προϋποθέτει τις ίδιες ανθρωπιστικές δεξιότητες που απαιτεί και η έννοια του πολίτη, ή στην περίπτωσή μας του ευρωπαίου πολίτη που θα κινείται και θα εργάζεται ελεύθερα στον ευρωπαϊκό χώρο (Nussbaum, 2013:42-43 και 62).

### 3.2.1 Το Λευκό Βιβλίο για την Οικονομία

Το 1992 υπογράφεται η συνθήκη του Μάαστριχτ και αποτελεί σημαντικό σταθμό στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Η ΕΟΚ μετασχηματίζεται σε Ευρωπαϊκή Ένωση

(ΕΕ), μια αλλαγή η οποία υποδηλώνει και την αλλαγή στις στρατηγικές επιδιώξεις, όπως η κοινή εξωτερική πολιτική, η κοινή εκπαιδευτική πολιτική και η πολιτική, οικονομική και νομισματική ένωση, και μάλιστα σε μια περίοδο όπου επικρατεί η παγκοσμιοποίηση, ο νεοφιλελευθερισμός και η επανάσταση της τεχνολογίας και της επιστήμης. Στο πλαίσιο αυτό, η ΕΕ επεκτείνει το ενδιαφέρον της τόσο στη γενική όσο και στην τεχνολογική εκπαίδευση και υιοθετεί μια πιο ενεργητική και παρεμβατική εκπαιδευτική πολιτική, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι η έρευνα και η τεχνολογική ανάπτυξη βρίσκονται στο κέντρο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Χαραλάμπους, 2011:262). Η Συνθήκη του Μάαστριχτ στρέφει την προσοχή της ΕΕ προς την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία θα διευκολύνει την προσαρμογή της βιομηχανίας και της παραγωγής στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται (Προβατά, 2005 τ.'Β:89).

Μετά από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και ανάμεσα στο 1993 και το 1996 εκδόθηκαν ορισμένα θεμελιώδη κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στα οποία διαγράφεται ο ρόλος που πρόκειται να διαδραματίσει η Εκπαίδευση και η Κατάρτιση στην επιδίωξη της οικονομικής ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρώτο τέτοιο κείμενο αποτέλεσε το Λευκό Βιβλίο για την Οικονομία: «*Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους στον 21$^{ο}$ αιώνα*», το οποίο αντιπροσωπεύει την οικονομική φιλοσοφία του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού, η οποία στηρίζεται στις αρχές της συνεχούς ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπινου κεφαλαίου και της εισαγωγής και χρήσης των νέων τεχνολογιών. Στο βιβλίο αυτό αφιερώνεται ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι οποίες συνδέονται με την απασχόληση, την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Ειδικότερα, υπογραμμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισης για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής καθώς και για τα φαινόμενα της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Εκτός από αυτά, επισημαίνεται η αναγκαιότητα μεταρρυθμίσεων και επανεξέτασης του ρόλου και του σκοπού της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και των σχέσεών τους με τις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Τέλος προτείνεται η ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην εκπαίδευση καθώς, η εισαγωγή της Δια Βίου Εκπαίδευσης και η σταδιακή σύζευξη

των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πασιάς, 2006: 422-426).

### 3.2.2 Η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση

Τον Δεκέμβριο του 1995 δημοσιεύεται η Λευκή Βίβλος (ΛΒ) για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τον τίτλο «*Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*», η οποία αποτελεί την πρώτη συγκροτημένη προσπάθεια της ΕΕ να εντάξει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο επίκεντρο της στρατηγικής της για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία. Αντικείμενο της Λευκής Βίβλου είναι η συγκρότηση ενός λόγου για τη διαχείριση της κρίσης που εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία συνδέεται σε πρώτο επίπεδο με τις αλλαγές που πρόκειται να επέλθουν στον οικονομικό, κοινωνικό και εργασιακό ευρωπαϊκό χώρο, και σε δεύτερο επίπεδο με το ρόλο της εκπαίδευσης στην οργάνωση και τη λειτουργία της νέας μεταβαλλόμενης ευρωπαϊκής κοινωνίας. Η Λευκή Βίβλος, αν και δεν αποτελεί συνέχεια κάποιου άλλου ευρωπαϊκού κειμένου, σχετίζεται άμεσα με το Λευκό Βιβλίο για την Οικονομία που προηγήθηκε, κι αυτό γιατί επιχειρεί να δείξει τις επιδράσεις της οικονομικής ανάπτυξης, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Στην πραγματικότητα η Λευκή Βίβλος επιχειρεί να καθορίσει μια στρατηγική για το ανθρώπινο δυναμικό της ΕΕ, την οποία συνδέει με την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης. Στο πρώτο μέρος της, η ΛΒ εξετάζει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών αλλαγών και εστιάζει σε τρία φαινόμενα – προκλήσεις για το μετασχηματισμό της ΕΕ: την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, τη διεθνοποίηση της οικονομίας και τη ραγδαία ανάπτυξη και εξάπλωση της λεγόμενης «τεχνοεπιστήμης». Σαν απάντηση στις προκλήσεις αυτές προτείνεται η ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης και η ανάπτυξη των ικανοτήτων για απασχόληση και οικονομική δραστηριότητα. Στο δεύτερο μέρος της ΛΒ, παρουσιάζονται οι άξονες και οι κατευθύνσεις προς τις οποίες θα πρέπει να στραφούν οι ενέργειες των μελών της ΕΕ στο πλαίσιο της οικοδόμησης της κοινωνίας της γνώσης και της ανταγωνιστικότητας, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να επισημαίνει ότι «*η προτεραιότητα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχει καταστεί ουσιώδης για την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και για τη διατήρηση του κοινωνικού της προτύπου*». Πιο

συγκεκριμένα, προσδιορίστηκαν πέντε κύριοι στόχοι, η επίτευξη των οποίων θα συνεισφέρει στην οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης: η ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων, η προσέγγιση του σχολείου και της επιχείρησης, η καταπολέμηση του αποκλεισμού, η γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών και η ισότιμη αντιμετώπιση των επενδύσεων σε υλικοτεχνικές υποδομές και σε κατάρτιση (Πασιάς, 2006: 429-434).

Η Λευκή Βίβλος κινείται στον άξονα της αντιπαράθεσης για το ρόλο του σχολείου, ανάμεσα δηλαδή στη γενική και την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση καθώς και την κατάρτιση, και προσπαθεί να συγκεράσει τις δύο απόψεις επισημαίνοντας ότι αυτές δεν είναι χωριστές και αντίθετες μεταξύ τους, αλλά αντιθέτως οι γενικές γνώσεις είναι απαραίτητες για το χειρισμό και την εκμετάλλευση των επαγγελματικών γνώσεων. Η γενική εκπαίδευση θεωρείται το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η επαγγελματική εκπαίδευση, έτσι ώστε η αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης και η εργασιακή ευελιξία και προσαρμοστικότητα του ατόμου να συνδέονται με την απόκτηση ενός συνόλου βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, γενικών, τεχνολογικών και επαγγελματικών. Εκτός από αυτά, η απασχολησιμότητα του ατόμου συνδέεται με τη βελτίωση των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, τη δυνατότητα πρόσβασης τόπους και πόρους και τη διαδικασία της πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούνται. Τα μέτρα που προτείνει η ΛΒ αφορούν την ανάπτυξη ευέλικτων δεξιοτήτων, την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση, την ανάπτυξη διαδικασιών πιστοποίησης των δεξιοτήτων και τη στενότερη σχέση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων. Επίσης, προτείνει τη σταδιακή αποδέσμευση της εκπαίδευσης από το δημόσιο χαρακτήρα της, άρα και τη δημόσια χρηματοδότησή της, με την παράλληλη θέσπιση κριτηρίων αξιολόγησης της ποιότητας, της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, από τα οποία και θα εξαρτάται η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Παράλληλα, προτείνονται η μείωση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση και η ταυτόχρονη συγχρηματοδότηση ή και αυτοχρηματοδότηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης από επιχειρήσεις ή και από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Η πρόταση αυτή της ΛΒ μετατρέπει στην ουσία την δια βίου μάθηση σε

συνεχιζόμενη κατάρτιση για την απόκτηση προσόντων, έτσι ώστε το εργατικό δυναμικό να είναι ευέλικτο και ευπροσάρμοστο σε νέες ευμετάβλητες συνθήκες εργασίας, τις οποίες θα καθορίζουν οι επιχειρήσεις με απώτερο στόχο την καινοτομία, την ανταγωνιστικότητα και φυσικά το κέρδος (Πασιάς, 2006: 433-434).

Σύμφωνα με τη ΛΒ, ο βασικός σκοπός της παιδείας και της εκπαίδευσης είναι η προσωπική ανάπτυξη και επιτυχημένη ενσωμάτωση των Ευρωπαίων στην κοινωνία. Βασικός άξονας της ΛΒ θεωρείται ότι είναι το ενδιαφέρον για εξέλιξη και ανέλιξη κάθε ευρωπαίου πολίτη, νέου ή ενήλικα, ο οποίος αντιμετωπίζει το πρόβλημα προσαρμογής σε καινούριες συνθήκες ευρέσεως εργασίας και σε αλλαγές στη φύση εργασίας. Η διεθνοποίηση του εμπορίου, η διάδοση της τεχνολογίας και η άφιξη της κοινωνίας της πληροφορίας, έχουν αυξήσει τις πιθανότητες πρόσβασης στις πληροφορίες και γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα έχουν αλλάξει την οργάνωση εργασίας και τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται. Οι καινούργιες ευκαιρίες που προσφέρονται στους ανθρώπους απαιτούν προσπάθεια, ιδιαίτερα στη συγκέντρωση των προσόντων του, έτσι ώστε να χτίσει γνώσεις που αποκτώνται σε διαφορετικές περιόδους και κάτω από διάφορες καταστάσεις. Επομένως, τα εκπαιδευτικά συστήματα και όλοι αυτοί που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση, έχουν ένα σημαντικό ρόλο να παίξουν, ο οποίος αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα στην ισότητα των ευκαιριών στην πρόσβαση στην εργασία. Σύμφωνα με τη ΛΒ, στόχος της εκπαίδευσης είναι να οικοδομηθεί η αυτοπεποίθηση και η επαγγελματική ικανότητα του ατόμου και μελλοντικού εργαζόμενου, ενώ η βασική λειτουργία του σχολείου είναι να κάνει τα παιδιά ικανά να καταλάβουν τον κόσμο. Αναγνωρίζοντας ότι οι βασικές γνώσεις είναι το θεμέλιο επάνω στο οποίο χτίζεται η ικανότητα του ατόμου για εργασία, πράγμα το οποίο είναι αρμοδιότητα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, η ΛΒ τονίζει ότι πρέπει να επιτευχθεί μια καλή ισορροπία στη βασική παιδεία ανάμεσα στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να μαθαίνει μόνος του. Μετά από αυτές τις εξακριβώσεις για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η ΛΒ αναφέρει μερικά από τα πρακτικά μέτρα που οι Ευρωπαϊκές χώρες έχουν επιλέξει για να αναπτύξουν μέσα από την επίσημη εκπαίδευση τις

δεξιότητες που απαιτούνται: «η βασική εκπαίδευση με τα τρία R», δηλαδή ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, η εισαγωγή από νωρίς των παιδιών στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, και η ενθάρρυνση στη μάθηση ξένων γλωσσών. Επίσης, υπογραμμίζεται η σημασία των τεχνικών γνώσεων και τη συμβολή τους στην ταύτιση του ατόμου με κάποια απασχόληση. Η αναφορά στις κοινωνικές δεξιότητες είναι περιορισμένη σ' αυτές που σχετίζονται με απασχόληση και επάγγελμα, αγνοώντας το ρόλο τους σε άλλους τομείς κοινωνικής, πολιτικής, και οικονομικής ζωής. Μέσα στη ΛΒ διασαφηνίζεται ότι στόχος είναι ο λειτουργικός συνδυασμός των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσα από την παραδοσιακή εκπαίδευση, με αυτές που αποκτώνται μέσα από την εμπειρία απασχόλησης και με αυτές που αποκτώνται με προσωπική προσπάθεια του ατόμου.

Η εκπαιδευτική πολιτική που παρουσιάζεται στη ΛΒ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση περιέχει ένα φιλόδοξο στόχο, τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολυδύναμου και πολυλειτουργικού εργαζόμενου, ο οποίος θα μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές των συνθηκών παραγωγής και να εργάζεται σε ομάδες και δίκτυα. Ο στόχος αυτός, ο οποίος θεμελιώνεται από την ΕΕ ως αναγκαίος, θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναδιάρθρωσης των λειτουργιών της εκπαίδευσης και της δια βίου εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 1999:17). Η βασική κατεύθυνση για το μέλλον είναι η μεγαλύτερη ευελιξία στα συστήματα παιδείας και εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπ' όψη την ποικιλία των απαιτήσεων των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, η ΛΒ κατηγορεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ότι είναι πολύ άκαμπτα για να μορφώσουν και να εκπαιδεύσουν πολίτες, καθώς επίσης και απομονωμένα, με αποτέλεσμα να τονίζει την ανάγκη αλλαγής στις δομές τους για να γίνουν όσο το δυνατόν πιο εύκαμπτα. Οι δράσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή είναι η έρευνα για ποιότητα στις μεθόδους διδασκαλίας, με τις οποίες αποκτώνται οι βασικές δεξιότητες μέσα από καινοτομικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, καθώς και η έρευνα για νέα είδη προσόντων για να εξασφαλιστεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούν να ενσωματώνουν προγράμματα μαθητείας. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί ένας διπλός στόχος, οι νέοι να εισάγονται σε μια εργασιακή κατάσταση διατηρώντας ταυτόχρονα την ποιότητα της διδασκαλίας. Εκτός από αυτά, προτείνεται η

ανάπτυξη της συνεχούς εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θεωρείται ότι είναι ένα αποτελεσματικό μέτρο κατά της ανάπτυξης του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και νέοι μέθοδοι χρηματοδότησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 1999:46-50).

Όπως παρατηρούμε λοιπόν, η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση είναι ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που προσπαθεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις διαφορετικών ομάδων πίεσης που υπάρχουν στα κράτη μέλη, ώστε να γίνει αποδεκτή και να εφαρμοστεί χωρίς αντιδράσεις. Για να πείσει, δείχνει να λαμβάνει υπόψη κάποια κοινωνικά προβλήματα, όπως η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός και προσπαθεί να τα λύσει. Η ΛΒ αντιλαμβάνεται τη γνώση και τις δεξιότητες που θα έχει κάθε άτομο, σαν ένα όργανο μέτρησης της ατομικής απόδοσης, με αποτέλεσμα τελικά τον κοινωνικό αποκλεισμό όσων ξέρουν λιγότερα και δεν μπορούν να μάθουν περισσότερα. Έτσι, στην κοινωνία της γνώσης, είναι σαν να έχουμε μια νέα κοινωνική ιεραρχία, με βάση το γνωστικό κεφάλαιο το οποίο διαθέτει το κάθε άτομο. Σαν στόχους η ΛΒ θέτει το να χτιστεί η αυτοεκτίμηση και η επαγγελματική ικανότητα του ατόμου και να γίνει κεντρικός μοχλός προσαρμογής, καθώς και να τονωθεί το ενδιαφέρον των νέων για την κοινωνική πραγματικότητα και τον προσωπικό τους προσανατολισμό. Επιπλέον, τονίζεται ο εκπαιδευτικός ρόλος των ΜΜΕ, αγνοώντας όμως, πως πίσω από τα ΜΜΕ βρίσκονται μεγάλες εταιρίες και οικονομικά συμφέρονται και όχι εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η ΛΒ παρέχει τις κατευθύνσεις στα κράτη – μέλη της ΕΕ, ώστε να προχωρήσουν στο σχηματισμό της ονομαζόμενης «κοινωνίας της μάθησης» με κύρια χαρακτηριστικά: την καθιέρωση ευρείας βάσης γνώσεων, την έμφαση στη γενική εκπαίδευση, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τη δια βίου μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις κοινότητες και τα δίκτυα μάθησης, τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, την περαιτέρω συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη δια βίου μάθηση, και τέλος την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων και επαγγελματικών δεξιοτήτων στο χώρο της ΕΕ. Τέλος, η ΛΒ τονίζει την επένδυση κεφαλαίου μέσα από τη διαδικασία της οικονομίας της αγοράς, ώστε κατ' αυτόν τον τρόπο να επιτευχθεί η ισορροπία του συστήματος «Κράτος – Εκπαίδευση – Κοινωνία» σε μια λογική ανταγωνισμού.

Η Λ.Β. βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές του νεοφιλελευθερισμού, φαίνεται όμως να αγνοεί για την ανησυχητική διάστασή του. Επίσης θεωρώντας την παιδεία αναφορικά με την εκπαίδευση σαν δημιουργό λύσεων, ξεχνά ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε την κοινωνία απλά αλλάζοντας την παιδεία. Το γεγονός ότι η Λ.Β. είναι η πρώτη συστηματική και ολοκληρωμένη προσπάθεια της ΕΕ στη συσχέτιση της παιδείας – εκπαίδευσης με τις προκλήσεις της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης, καθώς και με τις ανάγκες που απορρέουν από την μεταβιομηχανική εποχή, αποδεικνύει και τη σημασία της.

Όλοι αυτοί οι σχεδιασμοί, οι πολιτικές και οι αλλαγές που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ειδικά από το 1990 και έπειτα, είναι συντονισμένες σε μεγάλο βαθμό με τη λεγόμενη «Λευκή Βίβλο» της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, με βασικούς άξονες το τρίπτυχο: Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Απασχόληση, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση χρειάζεται να εκλογικευθεί προβλέποντας λιγότερο μακροχρόνιες γενικές καταρτίσεις και ανταποκρινόμενη περισσότερο στις ανάγκες της αγοράς, προωθώντας την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως εναλλακτική της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο ευρωπαϊκός σχεδιασμός περιλαμβάνει το γενικό στόχο ότι με την εκπαίδευση και την κατάρτιση αναμένεται να επιλυθούν τα προβλήματα ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζεται η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της αγοράς. Επιπλέον τίθεται το θέμα της αναμόρφωσης και επανασχεδιασμού των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ως προς την κατεύθυνση που προαναφέραμε, διότι η εφαρμογή περισσότερο ευέλικτων και ανοιχτών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και η ανάπτυξη των ικανοτήτων κινητικότητας και προσαρμογής των ατόμων θα είναι όλο και πιο απαραίτητες στις επιχειρήσεις (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:229-230).

Οι κατευθύνσεις αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης υλοποιούνται από τις αποφάσεις της κυβέρνησης και χρηματοδοτούνται κυρίως από κοινοτικά κονδύλια μέσω του ΕΠΕΑΕΚ, τα οποία αποτέλεσαν το μοχλό για την οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε. Μεγάλη συμμετοχή είχε και ο ΟΟΣΑ, ο οποίος το

1996 δημοσίευσε μια έκθεση εμπειρογνωμόνων, όπου περιέχονται διαπιστώσεις σχετικά με τις αδυναμίες και τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Σημαντική θέση κατέχει η «Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης», στην οποία περιλαμβάνονται προτάσεις για την αξιολόγηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούνται και αυτοί ως εκπαιδευτικοί πόροι, για την αξιολόγηση του έργου τους και της ποιότητας της εργασίας τους, καθώς και για την αξιολόγηση των μαθητών, όπου θα πρέπει να μπορεί να αποτιμηθεί η απόδοση της φοίτησης του. Επιπλέον, για τα πανεπιστήμια εισηγήθηκε η λογική της αποδοτικότητας και της αύξησης των εσόδων τους, μέσω προγραμμάτων που θα περιλαμβάνουν δίδακτρα καθώς και της ανάληψης και εκπόνησης έργων (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:231-232).

### 3.2.3 Η πορεία προς τη Στρατηγική της Λισαβόνας

#### 3.2.3.1 Το ευρωπαϊκό έτος δια βίου εκπαίδευσης.

Η σημασία της δια βίου μάθησης επισημάνθηκε για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο για την Οικονομία, όπου θεωρήθηκε μια από τις προτεραιότητες των δράσεων για τη στήριξη της απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μάλιστα προτάθηκε η διοργάνωση ενός ευρωπαϊκού έτους δια βίου εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση των χωρών – μελών της ΕΕ για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Έτσι, το 1996 καθιερώθηκε ως το «Ευρωπαϊκό Έτος της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης», στέλνοντας ένα σαφές μήνυμα ως προς τους στόχους και τις μελλοντικές απαιτήσεις στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι βασικές κατευθύνσεις αυτής της πρωτοβουλίας αντλούνταν από τις δύο λευκές βίβλους που προηγήθηκαν και συνέδεαν τη δια βίου εκπαίδευση με την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή της ΕΕ. Κύριος σκοπός της δράσης αυτής ήταν η προώθηση της προσωπικής εξέλιξης των ατόμων, της ενσωμάτωσής τους στο εργασιακό περιβάλλον και της ικανότητας να προσαρμόζονται στις οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και εργασιακές μεταβολές. Κατά τη διάρκεια του ευρωπαϊκού έτους δια βίου εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν πολλές δράσεις, όπως εκδηλώσεις γενικού και θεματικού

χαρακτήρα, μελέτες, δημοσιεύσεις και δημοσκοπήσεις, σε διάφορες θεματικές περιοχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, σε όλες τις χώρες της ΕΕ. Στην τελική αποτίμηση του έτους δια βίου εκπαίδευσης επισημάνθηκαν η μεγάλη συμμετοχή και η μεγάλη απήχηση των χωρών – μελών της ΕΕ, η πραγματοποίηση χιλιάδων δράσεων σε όλη την Ευρώπη, η εκδήλωση ευρύτερου ενδιαφέροντος για την δια βίου εκπαίδευση και η μεγάλη ευκαιρία για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσω της κινητικότητας και της ανταλλαγής εμπειριών. Επίσης διαπιστώθηκε η μεγάλη συμβολή του εγχειρήματος στη συνειδητοποίηση και προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους, με αποτέλεσμα τον προσδιορισμό ενός πλαισίου και μιας στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση στην ΕΕ (Πασιάς, 2006: 448-449 και Παπαδάκης, 2007/2008: 173).

#### 3.2.3.2 Για μια Ευρώπη της Γνώσης

Στο τέλος του 1997 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έδωσε στη δημοσιότητα ένα κείμενο με τίτλο «*Για μια Ευρώπη της Γνώσης*», όπου παρουσιάζονται μια σειρά από προτάσεις σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές των κοινοτικών ενεργειών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεότητα κατά την περίοδο 2000 με 2006. Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται σύντομα η μελλοντική κοινοτική πολιτική στους τομείς της εκπαίδευσης και της προώθησης της απασχόλησης, η οποία πολιτική πλαισιώνεται από βασικές αρχές, άξονες, στόχους και διαδικασίες υλοποίησης. Εκτός από αυτά, επαναλαμβάνεται η θέση της Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση, δηλαδή ότι η ανταγωνιστικότητα, η απασχόληση και η προσωπική ολοκλήρωση των ευρωπαίων πολιτών θα εξαρτάται στο μέλλον από την παραγωγή και τη διάθεση της γνώσης, ειδικά αυτής που σχετίζεται με την καινοτομία, τις νέες τεχνολογίες και τις θετικές επιστήμες. Ειδικά η καινοτομία, η έρευνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν την κινητήριο δύναμη της ΕΕ για την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης, καθώς και της ανάπτυξης και καθιέρωσης της δια βίου μάθησης στον ευρωπαϊκό χώρο. Στο κείμενο «*Για μια Ευρώπη της Γνώσης*» αναφέρεται ότι η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση πρέπει να δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό τη βέλτιστη

προσαρμογή των εργαζόμενων στις νέες εξελίξεις της αγοράς εργασίας, στην ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων όπως οι ξένες γλώσσες και στην παροχή μιας καλής ποιότητας βασικής εκπαίδευσης προσανατολισμένης, όμως, στην καινοτομία, στην οικονομία και στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις. Επίσης, στο κείμενο αυτό αναφέρεται ότι ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος διατρέχεται από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις, τη γνώση, τον πολίτη και την απασχόληση. Η γνώση πρέπει να εξελίσσεται και να ανανεώνεται συνεχώς, η ιδιότητα του πολίτη πρέπει να ενισχύεται μέσω της ευρωπαϊκής του διάστασης και η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας πρέπει να γίνει μέσω της απόκτησης ικανοτήτων για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της ικανότητας για μάθηση. Τέλος, στο κείμενο αυτό υπογραμμίζεται η ανάγκη για τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, μέσω της ενοποίησης σε μεγάλο βαθμό των τομέων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των χωρών – μελών της ΕΕ, τόσο στο επίπεδο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών φορέων όσο και στο επίπεδο νομικού πλαισίου. Η δημιουργία αυτού του ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και η επίτευξη των στόχων προς αυτή την κατεύθυνση θα σχετίζεται άμεσα και με την κατανομή των δημοσιονομικών πόρων και της χρηματοδότησης των χωρών – μελών (Πασιάς, 2006: 458-461).

#### 3.2.3.3 Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση και την εκπαίδευση

Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση συγκροτήθηκε στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια του Λουξεμβούργου το 1997, του Κάρντιφ το 1998 και της Κολονίας το 1999, και ολοκληρώθηκε το 2000 στη Λισαβόνα. Αυτή ήταν μια πολιτική που βασιζόμενη επάνω στη φιλοσοφία και τις αρχές της ελεύθερης αγοράς, επεδίωξε την αύξηση της προσαρμογής των εργαζομένων στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, με βασικό μέσο και όχημα τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων. Η έννοια της δια βίου μάθησης μετατράπηκε σε πρωτεύον παράγοντα και απέκτησε ισχυρό πολιτικό ρεύμα μέσα στην ΕΕ, καθώς θεωρήθηκε ο βασικός μοχλός και παράγοντας της ανάπτυξης, της υποστήριξης και επέκτασης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, ειδικά στον τομέα των υπηρεσιών, με αποτέλεσμα την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα των εργαζομένων στις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι τέσσερις πυλώνες της ευρωπαϊκής αυτής στρατηγικής, απασχολησιμότητα, επιχειρηματικότητα, προσαρμοστικότητα και παροχή ίσων ευκαιριών, σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι βάσεις για την ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση τέθηκαν στα τέλη του 1997 στο Λουξεμβούργο, όπου θεσπίστηκαν οι βασικές κατευθύνσεις για την απασχόληση, οι οποίες θέτουν συγκεκριμένους στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν καθώς και δείκτες για τον αποτελεσματικό έλεγχο και την αξιολόγηση των δράσεων που θα πραγματοποιηθούν στα πλαίσια της στρατηγικής αυτής. Ένα χρόνο μετά στη Σύνοδο του Κάρντιφ αποφασίστηκε η προώθηση του διαλόγου ανάμεσα στα κράτη – μέλη της ΕΕ με σκοπό τη συντονισμένη πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων, ενώ το 1999 στην Κολονία ολοκληρώθηκε το πλαίσιο της στρατηγικής για την απασχόληση και την εκπαίδευση (Πασιάς, 2006. τ.Β: 85-90).

Οι αποφάσεις των κοινοτικών οργάνων και θεσμών την περίοδο 1997 με 1999 σχετικά με απασχόληση και την εκπαίδευση οδήγησαν στην καθιέρωση της σχέσης ανάμεσα στις πολιτικές για την εκπαίδευση και στις πολιτικές για την απασχόληση, η οποία σχέση θεωρήθηκε θεμελιώδης και υποστηρικτική. Με την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στα θέματα της εργασίας και της απασχόλησης, δημιουργήθηκε η ανάγκη για το συντονισμό της λήψης αποφάσεων και δράσεων της κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία πέρασε στις πρώτες θέσεις της ατζέντας της ΕΕ (Πασιάς, 2006. τ.Β: 95).

## 3.3 Η Στρατηγική της Λισαβόνας

### 3.3.1 Το γενικό πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας

Από το 1998 έως και το 2003 πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από διασκέψεις των υπουργών παιδείας, κυβερνητικών και πανεπιστημιακών παραγόντων και των πρωθυπουργών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αρχικά τον Μάιο του 1998 στη Σορβόννη, οι υπουργοί Παιδείας της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Αγγλίας και της Ιταλίας υπογράφουν τη συμφωνία για τον εναρμονισμό της δομής του Ευρωπαϊκού

Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενώ τον Ιούνιο του 1999 στη Μπολόνια, οι υπουργοί Παιδείας όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπογράφουν κοινή διακήρυξη που υιοθετεί τις προτάσεις της Σορβόννης και θέτει τις βασικές κατευθύνσεις των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων με ορίζοντα ολοκλήρωσης το 2010 (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:239). Προοδευτικά, το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης και ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα συνδέεται και με πολιτικοοικονομικούς στρατηγικούς στόχους, οδηγεί στη διακήρυξη της Λισσαβόνας το 2000. Εκεί, τίθεται ο στόχος η ΕΕ μέχρι το 2010 να καταστεί ως η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον πλανήτη. Καταρτίζεται, λοιπόν, η δεκαετής στρατηγική της Λισσαβόνας, από το 2001 μέχρι και το 2010, η οποία περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα στόχων, δεικτών και κριτηρίων σε κεντρικό ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό τον έλεγχο της προόδου σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης από τα κράτη – μέλη της ΕΕ. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να επηρεάζει η ΕΕ τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών της (Χαραλάμπους, 2011:263).

Το Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα της Πορτογαλίας πραγματοποιήθηκε η συνεδρίαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Εκεί οι αρχηγοί των κρατών μελών και των κυβερνήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέσπισαν τη λεγόμενη «*Στρατηγική της Λισσαβόνας*», (Σ.τ.Λ.) μια δεκαετή στρατηγική με κύριο σκοπό να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο μέχρι το 2010, κυρίως να οικοδομηθεί ως μία οικονομία της γνώσης, γεγονός το οποίο θα της προσέθετε ένα σημαντικό πλεονέκτημα απέναντι στις ανταγωνιστικές οικονομίες της Ασίας και της Αμερικής, καθώς και να επιτευχθεί ο στόχος της πλήρους απασχόλησης πριν από το έτος 2010 (Παπαδάκης, 2016:53 και Λαμπροπούλου, 2007: 8). Η στρατηγική αυτή βασίζεται σε τρεις κεντρικούς πυλώνες, έναν οικονομικό, ένα κοινωνικό και ένα περιβαλλοντικό πυλώνα. Ο οικονομικός πυλώνας έχει σαν κύριο στόχο την προετοιμασία της μετάβασης της ευρωπαϊκής οικονομίας προς μια ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης, η οποία θα οικοδομηθεί μέσα από την πραγματική δημιουργία της κοινωνίας της πληροφορίας και της διάδοσης των βασικών δεξιοτήτων πληροφορικής. Ο κοινωνικός πυλώνας, έχει σαν στόχο τον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού μοντέλου της ευρωπαϊκής

κοινωνίας και αγοράς εργασίας, μέσω επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στα πλαίσια του πυλώνα αυτού, τα κράτη - μέλη καλούνται να επενδύσουν στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και να διεξαγάγουν ενεργό πολιτική απασχόλησης που να σχετίζεται με την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων όλων των κοινωνικών ομάδων (Λαμπροπούλου, 2007: 8). Τέλος, ο περιβαλλοντικός πυλώνας, έχει σαν στόχο του διαφύλαξη του φυσικού περιβάλλοντος και τον εναρμονισμό της οικονομικής ανάπτυξης με τη αειφόρο διαχείριση των φυσικών πόρων (Ομάδα Εργασίας ΙΣΤΑΜΕ, 2006: 4). Εκτός από τους κεντρικούς στόχους και πυλώνες, στην Σ.τ.Λ. θεσπίστηκε και ένα ενιαίο πλαίσιο συντονισμού των προσπαθειών των κρατών – μελών, το οποίο περιλάμβανε τον καθορισμό κοινών στόχων σε ευρωπαϊκό επίπεδο και την κατάρτιση εθνικών σχεδίων δράσης για την υλοποίησή τους. Επίσης, για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων που θεσπίστηκαν το 2000, εκδόθηκε κατάλογος με αριθμητικούς στόχους και δείκτες που θα πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2010 από κάθε χώρα, καθώς και ένα ενιαίο πλαίσιο παρακολούθησης της προόδου όλης της διαδικασίας. Δίνεται, λοιπόν, μια έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των μεταρρυθμίσεων, η οποία όμως κυριεύεται από μια τεχνοκρατική αντίληψη των μετρήσιμων σημείων αναφοράς προόδου (benchmarks) (Παπαδάκης, 2007/2008: 170-173). Για την επίτευξη των στόχων της Σ.τ.Λ. απαιτείται μια συνολική στρατηγική η οποία θα στοχεύει στην προετοιμασία της μετάβασης σε μια κοινωνία και μια οικονομία της γνώσης, στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού κράτους και στη στήριξη μια υγιούς οικονομικής προοπτικής. Ειδικότερα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επισημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της ΕΕ και θα πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών παρεμβάσεων για την οικονομία και την παιδεία. Έτσι, όλες οι δράσεις που προγραμματίζει η ΕΕ στα πλαίσια της απασχόλησης και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση, όπου δίδεται μεγάλη έμφαση στη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων. Εκτός από αυτά, θεσπίστηκε η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού σε όλα τα επίπεδα, σύμφωνα με την οποία θα πραγματοποιείται μια ετήσια εαρινή σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, θα γίνεται καταγραφή και απολογισμός της χρονιάς που

ολοκληρώθηκε και θα δίνεται η δυνατότητα να γίνεται προγραμματισμός δράσεων και αναδιάρθρωση όσων σημείων κρίνεται απαραίτητο (Πασιάς, 2006. τ.Β: 32-34).

Το Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα, στην έκτακτη σύνοδο κορυφής των Ευρωπαίων ηγετών καθορίστηκαν οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη δεκαετία 2001 – 2010, γνωστή και σαν «*Στρατηγική της Λισσαβόνας*» και τονίστηκε ο στόχος της ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης, μιας νέας μορφής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες που θα προάγει την ευελιξία και την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού παράλληλα με την απαραίτητη αλλά και γρήγορη κατάρτισή του. Λίγους μήνες μετά, τον Ιανουάριο του 2001, στις Βρυξέλλες καθορίζονται οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ τον Μάρτιο του ίδιου έτους στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας τίθενται τα ζητήματα της ελαστικότητας των προγραμμάτων σπουδών, τη διασφάλιση και πιστοποίηση της ποιότητας των γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών μέσω μιας διαδικασίας αξιολόγησης, και της ανάπτυξης των ατομικών δεξιοτήτων των φοιτητών, με στόχο την απασχολησιμότητα τους, την κινητικότητα μέσα στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο, την καθιέρωση κύκλων σπουδών και των πιστωτικών μονάδων τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας. Κύριο σημείο τομής όλων αυτών των διακηρύξεων, είναι η άμεση και χωρίς παρεκκλίσεις προσαρμογή της ανώτατης εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, η οποία επιβάλλει τη γρήγορη και μαζική χορήγηση πρακτικών και άμεσα εφαρμόσιμων επαγγελματικών εφοδίων, με παράλληλη μείωση του κόστους των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών σπουδών. Οι όροι ανταγωνιστικότητα, κινητικότητα και απασχολησιμότητα, οι οποίοι τονίζονται σε όλη αυτή την ευρωπαϊκή προοπτική, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αλλαγές αυτές στα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να εναρμονιστούν με τις αλλαγές που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στις εργασιακές σχέσεις και με τις ανάγκες της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής αγοράς και επιχειρηματικότητας, έτσι ώστε να παράγεται μαζικά ένα ευέλικτο, ημιειδικευμένο, υψηλού επιπέδου εργατικό δυναμικό με δυνατότητες επικοινωνίας και κινητικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:239-241). Στο εφεξής, ζητήματα όπως η λογοτεχνία και η φιλοσοφία, αλλά και οι θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά, θα προσεγγίζονται όχι με γνώμονα την κατάκτηση της γνώσης ή την προσωπική

μόρφωση και ικανοποίηση του ατόμου, αλλά με γνώμονα την εργαλειακή τους αξία στη βελτίωση της θέσης της ΕΕ εντός της παγκόσμιας οικονομίας (Μουζέλης, 2012:39). Ένα ακόμα σημείο που πρέπει να τονίσουμε, είναι το γεγονός ότι στη ρητορική της ΕΕ συχνά η τριτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία θα παρέχει τα ανώτερα παραγωγικά στελέχη, και για το λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις (Προβατά, 2015:447-448).

### 3.3.2 Η Στρατηγική της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

Η Σ.τ.Λ. αναδεικνύει την ανάγκη προσαρμογής των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Επίσης, η Σ.τ.Λ. επισημαίνει ότι τα συστήματα αυτά πρέπει να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους, όπως νέοι και άνεργοι ενήλικες, καθώς και απασχολούμενοι ενήλικες, των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευθούν λόγω της ταχείας αλλαγής (Λαμπροπούλου, 2007: 19). Επίσης, διαπιστώνεται η αναντιστοιχία των δεξιοτήτων και των προσόντων μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, η ανελαστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη – μέλη της ΕΕ, τα οποία θα οδηγήσουν σε μια στροφή στη δια βίου μάθηση και κατάρτιση με απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η οποία καθίσταται αναγκαία και αναπόφευκτη για την ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας και την πραγματική οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης (Παπαδάκης, 2007/2008: 171, 173-175).

Σύμφωνα με τον κύριο στρατηγικό στόχο της Λισσαβόνας, βασική επιδίωξή της είναι η μετάβαση σε μια οικονομία της γνώσης γι’ αυτό και η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν τους δύο πιο σημαντικούς παράγοντες ενόψει της προετοιμασίας αυτής, η οποία θα οδηγήσει σε μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με κοινωνική συνοχή. Επίσης, τίθεται το θέμα των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο και της πολλαπλής τους ανταποδοτικότητας. Με γνώμονα την παραπάνω λογική, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε ένα γενικό πλαίσιο εκπαιδευτικών στόχων,

κυριότεροι από τους οποίους είναι η αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό και στην εκπαίδευση, η μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών και του διαδικτύου, η ενίσχυση της δια βίου μάθησης και η προώθηση νέων δεξιοτήτων και τέλος η αξιολόγηση και πιστοποίηση των γνώσεων και των προσόντων καθώς και η ανάπτυξη του ευρωπαϊκού βιογραφικού σημειώματος (Πασιάς, 2006 τ.Β': 98-99). Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έκανε μια σειρά από παρατηρήσεις και προτάσεις, οι βασικότερες από τις οποίες ήταν:

- Η έρευνα και η εκπαίδευση έχουν μείζον αντίκτυπο στην ανάπτυξη και την απασχόληση.
- Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και η ανάπτυξη ενός ενεργητικού και δυναμικού κράτους πρόνοιας, είναι ζητήματα καίρια για την οικονομία της γνώσης.
- Τα κράτη - μέλη της ΕΕ πρέπει να έχουν στόχο να αυξήσουν τις κατά κεφαλήν επενδύσεις στους ανθρώπινους πόρους και να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη διά βίου μάθηση, δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα.
- Το Κοινοβούλιο ενέκρινε το κύριο οικονομικό στόχο, που συμφώνησαν τα κράτη μέλη, να αφιερωθεί το 3**%** του ΑΕΠ κάθε μέλους στην εκπαίδευση, την έρευνα και ανάπτυξη.
- Επειδή τείνει να οξυνθεί η αντίστροφη σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και του ποσοστού ανεργίας των ευρωπαίων πολιτών, η Ευρώπη πρέπει να εξασφαλίσει την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των αποφοίτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να θεσπίσει τη δια βίου μάθηση για ανέργους και εργαζόμενους.
- Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν ταυτόχρονα σημαντική πρόκληση και μεγάλη ευκαιρία για τη δημιουργία θέσεων εργασίας, οπότε και θα πρέπει να ενσωματωθούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (European Commission Staff Working Document, 2006: 7 – 9 και Σταμέλος, 2004:93-98).
- Θα πρέπει να γίνει καθορισμός των νέων βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση: δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες,
- Είναι απαραίτητη η θέσπιση ενός ευρωπαϊκού διπλώματος βασικών δεξιοτήτων πληροφορικής, με αποκεντρωμένες διαδικασίες πιστοποίησης,

ώστε να προαχθούν οι βασικές γνώσεις ψηφιακής τεχνολογίας σε ολόκληρη την Ένωση.

- Θα πρέπει να γίνει προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των δασκάλων και του προσωπικού κατάρτισης και έρευνας, αφενός με την καλύτερη δυνατή χρήση των υφιστάμενων κοινοτικών προγραμμάτων (Σωκράτης, Leonardo, Νεολαία) και αφετέρου με διαφανέστερη αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών και κατάρτισης
- Είναι αναγκαία η ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής μορφής βιογραφικών σημειωμάτων, ώστε να ευνοείται η κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών, με την καλύτερη αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί, τόσο από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από τους εργοδότες (Λαμπροπούλου, 2007: 19).

Εκτός από τα παραπάνω, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε ένα σύνολο δεκατριών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι εν λόγω δεκατρείς κεντρικές στοχεύσεις αποτελούν τη βάση του προγράμματος εργασίας για την εκπαίδευση «*Education and Training 2010*». Το Education and Training 2010, ξεκίνησε πρακτικά το 2001 με την ενεργοποίηση τριών στρατηγικών στόχων. Ο πρώτος αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο δεύτερος αφορά τη διευκόλυνση της πρόσβασης στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους, υπό το πρίσμα της κατευθυντήριας αρχής της Δια Βίου Μάθησης. Τέλος, ο τρίτος στρατηγικός στόχος είναι διττός και καταρχήν αφορά στο «άνοιγμα» των εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων κατάρτισης στο διεθνές περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα στοχεύει στο να ενισχυθεί η σύνδεση κοινωνίας και απασχόλησης και να εκπληρωθούν οι απαιτήσεις που προκύπτουν από μία παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Ειδικά για τον δεύτερο στρατηγικό στόχο, αυτός συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μέσα από το πρίσμα όμως της διά βίου μάθησης με σκοπό όχι τόσο τη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά την προώθηση της απασχολησιμότητας (Παπαδάκης, 2016: 54-55, Σταμέλος, 2004: 99 και Ζαχαρούλη, 2008: 5-9). Στη συνέχεια, από το 2002 και μετά ενεργοποιήθηκαν και οι υπόλοιποι στόχοι της Σ.τ.Λ. για την Εκπαίδευση (Ζαχαρούλη, 2008: 5-9). Το ευρωπαϊκό συμβούλιο της Βαρκελώνης στις 15 με 16 Μαρτίου 2002 επιβεβαίωσε αυτή την προοπτική επισημαίνοντας παράλληλα τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Εκτός αυτού, επισημοποίησε την πρωτοβουλία των Γενικών

Διευθυντών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Ευρώπης, για τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων συνεργασίας, την ανάπτυξη εργαλείων και δομών για την υποστήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και την ενίσχυση της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων και της πιστοποίησης και αναγνώρισης αυτών στον ευρωπαϊκό χώρο. Η πρωτοβουλία αυτή έθεσε τις βάσεις για τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, την οποία θα περιγράψουμε παρακάτω (Παπαδάκης, 2016: 56).

### 3.3.3 Τα σημεία αναφοράς προόδου (Benchmarks) για τη Στρατηγική της Λισσαβόνας

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έθεσε η Σ.τ.Λ. για την εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά και για να μπορούν να εξαχθούν μετρήσιμα και συγκριτικά αποτελέσματα των πολιτικών και των μεταρρυθμίσεων που εφαρμόστηκαν, συγκροτήθηκε ένα πλαίσιο πέντε βασικών σημείων αναφοράς προόδου (Benchmarks), τα οποία θα έπρεπε να παρακολουθούνται και να καταγράφονται σε συγκεντρωτικές αναλυτικές αναφορές κάθε δύο έτη (Παπαδάκης, 2007/2008: 176 - 177). Μέχρι το 2010, στο τέλος της δεκαετής εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ και του προγράμματος Education and Training 2010, θα πρέπει να έχουν ικανοποιηθεί τα παρακάτω σημεία αναφοράς (benchmarks):

- 2 εκατομμύρια λιγότεροι νέοι θα έχουν εγκαταλείψει πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση
- 2 εκατομμύρια περισσότεροι νέοι θα έχουν αποφοιτήσει από την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- 200.000 λιγότεροι νέοι 15 ετών θα έχουν χαμηλό επίπεδο αλφαβητισμού
- 4 εκατομμύρια περισσότεροι ενήλικες θα συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση
- Όλοι οι μαθητές που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, θα είναι σε θέση να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας 2 ξένες γλώσσες (European Commission Staff Working Document, 2006:4 και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:67-73).

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στρατηγικοί στόχοι και να ικανοποιηθούν τα benchmarks, επιλέχθηκαν δεκατρείς επιμέρους στόχοι για την εκπαιδευτική στρατηγική και χρησιμοποιήθηκαν περίπου είκοσι εννέα δείκτες ελέγχου προόδου. Οι δείκτες αυτοί χρησιμεύουν για την παρακολούθηση της προόδου εφαρμογής της Σ.τ.Λ. για την εκπαίδευση και κατάρτιση, για την επιβεβαίωση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής στρατηγικής και την ενδυνάμωση του όλου εγχειρήματος, για να προσφέρουν καθοδήγηση ως προς την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και για να μετατρέψουν τις φιλοδοξίες της ΕΕ σε μετρήσιμους στόχους (European Commission Staff Working Document, 2006: 4). Εκτός από αυτά, οι δείκτες αυτοί προσφέρουν ένα βαθμό συγκρισιμότητας και συμβατότητας ανάμεσα στα κράτη – μέλη, που επιτρέπουν την ποιοτική διάκριση μεταξύ των διαφορετικών προγραμμάτων και την ανάδειξη των καλών και κακών πρακτικών (Παπαδάκης, 2007/2008: 176-177,179-180). Στόχος όλων των παραπάνω είναι η καθιέρωση κοινών Ευρωπαϊκών Δεικτών, η συγκρότηση κριτηρίων αναφοράς για κάθε κράτος – μέλος και η εδραίωση ενός νέου τύπου άσκησης πολιτικής η οποία θα βασίζεται σε απτές αποδείξεις (Evidence Based Policy Making) (Παπαδάκης, 2007/2008: 182-184).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι αξιοσημείωτη η έμφαση η οποία δίδεται στη δια βίου μάθηση, η οποία αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία έμφασης της Σ.τ.Λ. για την εκπαίδευση (Πασιάς, 2006. τ.Β: 107). Από τους στόχους και το σχεδιασμό της Σ.τ.Λ. διαφαίνεται ότι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται προς τη μη τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία θα παρέχει χαμηλότερου επιπέδου μεν γνώσεις και δεξιότητες, με χαμηλότερο κόστος, πιο γρήγορα και σε ανθρώπινο δυναμικό το οποίο θα είναι έτοιμο να ενσωματωθεί στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, η ενίσχυση της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων αφήνει χώρο στην ιδιωτική πρωτοβουλία, ανοίγοντας με αυτό τον τρόπο έναν παραμελημένο οικονομικό και παραγωγικό τομέα, αυτόν της ιδιωτικής επαγγελματικής κατάρτισης.

### 3.3.4 Η διαδικασία της Κοπεγχάγης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η διαδικασία της Κοπεγχάγης αφορά την ενίσχυση της συνεργασίας των ευρωπαϊκών χωρών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο απώτερος σκοπός αυτής της συνεργασίας θα είναι η σύγκλιση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης, επιμόρφωσης, πιστοποίησης και αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων στον Ευρωπαϊκό χώρο, καθώς και η δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για την επαγγελματική εκπαίδευση. Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση, η οποία προσδιορίστηκε κατά τη σύνοδο της Μπολόνια και τη Στρατηγική της Λισαβόνας και αφορά τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, εστιάζοντας στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή προτάθηκε το 2001 στη Βαρκελώνη και ενεργοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2002, και έτσι επιβεβαίωσε την απόφαση της ευρωπαϊκής επιτροπής για τη συνεργασία των χωρών μελών στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, καθόρισε μια στρατηγική για τη βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας, καθώς και τη συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων, του τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:78-79). Η συνεργασία των χωρών – μελών της ΕΕ, αν και είναι εθελοντική, περιλαμβάνει ακόμα και τις υπό ένταξη χώρες της ΕΕ καθώς και τους κοινωνικούς εταίρους. Βασικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας της Κοπεγχάγης είναι η ενίσχυση του αποκεντρωτικού χαρακτήρα των δράσεων για τη στήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και η πλήρης συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και των επιχειρήσεων, ο ρόλος των οποίων θεωρείται πολύ σημαντικός τόσο για τον καθορισμό των επαγγελματικών προσόντων, όσο και για την προαγωγή της επαγγελματικής και γεωγραφικής κινητικότητας των εργαζομένων μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο. Γενικότερα, η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην ανάπτυξη και καθιέρωση πολιτικών σύγκλισης των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και των πρακτικών τους, με στόχο την αντιμετώπιση των σύγχρονων οικονομικών προκλήσεων της παγκόσμιας οικονομίας και τη διαμόρφωση το ενιαίου

ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς, 2006. τ.Β: 221-222).

Το Μάρτιο το 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ζήτησε την ενίσχυση των δράσεων ώστε να καθιερωθούν τα μέσα για τη διασφάλιση της διαφάνειας των διπλωμάτων και των επαγγελματικών προσόντων (ECTS και Europass) στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς επισημαίνεται ότι στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παρουσιάζεται μεγάλη ποικιλία νόμων, δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης και κοινωνικών φορέων που εμπλέκονται σ' αυτόν. Πιο συγκεκριμένα, το ευρωπαϊκό συμβούλιο επισημαίνει ότι η ενισχυμένη συνεργασία στον τομέα της ευρωπαϊκής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλα τα επίπεδα, θα πρέπει να συμπεριλάβει την επίσημη τυπική και την ανεπίσημη άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και τη δια βίου μάθηση. Με τον τρόπο θα δημιουργηθούν οι απαραίτητοι δεσμοί ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίοι είναι και απαραίτητοι για την ελάττωση της αποσπασματικότητας και της ποικιλομορφίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (Πασιάς, 2006. τ.Β: 223). Παράλληλα με αυτά, ορίστηκαν μια σειρά από προτεραιότητες για την προώθηση της ενισχυμένης συνεργασίας ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- Την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην επαγγελματική εκπαίδευση, με σκοπό να βελτιωθεί η συνεργασία των χωρών της ΕΕ και να προωθηθεί η κινητικότητα των εκπαιδευόμενων
- Την αύξηση της διαφάνειας στα δίκτυα πληροφόρησης και καθοδήγησης με σκοπό την ανάπτυξη των εργαλείων, όπως το ευρωπαϊκό βιογραφικό σημείωμα, το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γνώση ξένων γλωσσών και το Europass.
- Την αναγνώριση των ειδικοτήτων και των προσόντων που παρέχει η επαγγελματική εκπαίδευση στις χώρες - μέλη της ΕΕ, με σκοπό την ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου βασικών αρχών και ικανοτήτων, οι οποίες θα οδηγούν στην επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Τη δημιουργία ενός συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων για την πιστοποίηση των γνώσεων και των ικανοτήτων που παρέχει η τυπική και

άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση, το οποίο θα έχει ισχύ και αναγνώριση σε όλο των ευρωπαϊκό χώρο.

- Τη διασφάλιση της ποιότητας εκπαίδευσης με επίκεντρο την ανταλλαγή προτύπων και μεθόδων, έτσι ώστε να αναπτυχθούν κοινές αρχές και κριτήρια ποιότητας για την αξιολόγηση και πιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ώστε να γίνουν στελέχη και κοινωνοί αυτού του ευρωπαϊκού οράματος (Πασιάς, 2006. τ.Β: 223-224 και The Copenhagen Declaration, 2002).

Η διαδικασία της Κοπεγχάγης συνέβαλλε ώστε να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Μέσω αυτής αναπτύχθηκαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία, θεσπίστηκαν αρχές και κατευθυντήριες γραμμές για την ενίσχυση της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της μεταφοράς προσόντων, καθώς και την ενίσχυση της ευελιξίας και της ποιότητας της μάθησης. Κεντρικός σκοπός πίσω από όλες τις δράσεις είναι η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:80-81).

Η διαδικασία της Κοπεγχάγης είχε σαν αποτέλεσμα τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, όπου αναφέρεται ότι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τους στόχους που έθεσε η Στρατηγική της Λισαβόνας, ενώ δίδεται μεγάλη έμφαση στους κοινωνικούς εταίρους, στο θεσμό του CEDEFOP και του ETF (European Training Foundation, Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Κατάρτισης). Πιο συγκεκριμένα, δηλώνεται ότι ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ είναι ζωτικής σημασίας, και για το λόγο αυτό οι κοινωνικοί εταίροι θα πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, αναγνώριση και επικύρωση των επαγγελματικών ειδικοτήτων και των προσόντων τους. Ταυτόχρονα, δηλώνεται ότι η ανάπτυξη μιας Ευρώπης βασισμένης στης γνώση και η ανάπτυξη μιας ανοικτής ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, προϋποθέτει τη συνεργασία και το συντονισμό στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στα συστήματα παροχής και πιστοποίησής της. Στη διακήρυξη αυτή γίνεται και η σύνδεση της δια βίου μάθησης με την

κινητικότητα και την προσαρμοστικότητα των εργαζομένων, καθώς και με τους στόχους της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση (Πασιάς, 2006 τ.Β': 225-226). Τόσο η Διαδικασία όσο και η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης αναδιάταξαν το πλαίσιο ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης συνέβαλλαν στο μετασχηματισμό των κατευθύνσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, επιχείρησαν να συστηματοποιήσουν τις πολιτικές της επαγγελματικής κατάρτισης και τη σχέση τους με την εκπαίδευση και την απασχόληση, προκειμένου να βελτιωθεί τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά το τοπίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην ΕΕ. Το επίκεντρο της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης είναι η εγκαθίδρυση ενός Δικτύου αμοιβαίας εμπιστοσύνης ως προς τη διαφάνεια και την αναγνώριση των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και προσόντων στην ΕΕ. Στην κατεύθυνση αυτή, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία της Τεχνικής Ομάδας Εργασίας (TWG) για τη μεταφορά διδακτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκκίνηση της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και η συγκρότηση της σχετικής ομάδας εργασίας αποτελούν τον πρόδρομο τριών μεγάλων μετασχηματισμών στις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: του ζητήματος της συγκρότησης Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, με έμφαση στην πρότερη επαγγελματική εμπειρία, στην ανάπτυξη του ECVET, δηλαδή του ευρωπαϊκού μηχανισμού για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας των ευρωπαίων πολιτών, καθώς και στην ανάπτυξη και θεσμοθέτηση εθνικών πλαισίων προσόντων (NQFs) και στην αντιστοίχισή τους (referencing) με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF). Πρόκειται για τρεις πολύ σημαντικές πρωτοβουλίες, οι οποίες ξεκινούν στο πλαίσιο της Σ.τ.Λ., για να εξελιχθούν και να οριστικοποιηθούν στο πλαίσιο της EU2020 (Παπαδάκης, 2016: 64-66).

Τίθενται, λοιπόν, οι βάσεις για την ανακήρυξη της δια βίου μάθησης σε βασική προτεραιότητα της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία θα γίνει επίσημα των Ιούνιο του 2002, ενώ ταυτόχρονα διατυπώνεται η ανάγκη για πραγματική αναγνώριση και επικύρωση των τυπικών προσόντων και των μορφών τυπικής και άτυπης μάθησης μεταξύ των χωρών μελών της ΕΕ, καθώς και η ανάγκη για ενημέρωση, καθοδήγηση και διάδοση των δυνατοτήτων της δια

βίου μάθησης και των θετικών αποτελεσμάτων της στους πολίτες της ΕΕ. Δεν παραλείπεται σε κανένα σημείο η αναφορά ότι η συμμετοχή των χωρών μελών σε όλο αυτό το εγχείρημα είναι εθελοντική και όχι υποχρεωτική, συνοδεύεται, όμως, από τα κοινά οφέλη καθώς και από στήριξη, προφανώς οικονομική, από το ευρωπαϊκό συμβούλιο και τους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Τέλος, στη διακήρυξη της Κοπεγχάγης επισημαίνεται ότι η διαδικασίες και οι δράσεις που θα ενεργοποιηθούν τα επόμενα χρόνια, θα εντάσσονται στους στόχους της Σ.τ.Λ. για το 2010 και την οικοδόμηση της ανοιχτής κοινωνίας της γνώσης, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συνοχή στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική στρατηγική. Επίσης, θα σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των πολιτών και των τοπικών κοινωνιών σε ένα πλαίσιο σχεδίασης και συνεργασίας από «Κάτω προς τα Επάνω». Η επόμενη αξιολόγηση των πεπραγμένων διαδικασιών θα πραγματοποιηθεί το 2004, έτσι ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος για την ανάπτυξη και νέων τομέων όπως η δια βίου καθοδήγηση και η άτυπη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών που θα στηρίξουν την επαγγελματική δια βίου μάθηση και κατάρτιση (The Copenhagen Declaration, 2002).

Μια συνολική αποτίμηση της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, αρκετά χρόνια μετά την εκκίνησή της, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πιο σημαντική συνεισφορά της είναι η διαμόρφωση και ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας των ευρωπαϊκών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, για τη διασφάλιση της ποιότητάς τους και τη δυνατότητα αναγνώρισης, μεταφοράς και συσσώρευσης επαγγελματικών προσόντων με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα εργαλεία αυτά, τα οποία θα περιγράψουμε πιο κάτω, είναι το ευρωπαϊκό βιβλιάριο κατάρτισης (Europass), το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF) και το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET). Αυτά, παρά τις αδυναμίες και τα αρνητικά στοιχεία που περιλαμβάνουν εκτός από τα θετικά, αποτελούν εργαλεία – κατάκτηση για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:84).

### 3.3.5 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων και διασφάλισης της ποιότητας (CQAF, EQF , Europass και ECVET)

Το 2004 αποτέλεσε μια χρονιά με έντονη κινητικότητα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τον Μάρτιο του 2004, το ευρωπαϊκό συμβούλιο εξέδωσε ένα κείμενο με συμπεράσματα σχετικά με την πρόοδο στους στόχους της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στο κείμενο αυτό τονίζεται ακόμα μια φορά η σημασία της άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης καθώς και ότι η αναγνώριση και επικύρωση των προσόντων και των ικανοτήτων που παρέχουν, αποτελεί προτεραιότητα και κοινό στόχο της ευρωπαϊκής επιτροπής. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι έχει σημειωθεί πρόοδος στη διαμόρφωση κοινών ευρωπαϊκών αρχών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας συστημάτων για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών μάθησης στον ευρωπαϊκό χώρο. Ταυτόχρονα, οι αρχές αυτές είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση της συγκρισιμότητας και της ευρείας αποδοχής διάφορων προσεγγίσεων μεταξύ των χωρών – μελών της ΕΕ. Εκτός από αυτά, προσδιορίζονται οι τέσσερις αρχές που θα πρέπει να διέπουν την αναγνώριση και επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης: τα ατομικά δικαιώματα, οι υποχρεώσεις των κοινωνικών φορέων, η υπευθυνότητα και η αξιοπιστία και νομιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο προσδιορισμός και η επικύρωση της ανεπίσημης μάθησης θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα εθελοντικής ατομικής βούλησης και να διέπεται από ίση πρόσβαση, ισοτιμία και σεβασμό στα ατομικά δικαιώματα. Οι κοινωνικοί φορείς θα πρέπει να δημιουργήσουν συστήματα και μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και να παρέχουν συμβουλές και καθοδήγηση προς κάθε ενδιαφερόμενο. Τα συστήματα και οι προσεγγίσεις θα πρέπει να σέβονται τα νόμιμα συμφέροντα και να εξασφαλίζουν την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ατόμων, ενώ οι μέθοδοι και τα κριτήρια αναγνώρισης και επικύρωσης θα πρέπει να είναι δίκαια, διαφανή και να υποστηρίζονται από μηχανισμούς εξασφάλισης της ποιότητας (Πασιάς, 2006. τ.Β’: 229-230).

Τον Ιούλιο του ίδιου έτους ολοκλήρωσε τις εργασίες της η Τεχνική Ομάδα Εργασίας (TWG) που είχε ιδρυθεί στο πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, η οποία προχώρησε σε συγκεκριμένες προτάσεις για την ανάπτυξη κοινών επιπέδων

αναφοράς, οι οποίες και εντάχθηκαν στο ευρύτερο εγχείρημα διαμόρφωσης μιας «κοινής γλώσσας» για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και συνδέθηκαν ευθέως με την πρόθεση συγκρότησης ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι μέσα στις προτάσεις υπήρχε και αυτή για την ανάπτυξη ζωνών αμοιβαίας εμπιστοσύνης (ZMT) για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Παπαδάκης, 2016: 68).

#### 3.3.5.1 Το κοινό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας (CQAF)

Λίγους μήνες αργότερα, δημοσιεύτηκε ένα κείμενο συμπερασμάτων σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην ΕΕ, όπου πρώτα απ' όλα τονίζεται η σημασία της ποιότητας και της αξιοπιστίας των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αντικείμενο του κειμένου αυτού είναι ο καθορισμός ενός κοινού πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας (CQAF, Common Quality Assurance Framework), το οποίο είχε θεσμοθετηθεί σαν έννοια στη δήλωση της Κοπεγχάγης το 2002. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό συμβούλιο, ένα κοινό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας θα περιλαμβάνει:

- Ένα κατάλληλο πρότυπο για τον προγραμματισμό, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, των συστημάτων.
- Μια κατάλληλη μεθοδολογία για την αναθεώρηση των συστημάτων, με βασική υποψήφια μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αυτοκριτικής.
- Μια διαδικασία παρακολούθησης σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο για κάθε χώρα, η οποία θα συνδυάζεται και με εξωτερική αξιολόγηση.
- Εργαλεία μέτρησης σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο για κάθε χώρα, τα οποία θα διευκολύνουν κάθε χώρα να στον έλεγχο και αξιολόγηση των συστημάτων τους.

Στο κείμενο αυτό διατυπώνεται η εκτίμηση ότι το κοινό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας CQAF, θα συμβάλλει στη διαφάνεια και τη συνέπεια μεταξύ των πολιτικών πρωτοβουλιών των κρατών - μελών της ΕΕ, στην ανάλυση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και

κατάρτισης και στην αύξηση της ελκυστικότητά της (Πασιάς, 2006 τ.Β': 231 και 302-303).

### 3.3.5.2. Το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων (Europass)

Το Δεκέμβριο του ίδιου έτους, θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων, γνωστό σαν Europass, το οποίο αποτέλεσε το επιστέγασμα όλων των προσπαθειών και των συζητήσεων για την αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της αξιοπιστίας και της διαφάνειας των διαδικασιών (Πασιάς, 2006 τ.Β':233). Ταυτόχρονα αποτελεί βελτίωση και μετεξέλιξη του αρχικού Europass που καθιερώθηκε στην ΕΕ το 1999, το οποίο είχε σαν στόχο να δίνεται η δυνατότητα σε ένα άτομο να παρακολουθεί επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε οποιοδήποτε κράτος μέλος της ΕΕ, η οποία θα είναι πιστοποιημένη και θα αναγνωρίζεται σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο (Κατηφόρη, 2004:50-51). Το νέο αυτό Europass, το οποίο ορίστηκε ως το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων μέσω της δημιουργίας προσωπικού φακέλου εγγράφων (portfolio), θα περιλαμβάνει μια σειρά από προσόντα τα οποία είναι:

- Το κοινό ευρωπαϊκό υπόδειγμα βιογραφικού σημειώματος, το οποίο είχε προταθεί το Μάρτιο του 2002
- Το συμπλήρωμα διπλώματος για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο θεσπίστηκε στη Λισαβόνα το 1997
- Το ευρωπαϊκό βιβλιάριο κατάρτισης «Europass Training», το οποίο καθιερώθηκε το Δεκέμβριο του 1998
- Το συμπλήρωμα πιστοποιητικού και το ευρωπαϊκό χαρτοφυλάκιο γλωσσομάθειας, τα οποία θεσπίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

Το Europass θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εθελοντική βάση και θα προσφέρει στους ευρωπαίους πολίτες τη δυνατότητα να παρουσιάζουν με σαφή, συνοπτικό

και αξιόπιστο τρόπο, πληροφορίες για το σύνολο των επαγγελματικών προσόντων, γνώσεων και εμπειριών, καθώς και των γλωσσικών ικανοτήτων τους. Επιπλέον, θα τους παρέχει τη δυνατότητα να κινηθούν με αξιώσεις στην αγορά εργασίας του ευρωπαϊκού χώρου, ενώ παρέχεται η δυνατότητα να καταγράφονται οι περίοδοι μάθησης και οι παρεχόμενες γνώσεις σε οποιαδήποτε χώρα και αν πραγματοποιηθούν. Τέλος, σε κάθε χώρα μέλος της ΕΕ θα πρέπει να συγκροτηθεί ένα Εθνικό Κέντρο Europass (ΕΚΕ), το οποίο θα είναι υπεύθυνο για το συντονισμό των δράσεων και των διαδικασιών σχετικά με το Europass, τον έλεγχο και την επιβεβαίωση των πληροφορικών που περιέχει, καθώς και ένα ευρωπαϊκό δίκτυο από ΕΚΕ, το οποίο θα ελέγχεται από την ευρωπαϊκή επιτροπή και θα στηρίζει σε όλα τα επίπεδα το θεσμό του Europass (Πασιάς, 2006 τ.Β': 233-234).

Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο, η διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων την οποία ευαγγελίζεται το Europass, δεν ταυτίζεται με την επίσημη αναγνώριση προσόντων, κι αυτό γιατί δεν ελέγχει το πώς αποκτήθηκε η γνώση αυτή, αλλά μόνο το τι γνώση έχει αποκτηθεί. Για το λόγο αυτό, στην απόφαση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου της 15 Δεκεμβρίου 2004, όπου και τελικά θεσπίστηκε το Europass, αναφέρεται ότι οι ευρωπαίοι πολίτες μπορούν να το χρησιμοποιούν σε εθελοντική βάση. Με τη θέσπιση αυτή, η ΕΕ αποσκοπεί στην ενίσχυση της κινητικότητας μεταξύ χωρών και διαφόρων κλάδων για επαγγελματικούς και εργασιακούς σκοπούς, ενώ ουσιαστική εφαρμογή μπορεί να γίνει κυρίως στους πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου και εξασφαλίζεται η ποιότητα στη διαδικασία απόκτησης των γνώσεων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015: 90-93).

#### 3.3.5.3 Το Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ

Τον ίδιο μήνα και συγκεκριμένα στις 14 Δεκεμβρίου 2004 πραγματοποιήθηκε στο Μάαστριχτ σύνοδος με τη συμμετοχή των υπουργών παιδείας από όλες τις χώρες τις ΕΕ και με θέμα την ενισχυμένη συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η σύνοδος αυτή ασχολήθηκε με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ετών 2003 – 2004 και με την αναθεώρηση του πλαισίου της διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Σαν αποτέλεσμα της συνόδου προέκυψε το «*Ανακοινωθέν του*

*Μάαστριχτ*» σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας, όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το ανακοινωθέν αυτό αναφέρει το πολιτικό πλαίσιο και τις πρωτοβουλίες που προηγήθηκαν σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και συνδέει την ενίσχυση της συνεργασίας στον τομέα αυτό με τους στόχους της Σ.τ.Λ., ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τις μεταρρυθμίσεις, την υποστήριξη της δια βίου μάθησης, την προώθηση της αμοιβαίας μάθησης καθώς και την ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών αρχών και σημείων αναφοράς (Πασιάς, 2006 τ.Β': 237). Στο ανακοινωθέν του Μάαστριχτ αναφέρεται ότι οι αρμόδιοι υπουργοί για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση από 32 ευρωπαϊκές χώρες, οι ευρωπαίοι κοινωνικοί εταίροι και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμφώνησαν να ενισχύσουν τη συνεργασία τους με σκοπό να εκσυγχρονίσουν τα εθνικά τους συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε η Ευρώπη να καταστεί η πιο ανταγωνιστική οικονομία, καθώς και να προσφέρουν σε όλους τους Ευρωπαίους νέους, μεγαλύτερης ηλικίας εργαζομένους, ανέργους ή άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, τις δεξιότητες και τα προσόντα τα οποία χρειάζονται ώστε να ενσωματωθούν πλήρως στην αναδυόμενη κοινωνία της γνώσης, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας. Η ενδυνάμωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, μέσω πάντα της εθελοντικής συνεργασίας από τη βάση προς την κορυφή, πρέπει να αποτελέσει ουσιώδη συνιστώσα για την επίτευξη μιας γνήσιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας και μιας ανταγωνιστικής οικονομίας, παράλληλα, όμως, με το νομοθετικό καθεστώς για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και την ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση. Επιπλέον, αναφέρεται ότι εφόσον η επαγγελματική εκπαίδευση διενεργείται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, θα πρέπει να εξεταστούν ιδίως η συμπληρωματικότητα και οι σχέσεις μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και γενικής εκπαίδευσης, ειδικότερα όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Επίσης, πρέπει να περιλαμβάνεται στους στόχους και ο σχεδιασμός συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία προσελκύουν περισσότερους σπουδαστές στην απόκτηση περισσότερων

επαγγελματικών προσόντων, γεγονός το οποίο θα συμβάλει στην καινοτομία και στην ανταγωνιστικότητα (Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, 2004).

Το ευρωπαϊκό συμβούλιο έκρινε και αναφέρει στο ανακοινωθέν αυτό ότι οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις θα πρέπει να επικεντρωθούν στους παρακάτω τομείς:

- στην εικόνα και στην ελκυστικότητα των επαγγελματικών σπουδών για τους εργοδότες και για κάθε άτομο, έτσι ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- στην επίτευξη υψηλών επιπέδων ποιότητας και καινοτομίας στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης προς όφελος όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση και με σκοπό η ευρωπαϊκή επαγγελματική εκπαίδευση να γίνει πλήρως ανταγωνιστική
- στη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας της οικονομίας της γνώσης, με στόχο ένα εργατικό δυναμικό με υψηλό βαθμό ειδίκευσης, ειδικότερα στην αναβάθμιση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας.
- στις ανάγκες των ατόμων με χαμηλή ειδίκευση, οι οποίοι είναι ευρωπαίοι πολίτες από 25 έως 64 ετών, καθώς και των μειονεκτούντων ατόμων, με σκοπό να επιτευχθεί κοινωνική συνοχή, να αυξηθεί η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας (Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, 2004).

Εκτός από τα παραπάνω, στο ανακοινωθέν του Μάαστριχτ προτείνονται μια σειρά από δράσεις τόσο σε εθνικό επίπεδο για κάθε χώρα – μέλος της ΕΕ που αφορά τη συνεργασία των θεσμικών ιδρυμάτων, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών εταίρων σε επίπεδο χώρας, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο που αφορά την ανάπτυξη της διαφάνειας, της ποιότητας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την προώθηση της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας (Πασιάς, 2006 τ.Β’: 238).

Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις που προτείνονται σε εθνικό επίπεδο αφορούν:

- στη χρήση κοινών μέσων, σημείων αναφοράς και αρχών για την υποστήριξη της μεταρρύθμισης και την ανάπτυξη των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- στη βελτίωση της δημόσιας και της ιδιωτικής επένδυσης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- στη χρήση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης. Τα ταμεία αυτά θα πρέπει να στηρίζουν τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης όσον αφορά την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και τους στόχους του προγράμματος «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*», ειδικότερα δε τις ανάγκες των μικρομεσαίων επιχειρήσεων και την καινοτόμο μεταρρύθμιση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- στην περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων ή των ομάδων που αντιμετωπίζουν κίνδυνο αποκλεισμού από την αγορά εργασίας, ειδικά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, των ατόμων χαμηλής ειδίκευσης, των μεταναστών, των αναπήρων και των μακροχρόνια ανέργων.
- στην ανάπτυξη και εφαρμογή ανοικτών προσεγγίσεων μάθησης, που επιτρέπουν την επιλογή ατομικών τρόπων μάθησης, με υποστήριξη κατάλληλου προσανατολισμού και παροχή συμβουλών.
- στην αυξανόμενη σημασία και ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της συστηματικής συμμετοχής όλων των βασικών εταίρων στις εξελίξεις σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, ιδίως όσον αφορά την εξασφάλιση ποιότητας.
- στην περαιτέρω ανάπτυξη πρόσφορων μαθησιακών περιβαλλόντων στο πλαίσιο των ιδρυμάτων κατάρτισης καθώς και στο χώρο εργασίας.
- στη συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων των διδασκόντων και των εκπαιδευτών (Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, 2004).

Οι δράσεις που προτείνονται από το ευρωπαϊκό συμβούλιο σε ευρωπαϊκό επίπεδο αφορούν:

- στην ανάπτυξη ενός ευέλικτου και ανοικτού ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων που θα στηρίζεται στη διαφάνεια και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, θα διευκολύνει την αναγνώριση και την ικανότητα μεταφοράς των προσόντων που θα καλύπτει τόσο την επαγγελματική όσο και τη γενική εκπαίδευση και θα βελτιώσει τη διαπερατότητα ανάμεσα στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και τις αγορές εργασίας. Επιπλέον, το πλαίσιο αυτό θα αποτελέσει σημείο αναφοράς για την επικύρωση των ικανοτήτων που έχουν αποκτηθεί σε άτυπο επίπεδο και θα πρέπει να υποστηρίζεται από μέσα και όργανα που έχουν εγκριθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έτσι ώστε να δημιουργείται η αναγκαία αμοιβαία εμπιστοσύνη.
- στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET), το οποίο θα βασιστεί στις ειδικότητες και τα μετρήσιμα αποτελέσματα εκμάθησης σε εθνικό και τομεακό επίπεδο και θα λαμβάνει υπόψη την εμπειρία του ECTS και το πλαίσιο Europass, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να βασίζονται στα επιτυχή αποτελέσματα που προκύπτουν από τον τρόπο μάθησης που επέλεξαν κατά τη μετάβασή τους από ένα εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης στο άλλο.
- στην εξέταση των ειδικών μαθησιακών αναγκών και του μεταβαλλόμενου ρόλου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης, της δυνατότητας να γίνει το επάγγελμά τους ελκυστικότερο, μέσω της δυνατότητας συνεχούς επικαιροποίησης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, καθώς της βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων και της ποιότητας της διδασκαλίας και της κατάρτισης.
- Στη βελτίωση του πεδίου, της ακρίβειας και της αξιοπιστίας των στατιστικών στοιχείων για την αξιολόγηση της προόδου των δράσεων μέσω της χρήσης μετρήσιμων δεικτών και σημείων αναφοράς (Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, 2004 και Πασιάς, 2006. τ.Β: 238-239).

Τέλος, στο πεδίο της εφαρμογής των δράσεων που προαναφέραμε, το ευρωπαϊκό συμβούλιο επισημαίνει ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των φορέων που

δραστηριοποιούνται στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως για παράδειγμα εργοδότες, συνδικάτα, κλαδικές οργανώσεις, εμπορικά και τεχνικά επιμελητήρια, υπηρεσίες απασχόλησης και περιφερειακοί οργανισμοί, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν τις ευθύνες τους για να συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Επιπλέον, το συμβούλιο ζήτησε την υποβολή προτάσεων για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (EQF) και ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ECEVET), καθώς και να αναπτυχθεί η συνεργασία στις πολιτικές για την απασχόληση, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, παράλληλα με τις πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση (Πασιάς, 2006 τ.Β': 238-239).

### 3.3.5.4 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF)

Τον Ιούλιο του 2005, δημοσιεύτηκε ένα κείμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το οποίο είχε να κάνει με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF – European Qualifications Framework), για το οποίο είχαν τεθεί οι βάσεις στο Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ που προηγήθηκε. Το κείμενο αυτό συνδέεται τόσο με τη διαδικασία της Κοπεγχάγης, όσο και με τη διαδικασία της Μπολόνια, όπου και είχε προταθεί η ανάπτυξη ενός πλαισίου προσόντων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση με προεκτάσεις και στη δια βίου εκπαίδευση καθώς και την επαγγελματική εκπαίδευση, το οποίο θα είχε ισχύ σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο. Στο κείμενο που δημοσιεύτηκε, περιγράφονται όλα τα βασικά χαρακτηριστικά ενός μελλοντικού πλαισίου για ευρωπαϊκά προσόντα τα οποία θα αναγνωρίζονται και θα είναι κοινά αποδεκτά από όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ (Πασιάς, 2006 τ.Β': 240). Στο κείμενο αυτό αναφέρεται ότι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) προβλέπεται να αναπτυχθεί σε εθελοντική βάση, χωρίς να περιλαμβάνει νομικές υποχρεώσεις, και αποτελεί ένα πλαίσιο υψηλής διαφάνειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης με σκοπό να διευκολύνει την αναγνώριση και τη μεταφορά προσόντων των ευρωπαίων πολιτών. Τα βασικά στοιχεία του EQF είναι: ο καθορισμός μιας ομάδας οκτώ κοινών επιπέδων αναφοράς σχετικά με τα αποτελέσματα της εκμάθησης τα οποία θα αναγνωρίζονται, η υποστήριξη των επιπέδων αυτών από μια σειρά από εργαλεία και όργανα που θα απευθύνονται στις ανάγκες των πολιτών, καθώς και ένα σύνολο

από κοινές αρχές και διαδικασίες, οι οποίες θα παρέχουν οδηγίες για τη συνεργασία των φορέων και θα εστιάζουν στη διασφάλιση της ποιότητας, στην επικύρωση των γνώσεων και των προσόντων και στις βασικές δεξιότητες που θα αναγνωρίζονται. Σύμφωνα με το κείμενο του EQF, τα επίπεδα αναφοράς αφορούν στο το σχεδιασμό και την υλοποίηση της ευρωπαϊκής πολιτικής για το ζήτημα αυτό, οι κοινές αρχές και διαδικασίας υποστηρίζουν τη συνεργασία και τον πολιτικό συντονισμό των χωρών μελών, και τα κοινά όργανα και εργαλεία θα συμβάλλουν στη δια βίου μάθηση, στην απασχολησιμότητα και την κινητικότητα των πολιτών (Commission of the EC, 2005 και Παπαδάκης, 2007/2008: 176-177). Με λίγα λόγια, το EQF είναι ένας ευρωπαϊκός πίνακας μετάφρασης και αντιστοίχησης των επαγγελματικών προσόντων και παράλληλα ένα εργαλείο ταξινόμησης των πτυχίων και διπλωμάτων στον ευρωπαϊκό χώρο, το οποίο ταυτόχρονα διευκολύνει τη δια βίου μάθηση και την κινητικότητα των εκπαιδευόμενων και των εργαζομένων στην ΕΕ. Κύριος κορμός του EQF είναι τα οκτώ επίπεδα που βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία, τα οποία μπορεί να προέρχονται τόσο από την τυπική όσο και από την άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση (Ζαχείλας, 2009: 10-13, 17 και Παπαδάκης, 2011: 936-937). Ως μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται η διατύπωση όλων αυτών που ένας εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας διαδικασίας εκπαίδευσης ή κατάρτισης (Σαρρίδου, 2011: 46). Τα μαθησιακά αποτελέσματα χρησιμοποιούνται ως βάση ταξινόμησης και περιγραφής των επιπέδων, ενώ θεμελιώδης προϋπόθεση εφαρμογής τους είναι η διασφάλιση της ποιότητας και η διαφάνεια. Τα επίπεδα αυτά πλαισιώνονται από περιγραφικούς δείκτες, οι οποίοι συσχετίζουν εκπαιδευτικά συστήματα, πλαίσια και επίπεδα και επιτρέπουν την αντιστοίχηση κάθε μορφής μάθησης (Ζαχείλας, 2009: 10-13, 17 και Παπαδάκης, 2011: 937).

Οι εργασίες της τεχνικής ομάδας εργασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία ιδρύθηκε από τη διαδικασία της Κοπεγχάγης, οδήγησαν σε μια σειρά από προτάσεις σχετικά με την ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (EQF), το οποίο θα διαθέτει δύο διαστάσεις, μια κάθετη και μία οριζόντια. Η κάθετη διάσταση θα χωρίζεται σε οκτώ επίπεδα με τρία υποεπίπεδα το καθένα, τα οποία θα επιτρέπουν την ποιοτική διάκριση ανάμεσα στα προγράμματα

επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Η οριζόντια διάσταση θα προσδίδει πλήρη σαφήνεια στα επιμέρους επίπεδα και υποεπίπεδα, δηλαδή θα συγκεκριμενοποιεί και θα κωδικοποιεί εκείνα τα κριτήρια τα οποία επιτρέπουν την πλήρη διασαφήνιση της φύσης και του περιεχομένου ενός αποδεικτικού σπουδών επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης, το οποίο αντιστοιχεί σε κάποιο από τα οκτώ επίπεδα αναφοράς της κάθετης διάστασης που προαναφέραμε (Παπαδάκης, 2016: 68-69). Στο κείμενο του EQF περιγράφονται το εννοιολογικό του πλαίσιο και αναλύονται οι έννοιες της ικανότητας, των προσόντων και του πλαισίου προσόντων, προσδιορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας του EQF και οι στόχοι του και καθορίζονται τα οκτώ επίπεδα αναφοράς. Για τα επίπεδα αυτά περιγράφονται αναλυτικά οι αντίστοιχες γνώσεις, οι δεξιότητες, και οι προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει το άτομο, καθώς και οι αριθμητικοί δείκτες μέτρησης της προόδου (Πασιάς, 2006 τ.Β: 241). Βασικός σκοπός του εν λόγω μέσου είναι η συνένωση σε ένα ενιαίο σύνολο των εθνικών υποσυστημάτων επαγγελματικών σπουδών και στην ενίσχυση της διαφάνειας και της αναγνώρισης των προσόντων, με επιθυμητό αποτέλεσμα την ακαδημαϊκή και την εργασιακή κινητικότητα των πολιτών στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:95). Οι κύριοι στόχοι του EQF αφορούν στην εδραίωση ενός κοινού συστήματος αναφοράς για την ανάπτυξη επαγγελματικών προσόντων ανά τομέα, για τη διασφάλιση της ποιότητας, για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και για την σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Επίσης, σαν στόχους του, το EQF περιλαμβάνει τη λειτουργία του ως ένα μηχανισμό μετάφρασης, έτσι ώστε να κατηγοριοποιούνται και να συγκρίνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ, καθώς και ως μέσο για την αλλαγή του επαγγελματικού και εργασιακού χώρου στην ΕΕ (Σαρρίδου, 2011: 46). Παράλληλα, προσδιορίζονται οι κοινές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία, δίνοντας έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας, στην πιστοποίηση των άτυπων μορφών μάθησης, στις βασικές ικανότητες και στην συμβουλευτική καθοδήγηση των ατόμων. Τέλος, εξετάζονται οι σχέσεις, οι αρχές και οι διαδικασίες πιστοποίησης, καθώς και η συμβατότητα ανάμεσα στο EQF και το εθνικό επίπεδο κάθε χώρας (Πασιάς, 2006 τ.Β’: 241).

Όπως προαναφέραμε, η ανάπτυξη του EQF ξεκίνησε το 2004 ως απάντηση στα αιτήματα των κρατών μελών και των κοινωνικών εταίρων για ένα κοινό σημείο αναφοράς της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων, καθώς και για ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς ως προς τα επαγγελματικά προσόντα και δεξιότητες. Στη συνέχεια καταρτίστηκε από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς ένα σχέδιο το οποίο περιελάμβανε τα οκτώ επίπεδα διάκρισης και αντιστοίχησης των επαγγελματικών προσόντων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, το οποίο και περιγράψαμε πιο πριν, και το οποίο σχέδιο δημοσιεύθηκε τον Ιούλιο του 2005. Η ανταπόκριση των κρατών μελών ήταν πολύ μεγάλη και συνοδεύτηκε από παρατηρήσεις και επιπλέον αιτήματα και προτάσεις, με αποτέλεσμα το αρχικό σχέδιο να τροποποιηθεί και να αναθεωρηθεί, ενώ το αναθεωρημένο πλέον σχέδιο δημοσιεύθηκε περίπου ένα χρόνο μετά το Σεπτέμβριο του 2006. Κατά τη διάρκεια του 2007 πραγματοποιήθηκαν διαβουλεύσεις, οι οποίες οδήγησαν με επιτυχία στην επίσημη υιοθέτησή του το Φεβρουάριο του 2008, ως ένας κοινός μηχανισμός μετατροπής και σύγκρισης επαγγελματικών προσόντων στην Ευρώπη (Σαρρίδου, 2011:46 και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:95). Λίγους μήνες αργότερα δημοσιεύθηκε το «*Κείμενο των Συστάσεων*» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, όπου συστήνεται στα κράτη μέλη να υλοποιήσουν μια σειρά από δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, συστήνεται τα κράτη μέλη να χρησιμοποιούν το EQF σαν ένα εργαλείο για να συγκρίνουν και να αξιολογούν τα επίπεδα προσόντων από διαφορά συστήματα πιστοποίησης προσόντων, καθώς και για να προωθήσουν τόσο τη δια βίου μάθηση στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Επίσης, συστήνεται τα κράτη μέλη να αναπτύξουν πλήρως τα δικά τους εθνικά πλαίσια προσόντων και σταδιακά να τα συσχετίζουν με το EQF, λαμβάνοντας μέτρα έτσι ώστε όλα τα διπλώματα και τα πιστοποιητικά προσόντων να συσχετίζονται και να είναι συμβατά με κάποιο από τα επίπεδα του EQF, καθώς και να επικεντρωθούν στη διατήρηση υψηλής ποιότητας προσόντων και πιστοποίησής τους, καθώς και στην παροχή διαφάνειας. Το έτος 2010 ορίστηκε ως το έτος – στόχος για τον συσχετισμό και την αντιστοίχηση των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων των επιμέρους χωρών με το EQF, και το έτος 2012 ορίστηκε ως το έτος όπου θα παρέχεται εξασφάλιση από τα κράτη μέλη ότι τα επιμέρους πιστοποιητικά επαγγελματικών προσόντων θα αναφέρονται στο

αντίστοιχο επίπεδο του EQF και θα αναγνωρίζονται πλήρως (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008 και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:95).

#### 3.3.5.5 Το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων ECVET

Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) σχεδιάστηκε αρχικά για να διευκολύνει τη μεταφορά, τη συσσώρευση και την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των καταρτιζόμενων, με τη μορφή κοινά αποδεκτών διδακτικών μονάδων, στις χώρες – μέλη της ΕΕ. Είναι ένα από τα ευρωπαϊκά εργαλεία που έχουν σαν στόχο την προώθηση της ανταγωνιστικότητας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής στην ΕΕ, ενώ διευκολύνει την προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη των ευρωπαίων πολιτών. Επιπλέον, διευκολύνει τη διακρατική κινητικότητα των εργαζομένων και των εκπαιδευόμενων στην επαγγελματική εκπαίδευση και συμβάλλει στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της προσφοράς και της ζήτησης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Σαν θεσμός αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και στη Συνάντηση του Μάαστριχτ συμφωνήθηκε να υλοποιηθεί. Η λειτουργία του περιλαμβάνει την περιγραφή των επαγγελματικών προσόντων υπό τη μορφή ενοτήτων – ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδεδεμένων με βαθμούς. Κατά συνέπεια, βασίζεται στη χρήση δηλωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν και να αξιολογηθούν, στη χρήση πιστωτικών μονάδων για τα αξιολογηθέντα και τεκμηριωμένα μαθησιακά αποτελέσματα οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν, καθώς και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία κρατών και εκπαιδευτικών οργανισμών (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:97 και 99-100).

Το ECVET αποτελεί μια μέθοδο και ένα τεχνικό πλαίσιο για την περιγραφή των επαγγελματικών προσόντων, το οποίο όμως θεωρεί δεδομένο το ότι κάθε είδους διαδικασία μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματικό προσόν, χωρίς να κάνει διακρίσεις ως προς τον τρόπο επίτευξης του μαθησιακού αποτελέσματος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, ενώ επιτρέπει την απόκτηση και αναγνώριση ενός επαγγελματικού προσόντος με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, πιθανώς και ασύμβατους μεταξύ τους, με ποικίλους χρονικούς ορίζοντες και σε διαφορετικές

φάσεις της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πορείας ενός ατόμου (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:98) .

### 3.3.6 Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι

Το Δεκέμβριο του 2006, η σύνοδος των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στο Ελσίνκι της Φιλανδίας, με τη συμμετοχή των ευρωπαίων Κοινωνικών Εταίρων, είχε σαν αποτέλεσμα το ανακοινωθέν του Ελσίνκι για την αυξημένη Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η σύνοδος αυτή πραγματοποιήθηκε με σκοπό να επανεξετασθούν οι προτεραιότητες και οι στρατηγικές που εδραιώθηκαν με τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης, καθώς και με τη σύνοδο του Μάαστριχτ, οι οποίες προηγήθηκαν, αλλά και για να ενισχυθεί το ρεύμα επενδύσεων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε όλη την Ευρώπη.

Στο πρώτο μέρος του ανακοινωθέν αυτού, γίνεται αναφορά στη συμβολή της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην ανταγωνιστικότητα και την οικονομία, γι' αυτό και αναφέρεται ότι οι πολιτικές σχετικά με αυτήν θα πρέπει να απευθύνονται σε όλα τα τμήματα του πληθυσμού, προσφέροντας ελκυστικές και ενδιαφέρουσες οδούς σε όσους διαθέτουν υψηλό επίπεδο δυνατοτήτων, καθώς και σε όσους κινδυνεύουν να βρεθούν σε μειονεκτική θέση στον τομέα της εκπαίδευσης και να αποκλειστούν από την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα γίνεται η άμεση συσχέτιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την δια βίου μάθηση. Επισημαίνεται ότι η δια βίου μάθηση καλύπτει όλες τις μορφές και τα πλαίσια μάθησης, και οι στρατηγικές για αυτήν θα πρέπει να εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία της αγοράς εργασίας και κατάρτισης. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της δια βίου μάθησης και διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στη συγκέντρωση ανθρώπινου κεφαλαίου για την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης, απασχόλησης και κοινωνικών στόχων. Οι νέοι που ακολουθούν την επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να αποκτούν δεξιότητες και ικανότητες σχετικές με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και χρήσιμες για την απασχολησιμότητα και τη διά βίου μάθηση. Αυτό απαιτεί πολιτικές με στόχο τη μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν την επαγγελματική εκπαίδευση και τη μεγαλύτερη διευκόλυνση της μετάβασης από το σχολείο στην

εργασία, π.χ. με το συνδυασμό της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την εργασία με περιόδους μαθητείας και μάθησης με βάση την εργασία. Επίσης, σύμφωνα με το ανακοινωθέν του Ελσίνκι, οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να προωθούν την υψηλή της ποιότητα και να δημιουργούν τις συνθήκες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων που έχουν ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό μέσω της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι πολιτικές πρέπει να προσελκύουν όλους τους νέους στην επαγγελματική κατάρτιση, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι νέοι αποκτούν δεξιότητες και ικανότητες σχετικές με την αγορά εργασίας και τη μελλοντική τους ζωή, εξασφαλίζοντάς τους τη δυνατότητα περαιτέρω εξέλιξης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι δημόσιες και οι ιδιωτικές επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να βελτιωθούν μέσω της περαιτέρω ανάπτυξης ισορροπημένων και κοινών μηχανισμών χρηματοδότησης και επένδυσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο,2006: *Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι*: 1 - 4).

Στο δεύτερο μέρος του ανακοινωθέν του Ελσίνκι γίνεται αναφορά στη διαδικασία της Κοπεγχάγης και ένας απολογισμός των δράσεων και των πολιτικών που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο των στόχων και των προτεραιοτήτων που είχαν τεθεί. Σύμφωνα με το ανακοινωθέν, η διαδικασία της Κοπεγχάγης συνέβαλε σημαντικά στην αύξηση της προβολής και του κύρους της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη και κρίνεται ως επιτυχημένη και αναγκαία. Ωστόσο, πρέπει να εξασφαλιστεί μια πιο επικεντρωμένη προσέγγιση με περιορισμένο αριθμό τομέων προτεραιότητας και σαφείς στόχους. Οι μεταρρυθμίσεις που πρέπει να υλοποιηθούν απαιτούν χρόνο και συλλογικότητα και οι απαραίτητες εργασίες θα πρέπει να επικεντρωθούν στους παρακάτω τομείς: στην εικόνα, το κύρος και την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στην περαιτέρω ανάπτυξη και εφαρμογή κοινών ευρωπαϊκών, στην ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης και στην ενεργό συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών στις εργασίες.

Στο τρίτο μέρος του συγκεκριμένου ανακοινωθέν, γίνεται εκτενής αναφορά στις αναθεωρημένες προτεραιότητες και στρατηγικές της διαδικασίας της Κοπεγχάγης και καθορίζονται τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν για καθένα από τους τομείς

που προαναφέραμε. Πιο συγκεκριμένα, για τη βελτίωση της ελκυστικότητας και της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης χρειάζεται:

- βελτιωμένη δια βίου καθοδήγηση από φορείς και από το σχολείο, με σκοπό την αποδοτικότερη αξιοποίηση των ευκαιριών και την καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας
- ανοικτά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που να προσφέρουν πρόσβαση σε ελαστικές, εξατομικευμένες οδούς και να δημιουργούν καλύτερους όρους για τη μετάβαση στην οικονομικά ενεργό ζωή
- στενούς δεσμούς με τον εργασιακό βίο, τόσο κατά την αρχική όσο και κατά τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης με σκοπό τη στήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης και της δια βίου μάθησης
- ανταπόκριση στις ανάγκες των ατόμων και της αγοράς εργασίας, μέσω της πρόβλεψης των αναγκών στον τομέα των δεξιοτήτων και των αναγκών των μικρομεσαίων επιχειρήσεων
- διδάσκοντες και εκπαιδευτές με υψηλή εξειδίκευση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη
- ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση (ECVET) ως εργαλείου για την συσσώρευση και τη μεταφορά μαθησιακών αποτελεσμάτων - πιστωτικών μονάδων, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις ιδιομορφίες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την εμπειρία που έχει αποκτηθεί από παρόμοιες δράσεις
- ενίσχυση της συνεργασίας για τη βελτίωση της ποιότητας με τη χρησιμοποίηση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Διασφάλισης Ποιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση (ENQA-VET) ώστε να ενισχυθεί η δημιουργία κοινής αντίληψης σχετικά με την εξασφάλιση ποιότητας και να ενθαρρυνθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη
- ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, περισσότερες εγγυήσεις ισότητας και καλύτερες συνδέσεις μεταξύ της Συνεχιζόμενης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

- περαιτέρω ανάπτυξη του EUROPASS ως ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου για τη διαφάνεια
- σύνδεση των εθνικών συστημάτων ή πλαισίων επαγγελματικών προσόντων με το EQF, υποστήριξη των εθνικών συστημάτων προσόντων για την ενσωμάτωση των διεθνών προσόντων κατά κλάδο, χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς το EQF και προαγωγή της ευρείας χρήσης του EUROPASS
- ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης και κοινή χρήση εμπειρίας και τεχνογνωσίας μέσα από κοινές έννοιες και ορισμούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προκειμένου να γίνουν ευκολότερα κατανοητές οι εθνικές λύσεις και τα εθνικά μοντέλα και πρότυπα, καθώς και χρηματοδότηση σε θεωρητικές και πρακτικές έρευνες για να βαθύνει η κατανόηση των ευρωπαϊκών συστημάτων και πρακτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και να ενισχυθεί η συνάφειά τους με την αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο,2006: *Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι*: 5-12).

### 3.3.7 Η αναθεώρηση και ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας

Ο απολογισμός του 2005 για την εφαρμογή της Σ.τ.Λ. στην εκπαίδευση, ο οποίος παρουσιάζεται στην αναφορά προόδου του 2006, έδειξε ότι οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν, αποπροσανατόλισαν από την ιεράρχηση των στόχων και ότι τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν ήταν τουλάχιστον μέτρια. Στο σημείο αναφοράς που αφορά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση, σημειώθηκε μικρή πρόοδος και μια αυξητική τάση, στα υπόλοιπα τρία όμως, τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά, καθώς σημειώθηκε ελάχιστή ή καθόλου πρόοδος, με αποτέλεσμα να φαίνεται σχεδόν αδύνατο να επιτευχθούν οι αντίστοιχοι στόχοι της Σ.τ.Λ. για την εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission Staff Working Document, 2006: 7-10). Πέντε χρόνια μετά την έναρξη της εφαρμογής της Σ.τ.Λ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβαίνει σε ένα όχι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό απολογισμό των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων. Οι προβλεπόμενες επιδόσεις της ευρωπαϊκής οικονομίας σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και ανάπτυξης και απασχόλησης δεν επιτεύχθηκαν, ενώ οι επενδύσεις στην έρευνα και στην ανάπτυξη, δημόσιες και ιδιωτικές εξακολουθούν να είναι ανεπαρκείς (European Commission Staff Working Document, Annex 2006: 104-106).

Παράλληλα με αυτά, οι διαφορές ανάμεσα στα κράτη – μέλη της ΕΕ, όχι μόνο δεν αμβλύνθηκαν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ευρωπαϊκή σύγκλιση στην εκπαίδευση και κατάρτιση, ως θετικό αποτέλεσμα της συναίνεσης των κρατών – μελών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά αντιθέτως οξύνθηκαν περισσότερο και δημιούργησαν σημαντικές αποκλίσεις, οι οποίες παγιοποιήθηκαν μέσω της κατάταξης των χωρών σε πρωτοστάτες και ουραγούς ως προς τους αριθμητικούς δείκτες. Μελετώντας κάποιος λοιπόν, την αναφορά προόδου του 2006 οδηγείται εύκολα στο συμπέρασμα ότι, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση, δημόσιες κυρίως αλλά και ιδιωτικές, είναι αυτές που καθορίζουν και τα αποτελέσματα εφαρμογής της Σ.τ.Λ., επομένως η διάκριση ανάμεσα σε πλούσιες και φτωχές χώρες – οικονομίες κληρονομείται και στα αποτελέσματα αυτά.

Λόγω των αρνητικών αποτελεσμάτων της αναφοράς προόδου του 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισε να δώσει το μεγαλύτερο βάρος στις ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν, και όχι στους αριθμητικούς στόχους και τους δείκτες που πρέπει να επιτευχθούν. Η καταληκτική χρονολογία του 2010 και οι στόχοι που συνδέονται με τα διάφορα ποσοστά, παύουν να χαρακτηρίζονται ως προτεραιότητες, σε μια προσπάθεια επανακαθορισμού των πολιτικών προτεραιοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, σε σχέση κυρίως με θέματα οικονομικής μεγέθυνσης και απασχόλησης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005: 13-14). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισε, λοιπόν, να αναθεωρήσει τη Στρατηγική της Λισσαβόνας ως προς την εκπαίδευση και την κατάρτιση και να δώσει το μεγαλύτερο βάρος στις ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν και όχι στους αριθμητικούς στόχους. Η αναθεώρηση αυτή, θέτει επιπλέον απόψεις και στόχους, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή, ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις επενδύσεις και τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, διότι έχουν μεγάλη ανταποδοτικότητα, καθώς και να καθιερωθούν μηχανισμοί ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα βασικά σημεία όπου εστιάζει η νέα στρατηγική της Λισσαβόνας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι: η αναμόρφωση και επένδυση στην Κοινωνία της Γνώσης, η πραγματοποίηση και διάδοση της δια βίου

μάθησης και καθιέρωση μιας ΕΕ της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, η επένδυση στην εκπαίδευση και την έρευνα για τη δημιουργία νέων και καλύτερων θέσεων εργασίας, καθώς και στη βελτιστοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης (European Commission Staff Working Document, 2006: 7-9). Σχετικά με τις επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης σύμφωνα με την αναθεώρηση της Σ.τ.Λ., τα κράτη - μέλη θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την ανύψωση του γενικού επιπέδου εκπαίδευσης και τον περιορισμό του αριθμού των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, ακολουθώντας το πρόγραμμα εργασιών «*Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010*». Επιπλέον, τα κράτη - μέλη θα πρέπει να προσφέρουν σε όλους τους πολίτες τη δια βίου μάθηση, η οποία συνιστά προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της Σ.τ.Λ. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην πρόσβαση στη δια βίου μάθηση για τους εργαζόμενους με λίγα προσόντα, όπου οι προϋποθέσεις πρόσβασης θα πρέπει να διευκολυνθούν με οργάνωση του χρόνου εργασίας, με υπηρεσίες οικογενειακής υποστήριξης, με επαγγελματικό προσανατολισμό και με νέες μορφές επιμερισμού του κόστους (Λαμπροπούλου, 2007:42). Στο πλαίσιο αυτό, διατηρήθηκε ο στόχος της επένδυσης του 3% του ΑΕΠ κάθε κράτους – μέλους στην εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα, ενώ για την Ελλάδα, καθώς και άλλες χώρες με κοινά με αυτήν χαρακτηριστικά, ο στόχος αυτός περιορίστηκε στο 1,5%, καθώς και ενίσχυση των ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση (Λαμπροπούλου, 2007: 44).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η πορεία προς το 2010 δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από την αναδιαμόρφωση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Η αναθεώρηση αυτή λειτούργησε τελικά μάλλον ενθαρρυντικά παρά ανασχετικά στις νέες δράσεις, που ήδη είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στα πλαίσια του προγράμματος «*Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010*». Στο πλαίσιο της διαδικασίας αναδιαμόρφωσης της Σ.τ.Λ., ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην έγκριση και υλοποίηση του νέου μεγάλης κλίμακας έργου για τη Δια Βίου Μάθηση, αλλά και στην παρουσίαση των εθνικών στρατηγικών για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση από τα κράτη-μέλη της ΕΕ. Παράλληλα, θεσμοθετήθηκε μια νέα διαδικασία ως προς τον σχεδιασμό και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με την οποία κάθε δυο χρόνια, η ευρωπαϊκή επιτροπή θα δημοσιοποιούσε Αναφορές

Προόδου με βάση τις σχετικές εθνικές εκθέσεις, ενώ σε ετήσια βάση δημοσιοποιούσε τις αντίστοιχες εκθέσεις του Standing Group on Indicators & Benchmarks (SGIB) (Παπαδάκης. 2016: 71-72). Οι αλλαγές αυτές επέδρασαν καταλυτικά στην εξέλιξη της διαδικασίας σχεδιασμού κοινοτικής πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση στο δεύτερο μισό της Σ.τ.Λ. Πιο συγκεκριμένα,

- Ενισχύθηκε ορατά η έμφαση που δόθηκε από την αρχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και ειδικά στην κατάρτιση, καθώς και στις δεξιότητες και τις ικανότητες.
- Συστηματοποιήθηκαν και γενικεύθηκαν σχετικές καλές πρακτικές καθώς και ανεπτύχθησαν εργαλεία, στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας κοινής πρακτικής ως προς την αναγνώριση προσόντων και δεξιοτήτων (όπως το Europass και το EQF).
- Διαμορφώθηκε μια συναίνεση ως προς τις επείγουσες διαστάσεις των εθνικών πολιτικών και πιο συγκεκριμένα ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες και τη συγκρότηση ενός πλαισίου κοινών αρχών για την πιστοποίηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.
- Αναγνωρίστηκε ότι η αποτελεσματικότητα των επενδύσεων των κρατών – μελών αποτελεί (περίπου) ευθεία συνάρτηση των προτεραιοτήτων τους αναφορικά με τη χρηματοδότηση για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεσμών δεξιοτήτων, οι οποίοι σχετίζονται με την Οικονομία της Γνώσης και με τους αντίστοιχους στόχους της Σ.τ.Λ (Παπαδάκης, 2016: 72-74).
- Ιδρύθηκε το Education & Training 2010 Coordination Group (ETCG), το οποίο πρόκειται για ένα συντονιστικό όργανο με αυξημένες και συγκεντρωτικές αρμοδιότητες και εισηγητικό ρόλο στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σχετικά με τα θέματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της δια βίου μάθησης. Το ETCG αντικατέστησε τα τρία βασικά συντονιστικά όργανα για την κοινοτική πολιτική σε εκπαίδευση και κατάρτιση, το Copenhagen Coordination Group (CCG), το Lifelong Learning Coordinators (LLC) και τους Coordinators of the National E&T2010 Reports, και ανέλαβε όλες τους τις αρμοδιότητες. Ο ρόλος του ήταν συντονιστικός για το σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμβουλευτικός για τις επιμέρους δράσεις στα

πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης και διαμεσολαβητικός μεταξύ της ευρωπαϊκής επιτροπής και των κρατών μελών της ΕΕ (Παπαδάκης, 2016: 75).

Το Μάιο του 2007 δημοσιεύθηκε το Ανακοινωθέν του Λονδίνου, όπου η μόνη αναφορά στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση γίνεται στο τμήμα της Δια βίου Μάθησης, όπου και αναφέρεται ότι σημειώνεται πρόοδος ως προς τους στόχους σχετικά με αυτήν. Δύο χρόνια μετά δημοσιεύεται το Ανακοινωθέν της Λουβέν, όπου επίσης γίνεται αναφορά μόνο στη Δια Βίου Μάθηση και στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας μέσω αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα αύξησης της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, αναφέρεται ότι πρέπει να αυξηθεί τόσο η προσβασιμότητα στις δομές δια βίου μάθησης, όσο και η ποιότητα και των δομών και των παρεχόμενων δεξιοτήτων. Παράλληλα είναι ανάγκη για την εφαρμογή των πολιτικών για τη δια βίου μάθηση μέσω των συμπράξεων κρατών – μελών με κοινούς στόχους και προοπτικές, έτσι ώστε να προάγεται η συνεργασία, η ευρωπαϊκή σύγκλιση και η κινητικότητα των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο. Ταυτόχρονα, στον τομέα της προώθησης της απασχόλησης, αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, θα πρέπει να αναβαθμίσουν και να αναθεωρήσουν τα θεμελιώδη και βασικά αρχικά επαγγελματικά προσόντα των εργαζομένων, να παράγουν ανανεωμένο και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και να βελτιώσουν την παροχή και την πρόσβαση σε καθοδήγηση για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας. Επιπλέον, θα πρέπει να ενισχυθεί το μέτρο της μαθητείας, μέσω της ενσωμάτωσης της τοποθέτησης εκπαιδευόμενων σε επιχειρήσεις στα προγράμματα σπουδών των επαγγελματικών σχολείων και σχολών. Τέλος, θα πρέπει να ενισχυθεί η χρηματοδότηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και από τους κοινωνικούς εταίρους και τον ιδιωτικό τομέα (Σαρρίδου, 2011: 40-43).

Για να επιτευχθούν οι αναδιαμορφωμένοι στόχοι της Σ.τ.Λ., η ΕΕ εγκαινίασε από το 2007 την στροφή σε μια νέα μεθοδολογία σχεδιασμού πολιτικής για τα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης και συγκεκριμένα στην Ερευνητικά και Εμπειρικά Εδραιωμένη Παραγωγή Πολιτικής (Evidence Based Policy Making paradigm). Η νέα αυτή μεθοδολογία εφάπτεται στο τρίπτυχο Πολιτική -

Πρακτική - Έρευνα και Ανάπτυξη και επηρέασε καταλυτικά την άσκηση πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία πλέον θα στοχεύει στην επίτευξη της επιδιωκόμενης κάθε φορά αποτελεσματικότητας, μετρήσιμη φυσικά με ποσοτικούς στόχους (Παπαδάκης, 2016: 78). Η συντονισμένη προσπάθεια για τη συγκρότηση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Κοινωνίας της Γνώσης, η οποία αποτέλεσε το θεμελιώδη στόχο της Σ.τ.Λ., σήμαινε στην ουσία και την εμβάπτιση της σχετικής πολιτικής στις τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, της γνώσης, της απασχόλησης και του ευρωπαίου πολίτη (Παπαδάκης, 2016: 79). Η μεθοδολογία αυτή, γνωστή και σαν Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού εμπλέκει τα υπερεθνικά και διακυβερνητικά όργανα της ΕΕ με τους κρατικούς φορείς σε εθνικό επίπεδο και εφαρμόζεται σε περιοχές πολιτικής που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών, όπως η απασχόληση, η εκπαίδευση και η νεολαία. Η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού αμβλύνει τις ασυμμετρίες ανάμεσα στα κράτη μέλη, καλλιεργεί τη συναίνεση και νομιμοποιεί με έμμεσο τρόπο της δράσεις που πραγματοποιούνται (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015: 58). Επιπλέον, προσφέρει έναν ιδιαίτερα ευέλικτο και δυναμικό τρόπο προώθησης της ευρωπαϊκής πολιτικής χωρίς την παρέμβαση των ευρωπαϊκών οργάνων και υπό την άμεση εποπτεία των κρατών – μελών. Αντικείμενό της είναι η σύγκλιση των εθνικών πολιτικών, προκειμένου να υλοποιηθούν ορισμένοι κοινοί στόχοι. Στα πλαίσιά της, τα κράτη – μέλη αξιολογούνται από άλλα, ενώ ασκείται πίεση σε αυτά να συγκροτούν εθνικά σχέδια μεταρρυθμίσεων και να τα προωθούν στην ευρωπαϊκή επιτροπή (Σταμέλος, 2009:59).

Η προώθηση μιας σειράς εγχειρημάτων σύγκλισης των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών – μελών, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης έδιναν, καθόριζαν όλο και περισσότερο την κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Ταυτόχρονα, η σύνδεση της Δια Βίου Μάθησης, των πολιτικών κατάρτισης και των στρατηγικών ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα, σε συνδυασμό πάντα με τη συστηματική προσαρμογή των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, φαίνεται να αποτέλεσαν τις υπόλοιπες βασικές μεταρρυθμιστικές προτεραιότητες της ΕΕ. Παράλληλα κατέδειξαν τη θεμελιώδη αγωνία της ΕΕ για την διασφάλιση συναινέσεων προκειμένου οι εθνικές πολιτικές

να καταστούν ικανές να αποκρίνονται στα σύγχρονα πρότυπα διαχείρισης και ανάπτυξης ανθρωπίνων πόρων. Με δεδομένο ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι εύκολο να αιτιολογήσει κανείς και να κατανοήσει την έμφαση στη συγκρότηση εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων και στην ανάπτυξη κοινών μεθόδων και συγκλινόντων συστημάτων πιστοποίησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων, τα οποία αποκτήθηκαν σε διαφορετικά μαθησιακά και εργασιακά περιβάλλοντα (Παπαδάκης, 2016: 79-80).

Όλα όσα περιγράψαμε συνιστούν μια εμφανής και σαφή μετατόπιση της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση σε μια ευρύτερη προσέγγιση του πεδίου. Η επιμονή στα μετρήσιμα αποτελέσματα, ο κανόνας της διαρκούς σύγκρισης των «επιδόσεων» των κρατών - μελών, η κουλτούρα των δεικτών και η ενίσχυση του ρόλου της τεχνοκρατίας σε συνδυασμό με την ισχυροποίηση των θετικών επιστημών έναντι των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και την έμφαση στην κατάρτιση, είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδιόρισαν την δεκαετία της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στην πραγματικότητα η ίδια η Σ.τ.Λ. αυτο-υπονομεύθηκε εξελικτικά, ενώ τελικά δεν πέτυχε τους περισσότερους από τους στόχους που η ίδια έθεσε στα πεδία της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης, καθώς και σε αρκετά άλλα πεδία (Παπαδάκης, 2016: 83). Αναφορικά με το στόχο της συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, ενώ ο αρχικός στόχος ήταν το 12,5% για κάθε κράτος – μέλος, η συμμετοχή ξεπέρασε λίγο το 9,3% και αυτό με μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στα κράτη μέλη (Παπαδάκης, 2016: 85).

### 3.4 Η στρατηγική του ΕΥ 2020

Το επόμενο στάδιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και για την Εκπαίδευση γενικότερα, είναι η Στρατηγική ΕΥ2020 (Ευρώπη 2020), η οποία περιλαμβάνει τους στόχους, τις δράσεις, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και την γενικότερη πολιτική που θα εφαρμοστούν την επόμενη δεκαετία, αμέσως μετά την όχι και τόσο επιτυχημένη ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η ΕΥ2020 ξεκίνησε να σχεδιάζεται από τα τέλη του 2008, προτού ακόμα ολοκληρωθεί η Σ.τ.Λ. και αποτελεί μέρος του γενικότερου

σχεδίου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την Ανάκαμψη από την οικονομική κρίση που εμφανίστηκε μέσα στους κόλπους της ΕΕ.

### 3.4.1 Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση

Στις 16 Δεκεμβρίου του 2008 δημοσιεύτηκε μια Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Κοινοβούλιο και την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, με τίτλο «*Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*». Η ανακοίνωση αυτή σημειώνει ότι η Σ.τ.Λ. πλησιάζει προς το τέλος της και είναι ώρα για να σχεδιαστεί η στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση για την επόμενη δεκαετία, η οποία θα χρησιμοποιεί τα οφέλη της προηγούμενης στρατηγικής, ώστε να αντιμετωπισθούν οι επικείμενες προκλήσεις και να ελαχιστοποιηθούν οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης που έχει ξεκινήσει. Η ανακοίνωση παρουσιάζει επίσης τις πιο επείγουσες προτεραιότητες στις οποίες αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Σε συνδυασμό με βελτιωμένες μεθόδους εργασίας, θα ενισχυθεί η εστίαση στην εφαρμογή και θα καταστεί το νέο πλαίσιο πιο ευέλικτο, ώστε να μπορεί τόσο να αντιμετωπίσει ορισμένες αδυναμίες που έχουν εντοπιστεί και να εξασφαλίσει νέα πολιτική συνεργασία για νέες προκλήσεις. Επίσης, προβλέπεται η δυνατότητα μεταγενέστερης επανεστίασης, βάσει της προόδου που θα έχει επιτευχθεί, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν τα νέα ζητήματα, καθώς ανακύπτουν στον πολιτικό διάλογο, και να αναπροσαρμοστούν οι στόχοι, τα σημεία αναφοράς και οι μηχανισμοί υποβολής εκθέσεων, όπως απαιτείται βάσει των αποφάσεων που θα ληφθούν για τη μελλοντική στρατηγική ανάπτυξης και απασχόλησης πέρα από το 2010 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 2-3).

Με βάση τις διαβουλεύσεις της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο κείμενό της προτείνει να εξετάσει η ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση την αντιμετώπιση τεσσάρων στρατηγικών προκλήσεων τα επόμενα έτη έως το 2020:

- την υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας των σπουδαστών

- τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παροχής υπηρεσιών και των αποτελεσμάτων
- την προώθηση της ισότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη
- την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, συμπεριλαμβανομένου του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης

Η αντιμετώπιση των εν λόγω προκλήσεων θα πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο μιας κοινής πολιτικής για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και θεσμούς συνολικά, δηλαδή για τα σχολεία, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Η διά βίου μάθηση αποτελεί θεμελιώδη προοπτική για την προώθηση της αντιμετώπισης όλων αυτών των προκλήσεων. Οι στρατηγικές αυτές προκλήσεις θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση της πολιτικής συνεργασίας για την περίοδο 2009-2020 και θα πρέπει να τεθούν ειδικότεροι στόχοι προτεραιότητας σε πιο βραχυπρόθεσμα επίπεδα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 6-8).

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτή τη νέα στρατηγική για την περίοδο μέχρι το 2020, είναι η τοποθέτηση στο επίκεντρο της δια βίου μάθησης, η οποία θα αποτελέσει τη θεμελιώδη αρχή για όλο το εγχείρημα και θα καλύπτει κάθε είδους μάθηση, τυπική, μη τυπική και άτυπη (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:75). Πιο συγκεκριμένα, για τη δια βίου μάθηση, η οποία θα περιλαμβάνει τη μάθηση σε όλες τις ηλικίες, από την προσχολική έως τη μετασυνταξιοδοτική, και σε όλα τα πλαίσια, δηλαδή συμπεριλαμβανομένων της τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης, θα πρέπει να συνεχιστεί η στρατηγική που έχει εφαρμοστεί και να επεκταθούν το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF) και η διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων. Προτεραιότητα αποτελούν η ολοκλήρωση της διαδικασίας εφαρμογής των εθνικών στρατηγικών διά βίου μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση στην επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης και καθοδήγησης, καθώς και η σύνδεση όλων των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων με το EQF έως το 2010 και στήριξη της χρησιμοποίησης μιας προσέγγισης βασιζόμενης στα αποτελέσματα της μάθησης σε όλους τους τομείς της στρατηγικής που θα εφαρμοστεί (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 6-8). Επίσης, στο κείμενο αυτό σημειώνεται ότι

υπήρξε γενικά πρόοδος τα προηγούμενα χρόνια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, γι' αυτό και προτείνεται η συνέχιση και εντατικοποίηση των δράσεων προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς και η αναδιάρθρωση του στόχου συμμετοχής στο 15% από 12,5% που ήταν στη Σ.τ.Λ. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 6-8,17)

Τα αποτελέσματα της μάθησης σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να είναι κατάλληλα για την επαγγελματική και την ιδιωτική ζωή. Για να εξασφαλιστούν αποτελέσματα υψηλής ποιότητας σε βιώσιμη βάση, θα πρέπει να εξεταστεί και η διαχείριση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να είναι πιο ανοικτά στην κοινωνία των πολιτών και στις επιχειρήσεις. Συγχρόνως, πρέπει να υπόκεινται σε αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας, ενώ η υψηλή ποιότητα θα επιτευχθεί μόνο με αποτελεσματική και βιώσιμη χρησιμοποίηση των πόρων. Στο μελλοντικό σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, θα πρέπει να λαμβάνονται πλήρως υπόψη η αξιολόγηση των μελλοντικών απαιτήσεων για βασικές δεξιότητες και η κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας. Τα κράτη μέλη και η Επιτροπή πρέπει να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη πολιτικής συνεργασίας μέσω συμπράξεων μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης και των επιχειρήσεων, των ερευνητικών ιδρυμάτων και των παραγωγικών βιομηχανιών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 8-12).

### 3.4.2 Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στις 12 Μαΐου 2009

Περίπου ένα χρόνο μετά από το κείμενο που προαναφέραμε, δημοσιεύθηκαν τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που πραγματοποιήθηκε το 2009 στις Βρυξέλες, τα οποία έκαναν αποδεκτές και προωθούν τις συστάσεις που προηγήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο «*Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*», τονίζεται ότι ένα ενημερωμένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, βασιζόμενο φυσικά στην πρόοδο που σημειώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «*Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010*», θα

μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας αυτής και να προσφέρει διαρκή οφέλη και στήριξη στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών έως το 2020. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν συμβάλει σημαντικά στην υλοποίηση των μακροπρόθεσμων στόχων της Σ.τ.Λ. για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση, επομένως θα πρέπει να καταβληθούν περαιτέρω προσπάθειες ώστε να εξασφαλισθεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα εξακολουθήσουν να βασίζονται απόλυτα στην ευρύτερη στρατηγική. Ταυτόχρονα, είναι πολύ σημαντικό να παραμείνει το πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας αρκετά ευέλικτο, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπισθούν τόσο οι τρέχουσες όσο και οι μελλοντικές προκλήσεις, περιλαμβανομένων εκείνων που θα δημιουργήσει οποιαδήποτε νέα στρατηγική μετά το 2010. Επίσης, σημειώνεται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο για την αντιμετώπιση των πολλαπλών μελλοντικών κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών και τεχνολογικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η Ευρώπη, ενώ η αποτελεσματική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό μέσω των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι θεμελιώδης συνιστώσα της στρατηγικής της Ευρώπης για την επίτευξη των υψηλών επιπέδων βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης βάσει της γνώσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009: 2-3).

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, στο κείμενο αυτό αναφέρεται ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφωνεί και αποφασίζει ότι μέχρι το 2020, ο κύριος στόχος της ευρωπαϊκής συνεργασίας θα πρέπει να είναι η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών τα οποία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τόσο την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών, όσο και τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα πρέπει να καθορισθεί με βάση ένα στρατηγικό πλαίσιο που θα καλύπτει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό τους, με βάση μια προοπτική ολοκληρωμένης διά βίου μάθησης. Η διά βίου μάθηση αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το νέο πλαίσιο, ώστε να καλύπτει κάθε

είδους μάθηση, τυπική, μη τυπική και άτυπη, από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Το νέο αυτό στρατηγικό πλαίσιο θα αφορά τους παρακάτω στρατηγικούς στόχους:

- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά
- Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι στρατηγικοί αυτοί στόχοι, θα πρέπει να συνοδεύονται από δείκτες και επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων, όπως και στην εφαρμογή της Σ.τ.Λ που προηγήθηκε. Αυτοί οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς, βασιζόμενα στα υφιστάμενα κριτήρια αξιολόγησης, θα επιτρέψουν τη μέτρηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, της επιτευχθείσας προόδου και την επίδειξη των επιτευγμάτων της νέας στρατηγικής (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009: 3-4 και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:76-77).

Πιο συγκεκριμένα, για τον πρώτο στρατηγικό στόχο σχετικά με τη δια βίου μάθηση, η οποία έχει υποκαταστήσει πλήρως τη στρατηγική για την τυπική επαγγελματική εκπαίδευση, σημειώνεται ότι είναι απαραίτητη μια διά βίου προσέγγιση της μάθησης καθώς και συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο. Θα πρέπει να επιτευχθεί περαιτέρω πρόοδος όσον αφορά την υλοποίηση συνεκτικών και γενικών στρατηγικών διά βίου μάθησης και να αναληφθούν ενέργειες για να εξασφαλιστούν τόσο η εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων, τα οποία να βασίζονται σε χρήσιμα αποτελέσματα μάθησης, όσο και η σύνδεσή τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Πρέπει επίσης να καταβληθούν περαιτέρω προσπάθειες για να προαχθεί η εκπαίδευση των ενηλίκων, να βελτιωθεί η ποιότητα των συστημάτων καθοδήγησης και να καταστεί ελκυστικότερη η μάθηση, τόσο με την ανάπτυξη νέων μορφών μάθησης, όσο και με τη χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών. Σαν κριτήριο επίτευξης του στρατηγικού αυτού στόχου τέθηκε ο ποσοτικός στόχος του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, κυρίως των ενηλίκων χωρίς σπουδές και

ειδίκευση, στο επίπεδο του 15% τουλάχιστον. Για την υλοποίηση αυτού του ποσοτικού στόχου προτείνονται ως δράσεις: η ολοκλήρωση της διαδικασίας εφαρμογής των εθνικών στρατηγικών διά βίου μάθησης, με ιδιαίτερη προσοχή στην πιστοποίηση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, καθώς και η σύνδεση όλων των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων με το EQF έως το 2010 και στήριξη μιας προσέγγισης που θα βασίζεται σε μαθησιακά αποτελέσματα για τα πρότυπα και τα επαγγελματικά προσόντα, τις διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης και τη διασφάλιση της ποιότητας. Επίσης, γίνεται η προτροπή για τον εκσυγχρονισμό του πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, για την προαγωγή της τεκμηριωμένης πολιτικής και πρακτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην απόδειξη της βιωσιμότητας των δημόσιων επενδύσεων. Τέλος, προτείνεται να γίνεται μέριμνα ώστε η εκτίμηση των μελλοντικών απαιτήσεων σε δεξιότητες και η κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας να λαμβάνονται καταλλήλως υπόψη κατά τις διαδικασίες προγραμματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009: 4 και 9-10).

Για τον δεύτερο στρατηγικό στόχο σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ΕΕ, επισημαίνεται ότι τα αποτελεσματικά και ισότιμα συστήματα ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν ζωτική σημασία για την επιτυχία της Ευρώπης και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας. Η μεγαλύτερη πρόκληση έγκειται στην εξασφάλιση της απόκτησης βασικών ικανοτήτων από όλους τους ευρωπαίους απόφοιτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, γενικής ή επαγγελματικής, με παράλληλη ανάπτυξη της αριστείας και της ελκυστικότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην αύξηση του επιπέδου βασικών δεξιοτήτων, όπως ο γραμματισμός και ο αριθμητισμός, με τη βελτίωση της ελκυστικότητας των μαθηματικών, των άλλων θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, καθώς και στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των αποφοίτων. Είναι επίσης σημαντικό να βελτιωθούν η διοίκηση και η ηγεσία των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και να διαμορφωθούν αποτελεσματικά συστήματα εξασφάλισης της ποιότητας. Η υψηλή ποιότητα θα επιτευχθεί μόνο με την αποτελεσματική και βιώσιμη χρήση των οικονομικών

πόρων, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και μέσω της προαγωγής της βάσει αποδεικτικών στοιχείων πολιτικής και πρακτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα πρέπει να είναι κατάλληλη και συγκεκριμένη. Θα πρέπει να παράγει σαφή και απτά αποτελέσματα, τα οποία θα πρέπει να υποβάλλονται, να επανεξετάζονται και να διαδίδονται τακτικά και με διαρθρωμένο τρόπο, ώστε να δημιουργηθεί μια βάση διαρκούς αξιολόγησης και ανάπτυξης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009: 4-5).

Τέλος, στο κείμενο αυτό αναφέρεται ότι στην προσπάθεια για την επίτευξη των προαναφερόμενων στρατηγικών στόχων και την εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής συμβολής στις εθνικές μεταρρυθμίσεις, θα πρέπει η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης να εφαρμόζεται με βάση μια προοπτική διά βίου μάθησης με την αποτελεσματική χρήση της ανοικτής μεθόδου συντονισμού (ΑΜΣ) και την ανάπτυξη συνεργιών μεταξύ των διάφορων τομέων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ΑΜΣ, τηρουμένων πλήρως της αρμοδιότητας των κρατών - μελών για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα καθώς και της εθελοντικής φύσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, θα πρέπει να βασίζεται στους τέσσερις στρατηγικούς στόχους για την ευρωπαϊκή συνεργασία που προαναφέραμε, στα κοινά εργαλεία αναφοράς, στη μάθηση μεταξύ ομολόγων και την ανταλλαγή πρακτικών, συμπεριλαμβανομένης της διάδοσης των αποτελεσμάτων, στην περιοδική παρακολούθηση και υποβολή εκθέσεων, καθώς και στην πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν κοινοτικά προγράμματα, ιδίως στον τομέα της διά βίου μάθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009: 4-6).

### 3.4.3 Η Στρατηγική EU2020 για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση

Η νέα Ευρωπαϊκή Στρατηγική Europe 2020 (EU2020), έθεσε εξαρχής τρεις συσχετισμένες και αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ τους προτεραιότητες:

1. Την Έξυπνη ανάπτυξη, δηλαδή την ανάπτυξη μίας οικονομίας, η οποία θα βασίζεται στη γνώση και την καινοτομία.

2. Τη Βιώσιμη ανάπτυξη, δηλαδή την προώθηση μίας οικονομίας πιο αποδοτικής ως προς τη χρήση οικονομικών πόρων και ταυτόχρονα πιο ανταγωνιστικής καθώς και πιο οικολογικής.
3. Την Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, δηλαδή την προώθηση μίας οικονομίας με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, στοχεύοντας στην επίτευξη κοινωνικής και εδαφικής συνοχή της ΕΕ.

Για την επίτευξη των προτεραιοτήτων αυτών, τέθηκαν πέντε στρατηγικοί στόχοι για το έτος 2020, τους οποίους το κάθε κράτος μέλος οφείλει να μετασχηματίσει σε εθνικούς στόχους και να υλοποιήσει. Οι στρατηγικοί αυτοί στόχοι είναι:

- Το 75% του πληθυσμού, ηλικίας 20-64 ετών, θα πρέπει να είναι απασχολούμενο.
- Το 3% του ΑΕΠ της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρειάζεται να επενδύεται στην Έρευνα και την Ανάπτυξη (R&D).
- Την επίτευξη των στόχων που αφορούν στο κλίμα και στην ενέργεια, συμπεριλαμβανομένης, εάν οι συνθήκες το επιτρέπουν, της αύξησης στο 30% της μείωσης των εκπομπών ρύπων στην ατμόσφαιρα.
- Το ποσοστό όσων εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση θα πρέπει να μειωθεί κάτω από 10% και τουλάχιστον 40% των νέων θα πρέπει να είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η μείωση του αριθμού των ατόμων που κινδυνεύουν από φτώχεια κατά 20 εκατομμύρια μέχρι το 2020 (Παπαδάκης, 2016: 89-90 και Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2015:6-61).

Το νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της Στρατηγικής EU2020 αποτελεί, όπως διαφαίνεται από τις παραγράφους που προηγήθηκαν, συνέχεια τόσο της Σ.τ.Λ. όσο και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και ενσωμάτωσε όλες τις προτάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που πραγματοποιήθηκε στις 12 Μαΐου 2009. Αν και διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στη Σ.τ.Λ., δηλαδή την εμμονή στους ποσοτικούς δείκτες, την ανοικτή μέθοδο συντονισμού και την απαίτηση για άσκηση πολιτικής βασιζόμενης σε αποδεικτικά στοιχεία, καθώς και την έμφαση στην απασχολησιμότητα των ευρωπαίων εργαζομένων, η στρατηγική EU2020 παρουσίασε δύο σημαντικές αλλαγές στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης:

- Τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο εργαλείο πολιτικής, το Joint Assessment Framework (JAF) για τον καλύτερο συντονισμό και την παρακολούθηση των

πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, οι οποίες σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό.

- Άλλαξαν πλήρως δύο από τα πέντε κριτήρια αναφοράς της ευρωπαϊκής στρατηγικής που καθορίζουν τις πραγματικές πολιτικές προτεραιότητες για τη δεκαετία 2011-2020, ενώ στα υπόλοιπα τρία κριτήρια αναφοράς μετασχηματίστηκε είτε το περιεχόμενό τους, είτε η ποσοτική τους διάσταση (Παπαδάκης, 2016: 89-90).

Τα δύο αυτά νέα κριτήρια αναφοράς αφορούν στη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ποσοτικό στόχο το 40% των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχει σ' αυτήν στο τέλος του 2020, καθώς και τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών από τεσσάρων ετών και κάτω, με ποσοστό το 95% των παιδιών να συμμετέχει σ' αυτήν το 2020. Επίσης, προστέθηκε ένα νέο κριτήριο αναφοράς το οποίο έχει να κάνει με το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατα πτυχιούχων, με την τιμή στόχο για το 2020 να διαμορφώνεται στο 82%, ενώ ο ποσοτικός στόχος για τη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση του ενήλικου πληθυσμού της ΕΕ καθορίστηκε στο υπεραισιόδοξο 15% του ενήλικου πληθυσμού. Ο σχεδιασμός και η εκκίνηση υλοποίησης της EU2020 στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, θεωρούνται ότι αποτελούν τα σημαντικότερα εργαλεία για την οικονομική ανάκαμψη της ΕΕ, για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της ΕΕ στις διεθνείς αγορές και κατ' επέκταση της εξόδου της από την οικονομική κρίση (Παπαδάκης, 2016: 90-92). Η εφαρμογή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ξεκινά πολύ συγκροτημένα και μεθοδικά στοχεύοντας, κυρίως, στην μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των πολιτών, στη βάση τεσσάρων πεδίων - κατευθύνσεων με μακροοικονομικά οφέλη. Συγκεκριμένα, τα τέσσερα αυτά πεδία αφορούν.

- στην ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- στην ανάπτυξη των συστημάτων της μάθησης βασισμένα στην εργασία, έχοντας έτσι σαν στόχο τη βελτίωση της μετάβασης από τη μάθηση στην

απασχόληση. Τέτοια συστήματα είναι για παράδειγμα η πρακτική άσκηση, το δυαδικό σύστημα μάθησης και ο θεσμός της μαθητείας.

- στην περαιτέρω ενίσχυση της σύναψης εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων για τη δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων και σπουδών.
- στην ενίσχυση της κινητικότητας όλων των ατόμων μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus.

Τα κράτη μέλη της ΕΕ θα πρέπει να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια και να προβούν στους απαραίτητους μετασχηματισμούς και μεταρρυθμίσεις ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί το μείζον πρόβλημα της ανεργίας, να ενισχυθεί η νεανική απασχολησιμότητα και να επιτευχθούν οι τιμές-στόχοι στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση έως το 2020 (Παπαδάκης, 2016: 92-93).

Ένας από τους πλέον σημαντικούς μετασχηματισμούς που πραγματοποιήθηκαν, αφορά στην προτεραιοποίηση του δείκτη της Απασχολησιμότητας και της ευθείας συσχέτισής του με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ο Δείκτης της Απασχολησιμότητας συσχετίζεται οργανικά με παραμέτρους, όπως η μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση, με δείκτη μέτρησης την επιτυχία εύρεσης εργασίας σε 1, 2 ή και 3 χρόνια μετά την αποφοίτηση στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και με ειδική αναφορά στα άτομα με χαμηλή ή καθόλου κατάρτιση. Ο ποσοτικός στόχος που τέθηκε είναι η βελτίωση κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες των αντίστοιχων ποσοστών της ΕΕ μέχρι το 2020, μέσω ενός συνόλου δράσεων απασχόλησης, παρεμβάσεων στην εκπαίδευση και έμφασης στη στοχευμένη (Παπαδάκης, 2016: 91 και 96).

### 3.4.4 Το Ανακοινωθέν της Μπριζ

Το Δεκέμβριο του 2010 συνεδρίασαν στη Μπριζ του Βελγίου οι υπουργοί επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οι ευρωπαϊκοί κοινωνικοί φορείς, με αποτέλεσμα το Ανακοινωθέν της Μπριζ στις 7 Δεκεμβρίου 2010 με τίτλο «*Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης»* για την περίοδο 2011 με 2020. Βασικός σκοπός αυτής της συνεδρίασης ήταν ο καθορισμός μακροπρόθεσμων στρατηγικών στόχων σχετικά με την

επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, για τη δεκαετία 2011 με 2020, στο πλαίσιο της επανεξέτασης και συνέχισης της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης.

Στο Ανακοινωθέν της Μπριζ γίνεται η παραδοχή ότι η ΕΕ πλήττεται από μια σοβαρή οικονομική κρίση, η οποία έχει αντίκτυπο στην απασχολησιμότητα και την ανεργία και ταυτόχρονα στην αποτελεσματικότητα των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην εγκατάλειψή τους από τους μαθητές. Αυτό το γεγονός έχει σαν αποτέλεσμα τη συσσώρευση ατόμων με χαμηλά ή καθόλου προσόντα σε μια δύσκολη περίοδο για την απασχόληση στην ΕΕ, όπου οι απαιτήσεις σε βασικές δεξιότητες και προσόντα αυξάνουν συνεχώς. Για τους λόγους αυτούς απαιτούνται δράσεις για τη δημιουργία υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις μελλοντικές ανάγκες και προκλήσεις. Η αρχική και η συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υπηρετούν το διττό στόχο να συμβάλουν στην απασχολησιμότητα και την οικονομική μεγέθυνση της ΕΕ, καθώς και να ανταποκρίνονται στις ευρύτερες κοινωνικές προκλήσεις. Εξ' αιτίας του ρόλου αυτού της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην οικονομία και την κοινωνία των κρατών μελών της ΕΕ, είναι ανάγκη για μια βέλτιστη και βιώσιμη ευρωπαϊκή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί στους πολίτες η δυνατότητα να αποκτήσουν εργασιακές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και ένα σύνολο από βασικές ικανότητες (key competencies), στις οποίες περιλαμβάνονται οι γλωσσικές δεξιότητες και οι ικανότητες πληροφορικής και επικοινωνιών. Εκτός αυτού, θα πρέπει να ενισχυθεί η μάθηση στο χώρο εργασίας, ώστε να αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι επαγγελματική ταυτότητα και πραγματική εμπειρία, λαμβάνοντας ταυτόχρονα και αμοιβή για τις υπηρεσίες τους. Τέλος, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην ΕΕ, θα πρέπει να προσελκύουν εκπαιδευόμενους από άλλες χώρες, εντός και εκτός της ΕΕ, και να τους παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση και να συνεισφέρουν στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στον ευρωπαϊκό χώρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 1-5).

Από μόνες τους, όμως, οι εθνικές πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων, για να γίνουν πραγματικότητα η δια βίου μάθηση και η κινητικότητα ή

για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Χρειάζεται η εφαρμογή συνολικών προσεγγίσεων με ενιαία στρατηγική, οι οποίες θα συνδέουν πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση με τις πολιτικές για την απασχόληση και την κοινωνική πολιτική, συγκροτώντας έτσι ένα ενιαίο σχέδιο ανάπτυξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 6). Στο πλαίσιο αυτό, στο εν, λόγο ανακοινωθέν, δημοσιεύθηκαν οι δύο κύριοι στόχοι της στρατηγικής EU2020 στον εκπαιδευτικό τομέα:

- Να μειωθούν σε ποσοστό μικρότερο του 10% τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση.
- Να αυξηθούν σε ποσοστό τουλάχιστον 40% τα άτομα ηλικίας 30-34 που έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Με βάση τις προτεραιότητες και τους συνολικούς στόχους της στρατηγικής που προαναφέρθηκε, δημοσιοποιήθηκε το συνολικό όραμα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση το οποίο πλαισιώνεται από 11 στρατηγικούς ποσοτικούς στόχους για την περίοδο 2011 με 2020 και από 22 βραχυπρόθεσμους στόχους σε εθνικό επίπεδο για τα κράτη μέλη για τη χρονική περίοδο 2011 με 2014.

Σύμφωνα με το ανακοινωθέν, το συνολικό όραμα της στρατηγικής EU2020 στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι να ενισχυθεί η ελκυστικότητα, η αποτελεσματικότητα, ο προσανατολισμός, η ευελιξία και η καινοτομία των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών της ΕΕ μέχρι το 2020. Πιο συγκεκριμένα, το όραμα αυτό περιλαμβάνει:

- ελκυστική και χωρίς αποκλεισμούς επαγγελματική εκπαίδευση με υψηλού επιπέδου υποδομές, εκπαιδευτικούς και αναλυτικά προγράμματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας
- υψηλής ποιότητας αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία θα είναι ισάξια της γενικής εκπαίδευσης και θα προσφέρει τόσο βασικές ικανότητες όσο και ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες
- προσιτή και προσανατολισμένη στη σταδιοδρομία συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για τους εργαζόμενους, τους άνεργους και τους εργοδότες, η οποία θα διευκολύνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την αλλαγή σταδιοδρομίας
- ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία θα επιτρέπουν τη διαπερατότητα μεταξύ των διάφορων υποσυστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και θα εξασφαλίζουν την επικύρωση των

ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων που αποκτούνται στο χώρο εργασίας μέσω της μαθητείας και της πρακτικής άσκησης

- έναν ευρωπαϊκό χώρο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με διαφανή εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία θα επιτρέπουν τη μεταφορά και συσσώρευση μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αναγνώριση των τυπικών προσόντων και ικανοτήτων σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ
- προσιτές και υψηλής ποιότητας υπηρεσίες δια βίου ενημέρωσης, συμβουλευτικής και προσανατολισμού, οι οποίες θα επιτρέπουν στους ευρωπαίους πολίτες να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλέγουν επαγγελματικές σταδιοδρομίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 6-8)

Πέρα από το όραμα, στο ανακοινωθέν της Μπριζ περιλαμβάνονται και όλοι οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη μέχρι το 2020, οι οποίοι διακρίνονται σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα στρατηγικών στόχων αφορά τη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Για να καταστεί η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μια ελκυστική επιλογή μάθησης, σύμφωνα με τον πρώτο στρατηγικό στόχο, θα πρέπει:

- να αυξηθεί η ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης των ικανοτήτων των διδασκόντων, της δυνατότητας για ευέλικτη πορεία σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και της ενημέρωσης του κοινού για τις δυνατότητες που παρέχει
- να ενθαρρύνονται οι πρακτικές δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν και πρακτικές γνώσεις, καθώς και να καθιερωθεί η συμβουλευτική καθοδήγηση των νεαρών μαθητών
- να εξασφαλισθεί ότι οι βασικές ικανότητες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης
- να διοργανώνονται δράσεις που θα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν δυνατότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας τους
- να παρέχεται σύγχρονος και κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός και υλικό
- να ενισχυθεί η μετάβαση των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 9-10).

Για να ενισχυθεί η ποιότητα, η καταλληλότητα και η αριστεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το δεύτερο στρατηγικό στόχο θα πρέπει:

- Να διασφαλιστεί η ποιότητά της μέσω της θέσπισης εθνικών συστημάτων ελέγχου, αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας
- Τα κράτη μέλη να σχηματίσουν μέχρι το 2015 ένα κοινό πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας για τους φορείς που παρέχον επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Θα πρέπει να ενισχυθεί η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να θεσπιστούν και κοινά γνωρίσματα και ικανότητες των εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης
- Θα πρέπει να ενισχυθούν οι συνεργασίες ανάμεσα σε επαγγελματικά σχολεία και επιχειρήσεις, μέσω των συμπράξεων μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης, των εργοδοτών και των κοινωνικών φορέων
- Θα πρέπει οι εργοδότες και οι κοινωνικοί εταίροι να ορίσουν με σαφήνεια της ικανότητες και τα προσόντα που χρειάζονται για την αγορά εργασίας, ενώ τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται σε αυτά, καθώς και στις ανάγκες τις αγοράς εργασίας.
- Θα πρέπει να προωθηθεί η μάθηση στο χώρο εργασίας και ο θεσμός της μαθητείας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 9-12)

Η δεύτερη ενότητα στρατηγικών στόχων αφορά την υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας στον ευρωπαϊκό χώρο.

Ο τρίτος στρατηγικός στόχος έχει να κάνει με την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και με τα παρεχόμενα προσόντα. Για να επιτευχθεί ο ποσοτικός στόχος της συμμετοχής του 15% των ενηλίκων στην εκπαίδευση και κατάρτιση το θα πρέπει:

- Να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή των ιδιωτών και φορέων εκπαίδευσης στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, με εστίαση στους ενήλικες που βρίσκονται σε μια μεταβατική φάση στην αγορά εργασίας, όπως ο κίνδυνος απόλυσης, η κινητικότητα και η ανεργία.
- Να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο κινήτρων στις ιδιωτικές εταιρίες για να συνεχίσουν να επενδύουν στην ανάπτυξη τους ανθρώπινου δυναμικού τους
- Να ενθαρρυνθούν ευέλικτες μορφές κατάρτισης, όπως η ηλεκτρονική κατάρτιση ή η κατάρτιση εντός του χρόνου εργασίας, έτσι ώστε η πρόσβαση στην κατάρτιση να είναι δυνατή και υπό διαφορετικές συνθήκες

- να ξεκινήσουν τα κράτη μέλη να αναπτύσσουν εθνικές διαδικασίες για την αναγνώριση και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών εκπαίδευσης που υποστηρίζονται από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.
- Να ενισχυθεί η πρόσβαση και συμμετοχή στη δια βίου μάθηση ομάδων με χαμηλή συμμετοχή, όπως οι γυναίκες, οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι και οι ανειδίκευτοι εργαζόμενοι και άνεργοι
- Να διευκολυνθεί η μετάβαση από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην κατάρτιση και μετά στην εργασία αλλά και μεταξύ θέσεων εργασίας , παρέχοντας υποστήριξη και καθοδήγηση προσανατολισμού.
- Να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί ένα επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία θα αντιστοιχεί τουλάχιστον με το πέμπτο επίπεδο του EQF.

Ο τέταρτος στρατηγικός στόχος, ο οποίος παρουσιάζεται σ' αυτό το ανακοινωθέν αφορά την προσπάθεια διεθνοποίηση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την προώθηση της κινητικότητας, και για να επιτευχθεί θα πρέπει:

- Οι φορείς που παρέχουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να δώσουν μια υπερεθνική διάσταση στο μαθησιακό περιεχόμενο και τα αποτελέσματά του, δημιουργώντας έτσι διεθνή δίκτυα
- Τα κράτη μέλη θα πρέπει να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν τις αρχές και τους φορείς που παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να αναπτύξουν στρατηγικές διασυνοριακής συνεργασίας, με στόχο τη διάδοση της κινητικότητας σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς
- Τα κράτη μέλη θα πρέπει να χρησιμοποιούν συστηματικά τα εργαλεία διαφάνειας όπως το EQF, το Europass και το ECVET, καθώς και να προωθήσουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων που εφάπτονται της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 12-16).

Η τρίτη ενότητα στρατηγικών στόχων αφορά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της χρήσης ΤΠΕ στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευση, και για να υλοποιηθεί στο τέλος του 2020 θα πρέπει να πραγματοποιηθούν τα παρακάτω:

- Οι φορείς που παρέχουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να συνεργάζονται με καινοτόμες επιχειρήσεις και ακαδημαϊκά ιδρύματα, έτσι ώστε να δημιουργούν «συμπράξεις γνώσης», οι οποίες θα

προωθούν το πειραματισμό, νέες μεθόδους μάθησης και την επαγγελματική αριστεία.

- ΟΙ ΤΠΕ θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο γίνεται περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Τα κράτη μέλη θα πρέπει να στηρίζουν τους νέους και μελλοντικούς επιχειρηματίες που μόλις ξεκινούν, ειδικά αυτούς που προέρχονται από την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 17) .

Η τέταρτη ενότητα στρατηγικών στόχων έχει να κάνει με την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της έννοιας του ενεργού πολίτη, και προωθεί μια επαγγελματική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις που προτείνονται είναι:

- Να προσφέρεται επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία αυξάνει την απασχολησιμότητα των ατόμων και τους προσφέρει τη δυνατότητα μιας ικανοποιητικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας
- Η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να παρέχει τόσο εξειδικευμένες επαγγελματικές ικανότητες όσο και γενικές γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να δίνεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να συνεχίσουν και να εμβαθύνουν την εκπαίδευσή τους.
- Να προσφέρεται επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με περιεχόμενο και μορφές μάθησης, οι οποίες θα μειώνουν το φαινόμενο της εγκατάλειψης πρόωρης της εκπαίδευσης και της παραγωγής χαμηλού επιπέδου ανειδίκευτους εργαζόμενους.
- Να παρέχουν πρόσβαση και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στην κατάρτιση και εκπαίδευση όλων των κοινωνικών ομάδων, ιδίως εκείνων που έχουν αυξημένη πιθανότητα αποκλεισμού από οποιαδήποτε μορφή μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 18-19).

Τέλος, η πέμπτη ομάδα στρατηγικών στόχων που περιγράφονται στο Ανακοινωθέν της Μπριζ, περιλαμβάνει μια σειρά από «οριζόντιους στόχους», οι πιο σημαντικοί από τους οποίους σχετίζονται με τη συντονισμένη ευρωπαϊκή συνεργασία όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών εργαλείων και τον ευρωπαϊκών πόρων χρηματοδότησης, καθώς και τη δημοσιοποίηση και διάχυση των βημάτων και των θετικών αποτελεσμάτων ως προς

την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στο Ανακοινωθέν της Μπριζ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010: 19-21).

Το Ανακοινωθέν της Μπριζ που περιγράψαμε στις προηγούμενες σελίδες αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κείμενο ευρωπαϊκής πολιτικής, το οποίο σκιαγραφεί τις βασικές κατευθύνσεις την πολιτική που θα ασκηθεί στον πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τη δεκαετία 2011 με 2020. Το κείμενο αυτό, κλείνει σημειώνοντας ότι είναι σημαντικό τα κράτη μέλη της ΕΕ να δεσμευτούν απέναντι στους στόχους και τις δράσεις που από κοινού αποφασίστηκαν, να ενταθεί και να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή συνεργασία και η ανταλλαγή δεδομένων και καλών πρακτικών μεταξύ των χωρών, να υποβάλλονται αξιόπιστες και λεπτομερείς εκθέσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα και να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα. Πρέπει να σημειώσουμε πως στο κλείσιμο αυτό δεν αναφέρεται η εθελοντική συμμετοχή των κρατών μελών, όπως στα προηγούμενα ευρωπαϊκά κείμενα, γεγονός που υποδηλώνει την απαίτηση για συναίνεση και προσαρμογή στους κοινούς στόχους από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

### 3.4.5 Η περίοδος εφαρμογής της EU2020: 2011 με 2015

#### 3.4.5.1 Η Διακήρυξη της Φρανκφούρτης

Τον Οκτώβριο του 2012, στη Φρανκφούρτη συναντήθηκαν οι ευρωπαίοι υπουργοί παιδείας και επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό να συζητήσουν την πρόοδο στους στόχους που τέθηκαν από τη στρατηγική EU2020. Το αποτέλεσμα αυτής της συνάντησης ήταν η Διακήρυξη της Φρανκφούρτης, στην οποία οι συμμετέχοντες επιβεβαιώνουν τους στόχους και τη στρατηγική που αποφασίστηκαν στη Μπριζ και επισημαίνουν τη σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να επιτευχθεί το ευρωπαϊκό όραμα για την πρόοδο και την ανάπτυξη μέχρι το 2020. Ταυτόχρονα, οι υπουργοί παιδείας και οι ευρωπαϊκοί φορείς για την επαγγελματική εκπαίδευση, δεσμεύονται να εντείνουν και να συντονίσουν τις δράσεις τους, έτσι ώστε να συνεισφέρουν πραγματικά στην υλοποίηση της στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση στην ΕΕ καθώς και

στην επίτευξη του ευρωπαϊκού αυτού οράματος. Αποφασίστηκε επιπλέον να ενταθούν οι συλλογικές εργασίες κι έτσι να συναντώνται κάθε έξι μήνες για να κάνουν απολογισμό και προγραμματισμό (European Association on Institutes for Vocational Training, 2012).

### 3.4.5.2 Η Διαδικασία του Τορίνο 2012 (The Torino Process 2012)

Η διαδικασία του Τορίνο στην πραγματικότητα ξεκίνησε το 2010, σαν συνέχεια της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και του Ανακοινωθέν της Μπριζ, με χαμηλή όμως συμμετοχή και αποδοχή των στόχων και των δράσεων που περιελάμβανε από τα κράτη μέλη, αρκετά από τα δεν συμμετείχαν. Ο σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι διττός, τόσο να συλλέξει αξιόπιστα και σύγχρονα στατιστικά δεδομένα σχετικά με τις εθνικές πολιτικές των κρατών μελών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και τα αποτελέσματα αυτών των πολιτικών, όσο και να συμβάλλει στην ενίσχυση της βασιζόμενης στα επιβεβαιωμένα στοιχεία άσκησης πολιτικής, καθώς και την αύξηση της ποιότητας των αποτελεσμάτων της. Πιο συγκεκριμένα, η Διαδικασία του Τορίνο είναι ένα όχημα για την ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής οπτικής και στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και για τη σχεδίαση και αξιολόγηση πολιτικών και δράσεων οι οποίες θα βασίζονται σε αποδείξεις και στατιστικά στοιχεία, τα οποία θα συλλέγουν και θα μοιράζονται τα κράτη μέλη της ΕΕ. Επίσης, η διαδικασία του Τορίνο θα παρέχει στοιχεία και καθοδήγηση στα κράτη μέλη για να σχεδιάσουν τις εθνικές στρατηγικές τους, με τροχιά σύγκλισης στους κοινούς στόχους που έθεσε η στρατηγική EU2020 (European Training Foundation, 2012:3).

Το Μάιο του 2011 με την πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Επαγγελματικής Κατάρτισης (ETF) διοργανώθηκε ένα μεγάλο συνέδριο με τίτλο «*The Torino Process - Learning from Evidence*», όπου συναντήθηκαν οι ευρωπαίοι υπουργοί παιδείας και οι ευρωπαϊκοί φορείς και ιδρύματα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συνάντηση αυτή ξεκίνησε η Διαδικασία του Τορίνο 2012, σαν επέκταση και βελτίωση της διαδικασίας που είχε ξεκινήσει το 2010, και η οποία είχε σαν κύριο σκοπό να οικοδομήσει μια ομόφωνη στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και να επιβεβαιώσει, αν όχι να εκμαιεύσει την απαραίτητη συναίνεση και αποδοχή τόσο των στατιστικών σημείων αναφοράς, όσο

και των δράσεων που θα προγραμματιστούν. Η προστιθέμενη αξία της Διαδικασίας του Τορίνο 2012, είναι ότι ενσωματώνει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην κοινωνικοοικονομική πολιτική που θα ασκηθεί από την ΕΕ, καθώς και ότι εξασφαλίζει πως οι αποφάσεις και οι δράσεις που θα προγραμματίζονται θα βασίζονται στη μελέτη και τις αποδείξεις των στοιχείων που θα συλλέγονται. Σύμφωνα με το κείμενο της συνάντησης αυτής, η Διαδικασία του Τορίνο ιδρύθηκε επάνω σε τέσσερις βασικές αξίες:

- Η κάθε χώρα μέλος της ΕΕ και οι εκπαιδευτικοί φορείς της, είναι οι μόνοι ιδιοκτήτες και κάτοχοι των δεδομένων, των συμπερασμάτων και των αποτελεσμάτων της μελέτης τους, τα οποία οδηγούν και στην ανάπτυξη των εθνικών πολιτικών.
- Η συμμετοχή των κρατών μελών της ΕΕ και των ευρωπαϊκών φορέων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θα είναι ευρεία και μαζική.
- Θα ακολουθείται μια ολιστική προσέγγιση για ένα διευρυμένο ευρωπαϊκό όραμα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του τόσο τα εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και την αλληλεπίδρασή τους, όσο και το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον από τα οποία προέρχονται.
- Για οποιοδήποτε σχεδιασμό και δράση θα πρέπει να ακολουθείται η βασιζόμενη στις αποδείξεις άσκηση πολιτικής, η οποία είναι θεμελιώδης τόσο στη Διαδικασία του Τορίνο όσο και στη στρατηγική EU2020 στην οποία υπάγεται. Οι αποδείξεις αυτές μπορεί να είναι στατιστικά δεδομένα, αποτελέσματα ερευνών, εμπειρία και συμπεράσματα πρακτικών εφαρμογών καθώς και ποσοτικοί δείκτες (European Training Foundation, 2012: 3-4).

Στη Διαδικασία του Τορίνο 2012, θεσμοθετήθηκε και το Αναλυτικό Πλαίσιο Εργασίας για τη διαδικασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα, το αναλυτικό πλαίσιο εργασίας είναι ένα εργαλείο για τη συλλογή, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συλλέγονται από τα κράτη μέλη που συμμετέχουν στη διαδικασία, καθώς και ένα εργαλείο για την παρακολούθηση την ανάπτυξη και την υλοποίηση των εθνικών στρατηγικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το αναλυτικό πλαίσιο καλύπτει πέντε πεδία πολιτικής ανάλυσης, τα οποία προσεγγίζει με τη μορφή ερωτημάτων – απαντήσεων με στατιστικά στοιχεία:

- Το πολιτικό όραμα για την ανάπτυξη επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

- Η συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες και τις γνώσεις που προσφέρει η επαγγελματική εκπαίδευση και σε αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας
- Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εκπαίδευση και στις ανάγκες και τις επιδιώξεις των εκπαιδευόμενων
- Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Η κυβερνητική χρηματοδότηση και επένδυση στην επαγγελματική εκπαίδευση

Για καθένα από αυτά τα πεδία, αντιστοιχούν μια σειρά από ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες και σημεία αναφοράς, τα οποία σχηματίζουν τις απαραίτητες αποδείξεις για τη χάραξη της πολιτικής που αποφασίζεται κάθε φορά. Κάθε χώρα θα πρέπει να συλλέγει τα δεδομένα και να σχηματίζει μια αναλυτική αναφορά ως προς την πρόοδο που επιτελείται στην τρέχουσα πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση η οποία εφαρμόζεται. Το ETF θα συγκεντρώνει τις αναφορές αυτές και θα παράγει μια συνολική ευρωπαϊκή αναφορά με την πρόοδο στους δείκτες και συγκρίσεις ανάμεσα στις χώρες που συμμετέχουν. Για την υλοποίηση αυτής της λειτουργίας, κάθε χώρα θα πρέπει να ορίσει ή να θεσμοθετήσει έναν φορέα που θα συνεργάζεται στενά με το ETF και θα αποτελεί το σύνδεσμό του (European Training Foundation, 2012: 4-6).

Στο κείμενο της Διαδικασίας του Τορίνο 2012, βρίσκεται μιας εκτενής περιγραφή των ερωτημάτων, των δεικτών και των σημείων αναφοράς που θα χρησιμοποιηθούν από τις χώρες και το ETF για την αξιολόγηση των προσπαθειών και την παραγωγή αναφορών. Εκτός από αυτά, περιέχει και το κείμενο της Διακήρυξης του Τορίνο την 11$^{η}$ Μαΐου 2011. Στη διακήρυξη αυτή περιγράφεται η συνεργασία των κρατών – μελών με το ETF σε μια κοινή προσπάθεια αναμόρφωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη με όχημα τη Διαδικασία του Τορίνο, στο πλαίσιο της στρατηγικής EU2020 για την εκπαίδευση. Οι προτεραιότητες, οι οποίες τίθενται είναι:

- Η διασφάλιση της συσχέτισης ανάμεσα στις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες και την απασχολησιμότητα των εκπαιδευόμενων
- Η παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης της δια βίου μάθησης

- Η υποστήριξη των απαραίτητων μετασχηματισμών των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών συστημάτων
- Η παροχή περισσότερων ευκαιριών για μόρφωση, αυτοβελτίωση και τελικά πρόσβαση στην αγορά εργασίας
- Η βελτίωση της ποιότητας και η αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Η αναβάθμιση των δυνατοτήτων συνεργασίας των κρατών – μελών της ΕΕ σε θέματα εκπαιδευτικής, κοινωνικής και εργασιακής πολιτικής

Επίσης, στη Διακήρυξη του Τορίνο, επισημαίνεται η σημασία της συμμετοχικότητας των κρατών – μελών, καθώς και της άσκησης πολιτικής με βάση τα αποδεδειγμένα στατιστικά δεδομένα και τους ποσοτικούς μετρήσιμους στόχους (European Training Foundation, 2012: 32-33).

#### 3.4.5.3 Η Διαδικασία του Τορίνο 2014 (The Torino Process 2014)

Το Μάιο του 2013 με την πρωτοβουλία του ETF διοργανώθηκε ένα ακόμα μεγάλο συνέδριο με τίτλο «*The Torino Process – Moving Skills Forward*», όπου συναντήθηκαν οι ευρωπαίοι υπουργοί παιδείας και οι ευρωπαϊκοί φορείς και ιδρύματα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συνάντηση αυτή ξεκίνησε η Διαδικασία του Τορίνο 20124, σαν επέκταση και βελτίωση της Διαδικασίας του Τορίνο 2012. Οι βασικοί στόχοι, οι θεμελιώδεις αρχές και το αναλυτικό πλαίσιο εργασίας της διαδικασίας παρέμειναν ίδια, ενώ ενημερώθηκαν και ανανεώθηκαν κάποιοι στατιστικοί ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες και σημεία αναφοράς. Στη διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Διαδικασίας του Τορίνο 2012, οπότε και εντοπίστηκαν οι επιτυχίες και οι αδυναμίες του όλου εγχειρήματος (European Training Foundation, 2014: 4-5).

Στη Διαδικασία του Τορίνο 2014 επισημαίνεται η σημασία των τεσσάρων βασικών αρχών που επιλέχθηκαν, καθώς και των βασικών προτεραιοτήτων που έχουν τεθεί. Παράλληλα, επισημαίνονται έξι τομείς για περεταίρω ενίσχυση της διακρατικής συνεργασίας:

- Η αναγνώριση των αδυναμιών και των κενών στις πολιτικές και τις εθνικές στρατηγικές για την επαγγελματική εκπαίδευση κάθε χώρας και ο προγραμματισμός της αντιμετώπισής τους.
- Η παρακολούθηση της προόδου υλοποίησης των στρατηγικών που εφαρμόζονται σε κάθε χώρα και οι συγκρίσεις με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.
- Η αύξηση της χρήσης της πολιτικής με βάση τα αποδεδειγμένα στοιχεία (evidence based policy making).
- Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανάλυση των δεδομένων και τη λήψη των αποφάσεων, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν όλοι οι σχετιζόμενοι με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση φορείς.
- Η ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων που θα βοηθήσουν την άσκηση πολιτικής στο επίπεδο αυτό.
- Η διασφάλιση ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχουν σαφή προσανατολισμό την απασχόληση και την αγορά εργασίας (European Training Foundation, 2014: 6).

Εκτός από αυτούς τους τομείς ενίσχυση της διαδικασίας, περιγράφονται και μια σειρά από νέες κατευθύνσεις για τη διαδικασία του Τορίνο 2014:

- Η προώθηση της Διαδικασίας του Τορίνο 2014 ως μια καθολική προσέγγιση πολιτικής ανάλυσης και άσκησης πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης.
- Η έμφαση στην πρόοδο με βάση τους αριθμητικούς δείκτες και τα σημεία αναφοράς, καθώς και στην παραγωγή αναλυτικών αναφορών προόδου.
- Η προοπτική των συγκρίσεων ανάμεσα κράτη μέλη που συμμετέχουν, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ομάδων χωρών που θα μοιράζονται κοινά στοιχεία και πρακτικές (knowledge clusters).
- Η ενίσχυση της χρήσης αποδείξεων και αποτελεσμάτων από τα κράτη μέλη κατά τη χάραξη των πολιτικών τους για την εκπαίδευση.
- Η ενθάρρυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων για συμμετοχή στις διαδικασίες παραγωγής πολιτικής.

Για την επίτευξη αυτών των νέων κατευθύνσεων, τροποποιήθηκαν και αναθεωρήθηκαν τόσο το αναλυτικό πλαίσιο εργασίας, όσο και οι στατιστικοί δείκτες και τα σημεία αναφοράς (European Training Foundation, 2014: 7).

Εκτός από τα παραπάνω, στην ανανεωμένη διαδικασία του Τορίνο 2014, προβλέπεται η προσέγγιση και άσκηση πολιτικής για κάθε χώρα μέλος ξεχωριστά, με την κατάλληλη προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες, στις ανάγκες και στις αδυναμίες

της, έτσι ώστε η πολιτική που σχεδιάζεται να μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί από την εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται. Για το σκοπό αυτό, το ETF θα συνάπτει με κάθε χώρα ξεχωριστά μια συμφωνία συνεργασίας, παραγωγής και υλοποίησης στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι δυνατότητες που προσφέρονται στη διαδικασία του Τορίνο 2014 είναι δύο: η πρώτη είναι η δυνατότητα για μία χώρα να ηγείται αυτή της εφαρμογής της στρατηγικής, να καταστρώνει αυτή τις δράσεις, να συλλέγει και να αξιολογεί τα στοιχεία και να παράγει τις αναφορές προόδου που χρειάζονται, ενώ η δεύτερη δυνατότητα είναι να ηγείται το ETF της διαδικασίας αυτής και σε συνεργασία με το παράρτημά του στην εκάστοτε χώρα να υλοποιεί τη διαδικασία. Οι αναφορές προόδου κάθε χώρας θα συγκεντρώνονται από το ETF και με βάση αυτές θα παράγονται μια συνολική αναφορά προόδου για τον ευρωπαϊκό χώρο και τέσσερις περιφερειακές αναφορές προόδου, μία για κάθε ομάδα (cluster) χωρών μελών. Στη συνέχεια θα διοργανώνονται τέσσερις περιφερειακές συναντήσεις με τις χώρες κάθε ομάδας, καθώς και μία καθολική με τη συμμετοχή όλων των χωρών και των εκπαιδευτικών φορέων. Στις συναντήσεις αυτές θα γίνεται απολογισμός, μελέτη των αποτελεσμάτων, παραγωγή συμπερασμάτων και σχεδίαση των επόμενων βραχυπρόθεσμων στόχων και παρεμβάσεων (European Training Foundation, 2014: 8-10).

Όπως και στη διαδικασία του Τορίνο 2012, έτσι και σε αυτήν ανακοινώθηκε και η Διακήρυξη του Τορίνο 2014. Στη διακήρυξη αυτή, γίνεται με ενθουσιασμό δεκτή η ανανεωμένη μορφή συνεργασίας των χωρών μελών με το ETF, θεωρώντας φυσικά δεδομένη την αποδοχή και τη συναίνεσή τους στις πολιτικές που σχεδιάζονται. Εκτός αυτού, σημειώνονται οι νέοι τομείς και οι νέες κατευθύνσεις που προαναφέραμε, και αναμένονται τα θετικά αποτελέσματα και η συνολική πρόοδος της στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην ΕΕ (European Training Foundation, 2014: 50-51).

### 3.5 Συζήτηση - Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε το ευρωπαϊκό όραμα, τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό και το ευρωπαϊκό πλαίσιο για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, ξεκινώντας από τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση το 1995 και φτάνοντας στη Διαδικασία του Τορίνο το 2014. Μέσα σε αυτό το ταξίδι των είκοσι χρόνων, διαπιστώσαμε πως η ευρωπαϊκή στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση, μια που ο όρος τεχνική εκπαίδευση εξαφανίστηκε πολύ γρήγορα από όλα τα ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής, τοποθετείται στο άρμα της ευρωπαϊκής πολιτικής για την οικονομία, την απασχόληση και την κοινωνία. Από πολύ νωρίς, η επαγγελματική εκπαίδευση και η κατάρτιση συνδέθηκαν με την απασχόληση, την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε σχεδιασμός ή στρατηγική να έχει σαν απώτερο στόχο κάποιο οικονομικό και κοινωνικό όφελος, και όχι κάποιο εκπαιδευτικό όφελος. Για παράδειγμα, μπορεί για να αυξηθούν οι δείκτες απασχολησιμότητας και κινητικότητας των νέων στην ΕΕ, να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες παράγουν καλύτερα καταρτισμένους υποψήφιους εργαζόμενους και επαγγελματίες, αυτές όμως δεν παράγουν περισσότερο μορφωμένους και ολοκληρωμένους αποφοίτους επαγγελματικής εκπαίδευσης, παρόλο που ένας βασικός στόχος σε κάθε σχεδιασμό είναι η ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σύμφωνα με τη Νικολάου, όμως, η επένδυση στη γνώση δεν μπορεί να αποτιμάται μόνο με βάση το κόστος και το κέρδος ή την κοινωνική ανέλιξη του ατόμου, αλλά και με την προστιθέμενη αξία που προσφέρει σε κοινωνικό επίπεδο, ατομικό και συλλογικό (Νικολάου, 2009:237). Πως, λοιπόν, να αντιμετωπισθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, τον οποίο προτάσσει η ευρωπαϊκή επιτροπή σε όλα της τα κείμενα, αν η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης είναι αποκλεισμένη;

Από τη δημοσίευση ακόμα της Λευκής Βίβλου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τέθηκαν τα ζητήματα της πρόσβασης στη δια βίου μάθηση, της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό της ΕΕ και της σφαιρικής μόρφωσης των ατόμων κατά την επαγγελματική τους εκπαίδευση, ενώ ξεκινά και συζήτηση για την οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης. Μάλιστα, η δια βίου μάθηση

θεωρήθηκε τόσο σημαντική, έτσι ώστε να της αφιερωθεί το 1996 ως έτος δια βίου μάθησης. Η πολυπόθητη απασχολησιμότητα του ατόμου βασίζεται στη σφαιρική του μόρφωση και την καλλιέργεια των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τίθεται κι αυτή σαν ζήτημα από τη ΛΒ, ενώ ξεκίνησε και η συζήτηση για την εισαγωγή των κοινωνικών φορέων, των επιχειρήσεων και της αγοράς στην άσκηση πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Με τη ΛΒ τίθεται το τρίπτυχο: Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Απασχόληση, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση χρειάζεται να εκλογικευθεί προβλέποντας λιγότερο μακροχρόνιες γενικές καταρτίσεις και ανταποκρινόμενη περισσότερο στις ανάγκες της αγοράς, προωθώντας την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως εναλλακτική της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο ευρωπαϊκός σχεδιασμός περιλαμβάνει το γενικό στόχο ότι με την εκπαίδευση και την κατάρτιση αναμένεται να επιλυθούν τα προβλήματα ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζεται η ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της αγοράς. Λίγο αργότερα, συγκροτείται η ενιαία ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση και την εκπαίδευση, η οποία επεδίωξε την αύξηση της προσαρμογής των εργαζομένων στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, με βασικό μέσο και όχημα τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων. Η έννοια της δια βίου μάθησης μετατράπηκε σε πρωτεύον παράγοντα και απέκτησε ισχυρό πολιτικό ρεύμα μέσα στην ΕΕ, καθώς θεωρήθηκε ο βασικός μοχλός και παράγοντας της ανάπτυξης και της επέκτασης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων. Στην ίδια στρατηγική εισάγεται και η φιλοσοφία των μετρήσιμων ποσοτικών στόχων που θα πρέπει να επιτευχθούν καθώς και των δεικτών για τον αποτελεσματικό έλεγχο και την αξιολόγηση των δράσεων που θα πραγματοποιούνται. Η εκπαίδευση για την οικονομική μεγέθυνση χρειάζεται βασικές δεξιότητες για τους πολλούς που αποτελούν το εργατικό δυναμικό, το οποίο επανεκπαιδεύεται και καταρτίζεται συνεχώς, και μια άρτια καταρτισμένη και με ανώτατη μόρφωση ελίτ που θα ασκεί τον έλεγχο. Αυτό είναι και το πρόβλημα του πρότυπου ανάπτυξης που εστιάζει στην αύξηση του ΑΕΠ, αδιαφορεί για την ισοτιμία, ενώ η ευημερία των δεικτών σε συμβαδίζει με την πραγματική ευημερία

των πολιτών (Nussbaum, 2013:62-63). Ακόμα όμως αν ο στόχος είναι μόνο η οικονομική επιτυχία, τα κορυφαία στελέχη της επιτυχημένης αυτής κοινωνίας – επιχείρησης θα πρέπει να αντιλαμβάνονται άριστα τη σημασία της καλλιέργειας, της δημοκρατίας και της ανθρωπιστικής μόρφωσης. Η διοίκηση προϋποθέτει ανώτατη μόρφωση, γενική και τεχνική, καινοτομία σε συνδυασμό με τη φαντασία και τη δημιουργική διαχείριση καταστάσεων. Όμως αυτή η κριτική εκπαίδευση οδηγεί σε κριτική επάνω στην ίδια την εκπαίδευση και την πολιτική που ασκείται και έτσι περιορίζεται η πρόσβαση των πολλών σε αυτήν. Μοιραία, λοιπόν, οδηγούμαστε σε μια αυστηρή ταξική εκπαίδευση και πρόσβαση στη γνώση, ενώ η διαμόρφωση ευφυών πολιτών είναι τόσο κολοσσιαία πρόκληση που συχνά επισημαίνεται ως ανέφικτη (Nussbaum, 2013:113-115 και 156).

Το ενδιαφέρον της ΕΕ για τη δημιουργία μιας συγκεκριμένης και ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα συνδέεται και με πολιτικοοικονομικούς στρατηγικούς στόχους, οδηγεί στη διακήρυξη της Λισσαβόνας όπου τίθεται ο στόχος η ΕΕ μέχρι το 2010 να καταστεί ως η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον πλανήτη. Έτσι, καταρτίζεται μια δεκαετής στρατηγική η οποία περιλαμβάνει ένα σύμπλεγμα στόχων, δεικτών και κριτηρίων σε κεντρικό ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό τον έλεγχο της προόδου σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης από τα κράτη – μέλη της ΕΕ. Επίσης, για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων, εκδόθηκε κατάλογος με αριθμητικούς στόχους και δείκτες που θα πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2010 από κάθε χώρα, καθώς και ένα ενιαίο πλαίσιο παρακολούθησης της προόδου όλης της διαδικασίας. Δίνεται, λοιπόν, μια έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των μεταρρυθμίσεων, η οποία όμως κυριεύεται από μια τεχνοκρατική αντίληψη των μετρήσιμων σημείων αναφοράς προόδου. Εκτός από αυτά, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε ένα σύνολο δεκατριών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίοι αποτελούν τη βάση του προγράμματος εργασίας για την εκπαίδευση «*Education and Training 2010*». Οι τρεις πιο βασικοί στόχοι του προγράμματος εργασίας ήταν: η βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, η διευκόλυνση της πρόσβασης στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και το «άνοιγμα» των

εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων κατάρτισης στο διεθνές περιβάλλον με την ταυτόχρονη σύνδεση κοινωνίας και απασχόλησης. Στη Σ.τ.Λ. είναι αξιοσημείωτη η έμφαση η οποία δίδεται στην δια βίου μάθηση και φάνηκε ότι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται προς τη μη τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία θα παρέχει χαμηλότερου επιπέδου μεν γνώσεις και δεξιότητες, με χαμηλότερο κόστος, πιο γρήγορα και σε ανθρώπινο δυναμικό το οποίο θα είναι έτοιμο να ενσωματωθεί στην αγορά εργασίας.

Δύο χρόνια αργότερα εγκαινιάστηκε η διαδικασία της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της Σ.τ.Λ. και σαν απώτερο σκοπό είχε τη η σύγκλιση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης, πιστοποίησης και αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων στον Ευρωπαϊκό χώρο, καθώς και η δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για την επαγγελματική εκπαίδευση. Βασικά χαρακτηριστικά της ήταν ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας των δράσεων καθώς και η πλήρης συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και των επιχειρήσεων στη διαμόρφωση πολιτικής. Επίσης, σκοπός ήταν να καθιερωθούν τα μέσα για τη διασφάλιση της διαφάνειας των διπλωμάτων και των επαγγελματικών προσόντων (ECTS και Europass) στον ευρωπαϊκό χώρο. Η διαδικασία της Κοπεγχάγης είχε σαν αποτέλεσμα τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, όπου αναφέρεται ότι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τους στόχους που έθεσε η Στρατηγική της Λισαβόνας, ενώ δίδεται μεγάλη έμφαση στους κοινωνικούς εταίρους, στο θεσμό του CEDEFOP και του ETF. Στη διακήρυξη αυτή έγινε και η σύνδεση της δια βίου μάθησης με την κινητικότητα και την προσαρμοστικότητα των εργαζομένων, καθώς και με τους στόχους της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση. Το επίκεντρο της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης ήταν η εγκαθίδρυση ενός Δικτύου αμοιβαίας εμπιστοσύνης ως προς τη διαφάνεια και την αναγνώριση των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και προσόντων στην ΕΕ, έτσι ώστε να επιλυθεί το ζήτημα της συγκρότησης Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης μη τυπικής και άτυπης μάθησης, με έμφαση στην πρότερη επαγγελματική εμπειρία, στην ανάπτυξη του ECVET, καθώς και την ανάπτυξη και θεσμοθέτηση εθνικών πλαισίων προσόντων

(NQFs) και στην αντιστοίχισή τους με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF). Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα την ανακήρυξη της δια βίου μάθησης σε βασική προτεραιότητα της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ συνεχώς τονίζεται ότι η συμμετοχή των χωρών μελών σε όλο αυτό το εγχείρημα είναι εθελοντική και όχι υποχρεωτική, συνοδεύεται, όμως, από κοινά οφέλη καθώς και από οικονομική και συμβουλευτική στήριξη.

Στη συνέχεια της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, όπου έγινε έκδηλη η ανάγκη και η επιμονή για την πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τυπικής και μη, το 2004 καθορίστηκε το κοινό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας (CQAF), το οποίο περιελάμβανε όλες τις απαραίτητες μεθόδους και εργαλεία ώστε να συμβάλλει στη διαφάνεια και τη συνέπεια μεταξύ των πολιτικών πρωτοβουλιών των κρατών – μελών της ΕΕ, στην ανάλυση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην αύξηση της ελκυστικότητάς της. Το Δεκέμβριο του ίδιου έτους, θεσπίστηκε και το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων, δηλαδή το Europass, το οποίο αποτέλεσε το επιστέγασμα όλων των προσπαθειών για την αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και της αξιοπιστίας και της διαφάνειας των διαδικασιών. Το Europass θα περιλαμβάνει ένα ευρωπαϊκό υπόδειγμα βιογραφικού σημειώματος, το συμπλήρωμα διπλώματος για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ευρωπαϊκό βιβλιάριο κατάρτισης και θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εθελοντική βάση. Λίγο πιο μετά ακολουθεί το Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, όπου αναφέρονται οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση στην ΕΕ, και προτείνονται μια σειρά από δράσεις τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε ευρωπαϊκό, σχετικά με την ανάπτυξη της διαφάνειας, της ποιότητας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την προώθηση της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Επισημαίνεται έντονα η απαραίτητη η συμμετοχή όλων των φορέων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ ζητήθηκε η υποβολή προτάσεων για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (EQF) και ενός ευρωπαϊκού

συστήματος μεταφοράς μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ECEVET).

Τον Ιούλιο του 2005, δημοσιεύτηκε ένα κείμενο σχετικά με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), όπου περιγράφονται όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του. Πιο συγκεκριμένα, το EQF είναι ένας ευρωπαϊκός πίνακας μετάφρασης και αντιστοίχησης των επαγγελματικών προσόντων, το οποίο διευκολύνει τη δια βίου μάθηση και την κινητικότητα. Κύριος κορμός του EQF είναι τα οκτώ επίπεδα που βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία, τα οποία μπορεί να προέρχονται τόσο από την τυπική όσο και από την άτυπη επαγγελματική εκπαίδευση. Στα κείμενα της ΕΕ που ακολούθησαν, συστήνεται τα κράτη μέλη να χρησιμοποιούν το EQF και να αναπτύξουν πλήρως τα δικά τους εθνικά πλαίσια προσόντων και σταδιακά να τα συσχετίζουν με το EQF. Το 2010 ορίστηκε ως το έτος για τον συσχετισμό και την αντιστοίχηση των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων των επιμέρους χωρών με το EQF, και το έτος 2012 ως το έτος όπου θα παρέχεται εξασφάλιση από τα κράτη μέλη ότι τα επιμέρους πιστοποιητικά επαγγελματικών προσόντων θα αναφέρονται στο αντίστοιχο επίπεδο του EQF και θα αναγνωρίζονται πλήρως. Στο ανακοινωθέν του Ελσίνκι που ακολούθησε, προτάθηκε ξανά η ανάπτυξη του ECVET ως εργαλείου για την συσσώρευση και τη μεταφορά μαθησιακών πιστωτικών μονάδων, η χρησιμοποίηση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Διασφάλισης Ποιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση (ENQA-VET), η περεταίρω ανάπτυξη του EQF με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και η περαιτέρω ανάπτυξη του EUROPASS, καθώς και η υποστήριξη των εθνικών συστημάτων προσόντων για την ενσωμάτωση των διεθνών προσόντων κατά κλάδο.

Μετά από τα πρώτα πέντε χρόνια εφαρμογής της, η Σ.τ.Λ. αναμορφώθηκε σε αρκετά σημεία, κυρίως λόγω των χαμηλών επιδόσεων που παρατηρήθηκαν. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην έγκριση και υλοποίηση ενός νέου μεγάλης κλίμακας έργου για τη Δια Βίου Μάθηση, αλλά και στην παρουσίαση των εθνικών στρατηγικών για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση από τα κράτη-μέλη της ΕΕ. Παράλληλα, ιδρύθηκε το ETCG, το οποίο ήταν ένα συντονιστικό όργανο με αυξημένες και συγκεντρωτικές αρμοδιότητες και εισηγητικό ρόλο στην Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, σχετικά με τα θέματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της δια βίου μάθησης. Για να επιτευχθούν οι αναδιαμορφωμένοι στόχοι της Σ.τ.Λ., η ΕΕ εγκαινίασε την στροφή στην ερευνητικά και εμπειρικά εδραιωμένη παραγωγή πολιτικής για τα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης, η οποία μεθοδολογία εφάπτεται στο τρίπτυχο Πολιτική - Πρακτική - Έρευνα και Ανάπτυξη και επηρέασε καταλυτικά την άσκηση πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επιμονή στα μετρήσιμα αποτελέσματα, η διαρκής σύγκριση των «επιδόσεων» των κρατών μελών, η κουλτούρα των δεικτών, η ενίσχυση του ρόλου της τεχνοκρατίας και η έμφαση στην κατάρτιση, είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδιόρισαν την δεκαετία της Στρατηγικής της Λισαβόνας, και την οδήγησαν σε μια μερική μόνο επιτυχία, η οποία αποδεικνύεται από τη στρατηγική EU2020, η οποία ακολούθησε.

Η EU2020 ξεκίνησε να σχεδιάζεται προτού ακόμα ολοκληρωθεί η Σ.τ.Λ. και αποτελεί μέρος του σχεδίου της ΕΕ για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης που εμφανίστηκε. Στο τέλος του 2008, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «*Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*», όπου προτείνει την αντιμετώπιση τεσσάρων προκλήσεων για την επόμενη δεκαετία, σημαντικότερη από τις οποίες είναι η υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας των σπουδαστών και των εργαζόμενων, για την οποία θα πρέπει να συνεχιστεί η στρατηγική που έχει εφαρμοστεί και να επεκταθεί το EQF. Προτεραιότητα αποτελούν η ολοκλήρωση της εφαρμογής των εθνικών στρατηγικών διά βίου μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση στην επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης και καθοδήγησης, καθώς και η σύνδεση όλων των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων με το EQF έως το 2010. Η διά βίου μάθηση θα αποτελεί πλέον μια θεμελιώδη αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το νέο πλαίσιο, ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση, τυπική, μη τυπική και άτυπη, από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Το νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση αποτελεί, συνέχεια τόσο της Σ.τ.Λ. όσο και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης και ενσωμάτωσε όλες τις προτάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που

πραγματοποιήθηκε στις 12 Μαΐου 2009. Αν και διατηρήθηκε η εμμονή στους ποσοτικούς δείκτες, η ανοικτή μέθοδος συντονισμούς, καθώς και η απαίτηση για άσκηση πολιτικής βασιζόμενης σε αποδεικτικά στοιχεία, η στρατηγική EU2020 παρουσίασε δύο σημαντικές αλλαγές: τέθηκε σε εφαρμογή το Joint Assessment Framework (JAF) για τον καλύτερο συντονισμό και την παρακολούθηση των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, οι οποίες σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό, ενώ άλλαξαν πλήρως δύο από τα πέντε κριτήρια αναφοράς της ευρωπαϊκής στρατηγικής και μετασχηματίστηκαν τα υπόλοιπα τρία.

Ένα χρόνο αργότερα, συνεδρίασαν στη Μπριζ του Βελγίου οι υπουργοί επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οι ευρωπαϊκοί κοινωνικοί φορείς, με αποτέλεσμα το Ανακοινωθέν της Μπριζ. Βασικός σκοπός ήταν ο καθορισμός των στρατηγικών στόχων σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, για τη δεκαετία 2011 με 2020, στο πλαίσιο της επανεξέτασης και συνέχισης της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Τονίστηκε έντονα η σχέση της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπηρετούν με την απασχολησιμότητα και την οικονομική μεγέθυνση της ΕΕ, γι' αυτό και είναι ανάγκη για μια βέλτιστη και βιώσιμη ευρωπαϊκή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δοθεί στους πολίτες η δυνατότητα να αποκτήσουν εργασιακές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και ένα νέο σύνολο από βασικές ικανότητες (key competencies), στις οποίες περιλαμβάνονται οι γλωσσικές δεξιότητες και οι ικανότητες πληροφορικής και επικοινωνιών. Εκτός αυτού, θα πρέπει να ενισχυθεί η μάθηση στο χώρο εργασίας, ώστε να αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι επαγγελματική ταυτότητα και πραγματική εμπειρία, λαμβάνοντας ταυτόχρονα και αμοιβή για τις υπηρεσίες τους. Το ζήτημα, λοιπόν, της μαθητείας και της πρακτικής άσκησης απέκτησε μεγάλη σημασία και τοποθετήθηκε στις προτεραιότητες του ευρωπαϊκού σχεδιασμού. Στο ανακοινωθέν της Μπριζ περιλαμβάνονταν όλοι οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη μέχρι το 2020, τα σημεία αναφοράς και οι ποσοτικοί δείκτες που θα έπρεπε να επιτευχθούν. Για το λόγο αυτό, το Ανακοινωθέν της Μπριζ αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό κείμενο ευρωπαϊκής πολιτικής, το οποίο σκιαγραφεί τις βασικές κατευθύνσεις την πολιτική

που θα ασκηθεί στον πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τη δεκαετία 2011 με 2020. Στο κείμενο αυτό, σημειώνεται για πρώτη φορά ότι είναι σημαντικό τα κράτη μέλη της ΕΕ να δεσμευτούν απέναντι στους στόχους και τις δράσεις που από κοινού αποφασίστηκαν και παύει να αναφέρεται η εθελοντική συμμετοχή των κρατών μελών, όπως στα προηγούμενα ευρωπαϊκά κείμενα, γεγονός που υποδηλώνει την απαίτηση για συναίνεση και προσαρμογή στους κοινούς στόχους από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Αν θα πρέπει να σημειώσουμε ένα σημείο καμπής στην αντίληψη για τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό, είναι αυτό, διότι με συνοπτικές διαδικασίες η συμμετοχή μετασχηματίστηκε σε υποχρεωτική, ενώ η ανάγκη για τη συναίνεση των κρατών μελών της ΕΕ μετατράπηκε σε υποχρεωτική αποδοχή και συντονισμό στο νέο ευρωπαϊκό όραμα, το οποίο με μοχλό την κρίση, κατάφερε να αλώσει τις εθνικές προτεραιότητες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στα χρόνια που ακολούθησαν δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές στον ευρωπαϊκό σχεδιασμό για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η διακήρυξη της Φρανκφούρτης το 2012 επιβεβαίωσε τη συνέχιση της στρατηγικής που ανακοινώθηκε στο Μπριζ, ενώ η διαδικασία του Τορίνο για το 2010 και το 2012 δεν εισήγαγε κάποια νέα στοιχεία. Η διαδικασία του Τορίνο, η οποία στηρίχθηκε σημαντικά από το ETF, είχε σαν σκοπό να συλλέξει αξιόπιστα στατιστικά δεδομένα σχετικά με τις εθνικές πολιτικές των κρατών μελών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους, καθώς και να συμβάλλει στην ενίσχυση της βασιζόμενης στα επιβεβαιωμένα στοιχεία άσκησης πολιτικής. Ταυτόχρονα, η διαδικασία του Τορίνο θα παρέχει στοιχεία και καθοδήγηση στα κράτη μέλη για να σχεδιάσουν τις εθνικές στρατηγικές τους, με τροχιά σύγκλισης στους κοινούς στόχους που έθεσε η στρατηγική EU2020. Η προστιθέμενη αξία της Διαδικασίας του Τορίνο 2012 σε σχέση με το 2010, είναι ότι ενσωμάτωσε την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην κοινωνικοοικονομική πολιτική της ΕΕ, ενώ θεσμοθετήθηκε το λεγόμενο αναλυτικό πλαίσιο εργασίας για τη συλλογή, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, καθώς για την παρακολούθηση, την ανάπτυξη και την

υλοποίηση των εθνικών στρατηγικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η διαδικασία του Τορίνο αναμορφώθηκε το 2014, όπου οι βασικοί στόχοι, οι θεμελιώδεις αρχές και το αναλυτικό πλαίσιο εργασίας παρέμειναν ίδια, ενώ ενημερώθηκαν και ανανεώθηκαν κάποιοι στατιστικοί ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες και σημεία αναφοράς. Στη διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Διαδικασίας του Τορίνο 2012, οπότε και εντοπίστηκαν οι επιτυχίες και οι αδυναμίες του όλου εγχειρήματος. Εκτός αυτού εισήχθησαν μια σειρά από νέες κατευθύνσεις, στατιστικοί δείκτες και σημεία αναφοράς προόδου, ενώ ενισχύθηκαν τόσο η εμμονή στα ποσοτικά και στατιστικά δεδομένα, όσο και η αναγκαστική σχεδόν συμμετοχή των χωρών μελών της ΕΕ, έτσι ώστε να μην αποτελέσουν τους αδύναμους κρίκους του ευρωπαϊκού οράματος. Επιπλέον, το ETF ισχυροποίησε πολύ τη θέση του και εξελίχθηκε σε έναν σημαντικό παράγοντα για το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την προώθηση της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλά των εθνικών στρατηγικών. Όπως και στη διαδικασία του Τορίνο 2012, έτσι και σε αυτήν ανακοινώθηκε και η Διακήρυξη του Τορίνο 2014, όπου γίνεται με ενθουσιασμό δεκτή η ανανεωμένη μορφή συνεργασίας των χωρών μελών με το ETF, θεωρώντας φυσικά δεδομένη την αποδοχή και τη συναίνεσή τους στις πολιτικές που σχεδιάζονται, ενώ προκαταβάλλονται και αναμένονται τα θετικά αποτελέσματα και η συνολική πρόοδος της στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην ΕΕ.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις χρονικές περιόδους, μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και ευρωπαϊκές στρατηγικές που σχεδιάστηκαν, αναμορφώθηκαν και υλοποιήθηκαν, οι ευρωπαϊκοί θεσμοί αναζητούν τις αιτιάσεις στην οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα, στην οικονομική και κοινωνική πολιτική καθώς και την πολιτική για την εργασία και την απασχόληση, με γνώμονα πάντοτε το οικονομικό κέρδος και τα οικονομικά οφέλη. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σχεδιάζονται στρατηγικές οι οποίες με επιχείρημα την προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση των ευρωπαίων πολιτών και των εργαζόμενων, αναζητούν αποδοχή και συναίνεση, όχι όμως από αυτούς,

ενώ δεν γίνεται καμία πρόβλεψη για τυχόν αρνητικές συνέπειες και αντι-οφέλη τα οποία μπορεί να προκύψουν. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι η οικονομική κρίση και η αποτυχία της Στρατηγικής της Λισαβόνας, μετατόπισαν το βάρος της συμμετοχής των κρατών - μελών από εθελοντική και καλοδεχούμενη σε δεσμευτική, υποχρεωτική, δεδομένη και προαπαιτούμενη. Σε συνδυασμό με την εμμονή στα ποσοτικά στατιστικά αποτελέσματα και τους δείκτες προόδου, σχηματίζεται μια ευρωπαϊκή στρατηγική των συγκρίσεων και των διακρίσεων, με το πρόσχημα των Clusters και της ανταλλαγής καλών πρακτικών, αλλά και μια πιεστική κατάσταση προς τις χώρες που δεν παρουσιάζουν την απαιτούμενη πρόοδο. Φυσικά, η ευημερία των δεικτών είναι άμεση συνάρτηση της χρηματοδότησης, του ποσοστού του ΑΕΠ που διατίθεται από χώρα για την εκπαίδευση και της επαγγελματικής και οικονομικής κατάστασης και ανάπτυξης κάθε χώρας. Ως προς αυτές τις κατευθύνσεις, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιος σημαντικός ευρωπαϊκός σχεδιασμός, με χρήση του άλλοθι της μη επέμβασης στα εθνικά εκπαιδευτικά θέματα των χωρών μελών της ΕΕ και της καταστρατηγημένης σε άλλες περιπτώσεις Αρχής της Επικουρικότητας.

Μέσα από τη χρονική περίοδο που εξετάσαμε έγινε φανερό το ότι η τεχνοκρατική αντίληψη, η οποία επηρέασε τις εκπαιδευτικές εξελίξεις σε όλο το δυτικό κόσμο μετά την κατάρρευση της ΕΣΣΔ και αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως επένδυση με αναμενόμενα κέρδη, διατηρεί τη θέση της ως κυριάρχη ιδεολογία. Όπως αναφέρει και η Προβατά, ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται σαν μελλοντικός εργαζόμενος, ο οποίος θα πρέπει να ενταχθεί στην παραγωγική διαδικασία, ενώ η σύνδεση της τεχνοκρατικής αντίληψης με τη νεοφιλελεύθερη πολιτική σκέψη δημιούργησε πολύ στενούς δεσμούς ανάμεσα στην οικονομία, την απασχόληση και την εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη σκέψη αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο των περισσότερων προτεινόμενων ή επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, ενώ η λογική της ΕΕ προσανατολίζεται σε μια συνεχή ανάλυση «κόστους - οφέλους» για την εκπαίδευση. Στα πλαίσια των αποφάσεων για την κινητικότητα και την απασχολησιμότητα, η επαγγελματική εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης θα εξαρτώνται από τις ανάγκες της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας και των επιχειρήσεων, ενώ το περιεχόμενο των σπουδών δε θα ορίζεται με κύριο άξονα

τις λογικές δημόσιου συμφέροντος. Οι εκπαιδευόμενοι, εργαζόμενοι ή άνεργοι θα επανακαταρτίζονται ώστε να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και να ακολουθούν πρόθυμα τις τεχνολογικές εξελίξεις, ενώ η κατάρτιση θα αποτελεί φροντίδα των εθνικών κρατών και μέρος της κοινωνικής του πολιτικής (Προβατά, 2005 τόμος 'Β: 177-178). Με αυτό τον τρόπο, όμως, προετοιμάζονται οι μελλοντικοί εκπαιδευόμενοι - εργαζόμενοι, οι οποίοι θα είναι αλλοτριωμένοι και αποκομμένοι τόσο από την μάθηση όσο και από την σταθερή παραγωγική εργασία, παρόμοιοι κατά την άποψή μας, με τον αλλοτριωμένο εργάτη που περιέγραφε ο Μαρξ.

## Κεφάλαιο 4. Η ελληνική Κατάσταση των πραγμάτων

### 4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε την κατάσταση που υπάρχει αυτή την περίοδο στην ελληνική πραγματικότητα ως προς την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση και την κατάρτιση, μετά από όλα όσα περιγράψαμε. Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε ποια είναι η θέση και η κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης αυτή την περίοδο σε σχέση και με το ευρωπαϊκό πλαίσιο το οποίο περιγράψαμε, καθώς και να παρουσιάσουμε σε ποιο σημείο βρίσκεται η πρόοδος ως προς τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό. Επιπλέον να εστιάσουμε στα σημεία που η ελληνική κατάσταση αποκλίνει από αυτόν τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

### 4.2 Παρατηρήσεις και Αποτελέσματα Προόδου

#### 4.2.1 Παρατηρήσεις και Αντιφάσεις

Όπως παρατηρήσαμε στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, την περίοδο που στην ελληνική τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση γινόταν μια παλινδρόμηση με βήματα πότε προς τα εμπρός και πότε προς τα πίσω, ενώ ταυτόχρονα η ελληνική κοινωνία προσπαθούσε να αναγνωρίσει την ταυτότητα και το λόγο ύπαρξης της ΤΕΕ, την ίδια χρονική περίοδο στην Ευρώπη παγιωνόταν η άποψη ότι η ΤΕΕ θα αποτελέσει το μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας, προσφέροντας απασχολησιμότητα, εφόδια και δεξιότητες και τις δυνατότητες για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Την περίοδο που η ελληνική κοινωνία θεωρούσε ακόμα την ΤΕΕ χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευση και την κατάρτιση τον πάτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ΕΕ σχεδίαζαν τις στρατηγικές για τη διάδοση, τη βελτίωση, την ισχυροποίηση και την πιστοποίηση της ΤΕΕ, ενώ η κατάρτιση και η δια βίου μάθηση, η οποία πριν το 2000 φαινόταν αδιανόητη στην ελληνική κοινωνία, η οποία πίστευε στην επαγγελματική στασιμότητα, αποκτούσε ιδιαίτερη σημασία και τοποθετούνταν στις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Την ίδια στιγμή, όσο πραγματοποιούνταν συζητήσεις επί συζητήσεων και αντιπαραθέσεις ως προς το τι

είναι και πως θα πραγματοποιηθεί η τεχνική εκπαίδευση, από τον ευρωπαϊκό σχεδιασμό και προγραμματισμό εξαφανιζόταν οποιαδήποτε αναφορά στον όρο τεχνική εκπαίδευση, δίνοντας έτσι χώρο στην ιδιωτική πρωτοβουλία, η οποία θα σπεύσει να παρέχει την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, τοποθετώντας την έτσι εκτός των δημόσιων εθνικών πλαισίων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, την περίοδο που η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου κυριαρχούσε στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, στην Ελλάδα υιοθετήθηκε στρεβλά μόνο από την ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης και τη ροπή προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Δεν θα πρέπει να είμαστε άδικοι, όμως, αφού το 1996, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως το ευρωπαϊκό έτος για την δια βίου εκπαίδευση, αλλά και ένα χρόνο μετά από τη δημοσίευση της Λευκής Βίβλου, ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), με σκοπό τη συστηματική επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση ενηλίκων ανέργων, υποαπασχολούμενων και αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αμέσως μετά τέθηκε σε εφαρμογή το ΕΠΕΑΕΚ, το οποίο είχε ένα ολόκληρο σκέλος αποκλειστικά αφιερωμένο στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, δεν πραγματοποιήθηκε σημαντική πρόοδος, καθώς δεν υπήρξε στοχοθεσία και προγραμματισμός, ενώ δεν έγιναν μελέτες για την ελκυστικότητα της δια βίου μάθησης και της σύνδεσής της με τις πραγματικές ανάγκες τόσο των ενηλίκων όσο και της αγοράς εργασίας. Παρόλα αυτά, το ΕΠΕΑΕΚ αποτέλεσε το βασικό χρηματοδοτικό μοχλό για μια πληθώρα παρεμβάσεων σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση κυρίως των ενηλίκων, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση.

Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να αναβαθμίζεται σε ένα ενεργό πλαίσιο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών της ΕΕ, καθώς και για την πολιτική που θα ασκηθεί σε αυτά, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται η εκπαιδευτική πολιτική να συνδέεται και με τις πολιτικές και οικονομικές επιδιώξεις της ΕΕ. Στα πλαίσια αυτής της προοπτικής,

πραγματοποιείται στην Ελλάδα το 1997 και το 1998 από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ η γνωστή «μεταρρύθμιση Αρσένη», η οποία συντάσσεται με τη λεγόμενη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η μεταρρύθμιση αυτή, νόμος 2525/1997, υπήρξε η πρώτη συστηματική παρέμβαση στην ελληνική εκπαίδευση εναρμονισμένη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τις νεοφιλελεύθερες απόψεις που επικρατούν σε αυτήν και θεμελιώθηκε επάνω σε έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, η ανταγωνιστικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ο λόγος που εκφέρει αυτή η μεταρρύθμιση παρουσίαζε πολλές ομοιότητες με το λόγο παγκόσμιων οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, οι οποίοι μιλούν για την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης καθώς και των μετρήσιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Χαραλάμπους, 2011:263-265). Αν και η «μεταρρύθμιση Αρσένη» θεωρείται από πολλούς ένα ιστορικό βήμα προς την ευρωπαϊκή σύγκλιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη θεσμοθέτηση ενός νέου ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δυνατότητα προσαρμογής σε συχνά εναλλασσόμενες συνθήκες, έπειτα μάλιστα από μια σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών χωρίς ξεκάθαρο προσανατολισμό, συνάντησε σθεναρές αντιδράσεις, κυρίως προερχόμενες από μικροπολιτικούς και μικροκομματικούς ανταγωνισμούς αλλά και από μια γενική αντιμεταρρυθμιστική καθώς και ευρωσκεπτικιστική λογική (Χαραλάμπους, 2011:265). Η ίδρυση των ΤΕΕ μπορεί να μην είχε κάποια ουσιαστικά νέα αποτελέσματα, οπότε και δικαιολογημένα δέχτηκε μεγάλη κριτική, η ίδρυση των ΠΣΕ, όμως, αποτέλεσε διαφορετική περίπτωση. Τα ΠΣΕ κατά την άποψή μας, αποτέλεσαν μια καλή προσπάθεια δημιουργίας μιας μεταδευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας υπάρχουσες υποδομές και αναλυτικά προγράμματα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία είχε τη δυνατότητα να παράσχει και υψηλού επιπέδου μαθησιακά αποτελέσματα. Όμως, η βιασύνη και η προχειρότητα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση, καθώς και οι πολύ ισχυρές αντιδράσεις από όλο το φάσμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την άποψή μας αδικαιολόγητη, καθώς δεν είναι ορθή η σκέψη και το επιχείρημα: «να μην δημιουργηθούν τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης τα οποία θα παράγουν αποφοίτους με παρόμοια επαγγελματικά δικαιώματα και δεξιότητες με υπάρχουσες

σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», το οποίο χρησιμοποιήθηκε από τους αντιδρώντες.

Η δεύτερη αξιοσημείωτη αντίφαση, την οποία εντοπίζουμε μελετώντας τα στοιχεία που παρουσιάζονται, είναι η θέση την οποία κατέχει η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σε όλα τα ευρωπαϊκά κείμενα που μελετήσαμε γίνεται σημαντική μνεία στα οφέλη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθώς και στο σημαντικό της ρόλο για την απασχολησιμότητα, την ανάπτυξη, την αντιμετώπιση της ανεργίας και την κινητικότητα των εργαζομένων στον ευρωπαϊκό χώρο. Μάλιστα, πραγματοποιείται η σύνδεσή της με την κοινωνική πολιτική, τις πολιτικές για την απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα, ενώ η δια βίου μάθηση, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της, όχι μόνο διακρίνεται για τη σπουδαιότητά της, αλλά ανακηρύσσεται σε προτεραιότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στρατηγικών για τον 21$^{ο}$ αιώνα. Το ένα μετά το άλλο τα ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής θέτουν στόχους, ποσοτικούς και ποιοτικούς και πλαισιώνονται από δράσεις για τη διάδοση, την υλοποίηση, τη πιστοποίηση και τη βελτίωση της ποιότητας της δια βίου μάθησης, ενώ επενδύονται σε αυτήν μεγάλα ευρωπαϊκά κονδύλια. Από την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα η δια βίου μάθηση αρκετά χρόνια προσπαθούσε να αποκτήσει ταυτότητα και θέση, επηρεαζόμενη από τα συχνά «παιχνίδια» κατάταξης σχολών και θεσμών εκπαίδευσης σε κάποια βαθμίδα, μεταδευτεροβάθμια, ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και από το ελλιπές νομικό πλαίσιο όσον αφορά το εθνικό πλαίσιο πιστοποίησης προσόντων. Πέρα από τα ΙΕΚ και τις Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ, για πολλά χρόνια δεν υπήρχε καμία τυπική επαγγελματική κατάρτιση ή δια βίου μάθηση, ενώ ο ΟΕΕΚ, το ΙΔΕΚΕ και η ΓΓΕΕ, για πολλά χρόνια υπήρξαν εκπαιδευτικοί θεσμοί χωρίς ουσιαστικά απτό έργο, πέρα από τις διοικητικές και οργανωτικές τους αρμοδιότητες. Η ίδρυση των ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) το 1997, αν και δεν αποτελούσε παρέμβαση σχετική με την επαγγελματική εκπαίδευση, βρισκόταν στο σωστό δρόμο και συνέβαλε στον εφοδιασμό των αποφοίτων της τυπικής εκπαίδευσης με ένα βασικό σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, για το οποίο γίνεται πολύς λόγος στα ευρωπαϊκά κείμενα.

Μόλις το 2003, κατατέθηκε από το υπουργείο παιδείας το θεσμικό πλαίσιο για τη θεσμοθέτηση και συστηματοποίηση της Δια βίου Εκπαίδευσης ενώ το αντίστοιχο

νομοσχέδιο ψηφίστηκε τον Ιούλιο του 2005. Στην περίπτωση αυτή έχουμε και την πρώτη δημόσια και πραγματική σύγκλιση των στρατηγικών της ΕΕ και των σχεδιασμών του ελληνικού υπουργείου παιδείας, το οποίο στο νομοσχέδιο αυτό παρουσίασε τις κατευθύνσεις της κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και επισήμανε ότι θα πρέπει να μετασχηματισθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να γίνουν ικανά για να αποτελέσουν τη βάση της οικονομικής ανάπτυξης. Επίσης, τέθηκαν οι βάσεις και το οργανωτικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση, η οποία συνδέεται άμεσα με την κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την ευελιξία στην απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού, ενώ ορίστηκαν και οι φορείς οι οποίοι θα την παρέχουν, δηλαδή τα ΣΔΕ, τα ΙΕΚ, τα ΚΕΕ και οι ΝΕΛΕ. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με την έρευνα του Ζαρίφη, η ίδρυση και η λειτουργία των ΚΕΕ, παρά το γεγονός ότι αποτελούν πυλώνες της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, δεν φαίνεται να συσχετίζονται πρωτίστως με τη σύνδεση των ενηλίκων με την αγορά εργασίας ή με την αύξηση της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας εργαζομένων και ανέργων ενηλίκων, αλλά με την ηθική και κοινωνική τους ενδυνάμωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Πιο συγκεκριμένα, στη βασική στοχοθεσία για την ίδρυση των ΚΕΕ, δεν διακρίνουμε μια έντονη εστίαση στην πανευρωπαϊκή αγορά εργασίας και την ανταγωνιστικότητα, σε αντίθεση με μια πληθώρα στόχων που εστιάζουν στα κοινωνικά οφέλη της δια βίου μάθησης (Ζαρίφης, 2010: 62-69).

Λίγα χρόνια αργότερα, το υπουργείο παιδείας πρόσθεσε στο όνομά του και τον όρο «*Δια Βίου Μάθησης*», ενώ με το νόμο 3879/2010 πραγματοποιείται μια συντονισμένη προσπάθεια για τη θεσμοθέτηση, οριοθέτηση και ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της Δια Βίου Εκπαίδευσης, σε κάθε της μορφής, σύμφωνα πάντα με τις επιταγές της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τους στρατηγικούς στόχους που έχουν τεθεί. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας δημιουργήθηκε η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης με αποστολή να σχεδιάζει, να εφαρμόζει και να ελέγχει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης. Παράλληλα πραγματοποιήθηκε μια μεγάλης έκτασης αποκέντρωση στους φορείς της δια βίου μάθησης, τοποθετώντας στο κάδρο τις Περιφέρειες και τους Δήμους, οι οποίοι γίνονται μέτοχοι στο σχεδιασμό και εφαρμογή δράσεων για τη

δια βίου μάθηση, ενώ για πρώτη φορά θεσπίζονται προσφερόμενα κίνητρα για τη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Τα τελευταία καταδεικνύουν μια αλλαγή στη στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση, την οποία όμως δεν μπορούμε να μην συνδέσουμε με τη στρατηγική EU2020 που έχει ξεκινήσει, τα αποτελέσματα από τη Σύνοδο της Μπριζ καθώς και τη Διαδικασία του Τορίνο, και τα οποία προϋποθέτουν την υποχρεωτική συμμετοχή, συναίνεση και αποδοχή των ευρωπαϊκών στόχων και σχεδιασμών, καθώς και τη δέσμευση για ευθυγράμμιση των εθνικών στρατηγικών για τη δια βίου μάθηση και την κατάρτιση με τον κεντρικό ευρωπαϊκό σχεδιασμό, κάτω από την εποπτεία του ETF. Στην ίδια κατεύθυνση και υλοποιώντας πάντα τις ευρωπαϊκές επιταγές, θεσμοθετήθηκαν το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, ως το σύνολο των φορέων δια βίου μάθησης που δραστηριοποιούνται και συνεργάζονται στην Ελληνική επικράτεια. Παράλληλα, ιδρύθηκε ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ο οποίος αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εισροών και εκροών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Παπαδάκη, με την είσοδο στον 21$^{ο}$ αιώνα εμφανίζεται μια γενικευμένη αναδιάρθρωση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με κατεύθυνση προς την ενίσχυση του οικονομικού πλεονεκτήματος και των οικονομικών κυρίως αποτελεσμάτων. Η τοποθέτηση της κατάρτισης ως επείγουσας διάστασης της ευρωπαϊκής πολιτικής για την απασχόληση και την εκπαίδευση και η σύνδεση των μεταρρυθμίσεων για τη δια βίου μάθηση και την κατάρτιση με τους αναθεωρημένους στόχους της Σ.τ.Λ., δείχνουν το πόσο σημαντική θέση κατέχουν στην ευρωπαϊκή στρατηγική. Στην Ελλάδα, όμως, δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια θέρμη, παρόλο που η ελληνική πολιτεία φαίνεται να αποδίδει μια αυξανόμενη σημασία στο ρόλο της κατάρτισης, συνδέοντάς την με την απασχόληση και την απασχολησιμότητα των ενηλίκων. Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μια έντονη ανάπτυξη δομών και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι στόχοι των οποίων συνδέονται με τους στόχους της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, ενώ διατίθενται στην Ελλάδα αρκετά χρήματα από το ΕΚΤ για το σκοπό αυτό. Παρόλα αυτά, δεν έχει αποτυπωθεί ακόμα σε εθνικό επίπεδο μια συνολική

στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, παρά μόνο επιμέρους δράσεις και φορείς που αλληλεπικαλύπτονται, ενώ είναι φανερή η έλλειψη κεντρικού συντονισμού από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας. Μια σημαντική προσπάθεια για την αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής πραγματοποιήθηκε το 2005 με το νόμο 3369/2005 για τη «*Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*», όπου προσδιορίστηκαν οι μορφές και οι δομές της δια βίου μάθησης, ορίστηκαν οι φορείς που θα την προσφέρουν και σχηματίστηκε το θεσμικό τους πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα επιχειρήθηκε η προώθηση μιας εθνικής στρατηγικής για την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Παπαδάκης, 2007: 422-432). Κατά την άποψή μας, αυτή η προσπάθεια δεν πέτυχε το στόχο της, ενώ η δια βίου μάθηση και κατάρτιση χρησιμοποιήθηκαν ως πιθανό αντίδοτο στα προβλήματα απασχολησιμότητας, ανεργίας, αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και επαγγελματικών δικαιωμάτων καθώς και χαμηλής ζήτησης καλά καταρτισμένου προσωπικού και νέων ειδικοτήτων. Η ευρεία διάδοση και η μαζική υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική και τις ξένες γλώσσες δεν καταπολέμησαν την ανεργία, δεν τόνωσαν την ατομική επιχειρηματικότητα ούτε και αύξησαν την κινητικότητα των εργαζομένων στην ΕΕ.

Η τρίτη και τελευταία παρατήρηση την οποία εντοπίζουμε, είναι η πλήρης εξαφάνιση του όρου «τεχνική εκπαίδευση», τόσο από την ελληνική μεταρρυθμιστική πράξη και τα κείμενα πολιτικής, όσο και από την ευρωπαϊκή φρασεολογία. Πιο συγκεκριμένα, από τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης το 2002 και ύστερα, δεν συναντήσαμε ξανά τον όρο τεχνική εκπαίδευση από τις αναφορές για την επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ αντίθετα συναντάμε συνεχώς και όλο πιο συχνά τον όρο κατάρτιση. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς αντικατοπτρίζει την αλλαγή στάσης και σχεδιασμού της ΕΕ ως προς την επαγγελματική εκπαίδευση. Η τεχνική εκπαίδευση αφήνεται στους εθνικούς σχεδιασμούς κάθε χώρας και στην ιδιωτική πρωτοβουλία, καθώς αποτελεί μια «ακριβή» εκπαίδευση με μεγάλες απαιτήσεις σε εθνικούς πόρους. Την ίδια στιγμή, οι καπιταλιστικές και νεοφιλελεύθερες απόψεις που επικρατούν, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον στη φτηνή και γρήγορη επαγγελματική κατάρτιση και στη δια βίου μάθηση, η οποία αποδεδειγμένα εξυπηρετεί μια σειρά από στόχους των ευρωπαϊκών στρατηγικών.

Στην Ελλάδα, αν και στο κείμενο «*Πρόγραμμα Ελληνικής Προεδρίας για Θέματα Παιδείας*», το οποίο δημοσιεύθηκε το 2003, επισημαίνεται ότι το ζητούμενο είναι να μετασχηματισθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να γίνουν ικανά και να αποτελέσουν τη βάση της οικονομικής, ενώ το σχολείο οφείλει, υπό την κηδεμονία της παγκόσμιας αγοράς η οποία βασίζεται στη γνώση, να διαμορφώνει στους μαθητές δεξιότητες και γνώσεις παγκόσμια αποδεκτές και άμεσα εφαρμόσιμες, οι οποίες θα στηρίζουν τη φύση και τη λειτουργία αυτής της αγοράς, δεν εξαφανίζεται τόσο γρήγορα ο όρος «τεχνική εκπαίδευση». Βέβαια, οι παλινδρομήσεις όσον αφορά τη δευτεροβάθμια τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση οδηγούν στην υποβάθμισή της, ωστόσο η έντονη στροφή στη δια βίου μάθηση παρουσιάζεται περίπου το 2010, ενώ την ίδια περίοδο εξαφανίζονται τόσο η έννοια τεχνική εκπαίδευση, όσο και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ). Συγκεκριμένα, δεν γίνεται πουθενά αναφορά στην τυπική επαγγελματική εκπαίδευση στον όρο «τεχνική εκπαίδευση», ενώ από αυτήν εξαφανίστηκαν οι επαγγελματικές σχολές, χωρίς ωστόσο να αναφέρεται κάπου ότι καταργούνται. Φυσικά, η ανάγκες για υψηλά καταρτισμένο εργατικό κάθε άλλο παρά μειώνονται, με αποτέλεσμα να ανοίγεται χώρος στην ιδιωτική πρωτοβουλία και τη δημιουργία ιδιωτικών τεχνικών επαγγελματικών σχολών, όπως τα ιδιωτικά ΙΕΚ και ΚΕΚ, οι οποίες θα παρέχουν στοχευμένες τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις και όχι σφαιρική μόρφωση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η κατάργηση πενήντα ειδικοτήτων από τη δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικά του τομέα Υγείας και Πρόνοιας η οποία συνοδεύτηκε και από τη διαθεσιμότητα 2500 περίπου εκπαιδευτικών.

Όπως δείξαμε, η μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις επαγγελματικές δεξιότητες και την αγορά εργασίας, οπότε και αποτελεί προτεραιότητα της ΕΕ. Αυτός ο μονοδιάστατος προσανατολισμός προς την οικονομία και τις ανάγκες της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας αποτελεί αντικείμενο έντονης κριτικής. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με πρόσχημα τη δια βίου μάθηση και τα οφέλη της, το τοπίο και η λογική αλλάζουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα μετατρέπεται σε ποικιλόμορφες και πολυδιάστατες εκπαιδευτικές δομές, που επικαλύπτονται, συνδέονται ή πρόκειται να συνδεθούν μεταξύ τους, οι οποίες θα προσφέρονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες με ένα σπονδυλωτό τρόπο

(Προβατά, 2015:448). Αυτές οι εκπαιδευτικές δομές αποτελούν τις βάσεις για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, αποδεσμευμένου από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, καθώς άλλες είναι ανεξάρτητες ενώ άλλες υπάγονται σε άλλα υπουργεία. Το αξιοσημείωτο είναι η αναφορά όλων αυτών των δομών στην αγορά εργασίας και η ευελιξία στα προτεινόμενα προγράμματα, ενώ οι εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτών τους βασίζονται στην εποχιακή εργασία ελεύθερου επαγγέλματος. Από την άλλη πλευρά, τα ΤΕΕ, ενώ στην αρχή δεν είχαν δεύτερο κύκλο σπουδών, τον απέκτησαν πολύ γρήγορα και στη συνέχεια απέκτησαν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Όμως, με την είσοδο μη παραδοσιακών ειδικοτήτων όπως η Αισθητική και η Κομμωτική, αλλοιώνεται το προφίλ του εκπαιδευτικού τόσο ως προς τα τυπικά προσόντα όσο και ως προς το είδος της εργασιακής σχέσης, ενώ με το διαχωρισμό θεωρητικών και εργαστηριακών δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγματοποιούνται στα ΣΕΚ, δημιουργεί επιπλέον απορρύθμιση. Όσον αφορά τα ΤΕΙ, παρατηρήσαμε μια από τις πιο εξόφθαλμες επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση, δηλαδή την ταχύτατη ανωτατοποίησή τους για λόγους συμμόρφωσης με τον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και για να εξυπηρετηθούν τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα. Η συνολική στροφή της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς την αγορά εργασίας, σε συνδυασμό με την πολιτική της αμοιβαίας αναγνώρισης τίτλων σπουδών και μαθησιακών αποτελεσμάτων, θέτει επιτακτικά το ζητούμενο της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη μορφών και διαδικασιών αξιολόγησης. Όμως, και μόνο η αναφορά της λέξης αξιολόγηση, δημιουργεί αντιδράσεις, καθώς υπάρχει ακόμα μεγάλη δυσπιστία απέναντι στο ελληνικό κράτος και τους μηχανισμούς του (Σταμέλος, 2004:156-164).

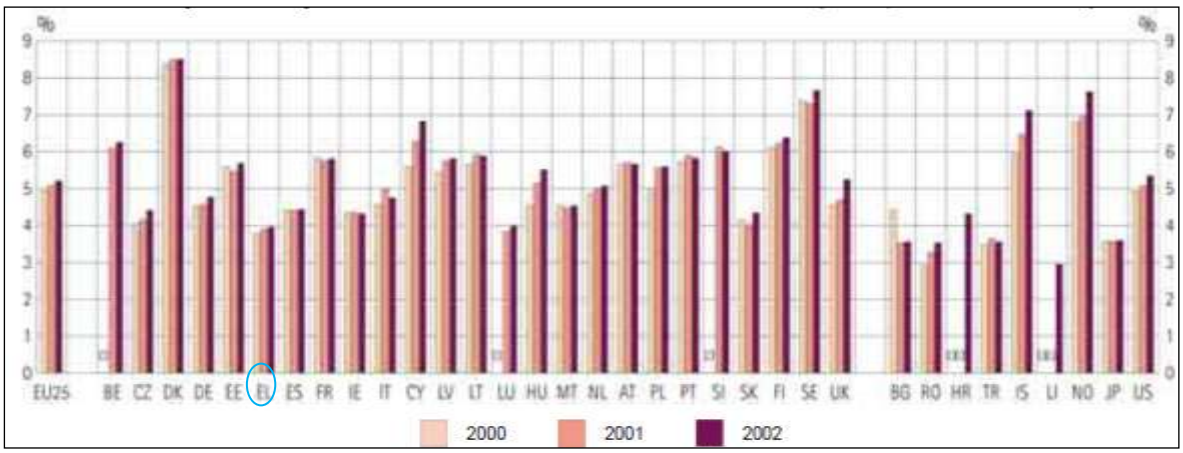
### 4.2.2 Η Ελληνική κατάσταση των πραγμάτων

#### 4.2.2.1 Η περίοδος 2001 με 2005

Την πρώτη πενταετία εφαρμογής της Στρατηγικής της Λισαβόνας, η Ελλάδα ήταν μία από τις χώρες με χαμηλά ποσοστά επίτευξης των ευρωπαϊκών στόχων, καθώς

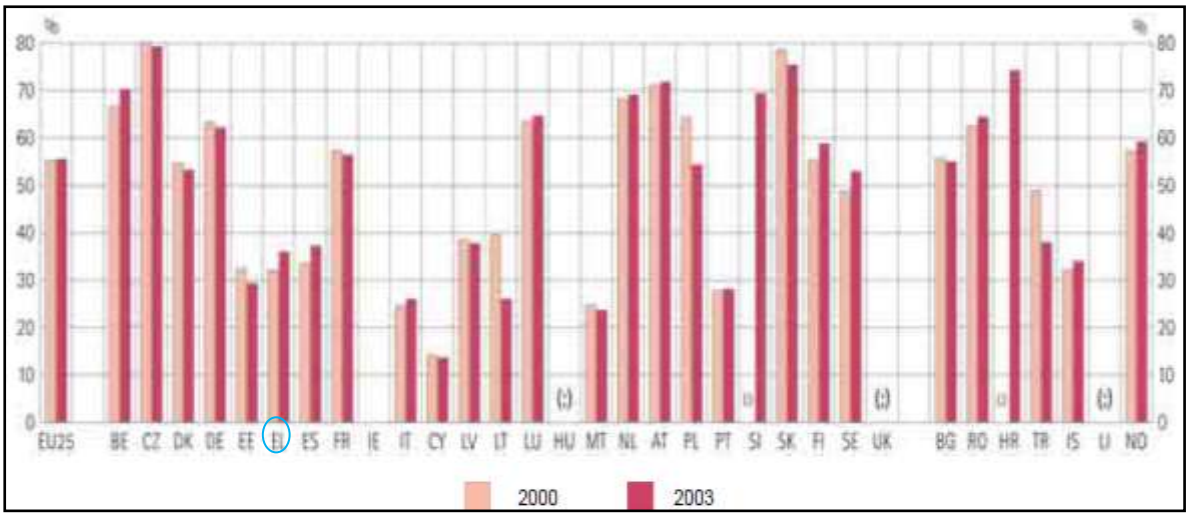
και με χαμηλές τιμές στους διάφορους ποσοτικούς δείκτες και σημεία αναφοράς. Πιο συγκεκριμένα, Ελλάδα φάνηκε να έχει ένα αρκετά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε επαγγελματική μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών 4 ετών και άνω στην προσχολική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την πλήρη απουσία συμμετοχής των παιδιών κάτω των 4 ετών σ' αυτήν καθώς και έναν από τους χαμηλότερους δείκτες επενδύσεων στην εκπαίδευση (European Commission Staff Working Document, 2006: 11-45). Ταυτόχρονα, η πρόοδος που είχε σημειωθεί μέχρι το 2003 στο πεδίο της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης τελικά ανεστράφη, καθώς την περίοδο 2000 - 2003 η συμμετοχή του πληθυσμού σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης είχε υπερδιπλασιαστεί (από 1,1% σε 2,7%) ενώ μέχρι το 2005 το ποσοστό αυτό περιορίστηκε ξανά στο 1,8% του πληθυσμού ηλικίας 25 – 64 (Ομάδα Εργασίας ΙΣΤΑΜΕ, 2006: 30-31).

Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τα παρακάτω διαγράμματα. Στο πρώτο γράφημα, βλέπουμε τη δημόσια χρηματοδότηση στην εκπαίδευση των χωρών – μελών της Ε.Ε. Όπως φαίνεται, τη μικρότερη έχουν οι Ρουμανία, Τουρκία και η Ελλάδα, γεγονός που συνδέεται άμεσα με αρκετά από τα προβλήματα της εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς και τις χαμηλές θέσεις σε συγκρίσεις με άλλες χώρες της Ε.Ε.




**Εικόνα 1 - Η δημόσια χρηματοδότηση στην εκπαίδευση**

Στο δεύτερο γράφημα που ακολουθεί, βλέπουμε το ποσοστό συμμετοχής των νέων από 18 μέχρι 24 ετών στην επαγγελματική μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.




**Εικόνα 2 - Νέοι 18 - 24 στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση**

Όπως παρατηρούμε, οι χώρες με το μεγαλύτερο ποσοστό, το οποίο αγγίζει το 80%, είναι οι Τσεχία, Σλοβακία και Κροατία, το μικρότερο ποσοστό έχουν οι Κύπρος, Μάλτα και Ιταλία, ενώ η Ελλάδα έχει αρκετά χαμηλό ποσοστό, ίδιο σχεδόν, όμως, με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Η αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στην δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για τα Κράτη Μέλη της Ε.Ε., τα οποία συμφώνησαν να επιτύχουν 12,5% έως το 2010. Το 2005 η μέση συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών χωρών έφτασε το 10,8% και αναμένεται να φθάσει τον επιδιωκόμενο στόχο μέχρι το 2010. Στο γράφημα που ακολουθεί βλέπουμε τα αποτελέσματα μέχρι το 2005.

**Εικόνα 3 - Συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση (2005)**

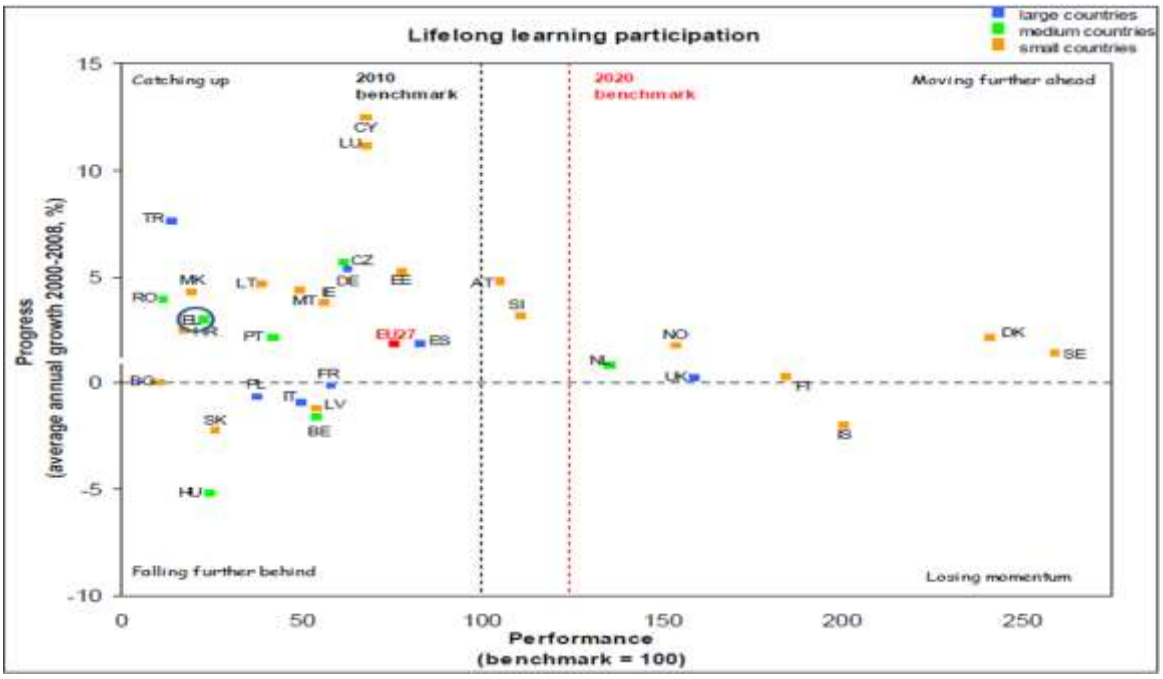
Παρατηρώντας το γράφημα, είναι εμφανές πως τα μεγαλύτερα ποσοστά για το 2005 παρουσιάζουν οι Σουηδία, Δανία, Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Αντίθετα, το μικρότερο ποσοστό παρουσιάζουν οι Ελλάδα, Πορτογαλία, Σλοβακία και Ουγγαρία, οι οποίες βρίσκονται κάτω του 5%.

#### 4.2.2.2 Η περίοδος 2006 με 2010

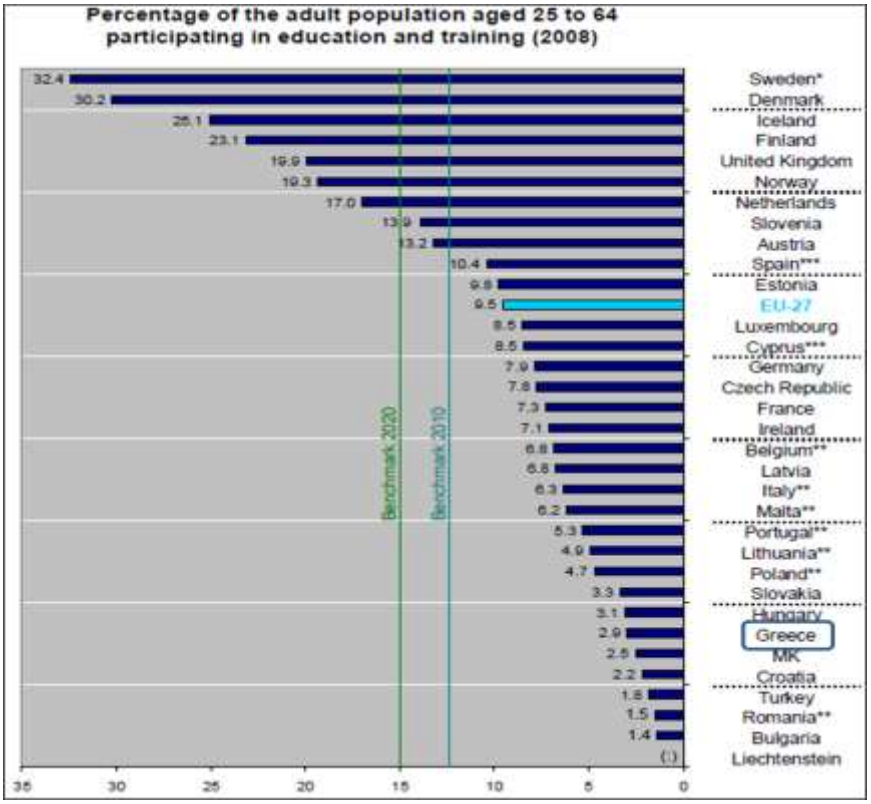
Η αποτίμηση για τη δεύτερη πενταετία εφαρμογής της αναμορφωμένης Στρατηγικής της Λισαβόνας, έδειξε ότι η Ελλάδα παρέμεινε μία από τις χώρες με χαμηλά ποσοστά επίτευξης των ευρωπαϊκών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, Ελλάδα φάνηκε να έχει ένα αρκετά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε επαγγελματική μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, δεν εμφάνισε καν στοιχεία για τη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, παρουσίασε αρκετά χαμηλή συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και μακράν τη χαμηλότερη επίδοση στη συμμετοχή των ενηλίκων εργαζομένων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission Staff Working Document, 2009: 20 - 55).

Σύμφωνα με την κατάσταση στην ΕΕ, είναι φανερό πως η ανάγκη για συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι υψηλή προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αυτή η ανάγκη γίνεται ακόμα πιο επιτακτική σε χώρες όπως η Ελλάδα. Την ίδια στιγμή, όμως, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι ενώ έχουν επενδυθεί τόσα πολλά χρήματα στη δια βίου εκπαίδευση και την κατάρτιση στη χώρα μας, τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση παραμένουν εξαιρετικά χαμηλά (Ζαρίφης, 2010: 9).

Όπως φαίνεται στα δύο γραφήματα που ακολουθούν, η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα, παρέμεινε πολύ μακριά από τον ευρωπαϊκό στόχο, κάτω από το 4% και ειδικά στις ηλικίες 25 με 64 ετών στο πολύ χαμηλό 2,9%.



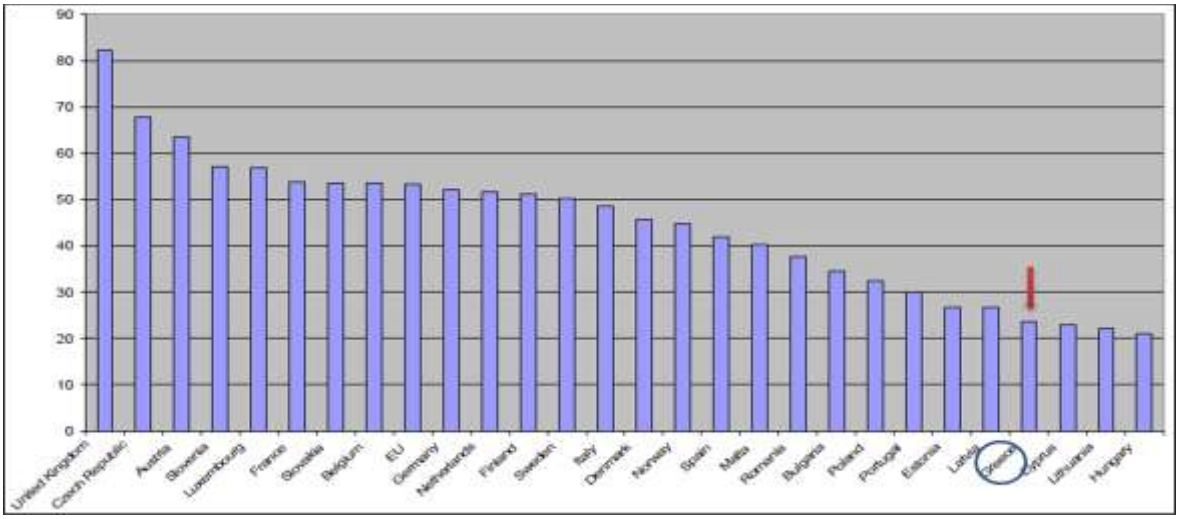

**Εικόνα 4 - Συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση (2009)**




**Εικόνα 5 - Συμμετοχή στη Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση**

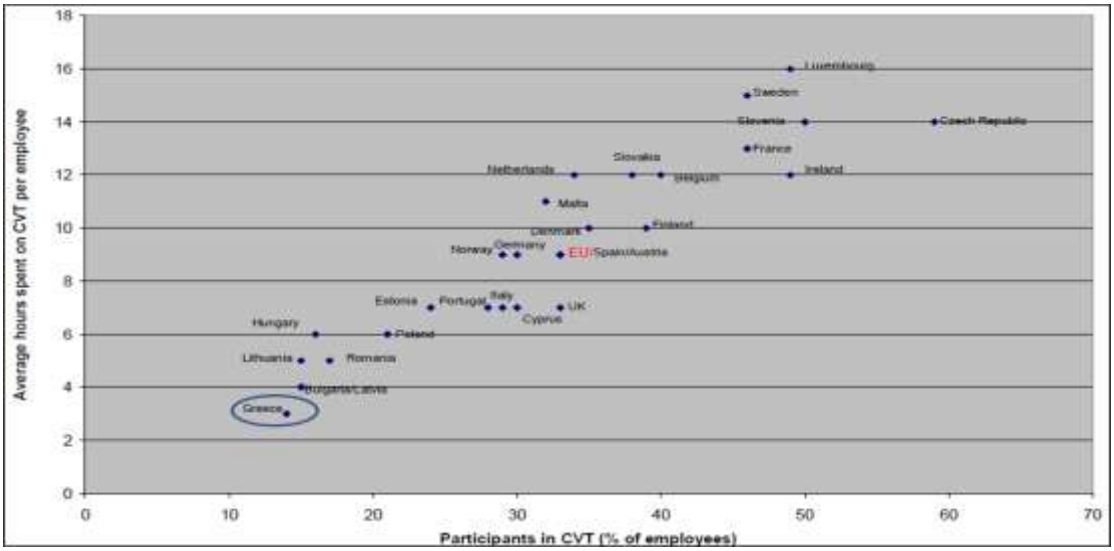
Στο επόμενο γράφημα παρουσιάζεται η συμμετοχή του πληθυσμού στην επαγγελματική εκπαίδευση. Όπως φαίνεται, η Ελλάδα και στον τομέα αυτό παρουσιάζει χαμηλή επίδοση, μια που είναι η τέταρτη από το τέλος χώρα στη

συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση, με ποσοστό σχεδόν το μισό από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.




**Εικόνα 6 - Συμμετοχή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση**

Το γράφημα που ακολουθεί δείχνει πόσο πίσω βρίσκεται η Ελλάδα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων, με μόλις 3 ώρες ανά έτος για κάθε εργαζόμενο.




**Εικόνα 7 - Συμμετοχή και ώρες στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση**

### 4.2.2.3 Η περίοδος 2010 με 2015

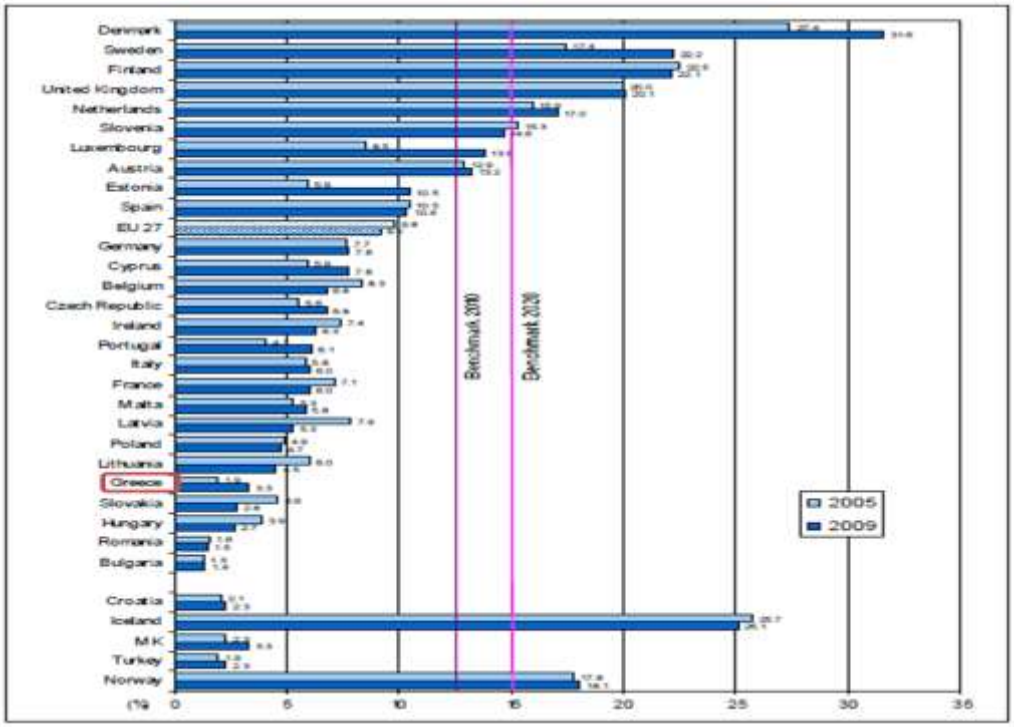
Από το 2010 και μετά βρισκόμαστε στην περίοδο εφαρμογής της στρατηγικής EU2020, σύμφωνα με την οποία κάθε έτος θα γίνεται ένας απολογισμός – αναφορά

προόδου ως προς την επίτευξη των ποσοτικών στόχων που έχουν τεθεί, ενώ παρουσιάζεται και μεγαλύτερη εμμονή στα ποσοτικά στοιχεία και τους αριθμητικούς δείκτες.

#### 4.2.2.3.1 Η αναφορά προόδου του 2011

Στην αναφορά προόδου του 2011 η Ελλάδα συνέχισε να μην παρέχει στοιχεία όσον αφορά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για δημόσια είτε για ιδιωτική χρηματοδότηση, τη συμμετοχή ενηλίκων στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση και τους νέους 15 με 19 ετών οι οποίοι δεν συμμετέχουν σε καμία μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης (NEETS). Επίσης, ελάχιστη πρόοδος παρουσιάστηκε στη συμμετοχή των ενηλίκων από 25 ω2 64 στη δια βίου μάθηση, μόλις 0,4%, ενώ η Ελλάδα παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό ΣΤΗΝ ΕΕ ενηλίκων που συμμετέχουν σε μια μορφή κατάρτισης σχετιζόμενη με κάποιο επάγγελμα, μόλις 14% (European Commission, 2011: 34-58).

Στο διάγραμμα που ακολουθεί φαίνεται η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση των χωρών μελών της ΕΕ, όπου και βλέπουμε τη σταθερή πολύ χαμηλή θέση που κατέχει η χώρα μας στον τομέα αυτό, μόλις 3,3% του πληθυσμού.




**Εικόνα 8 - Συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση**

Ένα ενδιαφέρον στατιστικό δεδομένο είναι το ποσοστό απασχολησιμότητας των απόφοιτων των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Στο διάγραμμα που ακολουθεί μας δείχνει ότι η Ελλάδα βρίσκεται σε μια ικανοποιητική κατάσταση στον τομέα αυτό, μια που τα ποσοστά απασχολησιμότητας βρίσκονται σε ένα καλό επίπεδο.

| | Below upper secondary education | Upper secondary education | Tertiary education |
|---|---|---|---|
| EU27 | 53.8 | 70.4 | 82.1 |
| Belgium | 48.2 | 69.5 | 81.8 |
| Bulgaria | 41.7 | 68.7 | 82.9 |
| Czech Republic | 42.5 | 71.6 | 80.8 |
| Denmark | 63.1 | 78.6 | 85.8 |
| Germany | 56.3 | 75.4 | 86.6 |
| Estonia | 44.5 | 66.8 | 78.1 |
| Ireland | 46.6 | 63.5 | 79.5 |
| Greece | 58.5 | 61.3 | 78.0 |
| Spain | 52.5 | 64.6 | 77.4 |
| France | 55.0 | 71.5 | 80.7 |
| Italy | 50.1 | 66.9 | 74.9 |
| Cyprus | 67.5 | 74.7 | 82.3 |
| Latvia | 49.0 | 63.6 | 81.3 |
| Lithuania | 30.9 | 60.0 | 85.5 |
| Luxembourg | 57.6 | 69.1 | 84.2 |
| Hungary | 38.2 | 62.8 | 77.2 |
| Malta | 51.4 | 77.2 | 82.5 |
| Netherlands | 61.8 | 79.6 | 86.7 |
| Austria | 56.8 | 77.8 | 84.7 |
| Poland | 41.4 | 63.6 | 82.3 |
| Portugal | 68.0 | 70.0 | 81.7 |
| Romania | 57.2 | 64.1 | 81.5 |
| Slovenia | 49.4 | 69.6 | 86.7 |
| Slovakia | 30.7 | 66.2 | 77.2 |
| Finland | 55.5 | 73.2 | 83.7 |
| Sweden | 63.6 | 80.6 | 87.8 |
| United Kingdom | 55.9 | 75.9 | 84.0 |
| Croatia | 42.4 | 59.0 | 75.7 |
| Iceland | 75.2 | 81.6 | 87.9 |
| MK* | 33.5 | 52.3 | 71.1 |
| Turkey | 46.3 | 54.9 | 69.8 |
| Norway | 64.8 | 79.0 | 89.6 |
| Switzerland | 70.7 | 80.7 | 87.2 |

**Εικόνα 9 - Ποσοστά απασχολησιμότητας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης**

### 4.2.2.3.2 Η αναφορά προόδου του 2014

Στην αναφορά προόδου του 2014 έχουμε ενημερωμένα στοιχεία ως προς την τρέχουσα κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και της εκπαίδευσης γενικά. Παρατηρούμε μια μεγάλη μείωση στην κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ δεν υπάρχουν στοιχεία για την ιδιωτική χρηματοδότηση, γεγονός που σημαίνει ότι ο στόχος της συμμετοχής των ιδιωτών στην εκπαίδευση δεν έχει κατακτηθεί ούτε στο ελάχιστο (European Commission, 2014 v1: 14). Την ίδια στιγμή η Ελλάδα πραγματοποιεί πολύ λίγες δράσεις για την προώθηση και την αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα φυσικά τη μικρή συμμετοχή σε αυτήν, ειδικά των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση και τη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ η χαμηλή απασχολησιμότητα των αποφοίτων δημιουργεί αντικίνητρα για τη φοίτηση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης, σημειώνεται

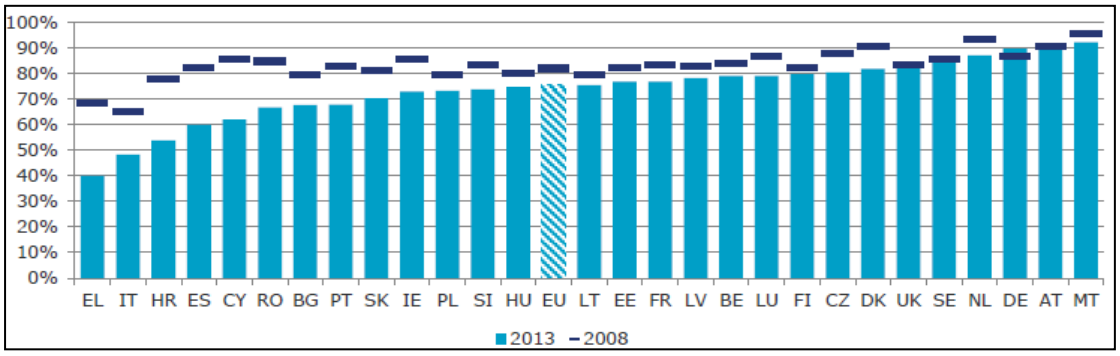
η μεγάλη καθυστέρηση στη δημιουργία εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και στη σύνδεσή του με το ευρωπαϊκό EQF. Στο δεύτερο τόμο της αναφοράς του 2014, παρουσιάζεται η συνοπτική αναφορά για την Ελλάδα, όπου εκεί σημειώνεται η αύξηση κατά 3% της συμμετοχής των ανηλίκων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε σχέση με το 2010 και ταυτόχρονα η αύξηση της συμμετοχής στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και η δραματική μείωση της απασχολησιμότητας των πρόσφατων αποφοίτων από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (European Commission, 2014 v2: 75-82)

Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε αναλυτικά το ποσοστό του ΑΕΠ που επενδύει η κάθε χώρα στην εκπαίδευση, καθώς και οι διαφοροποιήσεις από έτος σε έτος. Όπως βλέπουμε, η Ελλάδα παραμένει η χώρα με ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, από 4,3% μέχρι 4%, ενώ η πτώση από έτος σε έτος σε απόλυτες τιμές ποσών είναι αρκετά μεγάλη. Αν συνυπολογίσουμε και τη συρρίκνωση του ΑΕΠ τα χρόνια αυτά της κρίσης, μιλάμε για μια πολύ σημαντική υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, η οποία σχετίζεται με τα χαμηλά αποτελέσματα τόσο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και στους ποσοτικούς δείκτες αναφοράς, καθώς και με το πραγματικό βάθος των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιούνται.

| | As a % of GDP | | | | Year on year change at constant prices | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| EU | 5.5 | 5.5 | 5.3 | 5.3 | 1.7% | 1.6% | -1.3% | -1.1% |
| Belgium | 6.2 | 6.1 | 6.3 | 6.3 | 0.7% | 1.0% | 1.7% | 0.3% |
| Bulgaria | 4.3 | 3.8 | 3.6 | 3.5 | -0.3% | -10.1% | 0.4% | -2.7% |
| Czech Republic | 4.8 | 4.8 | 4.9 | 4.8 | 2.6% | 1.5% | 1.9% | -2.5% |
| Denmark | 8.0 | 8.1 | 7.8 | 7.9 | 4.7% | 4.3% | -3.0% | 1.6% |
| Germany | 4.4 | 4.4 | 4.4 | 4.3 | 4.1% | 4.7% | 1.2% | -0.3% |
| Estonia | 7.1 | 6.7 | 6.3 | 6.4 | -8.6% | -2.7% | 3.5% | 5.0% |
| Ireland | 5.4 | 5.4 | 5.2 | 5.2 | -7.6% | 1.3% | -2.4% | -0.4% |
| Greece | 4.3 | 4.0 | 4.1 | 4.1 | -4.3% | -3.6% | 2.5% | -7.6% |
| Spain | 5.1 | 4.9 | 4.8 | 4.5 | 3.8% | -1.3% | -2.1% | -6.8% |
| France | 6.2 | 6.2 | 6.1 | 6.1 | 4.8% | 1.3% | 0.2% | 1.9% |
| Croatia | : | : | : | 5.0 | : | : | : | : |
| Italy | 4.6 | 4.5 | 4.2 | 4.2 | -0.2% | -3.0% | -4.0% | -1.8% |
| Cyprus | 7.2 | 7.5 | 7.2 | 6.7 | 1.7% | 4.6% | -4.0% | -6.7% |
| Latvia | 6.8 | 6.1 | 5.7 | 5.5 | -4.4% | -12.0% | -1.5% | 2.2% |
| Lithuania | 6.8 | 6.1 | 5.8 | 5.6 | 2.3% | -7.5% | 4.1% | 3.2% |
| Luxembourg | 5.3 | 5.2 | 5.1 | 5.4 | 5.4% | 5.7% | 0.3% | 6.2% |
| Hungary | 5.3 | 5.7 | 5.2 | 4.8 | -1.3% | 8.1% | -3.8% | -6.1% |
| Malta | 5.4 | 5.6 | 5.7 | 5.9 | -0.4% | 9.2% | 4.6% | 4.2% |
| Netherlands | 5.9 | 5.8 | 5.8 | 5.8 | 2.0% | 0.1% | 1.0% | -2.0% |
| Austria | 5.7 | 5.7 | 5.6 | 5.6 | 1.5% | 1.4% | 0.5% | -0.5% |
| Poland | 5.6 | 5.6 | 5.5 | 5.5 | -0.6% | 3.0% | 1.6% | -0.4% |
| Portugal | 6.8 | 7.1 | 6.6 | 5.7 | 3.8% | 6.4% | -4.3% | -10.3% |
| Romania | 4.1 | 3.3 | 4.1 | 3.0 | -14.0% | -11.4% | 33.4% | -26.8% |
| Slovenia | 6.5 | 6.6 | 6.6 | 6.4 | -1.5% | -0.3% | -1.7% | -4.0% |
| Slovakia | 4.3 | 4.5 | 4.1 | 3.8 | 16.5% | 6.9% | -6.2% | -4.7% |
| Finland | 6.6 | 6.6 | 6.4 | 6.3 | 0.8% | 1.1% | -0.9% | -2.9% |
| Sweden | 7.2 | 6.9 | 6.8 | 6.8 | 1.6% | 1.2% | -0.2% | -0.9% |
| United Kingdom | 6.9 | 6.8 | 6.2 | 6.1 | 1.6% | 2.5% | -6.2% | -0.6% |

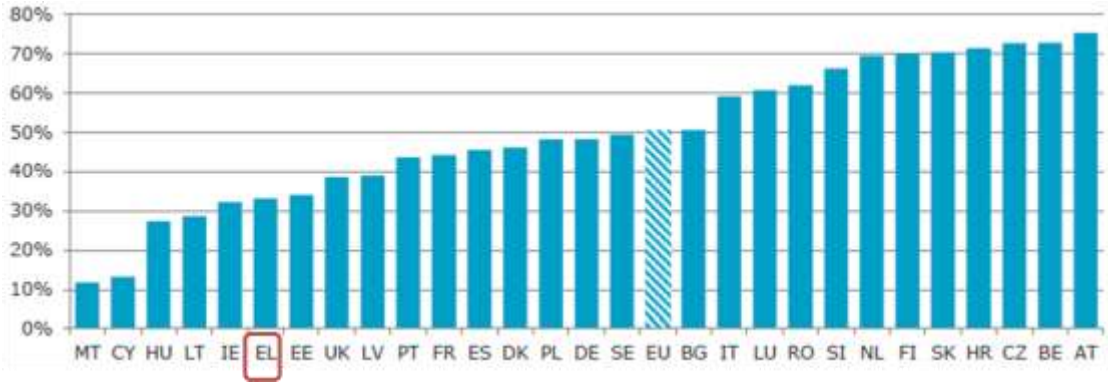
**Εικόνα 10 – Κρατική Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην ΕΕ**

Στην αναφορά του 2014 εντοπίζουμε ένα σημαντικό αρνητικό στατιστικό στοιχείο, το χαμηλό ποσοστό απασχολησιμότητας των νέων αποφοίτων, μόλις 40%, το οποίο αποτελεί και τη χαμηλότερη τιμή στην ΕΕ. Το γεγονός αυτό και μόνο αποτελεί αντικίνητρο για τη συμμετοχή των μαθητών τόσο στην επαγγελματική εκπαίδευση, όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2014 v1: 19-20).




**Εικόνα 11 - Ποσοστό απασχολησιμότητας των αποφοίτων εκπαίδευσης**

Όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σύμφωνα με την αναφορά του 2014, οι απόφοιτοι της μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν καλύτερες προοπτικές όσον αφορά την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Στο διάγραμμα που ακολουθεί, βλέπουμε τη συμμετοχή στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Η Ελλάδα έχει και εδώ μια από τις χαμηλότερες θέσεις στην ΕΕ με κάτι παραπάνω από 30% των μαθητών, ενώ δεν υπάρχουν στοιχεία πόσοι από αυτούς παρακολουθούν επαγγελματική εκπαίδευση βασιζόμενη στην εργασία, όπως για παράδειγμα ο θεσμός της μαθητείας.

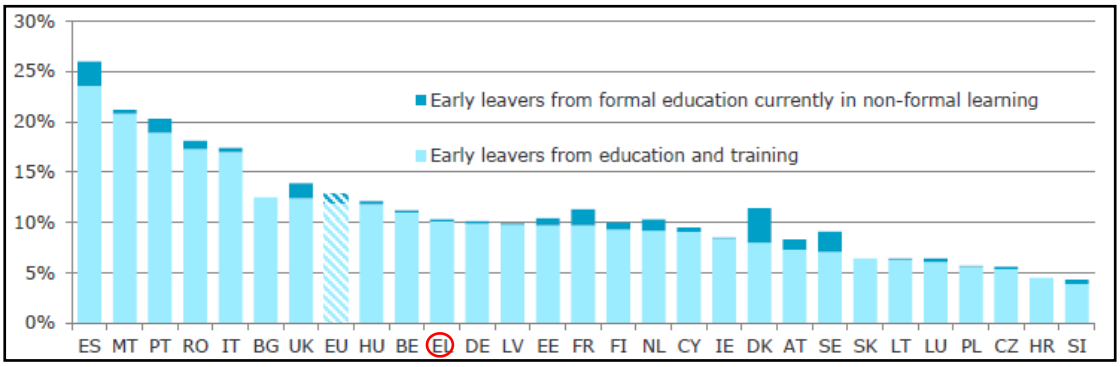



**Εικόνα 12 - Συμμετοχή στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση**

Σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα, Ελλάδα παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις στις προσπάθειες γα την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και για την αύξηση της ελκυστικότητάς της. Μάλιστα, είναι η χώρα που πραγματοποιεί τα

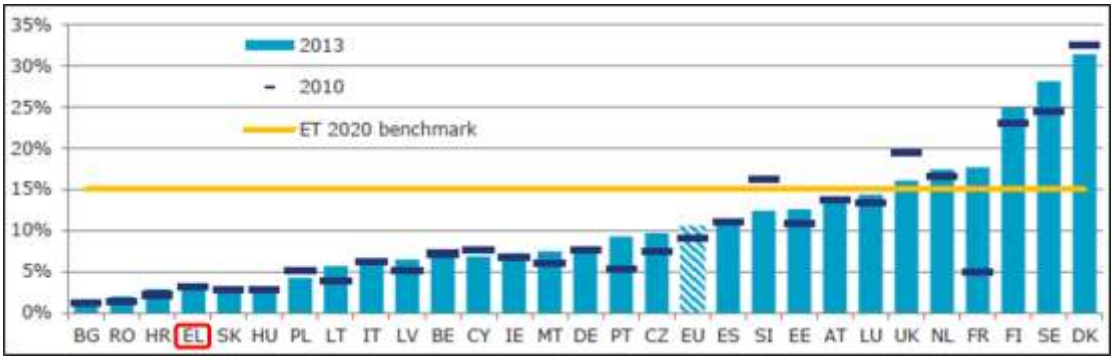
λιγότερα και αυτά μόνο στον τομέα της συνεργασίας των φορέων της ΤΕΕ με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη την πρόσφατη θέσπιση του θεσμού της μαθητείας στην επαγγελματική εκπαίδευση (European Commission, 2014 v1:74-75).

Όσον αφορά την μη τυπική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης «δεύτερης ευκαιρίας», σε συνδυασμό με τα ποσοστά των μαθητών που εγκαταλείπουν νωρίς την τυπική εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι ενώ η Ελλάδα βρίσκεται σε μια ικανοποιητική θέση με ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν μόλις 10%, την ίδια στιγμή έχει ελάχιστο ποσοστό συμμετοχής αυτών των μαθητών σε κάποια μορφή άτυπης εκπαίδευσης (European Commission, 2014 v1: 77).




**Εικόνα 13 - Μαθητές που εγκαταλείπουν την τυπική εκπαίδευση και συμμετέχουν στην άτυπη εκπαίδευση**

Εκτός από τα χαμηλά αυτά ποσοστά, η χώρα μας παρουσιάζει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, κοντά στο 4%, τη στιγμή που ο μέσος όρος στις χώρες της ΕΕ είναι λίγο πάνω από 10% και ο στόχος της EU2020, την οποία διανύουμε είναι το 15%. Αυτά τα ποσοστά παρουσιάζονται μετά από τέσσερα έτη σχεδιασμού και εφαρμογής δράσεων σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων καθώς και μετά από απορρόφηση αρκετών χρηματικών πακέτων για το σκοπό αυτό. Τα στοιχεία αυτά φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί (European Commission, 2014 v1: 78).




**Εικόνα 14 - Συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση**

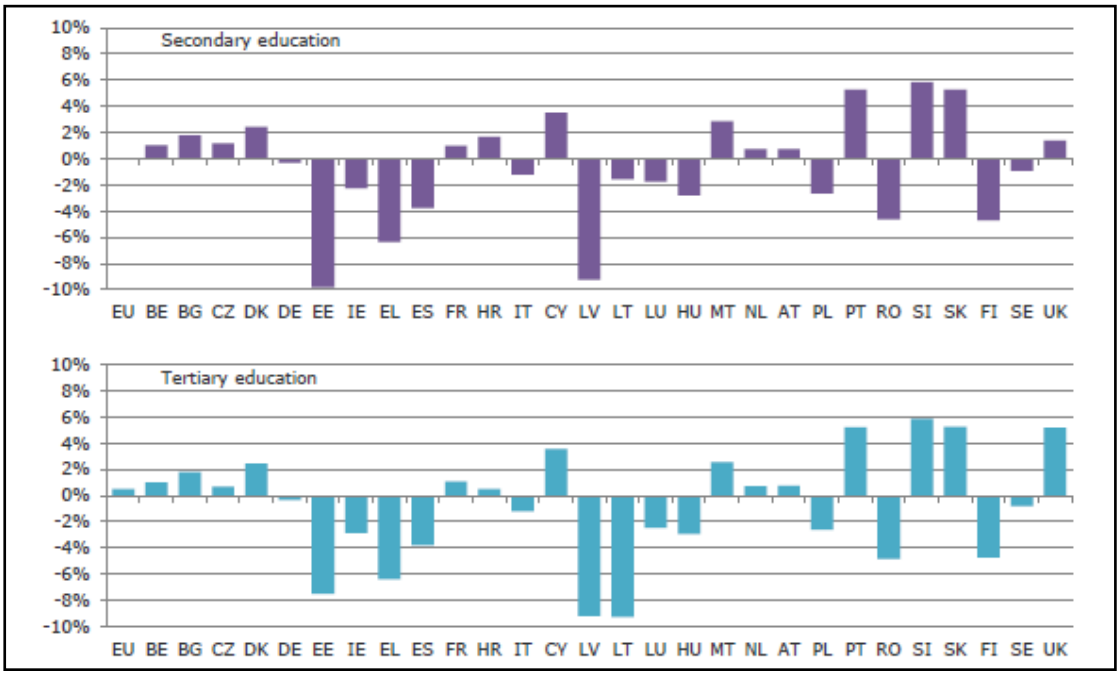
Τέλος, όσον αφορά το ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων για την επαγγελματική εκπαίδευση EQF, αυτό ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί και εφαρμοσθεί ούτε φυσικά θεσμοθετηθεί, παρά το γεγονός ότι συζητείται και σχεδιάζεται σχεδόν μια δεκαετία. Παρόλα αυτά, η Ελλάδα έχει δηλώσει και δεσμευθεί ότι θα είχε ολοκληρωθεί μέχρι το τέλος του 2014 (European Commission, 2014 v1:82), όμως σύμφωνα με τις νέες εκτιμήσεις αναμένεται έχει ολοκληρωθεί το Μάρτιο του 2015 (European Commission, 2014 v2:79).

Στο δεύτερο τόμο της αναφοράς του 2014, σημειώνεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα ως προς τη μετάβαση των νέων αποφοίτων στην αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα η ανεργία στους νέους βρίσκεται πάνω από 60%. Την ίδια στιγμή το εκπαιδευτικό σύστημα πλήττεται από μια σημαντική υποχρηματοδότηση του, γεγονός που επηρεάζει όλες τις πλευρές του καθώς και τους δείκτες απόδοσης που έχουν τεθεί (European Commission, 2014 v2: 76-77). Η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως προαναφέραμε είναι χαμηλή, η απασχολησιμότητα των νέων αποφοίτων είναι αρκετά χαμηλή ενώ πολύ λίγοι συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση. Μια σημαντική τομή για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών είναι η θέσπιση της μαθητείας με το νόμο του 4186/2013, σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετήθηκε η μαθητεία και η μάθηση στο χώρο εργασίας για ένα έτος, τα οποία θα ξεκινήσουν να εφαρμόζονται από το Σεπτέμβρη του 2016 (European Commission, 2014 v2:78-79).

#### 4.2.2.3.3 Η αναφορά προόδου του 2015

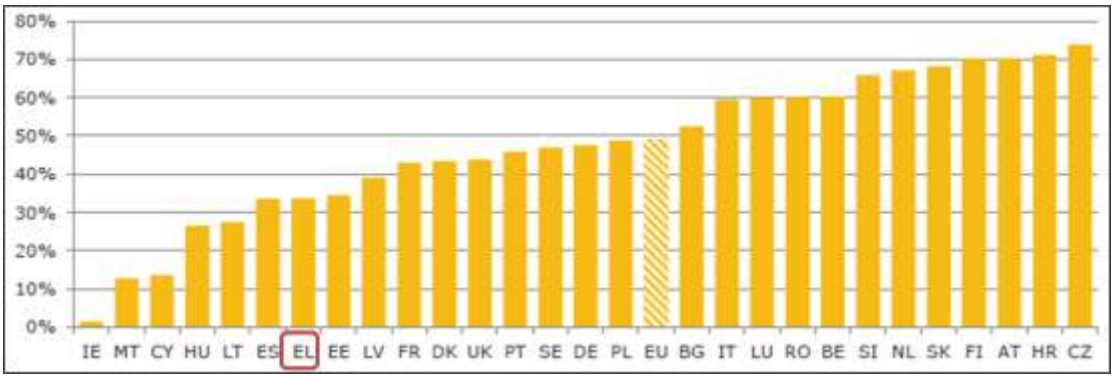
Στην αναφορά προόδου του 2015, η Ελλάδα διατηρεί την καλή εικόνα της όσον αφορά τους νέους που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, φαινόμενο που πλήττει

σοβαρά την ΕΕ, και ταυτόχρονα φαίνεται πως έχει ξεκινήσει μια σημαντική προσπάθεια για την αναδιοργάνωση του συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο όμως χρειάζεται εκσυγχρονισμό και συστηματοποίηση όσον αφορά τη λειτουργικότητα του και την παροχή σύγχρονων βασικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν πιο αποδοτικά τους αποφοίτους στην αγορά εργασίας (European Commission, 2015:12). Στην ΕΕ αναδύεται ένα νέο σημαντικό πρόβλημα, αυτό της «εκπαιδευτικής πενίας», δηλαδή των νέων οι οποίοι αποτυγχάνουν να κατακτήσουν το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο γνώσεων σε βασικές δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίοι συχνά εγκαταλείπουν νωρίς την εκπαίδευση και «εγγράφονται» στις τάξεις των NEETS. Η Ελλάδα επίσης διατηρεί πολύ καλή εικόνα και στο φαινόμενο αυτό παρουσιάζοντας ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά στην εκπαιδευτική πενία (European Commission, 2015:18-19). Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της ΕΕ. Στην Ελλάδα καταγράφεται μια σταθεροποίηση στην τάση μείωσης των δημόσιων δαπανών στην εκπαίδευση, η οποία όμως παραμένει σε πολύ χαμηλό ποσοστό, μόλις το 4,5% του ΑΕΠ (European Commission, 2015:25). Παρά τη σταθεροποίηση αυτή, η Ελλάδα παρουσιάζει πολύ χαμηλή χρηματοδότηση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως θα δούμε και στο διάγραμμα που ακολουθεί.




**Εικόνα 15 - Δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης**

Όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ο εκσυγχρονισμός της είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή απασχολησιμότητα των νέων, καθώς και με τις περιορισμένες δυνατότητες απασχολησιμότητας και κινητικότητας των μεγαλύτερων σε ηλικία ανέργων και εργαζομένων. Επίσης σημαντική είναι η στενή συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις επιχειρήσεις, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που παρέχονται σχετίζονται άμεσα με την αγορά εργασίας. Από αποτέλεσμα της συνεργασίας αυτής είναι η διαδικασία της μαθητείας που ενσωματώνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σύμφωνα με την αναφορά αυτή, η Ελλάδα παρουσιάζει χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στην αρχική μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, λίγο πάνω από 30%, παρά το γεγονός ότι έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί πιο εύκολα στην αγορά εργασίας, ενώ στον τομέα της μαθητείας η Ελλάδα ακόμα δεν έχει ξεκινήσει την εφαρμογή της, παρόλο που έχει ψηφιστεί από το 2013. Την ίδια στιγμή ο ευρωπαϊκός μέσος όρος αγγίζει το 22% των φοιτητών στην επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ αξιοσημείωτα είναι τα ποσοστά της Γερμανίας και της Δανίας, 78% και 87% αντίστοιχα (European Commission, 2015:63-66).




**Εικόνα 16 - Συμμετοχή στην αρχική μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση**

Τέλος, στον τομέα της δια βίου μάθησης και κατάρτισης, η Ελλάδα συνεχίζει να παρουσιάζει πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής, ειδικά στους ενήλικες οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και στις ηλικίες άνω των 54, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, ενώ η απόσταση από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο είναι πραγματικά πολύ μεγάλη.

| | Total | Education attainment | | | Age groups | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | At most lower secondary education | Upper secondary education | Tertiary education | From 25 to 34 years | From 35 to 44 years | From 45 to 54 years | From 55 to 64 years |
| EU | 10.7 | 4.4 | 8.8 | 18.8 | 17.0 | 10.9 | 9.0 | 5.9 |
| Belgium | 7.1 | 3.0 | 5.4 | 11.8 | 11.1 | 7.8 | 5.9 | 3.8 |
| Bulgaria | 1.8 | : | 1.7 | 3.1 | 5.8 | 1.0 | 0.4 | : |
| Czech Republic | 9.3 | 2.1 | 7.6 | 17.5 | 14.1 | 10.1 | 8.5 | 4.4 |
| Denmark | 31.7 | 22.8 | 28.3 | 40.7 | 43.3 | 32.1 | 28.8 | 23.8 |
| Germany | 7.9 | 3.3 | 7.0 | 12.0 | 17.9 | 6.9 | 5.1 | 3.0 |
| Estonia | 11.5 | 3.3 | 7.8 | 18.3 | 20.3 | 12.3 | 7.7 | 4.8 |
| Ireland | 6.7 | 2.3 | 5.8 | 9.8 | 11.5 | 6.2 | 4.8 | 2.9 |
| Greece | 3.0 | 0.4 | 3.2 | 5.4 | 7.6 | 2.6 | 1.2 | 0.5 |
| Spain | 9.8 | 3.8 | 9.6 | 17.5 | 17.5 | 10.4 | 7.1 | 4.0 |
| France | 18.6 | 8.1 | 15.5 | 29.7 | 24.2 | 20.7 | 16.9 | 12.8 |
| Croatia | 2.5 | : | 2.3 | 5.2 | 7.7 | 1.7 | 0.9 | : |
| Italy | 8.0 | 2.2 | 9.4 | 18.7 | 14.9 | 7.5 | 6.4 | 4.5 |
| Cyprus | 6.9 | 1.3 | 4.4 | 12.2 | 10.9 | 7.1 | 4.9 | 2.8 |
| Latvia | 5.5 | 2.2 | 4.1 | 9.4 | 10.0 | 5.9 | 3.7 | 2.2 |
| Lithuania | 5.0 | : | 2.8 | 9.0 | 9.8 | 5.1 | 3.1 | 2.3 |
| Luxembourg | 14.0 | 7.3 | 12.0 | 18.2 | 19.1 | 17.4 | 11.6 | 5.7 |
| Hungary | 3.2 | 2.0 | 2.6 | 5.5 | 6.6 | 3.0 | 2.3 | 1.1 |
| Malta | 7.1 | 2.8 | 8.2 | 18.8 | 11.0 | 8.8 | 5.3 | 3.2 |
| Netherlands | 17.8 | 8.8 | 17.6 | 24.9 | 27.3 | 17.6 | 16.2 | 11.1 |
| Austria | 14.2 | 5.0 | 11.3 | 24.6 | 24.1 | 14.3 | 11.5 | 7.1 |
| Poland | 4.0 | 0.7 | 2.0 | 9.7 | 8.4 | 4.2 | 2.0 | 1.0 |
| Portugal | 9.3 | 4.2 | 11.9 | 20.1 | 16.9 | 11.0 | 7.3 | 3.9 |
| Romania | 1.5 | 0.3 | 1.6 | 3.0 | 3.7 | 1.0 | 0.8 | 0.3 |
| Slovenia | 11.9 | 3.1 | 9.6 | 21.0 | 21.8 | 12.8 | 8.6 | 5.1 |
| Slovakia | 3.0 | : | 2.2 | 6.8 | 5.6 | 2.7 | 2.1 | 1.0 |
| Finland | 25.1 | 13.0 | 21.6 | 32.9 | 34.3 | 28.1 | 23.9 | 15.3 |
| Sweden | 28.9 | 19.6 | 24.2 | 38.4 | 38.0 | 30.5 | 26.3 | 20.4 |
| United Kingdom | 15.8 | 7.4 | 13.1 | 23.1 | 19.8 | 17.2 | 15.2 | 10.4 |

**Εικόνα 17 - Ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση**

### 4.2.2.3.4 Η αναφορά προόδου του 2016

Η αναφορά προόδου του 2016 για την Ελλάδα περιέχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά σημεία. Τα ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν σημαντική βελτίωση και είναι πλέον καλύτερα από τον μέσο όρο της ΕΕ, 7,9% και 40,4% αντίστοιχα, ενώ η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση είναι απογοητευτικά χαμηλά, μόλις στο 3,3% και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, αν και κάπως βελτιωμένη, παραμένει μια από τις χαμηλότερες στην ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:2). Οι δαπάνες της κυβέρνησης για την εκπαίδευση στην Ελλάδα ανήλθαν στο 4,6 % του ΑΕΠ το 2013 και στο 4,4 % του ΑΕΠ το 2014, υπολειπόμενες του μέσου όρου της ΕΕ, ο οποίος ανήλθε στο 5 % και στο 4,9 %, αντίστοιχα. Ο προϋπολογισμός για την εκπαίδευση έχει υποστεί σημαντική συρρίκνωση, καθώς από τα 5,7 δισεκατομμύρια ευρώ το 2014 μειώθηκε στα 5,3 δισεκατομμύρια (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:3-4). Στην Ελλάδα το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μειώθηκε από 9 % το 2014 σε 7,9 % το 2015, πολύ κάτω από τον μέσο όρο του 11 % της ΕΕ το 2015, όμως οι επιδόσεις είναι απογοητευτικές όσον αφορά την

απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους νέους και τους ενήλικες, τη συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς επίσης και την εκπαίδευση των ενηλίκων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:4). Η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό σταθερή το 2014, με ποσοστό 31 %· ωστόσο, το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλότερο κατά 17% από τον μέσο όρο της ΕΕ. Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, η οποία ανήλθε σε 5,7 % το 2015, παρέμεινε επίσης σε χαμηλά επίπεδα και απείχε πολύ από τον μέσο όρο της ΕΕ (10,7 %). Η Ελλάδα εμφανίζει εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό απασχόλησης για τους πρόσφατα αποφοιτήσαντες από προγράμματα ανώτερης δευτεροβάθμιας, ποσοστό που ανέρχεται σε 37,5 %, σχεδόν το μισό του αντίστοιχου μέσου όρου της ΕΕ (73 %) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:9-10).

### 4.3 Συμπεράσματα

Όπως παρατηρούμε, λοιπόν στα χρόνια από το 2000 μέχρι και το 2016 η εφαρμογή των ευρωπαϊκών σχεδιασμών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα παρουσιάζει υψηλά και χαμηλά σημεία προόδου και αποτελεσματικότητας. Τόσο κατά την εφαρμογή της Στρατηγικής της Λισαβόνας όσο και κατά την εφαρμογή της EU2020, οι στόχοι που αφορούσαν την αναδιοργάνωση και τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν επιτεύχθηκαν, καθώς την περίοδο αυτή γίνονταν συνεχώς παλινδρομήσεις ως προς τις μεταρρυθμίσεις και το σχεδιασμό. Η απουσία κεντρικού στρατηγικού σχεδιασμού και εφαρμογής μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής είχε σαν αποτέλεσμα να επιβραδύνεται ή να παρεμποδίζεται οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας. Η Ελλάδα, ίσως λόγο της κουλτούρας και της κοινωνικής της δομής, παρουσίασε και συνεχίζει να παρουσιάζει πολύ χαμηλά ποσοστά εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, επαγγελματικής και γενικής, άρα και χαμηλά ποσοστά στους NEETS, όμως οι δράσεις για την επαναπροώθηση σε κάποια μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης γι' αυτούς είναι ασθενικές. Ασθενική είναι και η δημόσια χρηματοδότηση της

επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα, με αποτέλεσμα και τα χαμηλά αποτελέσματα, καθώς όπως φαίνεται από τα στοιχεία που μελετήσαμε η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητά της αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία. Οι συνεχείς περικοπές στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση έχουν οδηγήσει στην επιβράδυνση αν όχι στην αναστολή των δράσεων για τον εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και για την εναρμόνιση με τους ευρωπαϊκούς στόχους. Όσον αφορά την ιδιωτική χρηματοδότηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μάλλον οι διακηρύξεις των ευρωπαϊκών θεσμών κωφεύονται όσον αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα. Αναμένουμε τις τελικές λεπτομέρειες για την εφαρμογή του θεσμού της μαθητείας, όπου ίσως δούμε κάποια συμμετοχή και του ιδιωτικού τομέα.

Οι στόχοι όσον αφορά την δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση των ενηλίκων, απέχουν πολύ από τους ευρωπαϊκούς στόχους, παρά το σύνολο των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται, τα χρήματα που έχουν διατεθεί και την έμφαση η οποία δόθηκε. Κατά την άποψή μας το γεγονός αυτό οφείλεται στην έλλειψη παροχής κινήτρων, στη μη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας, στην απουσία προγραμμάτων μαθητείας και κατάρτισης για ενήλικες, καθώς και στον τρόπο σχεδιασμού των δράσεων. Αντικείμενο συζήτησης αποτελεί και η ποιότητα και χρησιμότητα των δεξιοτήτων που παρέχονται από τα προγράμματα δια βίου μάθησης. Η πρόοδος όσον αφορά τα παρεχόμενα προσόντα και την πιστοποίησή τους είναι μικρή και οι διαδικασίες προχωρούν αργά, καθώς υπάρχουν ζητήματα επαγγελματικών δικαιωμάτων και επικαλύψεις από φορείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων το οποίο θα συνδεθεί και θα εναρμονιστεί με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό βρίσκεται ακόμα μακριά από το σημείο υλοποίησης και εφαρμογής του. Επίσης, το ζήτημα της μαθητείας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι πολύ σημαντικό, και αν και έχει ψηφιστεί και θεσμοθετηθεί δεν έχει εφαρμοστεί, καθώς απαιτεί συντονισμένο σχεδιασμό και συνεργασία των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών φορέων και των επιχειρήσεων και εργοδοτών.

Από την άλλη πλευρά, η απόσταση της Ελλάδας από την υλοποίηση όλων αυτών των ευρωπαϊκών στόχων και σχεδιασμών, οι οποίοι είναι διαποτισμένοι από τις ιδέες του νεοφιλελευθερισμού, του καπιταλισμού και της αναζήτησης και μεγιστοποίησης του κέρδους επάνω σε ένα δημόσιο και ανθρωπιστικό αγαθό, όπως είναι η εκπαίδευση, δείχνει και το βαθμό στον οποίο η χώρα μας αντιστέκεται, εκούσια ή ακούσια λόγω των ιδιομορφιών της, στη συναίνεση και εναρμόνιση που τόσο πολύ απαιτούν οι ευρωπαίοι εταίροι μας και οι ευρωπαϊκοί φορείς σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ. Η εμμονή στα ποσοτικά δεδομένα και τους αριθμητικούς δείκτες, καθώς και η άποψη ότι η εκπαίδευση και ειδικά η επαγγελματική εκπαίδευση, πρέπει να βρίσκουν λόγο ύπαρξης μόνο μέσα από την απασχολησιμότητα των αποφοίτων, την αύξηση του ΑΕΠ, την αντιμετώπιση της ανεργίας και άλλων κοινωνικών φαινομένων και να μην αποτελεί αυτόνομη έννοια, έρχονται σε αντίθεση με θεμελιώδη ιδεώδη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Την ίδια στιγμή όμως, όλο το κοινωνικό και οικονομικό ευρωπαϊκό και παγκόσμιο συγκείμενο μεταβάλλεται συνεχώς και αποκτά νέους στόχους και ιδεώδη, με αποτέλεσμα να δημιουργείται χάσμα. Η επένδυση στη γνώση, όμως, δεν μπορεί να αποτιμάται μόνο με βάση το κόστος και το κέρδος. Το ερώτημα, αν τελικά η συμμόρφωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την ευρωπαϊκή ιδεολογία και σχεδιασμό και η επίτευξη όλων των ευρωπαϊκών στόχων, θα φέρει στο μέλλον θετικά αποτελέσματα και θα συντελέσει στην αντιμετώπιση της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, σίγουρα θα απασχολήσει τον επιστημονικό χώρο. Το σίγουρο είναι ότι η ενσωμάτωση στο ευρωπαϊκό άρμα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την επαγγελματική εκπαίδευση απαιτεί σημαντικές μεταρρυθμίσεις και θεμελιώδεις αλλαγές, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει τον κίνδυνο η επαγγελματική εκπαίδευση να αλλοιώσει το μορφωτικό της χαρακτήρα και τεθεί στην υπηρεσία του κέρδους, της αγοράς εργασίας, των επιχειρήσεων, καθώς και της ευρωπαϊκής νεοφιλελεύθερης πολιτικής που αντιμετωπίσει τη μάθηση αλλά και την εργασία ως προϊόντα και όχι ως αγαθά και ανθρώπινα δικαιώματα.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές


Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ανάπτυξη & Πολιτική Η Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της Διάσταση στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2011). Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ) στην Ελλάδα: Θεσμοί – Αντιλήψεις. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 323- 340). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Αρσένης, Γ. (2007). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996-2000. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν - παρόν - μέλλον.* (σσ. 31-39). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Γκλάβας, Σ. (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος*. Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου, 2014, από www.pi-schools.gr.

Γκότοβος, Α. (2007). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική: Δυνατότητες και όρια πολιτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον.* (σσ. 99-112). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Γλαμπεδάκης, Μ. (2011). Οικονομία της Εκπαίδευσης. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), 2011. *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική: τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτακη .* (σσ. 174-191). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Γράβαρης, Δ. (2007). Η φυσιογνωμία της μεταπολιτευτικής περιόδου: το μεταρρυθμιστικό φαινόμενο. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον.* (σσ. 51-70). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης Το «ανακοπτόμενο άλμα» Τάσεις και Αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833 – 2000.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Δούκας, Τ. (2011). Το σχολείο κατά την εποχή της δικτατορίας (1967-74). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις*

*Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 241-252). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες στην Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

Ζαρίφης, Γ., Φωτόπουλος, Ν., Zanola, L. & Μανάβη, Χ. (2017). *Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα.* Αθήνα: ΙΜΕΕ ΓΣΕΒΕΕ

Ζαχαρούλη, Α. (2008). «*Η Στρατηγική της Λισσαβόνας για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ανταπόκριση της Ελλάδας. Μια κριτική προσέγγιση στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής*», Διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.

Ζαχείλας, Λ. (2009). *Πλαίσια Επαγγελματικών Προσόντων: Καταλύτες για τη δια βίου μάθηση Το νέο ευρωπαϊκό περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Διήμερη συνάντηση εργασίας του ΤΕΕ «Πιστοποίηση Επαγγελματικής Επάρκειας για την άσκηση Τεχνικών Επαγγελμάτων και Εξειδικεύσεων». Αθήνα, 18 Ιουνίου 2009

Ιακωβίδης, Γ. (1998). Η εκπαιδευτική πολιτική και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 36/2003, σσ. 9-25

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά

Ιμβριώτη, Ρ. (1978). *Παιδεία και Κοινωνία.* Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή

ΙΣΤΑΜΕ, (2006). Ομάδα Εργασίας ΙΣΤΑΜΕ: *Η Στρατηγική της Λισαβόνας και οι προκλήσεις των μεταρρυθμίσεων για την Ελλάδα: Προς μία νέα κοινωνική συμφωνία για ανάπτυξη με κοινωνική συνοχή*. Αθήνα, Νοέμβριος 2006.

Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), 1995. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σσ. 208-226). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος

Καζαμίας, Α. (1995). Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της Ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), 1995. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σσ. 208-226). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος

Καζαμίας, Α. (2011). Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1964 – 2000. Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 299-320). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Κάρμας, Κ. (1982). Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός στα πλαίσια των προγραμμάτων οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης στην Ελλάδα. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Προσπάθειες, Αδιέξοδα, Προοπτικές,* 11-13 Ιουλίου 1982 (σσ. 219-231). Ρέθυμνο: Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000**.** Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 267-298). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Το πρόβλημα της ανάπτυξης της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1950 μέχρι σήμερα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 342-379). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Κατηφόρη, Π. (2004). *«Οι σχέσεις παραγωγής και εκπαίδευσης και η ευρωπαϊκή εμπειρία. Οι υπάρχουσες δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πεδίο της Ευρωπαϊκής Ένωσης»,* Διπλωματική Εργασία για το Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. 2004. Μυτιλήνη

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης Από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλας

Λαμπροπούλου, Δ. (2007). «*Η Στρατηγική της Λισσαβόνας: Η περίπτωση της Ελλάδας*». Διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ: «Οικονομικά της Παραγωγής και των Διακλαδικών Σχέσεων». Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα, Νοέμβριος 2007.

Μαρκαντώνης, Ι. (1982). Συμβολή στην Οριοθεσία και Ταξινομία της Μεταρρυθμιστέας ύλης στο χώρο της Παιδείας. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Προσπάθειες, Αδιέξοδα, Προοπτικές,* 11-13 Ιουλίου 1982 (σσ. 36-75). Ρέθυμνο: Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης

Ματθαίου, Δ. Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον.* (σσ. 301-310). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Μηλιός, Γ. (1977). Η στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*. Τεύχος 13 Περίοδος Οκτώβριος 1977. (σσ. 44-51)

Μηλιός, Γ. (1982). «Εκσυγχρονισμός» ή (και) οικονομική ανάπτυξη. Η σταθεροποίηση του κράτους δικαίου. *Θέσεις*. Τεύχος 1. Περίοδος Οκτώβριος - Δεκέμβριος 1982

Μηλιός, Γ. (1984). Η κρίση της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *Θέσεις*. Τεύχος 7. Περίοδος Απρίλιος – Ιούνιος 1984

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεωρία

Μηλιός, Γ. (1994). Από τη «στροφή στην τεχνική εκπαίδευση» στη «γενίκευση της συνεχούς κατάρτισης». *Θέσεις*. Τεύχος 47. Περίοδος Απρίλιος – Ιούνιος 1994

Μηλιός, Γ. & Ιωακείμογλου, Η. (1993). Η Οικονομική Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) και οι οικονομικές ανισότητες ανάμεσα στις χώρες της ΕΟΚ. *Πυρφόρος*. Τέυχος 1. Περίοδος Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1993. (σσ. 28-33).

Μουζέλης, Ν. (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ

Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον.* (σσ. 339-350). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Μπουζάκης, Σ. (2007). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1974-204: Έγιναν, γίνονται; Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον.* (σσ. 71-80). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Μπουζάκης, Σ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-1965. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 223-240). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μπουζάκης, Σ. & Φωτεινός, Δ. (2011). Η τεχνολογία της εκπαίδευσης: Ένα πλαίσιο ερμηνείας για τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος στην Ελληνική δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση (από τη μεταπολεμική περίοδο μέχρι τη μεταπολίτευση). Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), 2011. *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική: τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτακη .* (σσ. 597-610). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Β' έκδοση).* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Παλαιοκρασάς, Σ. (1995). Απασχόληση, Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21ου αιώνα. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), 1995. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σσ. 208-226). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος

Παπαδάκης, Ν. (2007). Η βραχεία ιστορία μιας μεταρρύθμισης σε εξέλιξη. Πολιτικές κατάρτισης στην ύστερη ελληνική μεταπολίτευση. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν - παρόν - μέλλον.* (σσ. 421-437). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάκης, Ν. (2007/2008). «Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης, πόρων στην Ευρώπη και τις «εστίες» μίας ανέκκλητης κρίσης», *Κοινωνικό Κέντρο*, Τεύχος 2-3, Περίοδος Οκτώβριος 2007 - Μάρτιος 2008, (σσ. 169-193)

Παπαδάκης, Ν. (2011). Όψεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην 3η Ελληνική Δημοκρατία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 557-565). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Παπαδάκης, Ν. (2011). Το μέλλον διαρκεί πολύ (;) Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης. Στο Ν. Παπαδάκης και Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), 2011. *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική: τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτακη .* (σσ. 932-939). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Παπαδάκης, Ν. (2016). *Ανέκκλητη Ειμαρμένη Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση Τόμος Α' Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1959-1999).* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg - Συγκριτική Παιδαγωγική

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση Τόμος Β' Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006).* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg - Συγκριτική Παιδαγωγική

Πεσμαζόγλου, Σ. (1986). «*Βίοι παράλληλοι» στον ευρωπαϊκό νότο.* Θεσαλλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948 – 1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο

Πεσμαζόγλου, Σ. (1995). *Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τεχνική βοήθεια στην μεταπολεμική Ελλάδα. Η διπλωματία των εκσυγχρονιστικών ιδεών.* Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα

Προβατά, Α. (2005). *Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη. (Ο λόγος για την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από την προοπτική ένταξης 1957-1981)* Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Προβατά, Α. (2005). *Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη. (1981-2011) εκπαίδευση – κινητικότητα στα πλαίσια της απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων.* Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Προβατά, Α. (2015). Η Μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών αποφάσεων και της παγκοσμιοποίησης (1980-2011). Στο Κ. Δαλακούρα, Σ. Χατζηστεφανίδου & Α. Χουρδάκης (Επιμ), 2015. *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης Επανεκτιμήσεις και προοπτικές*. (σσ. 441-451). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης

Πυργιωτάκης, Ι. (2007). Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Η αμφισβήτηση, ο λόγος και ο αντίλογος. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν - παρόν - μέλλον.* (σσ. 81-98). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Σαρρίδου, Π. (2011). «*Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*». Διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ: «Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας» του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2011

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2015). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης Η ελληνική περίπτωση.* Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος

Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος

Ταλιαδούρος, Σ. (2007). Οι προσανατολισμοί της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν - παρόν - μέλλον.* (σσ. 41-47). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Φωτεινός, Δ. Η ιστορία των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τη μεταπολεμική περίοδο (1950) στη μεταπολίτευση (1977). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 673-692). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ), 2007. *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν - παρόν - μέλλον.* (σσ. 121-145). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Χαραλάμπους, Δ. (2011). Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. 253- 266. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ), 2011. *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης Όψεις και Απόψεις Δεύτερος Τόμος Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. (σσ. 253-266). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821 – 1986)*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημητρίου Ν. Παπαδήμα

Nussbaum, M. (2013). *Όχι για το Κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία.* Χρηστίδης, Γ. (Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Ευρωπαϊκά Κείμενα

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο: Η στρατηγική i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση*. 1 Ιουνίου 2005. Βρυξέλλες

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2004). *Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας, όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ).* 14 Δεκεμβρίου 2004. Βρυξέλες

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2006). *Το ανακοινωθέν του Ελσίνκι για την Αυξημένη Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. 5 Δεκεμβρίου 2006. Ελσίνκι

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2008). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης της 23 Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του*

*ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση.* 6 Μαΐου 2008. 2008/C 111/01

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2008). *Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Κοινοβούλιο και την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών «Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση»*. 12 Δεκεμβρίου 2008. Βρυξέλλες

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. 28 Μαΐου 2009. 2009/C 119/02

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Ανακοινωθέν της Μπριζ σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης περίοδος 2011 – 2020*. 7 Δεκεμβρίου 2010. Μπριζ

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για το 2016*. Νοέμβριος 2016. Βρυξέλες

Commission of the EC. (2005). *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning* . Commission Staff working document. 8 July 2005. Brussels

European Association on Institutes for Vocational Training. (2012). *The Frankfurt Declaration.* 6 October 2012. Frankfurt

European Commission. (2006). *Commission Staff Working Document: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Report 2006.* 16 May 2006. Brussels

European Commission. (2006). *DG Education and Culture - Unit A6 and Centre of Research on Lifelong Learning: Annex to the Detailed Analysis of Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training 2006 - Report Analysis based on indicators and benchmarks.* 16 May 2006.

European Commission. (2009*). Commission Staff Working Document: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2009*. May 2009. Brussels Luxemburg: Publications Office of the European Union

European Commission. (2011). *Commission Staff Working Document: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2010/2011.* May 2011. Brussels Luxemburg: Publications Office of the European Union

European Commission. (2014). *Education and Training Monitor 2014 Volume 1: Key findings and policy relevance. November 2014.* Brussels Luxemburg: Publications Office of the European Union

European Commission. (2014). *Education and Training Monitor 2014 Volume 2: Country Analysis. November 2014.* Brussels

European Commission. (2015). *Education and Training Monitor 2015. November 2015*. Brussels Luxemburg: Publications Office of the European Union

European Training Foundation. (2012). *The Torino Process*. 11 May 2011. Torino

European Training Foundation. (2014). *The Torino Process 2014*. 9 May 2013. Torino

The Copenhagen Declaration. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission*. 29-30 November 2002. Copenhagen

Νομοσχέδια

Νόμος υπ' αριθμόν 3191/2003. *Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.).* Αρ. Φύλλου 258. 7 Νοεμβρίου 2003

Νόμος υπ' αριθμόν 3369/2005. *Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις.* Αρ. Φύλλου 171. 6 Ιουλίου 2005

Νόμος υπ' αριθμόν 3475/2006. *Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Αρ. Φύλλου 146. 13 Ιουλίου 2006

Νόμος υπ' αριθμόν 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.* Αρ. Φύλλου 163. 21 Σεπτεμβρίου 2010

Νόμος υπ' αριθμόν 3966/2011*. Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.* Αρ. Φύλλου 118. 24 Μαΐου 2011

Νόμος υπ' αριθμόν 4115/2013*. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις* Αρ. Φύλλου 24. 30 Ιανουαρίου 2013

Νόμος υπ' αριθμόν 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Αρ. Φύλλου 193. 17 Σεπτεμβρίου 2013

Υπουργικές Αποφάσεις (ΦΕΚ)

ΦΕΚ 1379/2006 Απόφαση με αριθμό 81646/Δ4 Αρ. Φύλλου 1379 10 Αυγούστου 2006

ΦΕΚ 1236/2006 Απόφαση με αριθμό 80035/Γ2 Αρ. Φύλλου 1236 6 Σεπτεμβρίου 2006