

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Συνεχιζόμενη
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα της Κρίσης. Η Ευρωπαϊκή Κοινωνικοπολιτική, Οικονομική και Λειτουργική Διάσταση, σε Σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα.

Χρήστος Λαζάρου

Επιβλέπων Καθηγητής
Πάυλος Χατζόπουλος

Μάιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Συνεχιζόμενη*
*Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα της
Κρίσης. Η Ευρωπαϊκή Κοινωνικοπολιτική, Οικονομική και
Λειτουργική Διάσταση, σε Σχέση με την Ελληνική**

Πραγματικότητα.

Χρήστος Λαζάρου

Επιβλέπων Καθηγητής

Πάυλος Χατζόπουλος

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων
για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2018

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση που έχει η οικονομική κρίση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα, καθώς και το πως μπορεί η Επαγγελματική Κατάρτιση να δώσει λύσεις σε καίρια προβλήματα. Η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε, κατευθύνθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση όλων εκείνων των δευτερογενών δεδομένων τα οποία αφορούν στις έννοιες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς. Μέσω της ανασκόπησης αυτής, προκύπτει η περιγραφή αρχικά βασικών εννοιών (εκπαίδευση ενηλίκων, οικονομική κρίση, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση), στη συνέχεια η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της εφαρμογής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα, καθώς και τη σύνδεσή τους με ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενα προγράμματα. Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στη χώρα μας, παρόλο που εμφανίζει πολλά προβλήματα, είναι σε μια σωστή τροχιά και σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και η κατανόηση ότι η βελτίωση της οικονομίας, περνά μέσα από την Επαγγελματική Κατάρτιση. Για το λόγο αυτό και θα πρέπει να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο οι προσπάθειες οι οποίες σχετίζονται με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, μέσω της δημιουργίας ενός εθνικού πλαισίου δράσεων και αναφοράς, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα των σχετικών προγραμμάτων.

Abstract

The purpose of this literature review is to examine the impact of the economic crisis on Vocational Education and Training in Greece as well as how Vocational Training can provide solutions to key problems. The methodology, that was followed, was directed to a literature review of all the secondary data concerning the concepts of Vocational Education in Greece and internationally. Through this review, firstly basic concepts are described (adult education, economic crisis, best practices in education), followed by the evolution of educational policy in Europe and ending with the presentation of the implementation of Vocational Education and Training in Greece and their connection with European funding programs. The more general conclusion is that Vocational Education and Training in our country although it has many problems is in the right track and an important role is played by the European Union as well as the understanding that improving the economy goes through Vocational Training. For this reason, efforts related to Vocational Education and Training should be further strengthened through the creation of a national framework of actions and reporting to improve the quality of the programs concerned.

Πίνακας Περιεχομένων

Κεφάλαιο 1	1
Εισαγωγή	1
1.1. Σκοπός και Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας.....	2
1.2. Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα Έρευνας	3
Κεφάλαιο 2	5
Βασικές Έννοιες	5
2.1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων	5
2.2. Η Οικονομική Κρίση	7
2.3. Η Έννοια των Καλών Πρακτικών στην Εκπαίδευση	8
Κεφάλαιο 3	11
Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η Εξέλιξή της	11
3.1. Η προ - Μάαστριχτ Περίοδος (1957 - 1992)	13
3.2. Η Μετά Μάαστριχτ Εποχή (1993 - 1999)	18
3.3. Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000 μέχρι σήμερα).....	21
Κεφάλαιο 4	27
Κύριο Ερευνητικό Μέρος	27
4.1. Ο Εξευρωπαϊσμός της Ελληνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.....	28
4.2. Το Παρόν Πλαίσιο	33
4.3. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα της Κρίσης.....	38
4.4. Προγράμματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.....	50
4.5. Προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης.....	54

4.6. Κατάρτιση και Επιχειρήσεις εν Μέσω Οικονομικής Ύφεσης	58
4.7. Ο ΟΑΕΔ στην Ελλάδα της Κρίσης	62
4.8. Καλές Πρακτικές της Ε.Ε. - Οικονομική Κρίση, Εκπαίδευση και Κατάρτιση	67
4.9. Καλές Πρακτικές της Ε.Ε. - Κατάρτιση και Οικονομική Ανάκαμψη.....	70
Κεφάλαιο 5	75
Επίλογος	75
Βιβλιογραφικές αναφορές	78

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Πολλές χώρες του ΟΟΣΑ υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ένα μέσο, έτσι ώστε οι άνεργοι να ενταχθούν, να επανενταχθούν ή να επικαιροποιήσουν τις δεξιότητές τους, στη σύγχρονη και ιδιαίτερα απαιτητική αγορά εργασίας, υπό τη μορφή βελτιώσεων στις δυνατότητες της προσωπικής τους απασχόλησης, αναβαθμίζοντας ποιοτικά, τις προσωπικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Τα στοιχεία του ΟΟΣΑ αναφέρουν ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ένα μεγάλο μέρος των δαπανών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να υπάρχουν ενεργές πολιτικές απασχόλησης στις χώρες οι οποίες υποστηρίζουν το θεσμό (Bernhard & Kruppe, 2012).

Με τον όρο Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, όπως αναφέρεται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, εννοείται η εκπαίδευση ή κατάρτιση που πραγματοποιείται μετά την αρχική εκπαίδευση ή την ένταξη στην εργασία και η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση ή στην αναβάθμιση γνώσεων και ικανοτήτων, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων για την αλλαγή καριέρας ή την επανακατάρτιση και στη συνέχιση της προσωπικής ή επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως διατυπώνεται στον ορισμό του ΟΟΣΑ, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά σε «*οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να*

πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση.» Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (Rogers, 1999, σελ.55).

Τα προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που υλοποιούνται στη χώρα μας από φορείς όπως τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), διέπονται από τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόσο ως προς το σχεδιασμό τους, όσο και ως προς το τελικό στάδιο της υλοποίησης και αξιολόγησής τους, όπως προκύπτει και από το σκοπό λειτουργίας του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) (ΥΠΠΕΘ, 2012). Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή θα εξετάσει ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και το πώς επηρεάζεται από την οικονομική ύφεση, καθώς και ποιες λύσεις μπορεί να δώσει.

1.1. Σκοπός και Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση που έχει η οικονομική κρίση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, στη χώρα μας, καθώς και το πώς μπορεί η Επαγγελματική Εκπαίδευση Κατάρτιση να δώσει λύσεις σε καιρία οικονομικά, αλλά και κοινωνικά προβλήματα.

Με βάση το σκοπό της έρευνας, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το παρακάτω:

- Ποια είναι η επίδραση που έχει η οικονομική κρίση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα;

Βάσει του ερευνητικού ερωτήματος προκύπτουν τα παρακάτω υπό - ερωτήματα, ως προς την επίδραση της οικονομικής κρίσης:

- Ποια είναι η χρηματοδότηση και η προσφορά προγραμμάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα;
- Ποια είναι η βιωσιμότητα των σχετικών φορέων;
- Ποια είναι η συμμετοχή του πληθυσμού σε τέτοια προγράμματα (ποσοτικά και σε σχέση με το κοινωνικό - οικονομικό προφίλ των εκπαιδευομένων);
- Ποια είναι η στόχευση των προγραμμάτων και η σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας;
- Ποια είναι η ποιότητα και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε, ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι βιβλιογραφική. Συνεπώς, για τις ανάγκες της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, πραγματοποιήθηκε συστηματική, εκτενής και ενδελεχής μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, με σκοπό την ουσιαστική και εις βάθος κατανόηση των εξελίξεων και δρώμενων στο συγκεκριμένο τομέα και τη μετέπειτα κριτική ανάλυση των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι τα πορίσματα των δεδομένων βασίζονται σε υλικό το οποίο έχει αναρτηθεί από τη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, από πρόσφατες μελέτες, στατιστικά στοιχεία και κείμενα πολιτικής.

1.2. Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα Έρευνας

Η έρευνα έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα, λόγω του γεγονότος ότι θα αναδείξει ένα ιδιαίτερο ζήτημα, το οποίο είναι το πως μπορεί η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση να έχει ένα γόνιμο ρόλο στη διαχείριση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Όπως αναφέρουν οι

Giousmpasoglou, Marinakou & Paliktzoglou (2016) η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων σίγουρα έχει αρνητικές συνέπειες, αλλά μια βαθύτερη ανάλυση μπορεί να αναδείξει και τις θετικές. Για παράδειγμα, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναδειχθεί ως ένα από τα βασικά εργαλεία για την καταπολέμηση των ανισοτήτων που έχει δημιουργήσει η οικονομική κρίση, αλλά και ένα εργαλείο ενίσχυσης της ανάπτυξης, κυρίως μέσω των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Στο ίδιο πλαίσιο οι Simosi, Rousseau & Daskalaki (2015) αναφέρονται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα είναι σε ένα κρίσιμο στάδιο, που μπορεί οι πόροι να είναι σχετικά περιορισμένοι, αλλά συγχρόνως δημιουργείται ένα ιδιαίτερα επαγγελματικό πλαίσιο λειτουργίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την επαγγελματική πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εμπεριέχουν όλα εκείνα τα στοιχεία, ώστε οι ενήλικες εργαζόμενοι και άνεργοι να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι στις δυσμενείς αυτές συνθήκες. Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από αδυναμίες και προβλήματα και για το λόγο αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η εξέταση και ανάλυση των καλών πρακτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων και το πως μπορεί στη συνέχεια, να γίνει η μεταφορά της τεχνογνωσίας αυτής, στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 2

Βασικές Έννοιες

Σε πλήθος περιπτώσεων, παρατηρούνται αντιφάσεις στον ακαδημαϊκό χώρο, όσον αφορά σε διάφορους παιδαγωγικούς, κι όχι μόνο, όρους. Για το λόγο αυτό, θεωρήσαμε απαραίτητο τον εννοιολογικό επαναπροσδιορισμό των βασικών όρων οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό, θα καταστεί εφικτή η καταλληλότερη προσέγγιση, καθώς και οργάνωση, του θέματος το οποίο διαπραγματευόμαστε.

2.1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων

Μια ιδιαίτερα επιτυχημένη μορφή εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και διεργασίας αποτελεί η εκπαίδευση ενηλίκων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση έχει στο επίκεντρό της τον εκπαιδευόμενο ενήλικα και την προσπάθεια για την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, μέσα από προγράμματα τα οποία είναι σχεδιασμένα για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του (Kokkos, 2015). Ένα ιδιαίτερο στοιχείο είναι ότι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ο ενήλικας, με τις εμπειρίες και τις γνώσεις του. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει σε διαφορετικές ομάδες ατόμων, όπως οι επαγγελματίες, οι άνεργοι και οι μετανάστες (Lindeman, 2015).

Η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί μία μορφή εκπαίδευσης, η οποία αναπτύσσεται σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης, εισάγοντας την κατάρτιση, η οποία αποτελεί το κεντρικό μέρος της (Σκουρής, 2007). Κατά καιρούς, έχουν παρουσιαστεί διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική εκπαίδευση η οποία, επί της ουσίας, είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία διδασκαλίας, που έχει ως στόχο την απόκτηση βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, σε έναν ευρύτερο κλάδο επαγγελματικής και οικονομικής δραστηριότητας (Lindeman, 2015). Όταν η Ελλάδα εισήχθη στην ΕΟΚ, ο συγκεκριμένος όρος δε μεταφράστηκε σε εκπαιδευτικές πολιτικές έως το 1990, αλλά σε μία μορφή εκπαίδευσης η οποία προσφερόταν σε άνεργα άτομα στις σχολές του ΟΑΕΔ, ενώ αργότερα θεσμοθετήθηκαν και τα ΙΕΚ (Ιακωβίδης, 1998).

Η επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί ένα μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευομένων. Στη χώρα μας πραγματοποιείται, εκτός από τους χώρους εργασίας, σε δημόσια, αλλά και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, ενώ στα σχολεία γίνεται σε συνδυασμό με τη γενική εκπαίδευση. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση η οποία συναντάται στην βιβλιογραφία, καθώς επίσης και στην καθημερινότητα, δημιουργεί πολλές συγχύσεις και συζήτηση αναφορικά με το περιεχόμενό της, καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αντιπροσωπεύει. Γενικότερα, υπάρχουν πολλοί προβληματισμοί για την καθιέρωση του όρου τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 2002).

Η δυσκολία καθιέρωσης και αποδοχής του όρου της τεχνικής εκπαίδευσης, δυσχεραίνεται και από το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο στη χώρα μας, καθώς ο διαχωρισμός μεταξύ δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης, από την γενική, είναι το αποτέλεσμα της εφαρμογής του νόμου 1566 του 1985, με αποτέλεσμα να έχουν προκύψει διάφορες ονομασίες σχολείων όπως τα ΤΕΕ και τα ΤΕΛ, τα οποία προκαλούν πολλές συγχύσεις (Ιακωβίδης, 1998). Τόσο στη χώρα μας, όσο και σε διεθνές επίπεδο, γίνονται προσπάθειες ενοποίησης των όρων της τεχνικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ορολογία η οποία χρησιμοποιήθηκε, και έχει καθιερωθεί στα κείμενα του ΟΟΣΑ είναι η επαγγελματική εξάσκηση, η οποία έχει ως στόχο να εναρμονίσει

το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο όρος επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί ένα ευρύτερο όρο της τεχνικής εκπαίδευσης.

2.2. Η Οικονομική Κρίση

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο το οποίο εξετάζει η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, είναι αυτό της οικονομικής κρίσης. Προκειμένου να αποφευχθούν αντιφάσεις και αλληλεπικαλύψεις, καθώς από την έρευνα κατέστη σαφές ότι υπάρχουν πάρα πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους, προσεγγίσεις της συγκεκριμένης έννοιας, κρίθηκε απαραίτητο να αναφέρουμε το πως θα αναλύσουμε, την εν λόγω έννοια, στο περιβάλλον της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία, υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις ως προς το πώς ορίζεται μια οικονομική κρίση, ειδικά σε εθνικό επίπεδο. Μια από αυτές τις προσεγγίσεις είναι αυτή των Allen & Gale (2000) που αναφέρονται στο ότι τα χαρακτηριστικά μιας οικονομικής κρίσης είναι τα παρακάτω:

- Οι δαπάνες είναι μεγαλύτερες των εσόδων, άρα και ο προϋπολογισμός είναι ελλειμματικός
- Η χρονική διάρκεια αυτού του φαινομένου είναι πάνω από 2-3 έτη

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, σε όλες ανεξαιρέτως τις προσεγγίσεις, είναι ο χρονικός ορίζοντας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει το φαινόμενο των οικονομικών κύκλων (Urbanos-Garrido & Lopez-Valcarcel, 2015). Αυτό σημαίνει ότι μια οικονομία μπορεί να είναι σε μια φάση συνεχούς ανάπτυξης, αλλά είναι λογικό κι αναμενόμενο, το ότι σε κάποια περίοδο θα έρθει και κάποια οικονομική ύφεση. Αυτή η μορφή της ύφεσης, όμως, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «οικονομική κρίση». Η βραχυχρόνια ύφεση είναι κάτι το αναμενόμενο σε μια οικονομία, αλλά δεν συνιστά «κρίση». Αντιθέτως, η οικονομική κρίση υπάρχει όταν η ύφεση υπάρχει για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 18 μηνών, τουλάχιστον. Επίσης, η ύπαρξη οικονομικής κρίσης δεν αφορά μόνο στην ύπαρξη οικονομικού ελλείμματος, αλλά πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και άλλες αρνητικές επιδράσεις κι αρνητικοί δείκτες, όπως

αυτός της αύξησης του εξωτερικού χρέους, της μείωσης της απασχόλησης, της μείωσης της εμπιστοσύνης του καταναλωτικού κοινού, τη μείωση επενδύσεων και χρηματοδοτήσεων κοκ. Αυτό σημαίνει ότι η οικονομική κρίση δεν είναι μόνο η ελλειμματικοί ρυθμοί ανάπτυξης, αλλά μια σειρά από γεγονότα που σχετίζονται με τη λειτουργία της οικονομίας, αλλά και της κοινωνίας (Muñoz-Martínez & Marois, 2014).

Επομένως, η οικονομική κρίση είναι μια μακροχρόνια ύφεση η οποία επηρεάζει αρχικά την οικονομία ενός κράτους, αλλά με την πάροδο του χρόνου, εκτός από την οικονομία, εμφανίζονται αρνητικές επιδράσεις και στην κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα και για τους σκοπούς της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η Ελλάδα βρίσκεται στον όγδοο χρόνο μίας πραγματικής οικονομικής κρίσης και το γεγονός αυτό αποτελεί μια ιδιαίτερα αρνητική κατάσταση για όλους τους πολίτες της.

2.3. Η Έννοια των Καλών Πρακτικών στην Εκπαίδευση

Η έννοια των καλών πρακτικών, ή με τη διεθνή ορολογία «Best Practices», είναι μια πρακτική η οποία χρησιμοποιείται, κατά κόρων, στο μάνατζμεντ. Η πρώτη αναφορά στις καλές πρακτικές συνδέεται με τη διαχείριση της ποιότητας. Ο σκοπός στην καλή πρακτική είναι να γίνει μια διαδικασία, με τον πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο. Ουσιαστικά, αποτελεί μια διερεύνηση στην αγορά, ως προς το πως γίνεται μια πολύ συγκεκριμένη διαδικασία, με το βέλτιστο δυνατό τρόπο και εν συνεχεία, η υιοθέτηση και η εφαρμογή από τον ενδιαφερόμενο οργανισμό, αυτού του συγκεκριμένου τρόπου. Ένα πολύ σύνηθες, αλλά κι αποδοτικό εργαλείο στον τομέα αυτό αποτελεί ο «ο οδηγός των καλών πρακτικών», στον οποίο συλλέγονται οι καλές πρακτικές οι οποίες έχουν ήδη εφαρμοστεί, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ανά πάσα στιγμή, από τους ενδιαφερόμενους (Bretschneider, Marc-Aurele. & Wu, 2005).

Επιπλέον, οφείλουμε να αναφέρουμε, ότι οι καλές πρακτικές εφαρμόζονται και στην περίπτωση των πολιτικών και της Δημόσιας Διοίκησης. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια ο ΟΟΣΑ, αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην καταγραφή των καλών πρακτικών και τη μεταφορά τους στις χώρες οι οποίες τις έχουν ανάγκη. Σε ό, τι αφορά στην εκπαίδευση, ο Møller (2017) αναφέρεται στο γεγονός, πως ο ΟΟΣΑ επικεντρώνεται στη μεταφορά καλών πρακτικών που σχετίζονται, κυρίως, με τη σχολική ηγεσία και την εκπαίδευση ενηλίκων. Παράδειγμα τέτοιων πρακτικών αποτελούν:

- Τα συστήματα αξιολόγησης, μέσω της υιοθέτησης πρακτικών και μοντέλων αξιολόγησης με έμφαση στη συνεχή βελτίωση του διδακτικού έργου.
- Η έμφαση στη διοικητική αυτονομία και στην ενίσχυση της σχολικής διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με στόχο το να μπορούν οι σχολικές μονάδες να λαμβάνουν αποφάσεις που θα τους επιτρέπουν να λειτουργούν με βάση τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.
- Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με στόχο τη συνεχή αναβάθμισή τους και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.
- Η χρήση των ΤΠΕ, για την ενίσχυση της συμβατικής εκπαίδευσης, αλλά και την προαγωγή της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Η διά βίου εκπαίδευση, όπου όλες οι δομές της εκπαίδευσης – τυπικές, μη τυπικές και άτυπες – συνδέονται μεταξύ τους, σε ένα κοινό πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου.
- Η έμφαση στην καταπολέμηση των ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, όπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση ενηλίκων, ως ένας μοχλός για την απόκτηση πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε ευπαθείς ομάδες (για παράδειγμα η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας από μετανάστες).
- Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, έτσι ώστε να υπάρξουν λύσεις σε ένα ιδιαίτερα κρίσιμο πρόβλημα της σύγχρονης εποχής, το οποίο είναι η ανεργία.
- Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως η πιο σύγχρονη προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία αναμένεται πως θα αυξήσει τις εισροές εκπαιδευομένων, στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα καλών πρακτικών στην Ευρώπη αποτελούν η πρωτοβουλία «Μαγγελάνος» της Πορτογαλίας και το εκπαιδευτικό φινλανδικό μοντέλο. Η επιτυχής εφαρμογή

τους βασίστηκε στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πορτογαλία και στη σύνδεση με τις έννοιες της συνεχούς αξιολόγησης και της καινοτομίας στη Φινλανδία. (Ανθοπούλου, 2013).

Επομένως, επί της ουσίας κι όσον αφορά στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, οι καλές πρακτικές αποτελούν επιτυχημένες προσεγγίσεις και πρακτικές στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από ένα κράτος – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη μετέπειτα μεταφορά, αυτών των επιτυχημένων προσεγγίσεων και πρακτικών, σε κάποιο άλλο κράτος – μέλος, το οποίο υστερεί στην εκπαιδευτική του πολιτική ή / και στην εκπαιδευτική του πρακτική.

Κεφάλαιο 3

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η Εξέλιξή της

Προ μόλις δύο ετών, στις 23 Ιουνίου του 2016, ένα δημοψήφισμα στο Ηνωμένο Βασίλειο ταρακουνάει το οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Στάγκος, 2016). Είναι η πρώτη φορά στην ιστορία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, που ζητείται η αποχώρηση κράτους - μέλους από την Ευρωπαϊκή οικογένεια. Οι νέοι τριγμοί της αμφισβήτησης που παρουσιάστηκαν (δημοψήφισμα του Ηνωμένου Βασιλείου, συνεχής συζήτηση για αποχώρηση μελών της ΟΝΕ) και οι κλυδωνισμοί που σημειώθηκαν κατά καιρούς (Συνθηκών Μάαστριχτ, Νίκαιας, ένταξη στην ΟΝΕ) στην πορεία της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, κατέδειξαν ένα ισχυρό έλλειμμα νομιμοποίησης, αποδοχής και συμμετοχής των εθνικών κοινωνιών, στη διαδικασία υλοποίησης του ευρωπαϊκού προστάγματος (Irwin, 2015).

Η Ευρωπαϊκή ιδέα φαίνεται ισχνη στο ιδεολογικό και συμβολικό της περιεχόμενο, η οποία συναντάει ισχυρές αντιστάσεις στις διαδικασίες συγκρότησης και διαμόρφωσης της συνείδησης των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρόλες τις προσπάθειες που έγιναν μετά το 1990, ώστε να ενισχυθεί η διαδικασία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης (Παντίδης & Πασιάς, 2004). Παρόλα αυτά, αρκετά χρόνια μετά τη διακήρυξη Schumann και τη γέννηση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρείται ότι αποτελεί ένα προηγμένο μόρφωμα περιφερειακής πολυτομιακής ολοκλήρωσης στο διεθνή χώρο (Παντίδης & Πασιάς, 2004). Σε αυτή τη διαδικασία δεν θα μπορούσαν να μείνουν εκτός, ζητήματα τα οποία αφορούν στον πολιτισμό και στην εκπαίδευση, τα οποία με την πάροδο του χρόνου, αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία.

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια και στα πλαίσια της εξελικτικής της πορείας, έχει ακολουθήσει σχετικά αργούς ρυθμούς, σε σχέση με ευρωπαϊκές πολιτικές, σε άλλους τομείς (οικονομικό, αγροτικό κ.ά.). Η βραδύτητα αυτή οφείλεται στο χαρακτήρα της εκπαίδευσης ο οποίος είναι ευαίσθητος και εθνοκεντρικός, ενώ παράλληλα τα κράτη - μέλη είναι απρόθυμα να δεχθούν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές οι οποίες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Επίσης, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στο χώρο της παιδείας και του πολιτισμού, ανακλώνται αντιθέσεις διαφόρων κοινωνικο - παιδαγωγικών ιδεολογιών, τόσο στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Ζωγόπουλος, 2011).

Επιπλέον, δεν πρέπει να λησμονούμε, πως η Ευρωπαϊκή Ένωση συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός σύνθετου, πολύπλοκου και διαρκώς εξελισσόμενου, υπερεθνικού σχηματισμού. Εντός αυτού του σχηματισμού, η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν εξελίχθηκε και δεν εξελίσσεται υπό τη μορφή μίας σταδιακής υλοποίησης κάποιας αρχικής κοινωνικής και παιδαγωγικής ιδέας, με αποτέλεσμα να οδηγεί συχνά σε αλλεπάλληλες επιβραδύνσεις και επιταχύνσεις, παλινδρομήσεις και αντιφάσεις, συγκρούσεις και συναινέσεις (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερωτήματα τα οποία εστιάζουν στον τρόπο διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το βαθμό παρεμβατισμού τους στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα των κρατών - μελών και τη δυνατότητα αυτών, να προστατεύσουν επαρκώς τα ενδιαφέροντά τους (Ζμας, 2007).

Η ολοένα και αυξανόμενη παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα παιδείας, των κρατών - μελών της, έχει προκαλέσει σημαντικά παιδαγωγικά ερωτήματα. Βρισκόμαστε στο δρόμο χάραξης ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού προγράμματος; Μπορούν τα κράτη - μέλη να υπερασπίσουν επαρκώς τα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα; Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί ένα παιχνίδι που αφορά στη χρήση των λέξεων «εκπαίδευση» και «κατάρτιση». Αυτό είναι σημαντικό, διότι η πρώτη λέξη αναφέρεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η δεύτερη δεν αναφέρεται υποχρεωτικά ή και καθόλου σε αυτό. Παράλληλα, αναπτύχθηκε η ιδέα της Διά Βίου Μάθησης, η οποία αλλάζει τη λογική του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος,

δημιουργώντας μία πολυδιάστατη δραστηριότητα κατάρτισης, η οποία είναι πέρα από το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης (Ζμας, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω και για το σκοπό της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, έχει επιλεγεί ως καταλληλότερος τρόπος για την καλύτερη κατανόηση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της επιρροής της στη χώρα μας, να προχωρήσουμε σε μια σύντομη, πλην ουσιαστική, ιστορική αναδρομή. Κρίναμε ως απαραίτητη αυτήν τη σύντομη ιστορική αναδρομή, έτσι ώστε να αναδειχθεί η σημαντικότητα της επαγγελματικής κατάρτισης και η βαρύτητα την οποία δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση σε αυτόν τον τομέα, καθώς ήδη από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούσε βασικό τομέα συζήτησης και πολιτικής. Βέβαια, όπως και τότε, έτσι και τώρα, υπάρχει ένας έντονος διάλογος και πολλά ερωτήματα εγείρονται, όσον αφορά στο κατά πόσον η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση λαμβάνεται υπόψη από την Ευρωπαϊκή Ένωση, υπό κοινωνικό ή υπό καθαρά οικονομικό γνώμονα. Αναμφισβήτητα, αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα συζήτησης, πλην όμως δε θα εξεταστεί στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Επομένως, ως σημεία χρονολογικής οριοθέτησης των περιόδων εξέλιξης της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής θα χρησιμοποιηθούν οι ημερομηνίες εκείνων των αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίες δρομολόγησαν την αρχή και την εξέλιξη της πορείας της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Συνθήκη Μάαστριχτ, Στρατηγική της Λισαβόνας) (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008), με έμφαση στις σχετικές αποφάσεις - συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες καθορίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές της, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

3.1. Η προ - Μάαστριχτ Περίοδος (1957 - 1992)

Κατά το χρονικό διάστημα από το 1957 έως το 1985, αυτής της περιόδου, η εκπαίδευση βρίσκεται στη «σκιά» των ιδρυτικών συνθηκών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Παρόλα αυτά, δίνεται έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση με χαρακτηριστικό την εκπαίδευση για την οικονομία, μιας και ήδη από τα πρώτα της βήματα η Κοινότητα είχε ως στόχο την οικονομική ενοποίηση και τη λειτουργία της κοινής αγοράς (Cini, 2016). Η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος της κοινοτικής πολιτικής στα πρώτα χρόνια ύπαρξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αλλά αντιθέτως παρέμενε στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών - μελών. Γίνεται επομένως φανερό, ότι οι «τρείς κοινότητες» δεν ενδιαφέρονταν για εκπαιδευτικά θέματα, πάρα μόνο για ζητήματα που αφορούσαν στην επαγγελματική κατάρτιση, στην επιμόρφωση και στην επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού της βιομηχανίας και των αγροτών, των κρατών - μελών (Πασιάς, 2006).

Το πρώτο βήμα για τις δράσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη αποτέλεσε η συνθήκη της Ρώμης το 1957, όπου αναγνωρίστηκε η επαγγελματική κατάρτιση ως διακριτός τομέας της κοινοτικής δράσης. Σε αρκετά άρθρα της Συνθήκης υπάρχουν αναφορές για οδηγίες και κανονισμούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών, το άρθρο 41 της Συνθήκης προτείνει τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης, το άρθρο 50 προβλέπει τα προγράμματα ανταλλαγών για τους νέους και τους εργαζόμενους και το άρθρο 57 προτείνει την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων και εξετάσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση (Phillips & Ertl, 2003, σελ.15-16).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, τα κράτη - μέλη παρουσίαζαν έντονη διστακτικότητα για την επίτευξη μιας συμφωνίας σχετική με τη διαμόρφωση μια κοινής πολιτικής «επαγγελματικής εκπαίδευσης», καθώς η Κοινότητα θα έπρεπε να ασχοληθεί με θέματα και σε περιοχές οι οποίες ανήκαν, εκ παραδόσεως, στη σφαίρα της εθνικής πολιτικής των κρατών - μελών (Πασιάς, 2006). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως έξι χρόνια μετά την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, αποφασίστηκε να ενεργοποιηθούν οι διατάξεις των άρθρων 118 και 128 της Συνθήκης της Ρώμης οι οποίες αφορούσαν σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 123 προβλέπεται η ίδρυση του Ευρωπαϊκού

Κοινοτικού Ταμείου και στο άρθρο 128 προβλέπεται η εφαρμογή πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορίζονται οι γενικές αρχές μιας κοινής επαγγελματικής πολιτικής (Nugent, 2017). Είναι δεδομένο πως με τη Συνθήκη της Ρώμης, η Κοινότητα δεν είχε αρμοδιότητες συνολικά στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά μόνο στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας στράφηκε, σε γενικές γραμμές, γύρω από ζητήματα ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης και της στενής συνεργασίας μεταξύ των κρατών - μελών, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το 1971 αποτελεί έτος σταθμό και μπορεί να θεωρηθεί ως ο «γενέθλιος χρόνος» της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας (Nugent, 2017). Τον Ιούλιο του 1971 συνήλθε με πρωτοβουλία του Βελγίου, το Συμβούλιο των αρμοδίων για την εκπαίδευση Υπουργών Παιδείας, των έξι κρατών - μελών και συμφωνήθηκε η δημιουργία του καταλόγου αρχών για την προώθηση του κοινού προγράμματος, για τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση (Πασιάς, 2006).

Στην εξελικτική πορεία της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο εκπαιδευτικός «λόγος» της Κοινότητας καθορίστηκε από μια σειρά αρχών, οι οποίες προέρχονταν και αφορούσαν στον πολιτικό και οικονομικό μετασχηματισμό της Κοινότητας και ήταν επικεντρωμένες αποκλειστικά, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Jones (όπου αναφ. στο Πασιάς, 2006, σελ. 256) χρειάστηκαν τρία χρόνια (1974 - 1976) σκληρών διαπραγματεύσεων μεταξύ της Επιτροπής και των Κυβερνήσεων των κρατών - μελών, προκειμένου να συμφωνηθούν οι αρχές και οι άξονες της εκπαιδευτικής συνεργασίας μεταξύ των εννέα μελών, οι οποίοι και αποτυπώθηκαν στο Α΄ Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας. Μια βασική θέση του προγράμματος ήταν ο σεβασμός στις διαφορές και στην ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών των κρατών - μελών, που ακόμα και σήμερα αποτελεί ένα πολύ δύσκολο πεδίο πολιτικής, λόγω των δυσκολίας στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. (Bache, Bulmer, George & Parker, 2014).

Ο Jones (όπου αναφ. στο Πασιάς, 2006, σελ. 257) επισημαίνει πως με τη δέσμευση αυτή περιορίζεται η παρέμβαση της Κοινότητας στα «εσωτερικά» των κρατών - μελών και παράλληλα αποφεύγεται η μελλοντική προοπτική «εναρμόνισης» των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Τα χρόνια που θα ακολουθήσουν (1976 - 1992) τίθενται τα θεμέλια και ορίζονται οι άξονες μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσαούσης (στο Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σελ. 13), «η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 έως το 1993». Η πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση θα αποτελέσει για δεκαετίες τη μόνη πραγματική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, η οποία ενεργοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και υλοποιήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, μέσα από την αθρόα χρηματοδότηση άτυπων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς, 2006).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι κατά την περίοδο 1978 - 1980, η συνεργασία σε υπουργικό επίπεδο παρουσίασε μια βραδυπορία, η οποία οφειλόταν στην ασυμφωνία των κρατών - μελών για την προώθηση της «ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση», η οποία θα σηματοδοτούσε την ανάληψη πρωτοβουλιών για την εφαρμογή κοινών πολιτικών (Πασιάς, 2006). Η δεκαετία του 1980 αποτελεί μια σημαντική περίοδο στον πολιτικό και οικονομικό μετασχηματισμό των Ευρωπαϊκών κρατών. Οι αλλαγές στη στάση απέναντι στα εκπαιδευτικά ζητήματα συνδέονται με την ανάλογη εκλογή τους στην Επιτροπή στις Βρυξέλες το 1981, η οποία προτίθεται να προχωρήσει στην ενίσχυση των πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση. Μέσα στο νέο πλαίσιο που διαμορφωνόταν, η νέα Επιτροπή αποφάσισε να ενοποιήσει τις πολιτικές της στα εκπαιδευτικά θέματα και να δώσει πιο ενεργό ρόλο στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα. Η ενοποίηση αποτέλεσε ευθεία απάντηση στο πολιτικό ρεύμα της εποχής, όπου η οικονομική κρίση και η ανεργία αποτελούσαν μείζον θέμα στις σχέσεις Κοινότητας και κρατών – μελών (Bache et al, 2014).

Στις 12 Ιουλίου 1983 το Συμβούλιο ενέκρινε το Β΄ Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση, το οποίο αφορά στα «μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να βελτιωθεί η προετοιμασία των νέων στις επαγγελματικές δραστηριότητες...» (Πασιάς, 2006,σελ. 285). Το Β΄ Πρόγραμμα Δράσης υπήρξε πιο φιλόδοξο από το προηγούμενο, καθώς αναφέρεται αποκλειστικά στην επαγγελματική εκπαίδευση και καινοτομεί σε ζητήματα που θα αποτελέσουν αιχμή των πολιτικών κατάρτισης τα επόμενα χρόνια. Ο μεγάλος στόχος της περιόδου ήταν η ανάπτυξη σχέσεων ανταπόδοσης, ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και τους χώρους εργασίας (Nugent, 2017).

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η διετία 1983 - 1985 ήταν μια μεταβατική, αλλά πολύ σημαντική περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας ελήφθησαν οι κρίσιμες αποφάσεις για την αλλαγή της Συνθήκης της Ρώμης και την μετεξέλιξη της πορείας της Κοινότητας, προς την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη. Σε όλη τη διάρκεια της περιόδου οι Υπουργοί Παιδείας τηρούν στάση αναμονής, επικεντρώνοντας μόνο στην εξέταση της πορείας των προηγούμενων προγραμμάτων δράσης. Το έτος 1985 αντιπροσωπεύει μια ιστορική στροφή στον εκπαιδευτικό λόγο και στην εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας, καθώς συνδέεται με σημαντικές πολιτικές, οικονομικές και νομικές αποφάσεις, οι οποίες καθόρισαν το πλαίσιο και την πορεία μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για τα επόμενα χρόνια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, πως οι αλλαγές στο πλαίσιο και στο λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας απέκτησαν την απαραίτητη θεμελίωση και στήριξη και σε νομικό επίπεδο με την έκδοση της απόφασης Gravier από το Ευρωπαϊκό δικαστήριο τον Φεβρουάριο του 1985, στην οποία διατυπώθηκε ο κλασικός ορισμός για το περιεχόμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να ανοίξει ο δρόμος για την εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων δράσεων, στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης. (Ζμας, 2007).

Η περίοδος από το 1986 έως το 1992, χαρακτηρίζεται από τη νομιμοποίηση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρείται η πιο κρίσιμη για τη μετεξέλιξη της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συνδέεται με την επιδίωξη του «Στόχου 1992» που είχε ως κύριο αντικείμενο, την ολοκλήρωση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς της Κοινότητας. Κατά την

περίοδο αυτή παρατηρείται μια «ασυνέχεια» στον εκπαιδευτικό «λόγο» και στις «πρακτικές» της Κοινότητας, σε σχέση με την προηγούμενη. Ο εκπαιδευτικός «λόγος» χαρακτηρίζεται από την ανάδυση νέων εννοιών, όπως του «Ευρωπαίου πολίτη», της «Ευρωπαϊκής διάστασης» και της «οικονομικής και κοινωνικής συνοχής», οι οποίες συνδέονται με τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας (Πασιάς, 2006).

Αναμφισβήτητα, η περίοδος 1989 - 1992 έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι υπήρξε η ολοκλήρωση των ενεργειών για την ψήφιση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, παράλληλα, βρίσκεται σε εξέλιξη το Α΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Α πακέτο Ντελόρ), καθώς και το ψήφισμα του Καταστατικού Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων των εργαζομένων. Όλα τα παραπάνω συνέθεσαν ένα νέο τοπίο για την εκπαίδευση, στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Βασικός στόχος παραμένει η νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πασιάς, 2006).

3.2. Η Μετά Μάαστριχτ Εποχή (1993 - 1999)

Η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σταθμό για την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς σηματοδοτείται η αρχή μιας σειράς δράσεων οι οποίες στοχεύουν όχι μόνο στην οικονομική αλλά και στην πολιτική ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Στο νέο περιβάλλον που δημιουργείται η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Με τη Συνθήκη αυτή, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα θεσμοθέτησε το επίσημο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενώ παράλληλα διαμόρφωσε το νομικό πλαίσιο για την επέκταση των υπαρχουσών προγραμμάτων δράσης. Για το σκοπό αυτό, στη Συνθήκη της

Ευρωπαϊκής Κοινότητας προστέθηκε ένα νέο κεφάλαιο (3ο) με τίτλο «Εκπαίδευση, κατάρτιση και νεολαία», στον τίτλο VIII της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, στον οποίο τα κεφάλαια 1 (άρθρο 118) και 2 (άρθρα 123-124 για το Ε.Κ.Τ.) αναφέρονταν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η Συνθήκη διαχωρίζει την εκπαίδευση από την κατάρτιση στα άρθρα 126 και 127 αντίστοιχα (Πασιάς, 2006).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών, επικεντρώθηκε στην κριτική διερεύνηση των παραπάνω άρθρων για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, τα συγκεκριμένα άρθρα σχετίζονται με τη συγκρότηση της νομικής βάσης για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς Ευρωπαϊκής Κοινότητας και δεύτερον, υπήρξαν με την πάροδο του χρόνου ερμηνευτικές αντιπαραθέσεις σχετικά με τα προβλεπόμενα πεδία δράσης (Nugent, 2017). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αυξηθεί ο προβληματισμός σχετικά με τα όρια του παρεμβατισμού των Ευρωπαϊκών υπηρεσιών και τη δυνατότητα που διαθέτουν τα κράτη - μέλη να διαφυλάξουν τις εθνικές τους εκπαιδευτικές αρμοδιότητες (Ζμας, 2007).

Φυσικά, προς αυτήν την κατεύθυνση βοήθησε και η αρχή της επικουρικότητας, όπου η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας εκφράζεται με παράπονο ως «συμπληρωματική των δράσεων των κρατών - μελών, εάν αυτό απαιτείται», και εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες αποστάσεις που χρειάζονταν, από τους ευαίσθητους, προβληματικούς, αλλά και οικονομικά δυσβάστακτους χώρους της γενικής παιδείας (Πασιάς, 2006). Σύμφωνα με τον Emiliou (όπου αναφ. στο Ζμας, 2007β: 92), η αρχή της επικουρικότητας συνδέεται άμεσα με αυτή της «bona fide», δηλαδή της «καλής πίστεως» που οφείλει να χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και των κρατών - μελών. Είναι σαφές ότι η εδραίωση κάθε υπερεθνικού δικτύου επιτυγχάνεται χάρη στην εμπιστοσύνη που καλλιεργείται μεταξύ των κρατών - κόμβων του (Bache et al, 2014).

Η αρχή της «καλής πίστεως» συνδέεται με το ερώτημα, εάν οι αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας λειτουργούν ανταγωνιστικά, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των εθνικών κρατών,

όπως ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει. Στα χρόνια που ακολούθησαν 1993-96 εκδόθηκαν ορισμένα θεμελιώδη κείμενα της Επιτροπής, στα οποία διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος που θα παίζει η εκπαίδευση για την οικονομική και κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Τα κείμενα διακρίνονται σε Λευκά και Πράσινα βιβλία και είναι αυτά που θα ολοκληρώσουν το πλαίσιο διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου, στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Ουσιαστικά, με τη δημοσίευση των πρώτων κειμένων προσδιορίζεται η έναρξη μιας νέας περιόδου της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Πασιάς, 2006).

Το 1995 εισήχθησαν στην Ευρώπη νέα και πιο ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία είναι τα προγράμματα SOCRATES I, LEONARDO DA VINCI I και YES II. (Haller, 2001, σελ.354). Το πρόγραμμα SOCRATES I διήρκεσε το διάστημα 1995-1999, είχε προϋπολογισμό 920 εκατ. ευρώ και είχε σκοπό την βελτίωση της ποιότητας όλων των μορφών εκπαίδευσης (σχολική, τριτοβάθμια, ανοικτή και εξ' αποστάσεως, εκπαίδευση ενηλίκων, εκμάθηση ξένων γλωσσών), ώστε να υπάρξει διεύρυνση της έννοιας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (CORDIS, 2005). Το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI I διήρκεσε και αυτό το ίδιο διάστημα (1995-1999), με προϋπολογισμό 620 εκατ. ευρώ και στόχευε στην προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης μέσω της κινητικότητας των νέων (CORDIS, 2007). Το πρόγραμμα YES II είχε προϋπολογισμό 126 εκατ. ευρώ με διάρκεια για το ίδιο διάστημα (1995-1999) και στόχευε στην ενίσχυση της εκπαίδευσης των νέων εκτός σχολικού συστήματος. Συμπεριελάμβανε και τη δράση Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία, η οποία συνέβαλε στην αναγνώριση της αξίας της άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Korhonen, 2010, σελ.105).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ισχυροποιήθηκε με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), η οποία προέβη σε μικρές αλλαγές των διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) σχετικά με την εκπαίδευση, με την κυριότερη να αφορά στην επέκταση της διαδικασίας συναπόφασης και σε ζητήματα της επαγγελματικής επιμόρφωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Είναι δεδομένο ότι με την ψήφιση των δύο Συνθηκών Μάαστριχτ και Άμστερνταμ, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα επιτάχυνε τις διαδικασίες διαμόρφωσης

του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ο οποίος παρουσιάζει πλέον σφαιρικότητα και συνεκτικότητα. Τον Ιούλιο του 1997 η Επιτροπή δημοσίευσε το «Πρόγραμμα Δράσης 2000» στο οποίο σκιαγραφείται η πρόθεση για την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση της επόμενης δεκαετίας. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση κατέχουν ιδιαίτερη θέση στην Ατζέντα 2000, στα κείμενα της οποίας φαίνεται η άμεση σύνδεσή της με τα Λευκά και Πράσινα Βιβλία. Επίσης, συνδέεται άμεσα με το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (2000-2006) διαμορφώνοντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο παρέμβασης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, για την επίτευξη του στόχου της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της κοινότητας (Nugent, 2017).

Για πρώτη φορά η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από τους όρους του «εκσυγχρονισμού» και της «σύγκλισης», με αποτέλεσμα το κράτος - μέλος να μην χαράζει πλέον την πολιτική του αυτόνομα, χωρίς να σέβεται ή να λαμβάνει υπόψη κάποιες γενικές αρχές (όπως συνέβαινε τη δεκαετία του 1980). Είναι πλέον υποχρεωμένο να ικανοποιεί ή να πετυχαίνει συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία έχουν τεθεί. Ο δεύτερος κύκλος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής κλείνει με την οικονομία να μεταφέρεται οριστικά στον χώρο της εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό τοπίο να γεμίζει από δείκτες, κριτήρια και αριθμούς (Πασιάς, 2006).

3.3. Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000 μέχρι σήμερα)

Η περίοδος από το 2000 έως το 2006, ξεκινάει με την «Ατζέντα 2000» στην οποία η Επιτροπή τονίζει ότι «η τεχνολογική έρευνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν ουσιαστικές άυλες επενδύσεις, οι πολιτικές της γνώσης (έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση) αποκτούν καθοριστική σημασία για το μέλλον της Ευρώπης». Επίσης, η Επιτροπή υπογραμμίζει ότι η πρόκληση για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου προϋποθέτει «τη μεγαλύτερη ενοποίηση των τομέων της εκπαίδευσης» και απαιτεί τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω «της οικονομίας των επιδιωκόμενων στόχων» (Πασιάς, 2006). Το Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφάσισε ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων, τη

λεγόμενη «στρατηγική της Λισαβόνας», με στόχο «η Ευρώπη να γίνει ανταγωνιστική και η δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο...»¹. Αυτό ήταν το αποτέλεσμα μίας μορφής ανάγκης, προκειμένου να αναπτυχθεί ένας ευρύτερος προβληματισμός στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος θα επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένες προοπτικές (Ζμας, 2007).

Τρεις μήνες αργότερα το Συμβούλιο της Φείρα (2000) έλαβε δύο σημαντικές αποφάσεις για την ενεργοποίηση και την υλοποίηση της διαδικασίας της Λισαβόνας, στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μία αφορούσε στη βελτίωση των μεθόδων εργασίας και η άλλη στη θέσπιση μόνιμου μηχανισμού παρακολούθησης της πορείας εξέλιξης της διαδικασίας, όπου από την αρχή της «επικουρικότητας» μεταβαίνουμε στην «ανοιχτή μέθοδο Συντονισμού». Εν συνεχεία, η Επιτροπή σε σχετική της έκθεση τον Ιανουάριο του 2001, προτείνει τους μελλοντικούς στόχους τους οποίους πρέπει να επιδιώξουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εκπαίδευσης, μέχρι το 2010 (Παντίδης & Πασιάς, 2004· βλ. επίσης Πασιάς, 2006). Για την επίτευξη των εν λόγω στόχων, η Επιτροπή καθόρισε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο παρέμβασης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης μέσω της χρηματοδότησης Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) από τα Διαρθρωτικά ταμεία (Κ.Π.Σ.). Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται η «διατήρηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου» διαμορφώνοντας ένα «κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο» το οποίο καθορίζει τους στόχους «αναπροσαρμογής και εκσυγχρονισμού» των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, χρηματοδοτώντας τα, ανάλογα με την «προβλεπόμενη κλίμακα παρέμβασης» που έχουν τεθεί για την υλοποίηση των κοινοτικών στόχων της «σύγκλισης» και της «προσαρμογής» (Παντίδης & Πασιάς, 2004).

Δεν υπάρχει πλέον αμφιβολία, πως έχουμε εισέλθει σε μια περίοδο όπου η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται ως πολιτική των «χρυσών χαλιναριών», όπου μέσω των κοινοτικών κονδυλίων και χρηματοδοτήσεων αρχίζει να επιφέρει τον «εξευρωπαϊσμό» των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (Ζμας, 2007). Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η άποψη

¹ Η παρούσα φράση αναφέρεται στο Στοχο 3 της Συνθήκης, με Τίτλο «Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο».

του Τσαούση (2003), σύμφωνα με την οποία, τα κείμενα που εκδίδονται από την Επιτροπή, το Συμβούλιο και από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, αν και από νομική άποψη δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη - μέλη, θεωρείται ότι έχουν χαρακτήρα ήπιου κοινοτικού δικαίου. Είναι γεγονός ότι τα κείμενα αυτά χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, προκειμένου να κατανοηθούν οι επιμέρους στόχοι και οι διαμορφούμενες τάσεις της κοινοτικής πολιτικής. Δεν υπάρχει αμφιβολία, πως το ήπιο κοινοτικό δίκαιο αποτελεί μια μορφή άσκησης της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα κράτη - μέλη της .

Στα επόμενα χρόνια (2004 - 2005), η Επιτροπή προέβη σε μια σειρά ανακοινώσεων σχετικά με την πρόοδο του Προγράμματος 2010, με εκθέσεις και κείμενα συμπερασμάτων, σημαντικότερο εκ των οποίων υπήρξε αυτό του 2004, σχετικά με την οικοδόμηση του κοινού μέλλοντος για την περίοδο 2007-2013. Την επόμενη χρονιά, τον Μάρτιο του 2005 στις Βρυξέλες, το Συμβούλιο αποφάσισε να δώσει νέα έμφαση στη στρατηγική της Λισαβόνας καθορίζοντας ως προτεραιότητες, για την περίοδο 2005-2010, την εστίαση των κοινοτικών πολιτικών στην οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση, μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Πρόκειται για το πρώτο κείμενο το οποίο περιγράφει μια σφαιρική και συνεκτική προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, σύμφωνα με το εν λόγω πρόγραμμα, μέχρι το 2010 θα έπρεπε να έχουν επιτευχθεί οι εξής στόχοι:

- α. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- β. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- γ. Ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο (Πασιάς, 2006).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί μια νέα ώθηση στον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης, με έμφαση στη Διά Βίου Μάθηση. Επιπλέον, το 2006 εκδόθηκε απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, έτσι ώστε να θεσπιστούν προγράμματα δράσης για τη Διά Βίου Μάθηση, για όσους συμμετέχουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και για όσους

συμμετέχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, προκειμένου να προωθηθεί η ευρωπαϊκή συνεργασία και η ποιοτική διαφάνεια των συστημάτων εκπαίδευσης (Γούλας και συν. 2013). Το Δεκέμβριο του 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έκανε αναφορά στις βασικές ικανότητες της Διά Βίου Μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι πρέπει να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και να καλλιεργηθούν αξίες, όπως η ιδιότητα του πολίτη, η ισότητα και η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. Μέσα από ανακοινωθέν του Συμβουλίου των Υπουργών, εφαρμόστηκαν αποφάσεις προηγούμενων συναντήσεων, ενώ επανεξετάστηκαν προτεραιότητες και στρατηγικές επίτευξής τους. Επιπλέον, έγινε αναθεώρηση των προτεραιοτήτων έτσι ώστε να βελτιωθεί η ελκυστικότητα και η ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Τσιπούρη, 2006).

Η ποιότητα αυτή μπορεί να επιτευχθεί με βελτιωμένη διά βίου καθοδήγηση και με αποδοτικότερη αξιοποίηση ευκαιριών, μέσα από ανοιχτά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία θα συμμετέχουν ενεργά στο οικονομικό έργο της αγοράς εργασίας και θα βελτιώσουν τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, την τυπική και την άτυπη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα θα στηρίξουν το άτομο επαγγελματικά (Nugent, 2017). Επιπλέον, έγινε αναφορά ανάπτυξης και εφαρμογής κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών, τα οποία θα ενισχύσουν τη διαφάνεια και την ποιότητα της μάθησης και είναι τα ακόλουθα:

1. Το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων ECVET.
2. Το ευρωπαϊκό σύστημα ECTS.
3. Το δίκτυο διασφάλισης ποιότητας της EEK.
4. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων EQF.
5. Η ανάπτυξη του ευρωδιαβατηρίου.
6. Η αναγνώριση της τυπικής και της άτυπης μάθησης (Γούλας και Λιντζέρης, 2017).

Επομένως, μέσα από το σχέδιο ψηφίσματος του Συμβουλίου για το διά βίου προσανατολισμό και της στρατηγικής για τη διά βίου εκπαίδευση και την κατάρτιση, ορίστηκαν συγκεκριμένοι τομείς προτεραιότητας που συσχετίζονται με τις παγκόσμιες εξελίξεις, οικονομικά και

κοινωνικά, προσφέροντας στο άτομο υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, συντονισμό και ενίσχυση στην ανεύρεση εργασίας (Irwin, 2015).

Κατά την άποψή μας εδώ ξεκινάει μία νέα περίοδος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, από 2007 έως τις μέρες μας, όπου σημαδεύεται αναμφισβήτητα από τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2007), με την οποία θεσπίζεται η ενιαία μορφή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Θα ακολουθήσουν μια σειρά ανακοινώσεων, με πιο σημαντική αυτή των συμπερασμάτων του Συμβουλίου το Μάιο του 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της «Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης» ή «ΕΚ 2020». (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2009 σελ. 2). Έως το 2020, ο κύριος στόχος θα πρέπει να είναι η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών – μελών, τα οποία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν: α. την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών, και β. τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο.

Για το σκοπό αυτό η «ΕΚ 2020» περιλαμβάνει τέσσερις στρατηγικούς στόχους:

1. υλοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και της κινητικότητας,
2. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
3. προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
4. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2009, σελ. 3-4).

Από τις διαβουλεύσεις οι οποίες έγιναν στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», εμφανίστηκε η τάση αλλαγής των εκπαιδευτικών συστημάτων, προκειμένου

να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά τους και να ανοιχθούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στην παγκόσμια κοινότητα. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις στα πλαίσια του παγκόσμιου ανταγωνισμού από οικονομίες όπως της Κίνας και της Αμερικής, καθώς και δημογραφικές αλλαγές που συσχετίζονται με τη γήρανση του πληθυσμού της και την ταχύτερη τεχνολογική πρόοδο, καθώς επίσης και με τη μετανάστευση Ευρωπαίων πολιτών, εκτός των χωρών Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από τα προαναφερθέντα φαίνεται ότι η ποιότητα της Διά Βίου Μάθησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα (Γούλας και συν., 2013).

Ο εκπαιδευτικός «λόγος» και η εκπαιδευτική «πολιτική» της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνδέονται πλέον άμεσα με την οικονομική και νομισματική ενοποίηση, την κοινωνική συνοχή και τη διαμόρφωση του ευρωπαίου πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό το γεγονός, προσανατολίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών – μελών, στο να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της διεθνοποίησης του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αναπόφευκτα οδηγεί στη διαμόρφωση ενός κοινού και συγκλίνοντος, και όχι υποχρεωτικά ενός ενιαίου, ομοιόμορφου και εναρμονισμένου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος. Το διακύβευμα δεν είναι τόσο «ιδεολογικό», όσο «πολιτικό». Το κύριο ερώτημα δεν αφορά μόνο στο «ποια Ευρώπη θέλουμε» αλλά και σχετικά με «την ποιότητα, το βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής στη διαμόρφωση της συγκεκριμένης Ευρώπης» (Πασιάς, 2006).

Κεφάλαιο 4

Κύριο Ερευνητικό Μέρος

Αφού προσπαθήσαμε να καταστήσουμε σαφές ότι κατά τα πρώτα έτη της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η επαγγελματική κατάρτιση και αργότερα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, κατά την εποχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρωταγωνιστούσαν και συνεχίζουν να πρωταγωνιστούν, σε όλες τις σημαντικές Συνθήκες και Στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περνάμε στο κύριο ερευνητικό μέρος. Το κύριο ερευνητικό μέρος αποτελείται από εννέα υπό – ενότητες και η μεταπτυχιακή διατριβή ολοκληρώνεται με τον επίλογο. Θεωρήσαμε καλύτερη επιλογή να μη χωριστεί το κυρίως ερευνητικό μέρος σε περισσότερα κεφάλαια. Λάβαμε αυτήν την απόφαση προκειμένου να υπάρχει μια αλυσιδωτή δομή και συνεχής ροή, σε αυτό το μέρος της μεταπτυχιακής διατριβής.

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να επαναλάβουμε ότι η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε, υπήρξε βιβλιογραφική και βασίστηκε σε δεδομένα και σε υλικό το οποίο έχει αναρτηθεί από τη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, από πρόσφατες μελέτες, στατιστικά στοιχεία και κείμενα πολιτικής. Επομένως, προκειμένου να αποφύγουμε να προβούμε σε μία περιγραφή δεικτών, στατιστικών, αποτελεσμάτων ερευνών κ.ο.κ., η οποία θεωρήσαμε ότι θα γινόταν κουραστική, αποφασίσαμε να προβούμε σε μία έρευνα με κριτική διάθεση. Λάβαμε αυτήν την απόφαση, προκειμένου να αναζητήσουμε και να προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα βαθύτερα προβλήματα που παρουσιάζονται, εν μέσω οικονομικής κρίσης, στον τομέα τον οποίο διαπραγματευόμαστε και να αποφύγουμε την απλή αναφορά τους.

4.1. Ο Εξευρωπαϊσμός της Ελληνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα αποτελεί η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού της, δηλαδή της μεταφοράς γνώσεων και καλών πρακτικών, από την Ευρωπαϊκή Ένωση προς τη χώρα μας, μια διαδικασία που ισχύει για όλα τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί γεγονός το ότι η εσωτερική αγορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρουσιάζει πολλές καινοτομίες και καλές πρακτικές. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται διάφορες επιδράσεις στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών – μελών, οι οποίες σχετίζονται, εκτός των άλλων, με την είσοδο των νέων στην αγορά εργασίας, έτσι ώστε να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα στο διεθνές οικονομικό περιβάλλον (Βεργίδης, 2014). Ο τρόπος με τον οποίο έχει διαρθρωθεί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και η αγορά εργασίας, είναι διαφορετικός για κάθε χώρα. Το καθεστώς το οποίο επικρατεί σε κάθε κράτος - μέλος σχετίζεται με μία σειρά διεργασιών μεταξύ των κοινωνικών εταίρων και των κυβερνήσεων, έχοντας ως αποτέλεσμα ο χαρακτήρας των μοντέλων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, να ορίζεται με διάφορα, κατά περίπτωση, κριτήρια, όπως η βαθμίδα και η διάρκεια φοίτησης, καθώς και το περιεχόμενο και το είδος των σπουδών. Όμως, η Ευρωπαϊκή Ένωση, σε πολλές περιπτώσεις έχει επικουρικό ρόλο σχετικά με τη μεταβίβαση αυτών των καλών πρακτικών και των ανάλογων πόρων, προς αυτές τις χώρες.

Οι διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά χώρα, φανερώνουν την ποικιλομορφία των συστημάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και τη δυσκολία του εγχειρήματος της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι διαφορές στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία σε κάποιες χώρες πραγματοποιείται με τελικές εξετάσεις, ενώ σε άλλες τα πανεπιστήμια αποφασίζουν τα κριτήρια ένταξης των σπουδαστών (Foster, 2017). Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της εκπαίδευσης, αποτελεί μία ερώτηση και μία πρόταση, η οποία έρχεται σταδιακά στο προσκήνιο. Τα τεχνικά ζητήματα εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζουν τη δομή και τη λειτουργία

της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με βάση το διμερές μοντέλο, το ενιαίο μοντέλο και το διττό μοντέλο, τα οποία αναμειγνύονται περισσότερο, ενώ η διδακτική πρακτική και η φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών αποτελούν τα βασικά ζητήματα (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013).

Για τις ανάγκες της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, έχει επιλεγεί σε αυτό το σημείο να γίνει προσπάθεια καταγραφής και σκιαγράφησης των επιδράσεων, του εκπαιδευτικού λόγου, της χρηματοδότησης και των συναπτόμενων πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι ώστε οι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης να εξεταστούν ενδελεχώς, μέχρι τη σημερινή εποχή, των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης. Έτσι, εντασσόμενη η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα το 1979, δεν ήταν απομονωμένη από τον Ευρωπαϊκό χώρο, αλλά μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού γίνεσθαι. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική η οποία ασκήθηκε από την έναρξή της και για το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα, αποπειράθηκε να ακολουθήσει τις σχετικές εξελίξεις, οι οποίες εξελίσσονταν στον Ευρωπαϊκό χώρο, με αποτέλεσμα στην Ελληνική εκπαίδευση να παρατηρούνται πολλαπλά προβλήματα, αλλά και προοπτικές, τα οποία συνδέονται με την καθυστέρηση, αλλά και με την απόσταση που χωρίζει την χώρα μας, από άλλες ανεπτυγμένες χώρες. Επομένως, ακριβώς όπως παλαιότερα έτσι και τώρα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προσαρμοστεί, έτσι ώστε να καλυφθούν οι αποστάσεις που το χωρίζουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα των άλλων χωρών (Οικονόμου, 2013).

Μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ έγιναν αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούσε η Ελλάδα, με στόχο να ενταχθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η χώρα μας έχει ακολουθήσει μία σειρά διαδικασιών εκσυγχρονισμού και προσαρμογής, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα συνάδει με το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η επίδραση που είχε η ευρωπαϊκή κοινότητα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της Ελλάδας από 1997 έως το 2004, είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα επίπεδο λόγου και ένα επίπεδο πρακτικών. Οι συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της σύγκλισης προκειμένου να ακολουθηθούν οι στόχοι της στρατηγικής της Λισαβόνας (Οικονόμου, 2013). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από το 1998 και μετά, εναρμονίστηκε με την εκπαίδευση στις νέες οικονομικές και κοινωνικές

συνθήκες, οι οποίες διαμορφώθηκαν στην Ευρωπαϊκή κοινότητα. Η ανάγκη μεταρρυθμίσεων απέκτησε μίαν άλλη διάσταση επηρεαζόμενη από εξωτερικούς παράγοντες, ενώ ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι διαδικασίες διαχείρισης βασίστηκαν στους κανονισμούς των διαρθρωτικών ταμείων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Στα πλαίσια των συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων έγινε εισαγωγή συγκεκριμένων, χρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, πιλοτικών προγραμμάτων, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αγωγή υγείας, καθώς και στην διαπολιτισμική αγωγή, οι οποίες ήταν το αποτέλεσμα της εφαρμογής νέων μεθόδων και τεχνικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, έγινε ένας σχεδιασμός και υλοποίηση ενός νέου προγράμματος σπουδών, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα και να δημιουργηθεί νέα γνώση με βάση τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Την ίδια στιγμή, η επιμόρφωση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες συνεχιζόταν (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001).

Αναφορικά με τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών μονάδων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η Ελλάδα μέσα από τα διαρθρωτικά ταμεία κατάφερε να αποκτήσει δομές και υποδομές τις οποίες δεν είχε, έτσι ώστε να λειτουργήσει ισότιμα και με συνοχή, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα σχολεία να αποκτήσουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, όπως επίσης να αποκτήσουν και τον εξοπλισμό εκείνο που χρειάζεται, προκειμένου να αναπτυχθούν οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη των νέων ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Η προσπάθεια συγκεκριμένων αλλαγών, η οποία βασίζεται σε θέματα δομής και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων γίνεται εμφανής σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο προωθούνται οι μεταρρυθμίσεις. Με βάση το Υπουργείο Παιδείας, οι προτεραιότητες και τα μέτρα τα οποία έχουν αναπτυχθεί βρίσκονται σε συνάφεια με την εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις κρίθηκαν αναγκαίες έτσι ώστε να δημιουργηθεί μία συνείδηση Ευρωπαίου πολίτη, στον ελληνικό λαό και να διαμορφωθεί ταυτόχρονα η εθνική ταυτότητα και η πολιτισμική αυτογνωσία. Οι συγκεκριμένες

μεταρρυθμίσεις, είχαν στόχο να προσανατολιστεί η Ελλάδα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να γίνει περισσότερο ποιοτικό, δυναμικό και αποτελεσματικό. Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, πραγματοποιούνται μεταρρυθμίσεις οι οποίες αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι ώστε αυτά να αποτελέσουν προτεραιότητα, προκειμένου οι ευρωπαίοι πολίτες να αποκτήσουν δεξιότητες και να ενσωματώσουν τις νέες γνώσεις τους, στην ευρωπαϊκή κοινωνία και οικονομία (CEDEFOP, 2014).

Αποτελεί γεγονός το ότι γίνονται συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές έτσι ώστε να συστηματοποιηθεί σε θεσμικό και ουσιαστικό πλαίσιο η Δια Βίου Μάθηση στη χώρα μας, ενώ ταυτόχρονα γίνονται και προσπάθειες σύνδεσης της αρχικής με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο πλαίσιο παροχής επαγγελματικών προσόντων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, εν μέσω της οικονομικής κρίσης, η επαγγελματική εκπαίδευση να δέχεται μία σειρά αλλαγών από διαφορετικές κυβερνήσεις, οι οποίες ακολουθούν τις δικές του στρατηγικές για να υλοποιήσουν τους στόχους τους, οι οποίες πολλές φορές γίνονται άναρχα και βιαστικά, εκμεταλλευόμενες μεν, ευρωπαϊκά κονδύλια, αλλά μη επιφέροντας τα επιθυμητά αποτελέσματα, είτε σε εθνικό, είτε σε ευρωπαϊκό επίπεδο (CEDEFOP, 2014).

Η πιο πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας (Ν.4473/2017), πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του στρατηγικού προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης «ΕΚ 2020» και εμπεριέχει μία σειρά στοιχείων «ανοίγματος» του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προς την κατεύθυνση της Διά Βίου Μάθησης. Ορισμένες βασικές νομοθετικές παρεμβάσεις της περιόδου που διανύουμε, δείχνουν ότι υπάρχει μία προσπάθεια προσαρμογής και σύγκλισης του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, έχοντας ως στόχο να εφαρμοστεί η τάξη μαθητείας στα ΕΠΑΛ, προκειμένου να ενισχυθούν τα προσόντα των μαθητευόμενων. Βέβαια, από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε διαπιστώσαμε πως για να εφαρμοστεί η τάξη μαθητείας από την αρχή της νομοθέτησης του θεσμού το 2013, έως την εφαρμογή του τα έτη 2016 - 2017 χρειάστηκαν τρεις νομοθετικές παρεμβάσεις Υπουργών Παιδείας, γεγονός που φανερώνει τη βραδύτητα, τη παθογένεια και τις

αλληλοεπικαλύψεις αρμοδιοτήτων, του ελληνικού πολιτικού γίνεσθαι, ακόμη και υπό τις υπάρχουσες συνθήκες της αυξημένης ανεργίας και της οικονομικής ύφεσης (EURYDICE, 2018).

Οι παρεμβάσεις αυτές, αφορούσαν στα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων ΕΠΑΛ, έτσι ώστε να υπάρχει σύγκλιση των ελληνικών τίτλων σπουδών, με τους Ευρωπαϊκούς. (ΥΠΠΕΘ, 2018). Με βάση αυτά μπορούμε να πούμε ότι η ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση, αν και αντιμετωπίζει τρομερά εμπόδια στην πορεία προς την αλλαγή της, δεν αλλάζει απλά, αλλά μεταμορφώνεται και μετατρέπεται πλήρως. Στα πλαίσια της Διά Βίου Μάθησης, το τοπίο και η λογική της επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλάζουν σημαντικά. Το αίτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης μετατρέπεται σε μία σειρά από πολυεπίπεδες εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένας σπονδυλωτός τρόπος ο οποίος θα καλύπτει όλες τις ηλικιακές, καθώς κι όλες τις ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού (Athnasiades Deliyanni-Kouimtzi, Figgou Flouli & Sourvinou, 2013)..

Παρόλα αυτά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στα πλαίσια του προγράμματος παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη χώρα μας, ανέφερε για το έτος 2014 πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα, παρέμεινε σταθερά χαμηλή σε ποσοστό 31%, το οποίο είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο των περισσότερων κρατών – μελών, παρά το γεγονός ότι οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και της ανεργίας, ήταν πλέον εμφανής στην ελληνική πολιτεία. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί ότι η χώρα μας εκείνη την περίοδο εφάρμοζε στρατηγικές για τη Διά Βίου Μάθηση και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με αποτέλεσμα αυτή τη στιγμή το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2020 να περιλαμβάνει μία βελτιωμένη εναρμόνιση της παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Αξίζει, επίσης, να αναφέρουμε, ότι ανάμεσα στις προσπάθειες που καταβάλλει η χώρα μας, όσον αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στη Διά Βίου Μάθηση, συμπεριλαμβάνεται και η συγγραφή νέων εκπαιδευτικών συγγραμμάτων, με στόχο την αύξηση

του αριθμού των μαθητών οι οποίοι συμμετέχουν στην τάξη μαθητείας, για 150 ειδικότητες και επαγγέλματα. Βέβαια, δε θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός πως, αυτός ο στρατηγικός σχεδιασμός αποσκοπεί στη συμμόρφωση με τις προϋποθέσεις που προβλέπονται, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η λήψη της ανάλογης χρηματοδοτικής στήριξης από τα διαρθρωτικά και επενδυτικά ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς λόγω της οικονομικής κρίσης καθίσταται αδύνατη η εξ ολοκλήρου χρηματοδότηση από τη χώρα μας, παρόμοιων προγραμμάτων. Επομένως, γίνεται φανερό το γεγονός ότι, παρόλο που οι αλλαγές αυτές δεν εφαρμόζονται πλήρως, μπορούν να αποτελέσουν μία πρώτη απόπειρα για να υπάρξει συγκεκριμένη κατεύθυνση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη χώρα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Από τα προαναφερθέντα παρατηρούμε ότι η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της στρατηγικής της Λισαβόνας και των διαδικασιών της Κοπεγχάγης, έχει ως στόχο να σχεδιάσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, οι οποίες προσβλέπουν στη σύγκλιση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να οικοδομηθεί μία Ευρώπη της γνώσης, όπου οι εκπαιδευτικές δομές θα υπερβαίνουν τις προηγούμενες αλλαγές και θα παραπέμπουν στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η Ελλάδα εντασσόμενη στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αποκτήσει δομές και υποδομές, τις οποίες παλιότερα δεν είχε, έτσι ώστε να λειτουργεί ισότιμα σε σχέση με τα άλλα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παράλληλα όμως, λόγω της μη δυνατότητας εξ ολοκλήρου χρηματοδότησης από τη χώρα μας αυτών των μεταρρυθμίσεων, οι θεσμοθετημένες αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίες εφαρμόζονται, μέσω των ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων, γίνονται αποδεκτές σε εθνικό επίπεδο μέσα από έναν ευρωπαϊκό πανοπτισμό, που οδηγεί στην διαπίστωση ότι η ελληνική εκπαίδευση λειτουργεί υπό το σκεπτικό, ότι η εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών πρέπει να υπαχθεί σε κανονισμούς, επιτήρηση και κυρώσεις.

4.2. Το Παρόν Πλαίσιο

Με την εφαρμογή του Νόμου υπ' αριθ. 4186 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», από τις 17 Σεπτεμβρίου του 2013, όπως συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε με το Νόμο 4521 / 2017 (ΦΕΚ 38/Α/2-3-2018), καθορίζονται οι φορείς παροχής υπηρεσιών αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη σημερινή εποχή στη χώρα μας, οι οποίοι είναι : α. Το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), β. η Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), γ. το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), δ. το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης και τέλος, ε. το Κολλέγιο. Μοναδικό φορέα παροχής τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν τα ΕΠΑΛ ενώ, όλοι οι υπόλοιποι φορείς, αποτελούν φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή της εκπαίδευσης που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Επιπλέον, οι ανωτέρω φορείς, μη τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι δημόσιοι ή ιδιωτικοί (ΥΠΠΕΘ, 2013).

Τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί φορείς παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, εποπτεύονται από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η οποία ταυτόχρονα έχει και την αρμοδιότητα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού τους πλαισίου. Σε ό,τι αφορά στην πιστοποίηση των «εισροών» τους, αυτές εποπτεύονται από τον ΕΟΠΠΕΠ και τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενώ η πιστοποίηση των «εκροών» τους εποπτεύεται μονάχα από τον ΕΟΠΠΕΠ (ΥΠΠΕΘ, 2012). Ο τρόπος λειτουργίας των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, καταρτίζεται από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, επικυρώνεται με απόφαση του Υπουργού και αφορά σε θέματα που άπτονται της οργάνωσης της σπουδαστικής ζωής, τον καθορισμό του προγράμματος παρακολούθησης, διακοπών και αργιών, καθώς και κάθε θέμα που αφορά στη φοίτηση και την πρακτική άσκηση ή μαθητεία τους (ΓΓΔΒΜ, 2013). Επιπλέον, καθορίζονται τα πειθαρχικά παραπτώματα και οι ποινές που επιβάλλονται στους σπουδαστές, καθώς επίσης τα αρμόδια όργανα για την επιβολή των ποινών, όπως και η διαδικασία για την επιβολή τους (EURYDICE, 2018).

Επιπροσθέτως, καθορίζονται τα αρμόδια όργανα, οι διαδικασίες και τα κριτήρια για τη διασφάλιση της ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, τη διαφάνεια του συνόλου των διοικητικών και διδακτικών διαδικασιών και αποφάσεων που ακολουθούνται, τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και επανααξιολόγησης των δομών και αξιολόγησης των σπουδαστών, καθώς και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, τις έρευνες αλλά και την εξωτερική αξιολόγηση, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτών ιδιωτικών φορέων. Ακόμη, περιλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων, τα θέματα υπηρεσιακής και πειθαρχικής κατάστασης του προσωπικού των ιδιωτικών φορέων, η διαδικασία έκδοσης των τίτλων κατάρτισης των ιδιωτικών φορέων, όπως και κάθε άλλη λεπτομέρεια που έχει σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία τους π.χ., υπηρεσιακά έντυπα που οφείλουν να τηρούν οι ιδιωτικοί φορείς (EURYDICE, 2018).

Σε ότι αφορά στους δημόσιους φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, η χώρα μας έχει καταβάλει προσπάθειες και, μέσω χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει δημιουργήσει αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες, για τις οποίες το σύνολο των αρμοδιοτήτων, θέσεων προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής, καθορίζεται από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι εν λόγω αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες μπορούν με απόφαση του Υπουργού να ιδρύονται, να μετατρέπονται, να συγχωνεύονται και να καταργούνται, προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο μία ευελιξία, σχετικά με την παροχή και τη συμμετοχή, καθώς και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Η στέγασή τους έχει εξασφαλιστεί σε κτίρια σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλα δημόσια κτίρια τα οποία πληρούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις (Gioumpasoglou et al, 2016).

Οι ειδικότητες που παρέχονται, επιλέγονται σύμφωνα με τις εθνικές και περιφερειακές ανάγκες της οικονομίας, βασισμένες σε προτάσεις των Περιφερειακών Επιτροπών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ, των Επιμελητηρίων και των Επιστημονικών Ενώσεων και τις προτάσεις του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας και του ΟΑΕΔ, του Υπουργείου Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας, των

Υπουργείων Υγείας, Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων, Τουρισμού, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ναυτιλίας και Αιγαίου. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως, τόσο οι δημόσιοι, όσο και οι ιδιωτικοί φορείς, που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν και προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως κατάρτισης (Giousmpasoglou et al, 2016).

Επιπλέον, η ΓΓΔΒΜ έχει την εποπτεία της χρήσης νέων τεχνολογιών και διαχειρίζεται την προώθηση του ψηφιακού περιβάλλοντος στα προγράμματα Διά Βίου Μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών. Ακόμη, αρμοδιότητά της αποτελεί και η έγκριση του εκπαιδευτικού υλικού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών ή μέρους αυτού ή ενοτήτων αυτών, που παρέχονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης. Όταν τα προγράμματα εξ αποστάσεως κατάρτισης καλύπτουν το σύνολο μιας ειδικότητας, παρέχεται στους απόφοιτους η σχετική Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης και το δικαίωμα να λάβουν μέρος στις διαδικασίες Πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ (ΓΓΔΒΜ, 2013).

Οι οδηγοί σπουδών των προγραμμάτων, περιλαμβάνουν σχετικές οδηγίες οι οποίες αφορούν στα προγράμματα σπουδών της αρχικής κατάρτισης και αποτυπώνονται, ανά ομάδα προσανατολισμού επαγγελματών, τομέα ή ειδικότητα. Στους οδηγούς σπουδών περιλαμβάνονται το επαγγελματικό προφίλ, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες κατά μάθημα και ειδικότητα), οι πιστωτικές μονάδες, οι αντιστοιχίσεις ειδικότητας και κατάταξης υποψηφίων, το ωρολόγιο πρόγραμμα με τη διδακτέα ύλη, θεωρητικής ή εργαστηριακής ενότητας, διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος, καθώς και τα προσόντα των εκπαιδευτών, τις μεθόδους διδασκαλίας, ο απαραίτητος για την ειδικότητα εξοπλισμός και τα μέσα διδασκαλίας (EURYDICE, 2018).

Ακόμη, η ΓΓΔΒΜ έχει την εποπτεία εφαρμογής, αλλά και τη δυνατότητα διαμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών, ανά ειδικότητα, της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο ΕΟΠΠΕΠ αναλαμβάνει την πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Με την εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και του European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET που περιγράφεται στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 (ΕΕ C 155/02 της 8.7.2009), στα προγράμματα σπουδών της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, υπάρχει πλέον η δυνατότητα αυτά να συνδέουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα με τις Ευρωπαϊκές Πιστωτικές Μονάδες. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι για να γίνει αυτό, δίνεται συνεχής βάση στην επιμόρφωση των ιδίων των εκπαιδευτικών, σε θέματα ειδικοτήτων και την επικαιροποίηση και τη διεύρυνση των γνώσεων τους, στα νέα τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα (Τσάφος & Κατσαρού, 2000). Η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η συσχέτισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Διά Βίου Μάθηση (ΕΠΕΠ), επιτρέπει την αντιστοίχιση των αποκτούμενων δεξιοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων και προσόντων μεταξύ των κρατών – μελών, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και την ισοτιμία των τίτλων σπουδών, ενισχύοντας ταυτόχρονα και την κινητικότητα μεταξύ διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και των διαφόρων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επομένως, γίνεται φανερό ότι στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, από όποιον φορέα κι αν παρέχεται, η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτών είναι πολύ σημαντική, με δεδομένο ότι ο προσανατολισμός εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων εστιάζει στον επαγγελματικό χώρο. Ιδιαίτερα στη χώρα μας, με την υπάρχουσα οικονομική κρίση, η ανάλυση των αναγκών, για την κάλυψη του κενού μεταξύ της υπάρχουσας και της επιθυμητής κατάστασης, μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων ή ακόμα και μέσω της εκμάθησης νέων στάσεων, κρίνεται επιβεβλημένη. Είναι κοινός πλέον τόπος, ότι μέσα στο σύγχρονο οικονομικό - τεχνολογικό και κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον, ο σύγχρονος εργαζόμενος πρέπει να διαθέτει, εκτός από πολλές και ποιοτικές εξειδικευμένες γνώσεις, μια σειρά από κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα συνεργασίας, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι, επιτυγχάνεται η προσωπική του ανάπτυξη και ολοκλήρωση, καθώς και η κοινωνική συνοχή, γεγονός το οποίο είναι πολύ

σημαντικό για το μέσο έλληνα, ο οποίος ταλαιπωρείται, τόσο οικονομικά, όσο και κοινωνικά, για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα, από την οικονομική ύφεση στην οποία βρίσκεται η χώρα (Giousmpasoglou et al, 2016).

4.3. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα της Κρίσης

Για πολλά χρόνια η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα βασιζόταν στις συμβατικές δομές, όπως ήταν οι Τεχνικές σχολές (Παϊδούση, 2014). Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η τάση που υπάρχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και γενικότερα στις χώρες της Δύσης, είναι η επαγγελματική εκπαίδευση να έχει τη μορφή της Διά Βίου Μάθησης και να μη περιορίζεται μόνο στα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης (Atkins et al. 2011). Στην ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία, εν μέσω των επιπτώσεων της κρίσης, υπάρχει μια συνεχής και σημαντική ζήτηση γύρω από τη επαγγελματική εκπαίδευση και τις πανεπιστημιακές σπουδές. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει μικρή απήχηση στους νέους, καθώς συνδέεται με πολύ συγκεκριμένες και εξειδικευμένες μορφές εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση οι οποία παρέχει πολλές περισσότερες προσδοκίες. (Φωτόπουλος, 2013· CEDEFOP, 2014).

Σήμερα, οι νέοι συμπατριώτες μας, πιστεύουν ότι η σωματική εργασία δημιουργεί εξουθένωση και δεν οδηγεί σε αναγνωρισιμότητα, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι η επαγγελματική εκπαίδευση είναι μία έξοδος ανάγκης, παρόλο που η πολιτεία κάνει προσπάθειες να την αναδείξει ως μία σημαντική λύση, με δεδομένο ότι η επιτυχής ολοκλήρωσή της, συνδέεται με μικρότερες δυσκολίες στην εύρεση απασχόλησης, σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Αν και υπάρχει μια διακύμανση ανάλογα με την κάθε περιφέρεια της χώρας μας, το σύνολο των συμμετεχόντων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κυμαίνεται χαμηλά, σε σχέση με τις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε ποσοστά, μόλις, από 20 έως 34%. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση οφείλεται στους παράγοντες όπως η δομή της απασχόλησης και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και η προσβασιμότητα στις σχολικές μονάδες (Παϊδούση, 2014).

Σημαντική καινοτομία, εν μέσω της οικονομικής κρίσης, στην επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας και με σωστό προσανατολισμό συνιστά το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας» των ΕΠΑΛ. Η τάξη μαθητείας είναι προαιρετική κι έχουν δυνατότητα εγγραφής οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑΛ, όπως επίσης και οι κάτοχοι απολυτηρίου ΓΕΛ. Η τάξη μαθητείας εφαρμόζει το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας), έχει διάρκεια ένα σχολικό έτος και περιλαμβάνει αφενός, μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας κι αφετέρου, μαθήματα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα, αντίστοιχα. Πολύ σημαντικό γεγονός, το οποίο δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε είναι ότι τη διοικητική διαχείριση της μαθητείας, πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ.

Στην Ελλάδα της κρίσης, οι τάξεις μαθητείας του ΟΑΕΔ, προσελκύουν πολλούς περισσότερους μαθητές, σε σχέση με τις ΕΠΑΣ. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει δυνατότητα επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία παρέχει στους νέους ειδικότητες, ούτως ώστε να έχουν συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα. Αποτελεί γεγονός ότι, στη χώρα μας, από το 2000 έως σήμερα έχουν εισαχθεί τέσσερα διαφορετικά νομοσχέδια και τροπολογίες έτσι ώστε να ρυθμιστεί η επαγγελματική κατάρτιση και η Διά Βίου Μάθηση. Ο νόμος 3191 του 2003 έχει συστηματοποιήσει τη Διά Βίου Μάθηση, ο νόμος 3369 του 2005 έχει αναπτύξει την Διά Βίου Μάθηση, ενώ ο νόμος 3879 του 2010, έχει αναδιαρθρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (CEDEFOP, 2014).

Η συγκεκριμένη κινητικότητα οφείλεται στο γεγονός ότι από το 2000, έχει δοθεί έμφαση από την Ευρωπαϊκή Ένωση ούτως ώστε να δημιουργηθεί μία ανταγωνιστική Ευρώπη, η οποία θα μπορεί να ανταποκρίνεται επιτυχώς, στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ταυτόχρονα, η ελληνική πολιτεία καλείται να γνωρίσει τη σημασία των θετικών αποτελεσμάτων της Διά Βίου Μάθησης, όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη, αλλά και για την κοινωνική της συνοχή, καθώς σε πλήθος ευρωπαϊκών ερευνών φαίνεται, τονίζεται και υπογραμμίζεται η ύπαρξη διασύνδεσης μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των απαιτήσεων της σημερινής αγοράς εργασίας. Επιπλέον, η επαγγελματική εκπαίδευση είναι σημαντική για την οικονομία και

προϋπόθεση για την παροχή ενός αισθήματος υψηλής ποιότητας και αποδοτικότητας που προωθεί τον εκπαιδευόμενο στην ενεργή ζωή (Cholezas, 2013).

Ακριβώς όπως συμβαίνει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έτσι και στη χώρα μας, όλες οι αναδιαρθρώσεις οι οποίες αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σχετίζονται, άμεσα, με ανοίγματα του συστήματος προς την επαγγελματική αποκατάσταση και τη διευκόλυνση στην ανεύρεση εργασίας, μέσω του πεδίου της Διά Βίου Μάθησης. Το σύστημα πρέπει και οφείλει να αντιμετωπίσει μια σειρά ζητημάτων, αναφορικά με την αγορά εργασίας και την οικονομία, καθώς και τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε σχέση με την κοινωνική υπευθυνότητα και τη συναίνεση (Παϊδούση, 2014). Επιπλέον, τα τελευταία έτη έχουν γίνει πολλές αλλαγές στην επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικά μέσω του νόμου 4186 του 2013. Έτσι, το επαγγελματικό λύκειο παρέχει δύο κύκλους σπουδών, το δευτεροβάθμιο και το μεταδευτεροβάθμιο ούτως ώστε να μπορούν οι τάξεις μαθητείας να συνεχιστούν. Στο δεύτερο βαθμό του κύκλου σπουδών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γραφτούν χωρίς εξετάσεις, ενώ στη δεύτερη τάξη εγγράφονται τα άτομα εκείνα τα οποία έχουν προαχθεί από την πρώτη τάξη (4186/2013 ΦΕΚ 193). Σε αυτό το σημείο κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι όσον αφορά στην ποιότητα και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην Ελλάδα της κρίσης, στοιχεία όπως η πιστοποίηση των σχετικών φορέων, καθώς και η υποχρεωτική αξιολόγηση όλων των σχετικών δράσεων και προγραμμάτων, έχει αναβαθμίσει την ποιότητά τους. Επίσης, η συνεχής αξιολόγηση αλλά και κατάρτιση των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι προς την σωστή κατεύθυνση.

Έτσι, από τη βιβλιογραφική έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε φαίνεται ότι στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, πραγματοποιούνται προσπάθειες στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με τη βοήθεια του ΟΑΕΔ, ο οποίος συμβάλλει στην ενίσχυση στους χώρους εργασίας, με στόχο να εξελιχθεί και να αναβαθμιστεί η γνώση του συμμετέχοντα. Την ίδια στιγμή με τα ΕΠΑΛ, αναπτύσσονται και σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), οι οποίες στοχεύουν στην παροχή υπηρεσιών κατάρτισης, έχουν διάρκεια τριών ετών και απευθύνονται στα άτομα τα οποία έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Όσοι

έχουν φοιτήσει στο τρίτο έτος μπορούν να εγγραφούν στο σύστημα μαθητείας και όσοι είναι άνω των 20 ετών μπορούν να εγγραφούν στα απογευματινά μαθήματα, απολαμβάνοντας δωρεάν φοίτηση (CEDEFOP, 2014).

Επιπλέον, ένα στοιχείο το οποίο πρέπει να προσθέσουμε είναι ότι στα ΕΠΑΛ, το νέο θεσμικό πλαίσιο του νόμου 4186, έχει ορίσει συγκεκριμένες ομάδες προσανατολισμού, ενώ ταυτόχρονα οι τομείς και οι ειδικότητες δέχονται συγχωνεύσεις. Σύμφωνα με τις τελευταίες αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΠΕΘ, 2018), τα δημόσια επαγγελματικά λύκεια οργανώνουν τμήματα, με βάση τις περιφερειακές ανάγκες, σύμφωνα με τις συμβουλές και τις προτροπές των περιφερειακών επαγγελματικών επιτροπών, σε συνεργασία με τη Γ.Σ.Ε.Ε. και τη ΓΣΕΒΕΕ (Γούλας και Λιντζέρης 2017). Οι τάξεις μαθητείας αποτελούν μία σημαντική καινοτομία, η οποία εισάγεται στο επαγγελματικό λύκειο όντας μεν προαιρετική, αλλά στοχεύοντας στο να διδάχτούν μαθήματα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με την αγορά εργασίας. Η τάξη μαθητείας εφαρμόζει προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία διαρκούν 28 ώρες την εβδομάδα, έχοντας επιμεριστεί σε πέντε μέρες την εβδομάδα, για το εκάστοτε σχολικό έτος. Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η τάξη μαθητείας αποτελεί μία ουσιαστική κίνηση προς τη σωστή κατεύθυνση, η οποία βασίζεται στο επαγγελματικό λύκειο κι έχει ως στόχο την ενίσχυση της αγοράς εργασίας, με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο εφαρμόζεται στην τάξη μαθητείας διέπεται από συμβάσεις οι οποίες συνάπτονται μεταξύ του ΟΑΕΔ και του εργοδότη, δίνοντας στον εργαζόμενο κίνητρα προκειμένου να αποκτήσει περαιτέρω γνώσεις (Γούλας και Λιντζέρης, 2017).

Από την άλλη, οι επαγγελματικές σχολές ΕΠΑΣ απευθύνονται στους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν σε συγκεκριμένες ειδικότητες, ενώ δεν έχουν θεωρητική στήριξη, επικεντρωνόμενοι σε πρακτική άσκηση, έτσι ώστε να συμμετάσχουν άμεσα στην αγορά εργασίας. Τα ΕΠΑΣ περιλαμβάνουν την πρώτη και δεύτερη τάξη, ενώ είναι οργανωμένα σε ειδικότητες, περιλαμβάνοντας τεχνικά και επαγγελματικά μαθήματα, καθώς και εργαστήρια (Καραλής, 2013).

Είναι γεγονός ότι ολόκληρη η Ευρωπαϊκή Ένωση, κι όχι μόνο η χώρα μας, βιώνει τα τελευταία χρόνια, μία βαθιά οικονομική κρίση η οποία δείχνει ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη ενισχυμένης Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Τα θεμέλια της συνεργασίας αυτής έχουν τεθεί από τους Ευρωπαίους Υπουργούς και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι κοινές πολιτικές οι οποίες εφαρμόζονται είναι η ανταπόκριση στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και να γίνεται καλύτερη πρόβλεψη των δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων, με την ταυτόχρονη αύξηση των επενδύσεων (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013).

Οι νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας οι οποίες προσφέρονται, είναι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες για την Ευρώπη του 2020, οι οποίες υπογραμμίζουν τη σημασία της Διά Βίου Μάθησης και συμβάλλουν στην αύξηση της απασχόλησης και στην επίτευξη μίας κοινωνικά σταθερής, αλλά και οικονομικά ανταγωνιστικής Ευρώπης. Η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2012, δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη εκπαιδευμένου προσωπικού, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της οικονομίας και να ενισχυθεί η αγορά εργασίας, κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας ύφεσης. Για τους νέους σήμερα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχει μια σειρά εναλλακτικών λύσεων, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να προσεγγίσουν ταυτόχρονα τους ευρωπαϊκούς στόχους του 2020, συμμετέχοντας τουλάχιστον κατά 15% σε κάποιο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (Γούλας και Λιντζέρης, 2017).

Από την άλλη, είναι δεδομένο το ότι προκειμένου να εφαρμοστούν οι καινοτόμες πολιτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης απαιτούνται πρόσθετοι πόροι. Η οικονομική ύφεση από την οποία μαστιάζεται τα τελευταία οκτώ χρόνια η χώρα μας και η οποία οδηγεί αναπόφευκτα σε μείωση των χρηματοδοτήσεων και των επενδύσεων, δε θα πρέπει να την κάνει να αποκλίνει από αυτό το στόχο της. Αντιθέτως, η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να λειτουργήσει μέσα από μία σειρά αποφάσεων προκειμένου να εξασφαλιστεί με κάθε τρόπο, όσον αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αποτελεί γεγονός, ότι η ανάπτυξη όσον αφορά στους στόχους της χώρας μας, βασίζεται στη συνεχή βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς ο σύγχρονος

Έλληνας πρέπει μέσα από τις δεξιότητές του, από τα στοιχεία του ως εργαζόμενος και ως πολίτης, να συμβάλει στο συλλογικό εθνικό στόχο εξόδου από την κρίση και να συμμετέχει στις αλλαγές της συλλογικής συνείδησης (Οικονόμου, 2013).

Σήμερα, είναι ιδιαίτερα αναγκαίο για τη χώρα μας, να γίνουν προσπάθειες ούτως ώστε να διαμορφωθεί ένα νέο αναπτυξιακό πρότυπο, το οποίο προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλού επιπέδου, το οποίο θα είναι κοινωνικά δίκαιο, αλλά και ευέλικτο στις μεταβολές των σύγχρονων τάσεων και στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης, το οποίο θα συνδέεται ταυτόχρονα και άμεσα, με την αγορά εργασίας, καθώς και με τις κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Έτσι, τα άτομα τα οποία επιθυμούν να εργαστούν, καθώς επίσης και εκείνοι οι οποίοι επιθυμούν να απασχολήσουν εργαζόμενους, θα έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν το πλήρες φάσμα των εξειδικεύσεων της ελληνικής οικονομίας, η οποία εξελισσόμενη σε βάθος χρόνου, θα μπορεί να ενισχύσει από κοινού και την προσφορά, αλλά και τη ζήτηση εξειδικευμένης απασχόλησης. Στη διαδικασία της μεταρρύθμισης του συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο να συνεργαστεί πλήθος φορέων χάραξης πολιτικής (Γούλας και Λιντζέρης, 2017).

Επιπλέον, με δεδομένο ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί αφενός, να βελτιώσει τη ζωή των πολιτών, παρέχοντάς τους δυνατότητες μίας ικανοποιητικής σταδιοδρομίας κι αφετέρου, να ενισχύσει τις επιχειρήσεις, έτσι ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να καταστούν περισσότερο ανταγωνιστικές, η συνεννόηση και οι αλληλοεπικαλύψεις αρμοδιοτήτων μεταξύ των φορέων πολιτικής, δε θα πρέπει να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, φαινόμενο το οποίο παρουσιάζεται με μεγάλη συχνότητα στη χώρα μας. Επομένως, οι μεταρρυθμίσεις οι οποίες καλούνται να πραγματοποιηθούν πρέπει να προβάλλουν τα πλεονεκτήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με το βέλτιστο δυνατό τρόπο (CEDEFOP, 2014).

Στην Ευρώπη, η τεχνική και η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις βασικότερες συνιστώσες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί η βάση για την κοινωνική συνοχή και την οικονομική

ανάπτυξη. Η επαγγελματική εκπαίδευση προετοιμάζει τους νέους, ώστε να εισαχθούν στην ενεργή επαγγελματική και κοινωνική ζωή, καθώς επίσης και να συνδεθούν με το εργασιακό και αναπτυξιακό περιβάλλον. Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, οι μαθητές οι οποίοι επιλέγουν την τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση είναι περισσότεροι από αυτούς που επιλέγουν τη γενική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017a), καθώς μέσω της τεχνικής εκπαίδευσης η εύρεση απασχόλησης είναι πολύ πιο εύκολη, εγγυημένη κι άμεση. Από τη μία, οι επιχειρήσεις χρειάζονται μεσαία και υψηλότερα στελέχη τα οποία είναι καλά καταρτισμένα ενώ, από την άλλη, υπάρχει ανάγκη ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού, με αποτέλεσμα η επαγγελματική εκπαίδευση να σημειώνει αλλαγές προκειμένου να ενισχυθούν οι παιδαγωγικοί, κοινωνικοί και αναπτυξιακοί στόχοι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Έτσι, οι οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές προκαλούν τεχνολογικές και δημογραφικές αλλαγές, με αποτέλεσμα το περιβάλλον να γίνεται συνεχώς πιο απαιτητικό. Η παγκοσμιοποίηση παράλληλα με τον ανταγωνισμό έχει ως αποτέλεσμα να απαιτούνται συνεχείς αλλαγές και παρεμβάσεις οι οποίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο ενισχύονται από τη νομισματική ένωση. Συνεπώς, το συγκριτικό πλεονέκτημα που έχουν οι Ευρωπαίοι είναι ότι βασίζονται σε ένα σωστά εκπαιδευμένο καταρτισμένο εργατικό δυναμικό. Έτσι, οι σημερινές θέσεις απαιτούν δύο μορφές εργασίας, τους χειρώνακτες και τους μη χειρώνακτες οι οποίοι καλούνται να έχουν κριτική σκέψη και τεχνογνωσία, καθώς και εξειδικευμένες ικανότητες (Cholezas, 2013).

Από την έρευνα την οποία κάναμε, διαπιστώσαμε ότι ένα πολύ βασικό μειονέκτημα το οποίο παρουσιάζει η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας, ιδιαίτερα στην παρούσα εποχή της οικονομικής ύφεσης, είναι ότι έχει μικρό ειδικό βάρος, σε σχέση με τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, το γεγονός ότι έχουν γίνει αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις ιδιαίτερα από το νόμο 4186 του 2013 κι έπειτα, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην αύξηση, αυτού, του ειδικού της βάρους. Το ποσοστό των νέων οι οποίοι τελείωσαν το γυμνάσιο κι επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας, τα χρόνια της κρίσης, αντιστοιχεί περίπου στο 30%, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι ποσοστιαία υπολείπαστε σημαντικά έναντι των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, στις οποίες από το 2010 κι έπειτα κυμαίνεται σταθερά, περίπου στο 50%. Αυτό, εκτός των άλλων, σημαίνει ότι έχουν υπάρξει αποτυχίες μεταρρυθμίσεων, κάτι το οποίο φαίνεται από την συχνότητα και τα

πενιχρά αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων, σε σχέση με την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Έτσι λοιπόν, διαπιστώσαμε ότι στοιχεία τα οποία αποτελούν πρόκληση στην κατανόησή τους είναι αφενός, ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται τα αντικείμενα των μεταρρυθμίσεων κι αφετέρου, ο στόχος των μεταρρυθμίσεων, προκειμένου να προσδιοριστούν τα στοιχεία εκείνα τα οποία δεν έχουν λειτουργήσει, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να αλλάξουν. Επιπλέον, πρέπει να προσδιοριστούν τα μέσα προώθησης των μεταρρυθμίσεων και ο τρόπος αξιοποίησης τους, καθώς και οι ανθρώπινοι πόροι, έτσι ώστε να στηριχθούν οι μεταρρυθμίσεις. Επίσης, πρέπει να εξεταστεί το γεγονός ότι στον πυρήνα του προβλήματος υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος σκέψης, ο οποίος οδηγεί σε μία διαδικασία παραγωγικής πολιτικής που έχει ως αποτέλεσμα η μεταρρύθμιση να λειτουργεί ως ένα κλειστό σύστημα (Cedefop, 2015).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονίσουμε ότι, ήδη από το 1998, σχετική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε από την ελληνική πολιτεία, είχε ως σκοπό στο τεχνικό επαγγελματικό εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη επαγγελματική γνώση, έτσι ώστε να υπάρχει περαιτέρω ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Η στοχοθεσία της μεταρρύθμισης βρισκόταν στο πνεύμα των αλλαγών που είχαν επιβληθεί από την επικρατούσα άποψη του στερεού χαρακτήρα των γνώσεων της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να προσαρμοστεί δυναμικά σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Βέβαια, για ακόμη μία φορά, αργότερα διαπιστώθηκε ότι η ποιοτική σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού δε μπορούσε να εξυπηρετήσει τους μεταρρυθμιστικούς στόχους, οι οποίοι είχαν τεθεί. Παρόλα αυτά, η μεταρρύθμιση είχε ως αποτέλεσμα να προκύψουν περισσότερες ειδικότητες στις τάξεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τους δεύτερους κύκλους σπουδών.

Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη εξέλιξη υπήρξε θετική, η επόμενη μεταρρύθμιση του 2006, ήρθε να προσαρμόσει το περιεχόμενο της ήδη υπάρχουσας, στη νέα διάρθρωση της

επαγγελματικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα, λόγω της αυξημένης ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, να ιδρυθούν τα ΕΠΑΣ, τα οποία καλύπτουν ανάγκες μαθητών που ήθελαν να φοιτήσουν σε ειδικότητα, χωρίς ισχυρή θεωρητική υποστήριξη, κάτι το οποίο σήμαινε ότι η δημιουργία των ΕΠΑΣ θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερες γνώσεις στο εκπαιδευτικό δυναμικό των πρώην ΤΕΕ (Karfakis, Katrakilidis, & Tsanana, 2014).

Από τη βιβλιογραφική έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε, έγινε εύκολα αντιληπτό το αρνητικό γεγονός, πως μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση στον Ελλαδικό χώρο, υπάρχει μία διαδικασία παραγωγής πολιτικής, με στόχο να προσδιοριστεί το αντικείμενο των αλλαγών, μέσα σε ένα κλειστό σύστημα. Ο διάλογος, σε περίπτωση αλλαγών, έχει προσαρμοστεί έτσι ώστε να υπάρχουν συγκεκριμένοι διαμορφωτές πολιτικής οι οποίοι, εν τέλει, περιορίζονται σε μερικά στελέχη υπουργικών γραφείων και κάποιους εκπροσώπους κοινωνικών ή επαγγελματικών ομάδων, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένα συμφέροντα, όσον αφορά στην παροχή ή τα αποτελέσματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση σχετική με την επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας, ιδιαίτερα σε εποχή οικονομικής ύφεσης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις και οι προτάσεις των παραγωγικών φορέων, οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα από την οικονομική κρίση, όπως επίσης και των φορέων οι οποίοι εκπροσωπούν τις μικρές ή τις μεγάλες οικονομικές μονάδες και συσχετίζονται με τις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο στις ημέρες μας, δε συμβαίνει. Επομένως, ο διάλογος πρέπει να γίνει με τη βοήθεια της κοινωνίας των πολιτών, δηλαδή με τη συμμετοχή των οργανωμένων κοινωνικών ομάδων και όχι κάποιων μεμονωμένων, καθώς σε όλες τις φάσεις της παραγωγής πολιτικής θα πρέπει το εγχείρημα να είναι επιτυχημένο (Papadopoulou, 2015).

Κατά συνέπεια, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαίδευση, βρίσκονται σε μία σχέση αλληλεξάρτησης με την οικονομία και τις ανάγκες της, ιδιαίτερα σε εποχή οικονομικής ασφυξίας, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να απαιτείται να μεταβάλλεται συνεχώς. Επιπλέον, από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι στη χώρα μας, υπάρχει μεγάλη ανεπάρκεια μηχανισμών διασύνδεσης του προσδιορισμού των αναγκών δεξιοτήτων και της επαγγελματικής

εκπαίδευσης, η οποία έχει ενισχυθεί από την έλλειψη χρηματοδοτήσεων, λόγω της οικονομικής ύφεσης. Με αυτό το δεδομένο, το μοναδικό το οποίο απομένει, είναι η βελτίωση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο της ίδιας της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι υφιστάμενες δυνατότητες σε ανθρώπινο δυναμικό και τεχνικές υποδομές. Έτσι, φτάνουμε στο φαινόμενο, κάτω υπό τις παρούσες, δυσμενείς συνθήκες, να καλείται, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, να προσδιορίσει ποιοί είναι οι τομείς και ποιές οι ειδικότητες εκείνες οι οποίες, στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, έχουν αποτελεσματικότητα, τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά, σε εθνικό αλλά και σε περιφερειακό επίπεδο. Επιπλέον κι αναμφισβήτητα, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες, ούτως ώστε να υπάρχει περισσότερη ζήτηση από την πλευρά των μαθητών, έτσι ώστε να ενισχυθούν συγκεκριμένα επαγγελματικά πρότυπα και να δημιουργηθεί ένα ευρύτερο αξιακό σύστημα (Βαϊνάς, 2008).

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι η συνολική εικόνα της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, εν μέσω οικονομικής κρίσης, είναι αρνητική και θα συνεχίσει να παραμένει έτσι, αν συνεχίσουν να γίνονται λανθασμένες προσπάθειες. Στο διάστημα της τελευταίας δεκαετίας ο μαθητικός πληθυσμός των ΕΠΑΛ είναι σημαντικά μειωμένος, σχεδόν, κατά ένα τρίτο. Σε αυτό το στοιχείο, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τον αριθμό των μαθητών που σπουδάζουν στα ΕΠΑΣ, καθώς η συγκεκριμένη μείωση σε σχέση με το 2001 είναι πολύ σημαντική. Παράλληλα, πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι, από με το 2008, έτος κατά το οποίο η χώρα μας δεν είχε επηρεαστεί ακόμη από την οικονομική κρίση, η τάση συμμετοχής των μαθητών, τόσο στα ΕΠΑΛ, όσο και στα ΕΠΑΣ, παραμένει πτωτική (ΥΠΠΕΘ, 2016· EURYDICE, 2018). Επιπλέον, το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο των εξεταστικών διαδικασιών επιβάλλει στους υποψήφιους των επαγγελματικών λυκείων ένα ωρολόγιο πρόγραμμα, με μία μικρή υποστηρικτική εκπαίδευση ιδιαίτερα στα μαθήματα γενικής παιδείας, στα οποία παρατηρούνται οι χαμηλότερες επιδόσεις, κάτι το οποίο οδηγεί σε μικρή ανταπόκριση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Επίσης, οι λόγοι της μείωσης μπορεί να οφείλονται κατά ένα μέρος στην οικονομική κρίση, καθώς είναι μειωμένες οι προσφερόμενες θέσεις εργασίας, ενώ από την άλλη πλευρά, δεν αναγνωρίζονται τα επαγγελματικά δικαιώματα, με αποτέλεσμα το κόστος των υπηρεσιών να είναι ιδιαίτερα υψηλό σε συνάρτηση με την βοήθεια του κράτους, ιδιαίτερα μετά το 2010, καθώς και του αδύναμου καθεστώτος χορήγησης υποτροφιών (Ζωγόπουλος, 2011).

Στα ήδη προαναφερθέντα, δυσάρεστα γεγονότα, έρχεται να προστεθεί και το φαινόμενο της συμμετοχής στις σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ, κυρίως για μερικές, συγκεκριμένες, ειδικότητες, όπως είναι Υπάλληλος Διοίκησης, Υπάλληλος Οικονομικών Υπηρεσιών και Κομμωτική-Αισθητική (Παϊδούση, 2016). Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο πρότυπο πάνω στο οποίο οργανώνονται οι συγκεκριμένες σχολές, θεωρείται ως μία καλή πρακτική σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα πλεονεκτήματα τα οποία αναγνωρίζονται σχεδόν καθολικά, δεν αποδίδουν στην αύξηση της συμμετοχής στη χώρα μας. Επομένως, αποτελεί πρόκληση και πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι που δεν καθιστούν το εν λόγω μοντέλο ελκυστικό, έτσι ώστε να βελτιωθεί η συνολική αποτελεσματικότητά του (Ζμας, 2007). Αποτελεί δεδομένο το ότι, τα επαγγελματικά δικαιώματα όλων των ειδικοτήτων, αλλά και οι πράξεις συγκεκριμένου νομοθετικά κατοχυρωμένου θεσμικού πλαισίου, είναι ένας παράγοντας ο οποίος αυξάνει το κύρος της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να ενισχύεται η σαφήνεια της διασύνδεσης των πτυχίων με το γενικό ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013).

Ταυτόχρονα, παρατηρείται μειωμένη ελκυστικότητα και για τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, στο χώρο της παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η εμπλοκή των οποίων είναι φθίνουσα, κατά τα έτη της οικονομικής κρίσης και σε πολλές περιπτώσεις, τα δημόσια εκπαιδευτήρια παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα. Στον τομέα παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα χρόνια της οικονομικής ύφεσης και συγκεκριμένα το 2010, παρουσιάστηκε το φαινόμενο κατά το οποίο λιγότεροι εκπαιδευτές του τομέα της γεωπονίας και περισσότεροι εκπαιδευτές κομμωτικής, είχαν ζήτηση (Ιωαννίδου & Σταύρου 2013). Παράλληλα, το ενδιαφέρον των μαθητών για συγκεκριμένες ειδικότητες στην επαγγελματική εκπαίδευση (Παϊδούση, 2016) επηρεάζει, όπως είναι λογικό, και τη ζήτηση για αντίστοιχους εκπαιδευτές. Αυτό, φανερώνει το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί τομείς και οι ειδικότητες προσαρμόζονται με βάση τη ζήτηση, μετά την οικονομική κρίση, αλλά και τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ένας ανορθολογικός χαρακτήρας ζήτησης, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική υπηρεσία να αντιμετωπίζεται ως ένα εμπόρευμα (Ιωαννίδου &

Σταύρου, 2013). Οι λόγοι των ανωτέρω ποσοστών, μπορούν να εξηγηθούν συνδυαστικά, εφόσον, εν μέσω οικονομικής κρίσης, πολλοί άνθρωποι πόροι δε συνδέονται με το επιχειρηματικό ενδιαφέρον, καθώς τελικά οι προσδοκίες είναι μειωμένες και υπάρχει μικρότερος ανταγωνισμός, αλλά και γενικότερη απαξίωση του κεφαλαίου και των τεχνικών γνώσεων (Βεργίδης, 2014).

Συνοψίζοντας, από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι ο βασικός στόχος της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, ιδιαίτερα υπό την παρούσα οικονομική κατάσταση, οφείλει να είναι να καταξιωθούν οι φορείς παροχής, υπό μία μορφή παροχής εκπαίδευσης η οποία να παρέχει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα επιλογής κι απόκτησης σταθερής εργασίας, σύμφωνα με τις κλίσεις και τις γνώσεις του, καθώς και τη δυνατότητα για κοινωνική καταξίωση και επαγγελματική εξέλιξη. Έτσι η συγκεκριμένη προσπάθεια στην Ελλάδα, θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την αύξηση των ευκαιριών, καθώς και τη διεύρυνση των επιλογών και των δυνατοτήτων των μαθητών, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις μεγάλες ανάγκες της οικονομίας καθώς και της αγοράς εργασίας.

Σε αυτό το σημείο θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε και στους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς συσχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και δεν υπάρχει αμφιβολία, πως ο κοινωνικός και εργασιακός τους ρόλος, για την επαγγελματική εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση είναι πολύτιμος, ιδιαίτερα την παρούσα εποχή, στη χώρα μας. Είναι κοινώς αποδεκτό, πως η σωστή επιλογή των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται κατά προτεραιότητα, προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι κοινωνικές ανισότητες και να ανακατασκευάζεται ο κοινωνικός, ιστός έτσι ώστε να υπάρχουν αλλαγές, ως απάντηση στις προκλήσεις του παρόντος και του μέλλοντος (Καραλής, 2013). Ταυτόχρονα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καλούνται, εν μέσω οικονομικής ύφεσης, περικοπών και ελλείψεων, να επωμιστούν την ανάγκη αφουγκρασμού των απαιτήσεων του μέλλοντος, καθώς και του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος.

Αποτελεί δεδομένο το ότι, οι συνεχείς τεχνολογικές εξελίξεις επιβάλλουν την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε αυτές να εμφυσηθούν και στους μαθητές, οι οποίοι προετοιμάζονται για τις περαιτέρω διαδικασίες που απαιτεί η αγορά εργασίας, με τη βοήθεια της συνεχιζόμενης και της δια βίου εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, παρ' όλες τις αντιξοότητες, θα πρέπει, στις περισσότερες των περιπτώσεων με προσωπική προσπάθεια, να παραμένουν ενημερωμένοι για τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις αλλαγές οι οποίες παρουσιάζονται στο παρόν, αλλά και στο μέλλον, με βλέςεις στις νέες τάσεις και στις ανάγκες του επιστημονικού και επαγγελματικού τομέα. Όλα αυτά, εν μέσω αντιξοοτήτων και με γνώμονα ότι η Διά Βίου Μάθηση λειτουργεί ως ένα μέσο παιδαγωγικής και επαγγελματικής εξέλιξης και συμβάλλει στην προώθηση νέων μορφών μάθησης, πέρα από τα σύνορα της κλασικής τάξης και του εργαστηρίου (Κόκκος, 2005).

4.4. Προγράμματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, στοχεύουν στη μείωση των ανειδίκευτων ατόμων και, υπό το πρίσμα των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, έχουν ως απώτερο σκοπό την αύξηση της κινητικότητας, τη μείωση της ανεργίας, την οικονομική ανάπτυξη και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Η εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων στη χώρα μας, χρηματοδοτείται στο συντριπτικό μέρος της, από την Ευρωπαϊκή Ένωση κι έχει ως στόχο να αναβαθμίσει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και εν γένει, τα προσόντα των ανέργων, ιδιαίτερα στην παρούσα εποχή της οικονομικής κρίσης, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί στην ανεύρεση εργασίας, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη της οικονομίας και στη μείωση της ανεργίας, με απώτερο σκοπό την έξοδο από την οικονομική κρίση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2014· EURYDICE, 2018). Την ίδια στιγμή, στη χώρα μας, καταβάλλονται προσπάθειες επανένταξης των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, με παροχή ανάλογων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν μακροπρόθεσμες προβλέψεις, για την ελληνική οικονομία, οι οποίες αναφέρουν ότι θα υπάρξει σαφής άνοδος στις θέσεις εργασίας, υψηλού επιπέδου προσόντων τα επόμενα χρόνια, ενώ παράλληλα πολλοί εργαζόμενοι θα καλύπτουν θέσεις εργασίας μεσαίου επιπέδου προσόντων. Παρόλα αυτά, κι έχοντας ως δεδομένο ότι υπάρχει βαθιά ύφεση στην ελληνική οικονομία, ήδη οκτώ χρόνια, ο κίνδυνος σχετίζεται αφενός, με το ότι οι μακροχρόνια άνεργοι κινδυνεύουν να απαξιωθούν εντελώς κι αφετέρου, με την αναντιστοιχία των δεξιοτήτων των εργαζομένων με τη θέση εργασίας τους. Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η αναντιστοιχία δεξιοτήτων δε αναφέρεται μόνο στην έλλειψή τους, καθώς πολλές θέσεις εργασίας καταλαμβάνονται από άτομα τα οποία έχουν περισσότερα προσόντα από τα απαιτούμενα της θέσης εργασίας τους (Φωτόπουλος, 2010). Φαινόμενο το οποίο είναι σύνηθες σε όλα τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεριλαμβανομένης της χώρας μας και είναι ευρέως γνωστό ως «υπερειδίκευση».

Στη Ελλάδα, τη σύγχρονη εποχή, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συμμετέχει σε μία προσπάθεια βελτίωσης των προσόντων της, ιδιαίτερα στην παραγωγική ηλικία μέχρι 35 ετών, ενώ πολλοί είναι οι συμμετέχοντες ηλικίας κάτω των 25 ετών, οι οποίοι προσπαθούν με τις δράσεις τους να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας (ΕΛΣΤΑΤ, 2018α). Επομένως, φαίνεται ότι έχει γίνει κατανοητό από το μέσο συμπολίτη μας, ότι ιδιαίτερα σε περιβάλλον οικονομικής ύφεσης, ότι η απόκτηση ή επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι απαραίτητη, ενώ παράλληλα τα προσόντα και οι γνώσεις σε επίπεδο ικανοτήτων και συμπεριφορών βοηθούν το άτομο να αντιληφθεί το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, τη σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας, καθώς και της οργάνωσης. Τα προγράμματα ολοκληρωμένης παρέμβασης βοηθούν κυρίως τους άντρες και τους ανέργους μικρών ηλικιών, στην ενίσχυση των γνώσεών τους στις νέες τεχνολογίες, με ιδιαίτερη έμφαση στις γλώσσες και την επαγγελματική εμπειρία (Tripney & Hombrados, 2013).

Σε γενικές γραμμές, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον ελλαδικό χώρο με δεδομένη αφενός, την κατανόηση του οφέλους συμμετοχής,

από τους έλληνες κι αφετέρου, τις ανάγκες των επιχειρήσεων για αποτελεσματική ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίες αναδεικνύουν τη στρατηγική θέση του ατόμου στο σχεδιασμό και τη διαχείριση των προγραμμάτων, αλλά και τη σημασία των επιχειρήσεων για την συλλογική διάσταση των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να διασφαλιστούν η ποιότητα, η διαφάνεια και οι ίσες ευκαιρίες συμμετοχής. Από την άλλη, από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι στη χώρα μας, η σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με την απασχόληση, σε κάποιες περιπτώσεις είναι πολύ χαμηλή. Έτσι, περίπου το 22% της αρχικής και το 15% των αποφοίτων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καταφέρνουν να βρουν δουλειά, στους πρώτους έξι μήνες αφού έχουν αποφοιτήσει κι έχουν αποκτήσει τις ανάλογες γνώσεις. Επιπλέον, πολλοί απόφοιτοι οι οποίοι καταφέρνουν να βρουν εργασία, στην πορεία βρίσκονται εκτός απασχόλησης, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η χαμηλή συνάφεια του αντικειμένου κατάρτισης, με την ειδικότητα η οποία απαιτείται (Cedefop, 2015).

Συνήθως, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στην Ελλάδα είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό και την ποιότητα της εκπαίδευσής τους, αν και συχνά υπάρχει σημαντική απογοήτευση όσον αφορά στην αδυναμία του συστήματος να προσφέρει εφόδια σχετικά με την ανεύρεση εργασίας και να αξιοποιήσει τις γνώσεις της κατάρτισης. Η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδιαίτερα στη χώρα μας, η οποία μαστίζεται από την ανεργία, θα πρέπει να προσαρμόζεται πάντα και με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι υπάρχουν μεταβαλλόμενες απαιτήσεις, οι οποίες δεν καλύπτονται με τίτλους σπουδών. Σίγουρα, σημαντική είναι και η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στις συνεχείς αλλαγές της σύγχρονης εποχής, καθώς από κοινού με τις δεξιότητές του, συνεκτιμάται και η προσωπικότητά του, όπως και η ικανότητά του να καταφέρει να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε ότι για πολλά χρόνια υπήρχε μια υποχρηματοδότηση των έργων που σχετιζόντουσαν με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Βέβαια, μια σημαντική πτυχή είναι ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει

ιδιαίτερη προτεραιότητα σε αυτόν τον τομέα. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα τελευταία χρόνια έχουν εξασφαλιστεί κάποια κονδύλια για την χρηματοδότηση έργων που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ υπάρχουν και συγχρηματοδοτούμενα έργα. Οπότε, μπορεί να ειπωθεί ότι μετά το πρώτο «σοκ» των μέτρων λιτότητας και συγκεκριμένα μετά το 2012, έγινε κάπως κατανοητή η αξία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και στηρίχτηκε, μερικώς, με τα ανάλογα κονδύλια. Βέβαια, η διαχείριση αυτών των κονδυλίων, αποτελεί κάτι το εντελώς διαφορετικό.

Ένα ιδιαίτερα λυπηρό φαινόμενο το οποίο παρουσιάζεται στη χώρα μας, την παρούσα εποχή της οικονομικής κρίσης και των υψηλών ποσοστών ανεργίας, είναι η προβληματική απορρόφηση των Ευρωπαϊκών κονδυλίων, από τη μία, καθώς και η μη σωστή διαχείριση των κεφαλαίων τα οποία απαιτούνται για τη διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, από την άλλη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Έτσι, καθώς δεν υπάρχουν στον ελλαδικό χώρο προγράμματα και τρόποι μελέτης, προκειμένου να απορροφηθούν στο σύνολό τους οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις, δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα συντονισμού. Επομένως, ακόμη και στην περίπτωση απορρόφησης, από τη χώρα μας, των ανάλογων κονδυλίων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, πολλές ιδιωτικές επιχειρήσεις δεν καταφέρνουν να εξασφαλίσουν τη λήψη επιδότησης και κατά συνέπεια την ανάληψη και υλοποίηση προγραμμάτων τα οποία χρηματοδοτούνται από το ευρωπαϊκό ταμείο. Αποτελεί γεγονός, ότι ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και με τα εθνικά κονδύλια στο συγκεκριμένο τομέα. Το γεγονός αυτό, συμβάλλει και ενισχύει το φαινόμενο της προσωρινής και επιφανειακής αντιμετώπισης της ανεργίας, με αποτέλεσμα απλά να αυξάνονται οι άνεργοι οι οποίοι υποαπασχολούνται ανεπίσημα, με στόχο τη λήψη επιδομάτων (Ευστρατόγλου, 2004).

Στην ήδη στενάχωρη κατάσταση, έρχεται να προστεθεί και η επικάλυψη μεταξύ των αρμόδιων φορέων και των αρμοδιοτήτων τους. Επίσης, είναι γεγονός πως σε πολλές περιπτώσεις, υπό το πρόσχημα της οικονομικής ύφεσης της χώρας μας, της έλλειψης χρηματοδότησης, καθώς και της αλληλοεπικάλυψης αρμοδιοτήτων, υπάρχει παντελής έλλειψη σχετικών ερευνών, προ της εφαρμογής προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό, έχει ως αναπόφευκτο

αποτέλεσμα, σε πολλές περιπτώσεις να έχουν σπαταληθεί πολύτιμοι οικονομικοί πόροι, οι οποίοι δεν προσέφεραν την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση στους εκπαιδευόμενους. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι η χρηματοδότηση από τη την Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι πάντα σαφής και στοχευμένη.

Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη συντονισμού των κρατικών φορέων οι οποίοι αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, γεγονός το οποίο αναδεικνύει την έλλειψη ολοκληρωμένης στρατηγικής η οποία αναλύει τις τοπικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και ιεραρχεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο να δημιουργηθούν προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία θα απαντούν στις πραγματικές ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας, ιδιαίτερα την παρούσα εποχή της οικονομικής κρίσης. Βέβαια, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως η οικονομική κρίση και η ανεργία των τελευταίων οκτώ ετών, δεν ευθύνονται για όλα τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι δεδομένο πως τα προβλήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν εντοπιστεί μετά από μία σειρά ειδικών ερευνών τη δεκαετία του 1990, κάτι το οποίο οδήγησε σε μία ραγδαία εξέλιξη θεσμών της εκπαίδευσης ενηλίκων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο το οποίο κλήθηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής (Φωτόπουλος, 2013).

Επομένως, παρουσιάζεται η ανάγκη ενοποίησης της αρχικής και της συνεχιζόμενης κατάρτισης σε επίπεδο διοίκησης, οργάνωσης και λειτουργίας έτσι ώστε τα προγράμματα να ανταποκριθούν στις επιδιώξεις και τις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, η δημιουργία ενός σταθερού πλαισίου προσόντων διαφάνειας και εγκυρότητας του συστήματος πιστοποίησης, καλείται να δώσει ώθηση στην επιχειρηματικότητα δημιουργώντας μία κινητικότητα στην αγορά εργασίας η οποία θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας.

4.5. Προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Τα ενήλικα άτομα τα οποία συμμετέχουν στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης προκειμένου να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας προσδοκούν να αποκτήσουν τα εφόδια τα οποία πρέπει να έχουν, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες της εποχής (Jarvis, 2004). Η καταγραφή των αναγκών τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα προγράμματα αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας και σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο της κατάρτισης και τις επαγγελματικές δυνατότητες που αποκτούν, καθώς και τις απόψεις τους για τη συμβολή που έχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης, στην πρόσβαση του εκάστοτε ατόμου στην αγορά εργασίας. Τα ενήλικα άτομα συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα και αδυναμίες όχι μόνο στην ανεύρεση, αλλά και στην επιτυχή εκτέλεση της εργασίας τους, με αποτέλεσμα να χρειάζεται βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ίδιων των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες που έχουν εντοπιστεί, καθώς και η εμπλοκή του ΟΑΕΔ για να προσεγγιστεί το αντικείμενο (Πρόκου, 2009).

Οι αλλαγές οι οποίες πραγματοποιούνται στις παραγωγικές δομές της σύγχρονης εποχής, απαιτούν την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού, έτσι ώστε ο εργαζόμενος να είναι ικανός να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η επαγγελματική εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση έχουν δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους, όμως είναι δεδομένο ότι και οι δύο σχετίζονται με τη συστηματική οργανωμένη διαδικασία της διδασκαλίας, με στόχο την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες συνδέονται άμεσα με την παραγωγική διαδικασία. Ειδικότερα, η κατάρτιση είναι μία συστηματική προσπάθεια απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Βαϊνάς, 2008). Συνεπώς, η εκπαίδευση είναι μία βαθιά μαθησιακή διαδικασία ενώ η κατάρτιση σχετίζεται με συγκεκριμένες δεξιότητες, ωστόσο τα όρια των δύο εννοιών δεν είναι πάντα ξεκάθαρα, καθώς ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται μπορεί να είναι υποκειμενικός (Tight, 2004).

Αποτελεί δεδομένο το ότι οι φορείς επαγγελματικής κατάρτισης, έχουν ως στόχο την παροχή στους συμμετέχοντες γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ούτως ώστε να καταστεί ο εκάστοτε συμμετέχοντας, το δυνατόν περισσότερο προετοιμασμένος, με αποτέλεσμα να είναι ικανός να ασκήσει επιμελώς κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Σε αυτό το σημείο, αν και θα αναφερθούμε διεξοδικότερα σε επόμενη υποενότητα, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι πολύ βασικός, στον ελλαδικό χώρο, είναι ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει ο ΟΑΕΔ, μέσω της οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ούτως ώστε να καταπολεμηθεί όχι μόνο η ανεργία και η οικονομική κρίση, αλλά και ο κοινωνικός αποκλεισμός καθώς και οι κοινωνικές ανισότητες.

Η συνεχής και ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι γεγονός. Παρά την οικονομική κρίση στην οποία βρίσκεται η χώρα μας, δεν επηρεάζεται και οδηγεί στην ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη για εξειδίκευση, έτσι ώστε τα άτομα τα οποία εκπαιδεύονται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να αποκτούν συγκεκριμένες δεξιότητες. Η επαγγελματική κατάρτιση η οποία λαμβάνει μέρος, είτε στο εργασιακό περιβάλλον, είτε σε επαγγελματικά σχολεία, έχει ως στόχο το άτομο να αποκτήσει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, να προετοιμαστεί και να εξοικειωθεί με τους κώδικες κοινωνικών αξιών, κι επομένως να καταστεί ικανό, ούτως ώστε να ασκήσει τις υποχρεώσεις του ως εργαζόμενος πολίτης, υπό τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις.

Σε αντίθεση με την κατάρτιση η οποία αποτελεί μία ολιστική διαδικασία στην οποία το άτομο προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες, η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία με την οποία δημιουργείται ένας μετασχηματισμός της εμπειρίας. Παρόλα αυτά, η σύγχρονη αγορά εργασίας, ιδιαίτερα στη χώρα μας η οποία μαστίζεται από την ανεργία, δεν έχει ανάγκη από εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο να είναι διακεκριμένο μόνο σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς, αλλά από εργαζομένους οι οποίοι θα έχουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα και θα διακρίνονται για τη δημιουργικότητά τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Musset et al., 2014).

Αποτελεί γεγονός, ότι η επαγγελματική κατάρτιση επηρεάζεται σημαντικά όχι μόνο από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, αλλά και από την κλίση που έχουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και από τα πρότυπα με τα οποία μεγαλώνουν. Η επαγγελματική κλίση επηρεάζεται επίσης, από την εξιδανικευμένη ταυτότητα η οποία καλλιεργείται από το περιβάλλον στο οποίο ζει το κάθε άτομο. Επιπλέον, οι επαγγελματικές δεξιότητες σχετίζονται άμεσα και με κοινωνικούς παράγοντες και οδηγούν σε συγκεκριμένους τομείς εργασίας. Επομένως, κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, κρίνεται απαραίτητη η συμπερίληψη αυτών των στοιχείων και των επαγγελματικών κλίσεων των συμμετεχόντων, καθώς ιδιαίτερα σε περιβάλλον οικονομικής ύφεσης, παρόμοιο της Ελλάδος, η ανεύρεση εργασίας για λόγους οικονομικής ανέχειας, με ταυτόχρονη προσωπική καταπίεση και χαμηλούς δείκτες ικανοποίησης, αποτελεί πλέον καθημερινότητα.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα την οποία διεξήγαμε, έγινε φανερό ότι στην Ελλάδα, η επαγγελματική κατάρτιση έχει κυριαρχήσει και έχει συνδεθεί με τις πολιτικές της Διά Βίου Μάθησης ενδυναμώνοντας, γενικότερα, την εκπαίδευση ενηλίκων. Το μεγαλύτερο μέρος των χρηματοδοτήσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει δοθεί έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός με αποτέλεσμα η επαγγελματική κατάρτιση να γίνεται αντιληπτή ως μία διορθωτική παρέμβαση η οποία αντιμετωπίζει ταυτόχρονα το δυσχερές φαινόμενο της ανεργίας (ΥΠΕΠΘ, 2007· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Η επαγγελματική κατάρτιση του ελληνικού χώρου βασίζεται στην υπέρμετρη και την αλόγιστη εξάρτηση της χρηματοδότησης των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών ταμείων με αποτέλεσμα η επαγγελματική κατάρτιση να εξαρτάται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την μεταφορά γνωστικών και οικονομικών πόρων προς την χώρα μας (Κάραλης, 2013).

Παράλληλα, η δημιουργία ενός αξιόπιστου συστήματος ενδεδειγμένης διερεύνησης των αναγκών της ελληνικής οικονομίας, με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, είναι αναμφίβολα πολύ σημαντική, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η, καλύτερη δυνατή, σύνδεση της κατάρτισης, με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Από την άλλη, όπως αναφέρεται στη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2016), η λειτουργία της επαγγελματικής κατάρτισης, δεν

έχει καταφέρει να πιάσει τον παλμό της αγοράς στο σύνολό της, παρόλο που υπάρχουν δομές, όπως οι σχολές μαθητείας, οι οποίες στοχεύουν σε δράσεις που σχετίζονται άμεσα με την αγορά εργασίας, ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στους τεχνίτες (π.χ. ψυκτικοί). Όμως, αποτελεί γεγονός ότι δεν έχει καταστεί ακόμη δυνατή, η δημιουργία προγραμμάτων τα οποία θα ανταποκρίνονται επακριβώς, στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Βέβαια, είναι κοινώς αποδεκτό ότι σήμερα, στη χώρα μας, η αναντιστοιχία των δεξιοτήτων των εργαζομένων και των αναγκών των επιχειρήσεων, αποτελεί «πολυτέλεια» και η εξάλειψή της είναι πολύ σημαντική, με δεδομένο ότι οι εκπρόσωποι του επιχειρηματικού κόσμου στοχεύουν στη δημιουργικότητα και στην ευελιξία των εργαζομένων, με αποτέλεσμα να πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατάρτιση των νέων ανθρώπων, δεδομένου ότι η ανεργία αυξάνεται ανησυχητικά τα τελευταία χρόνια, ενώ συχνά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων κατάρτισης δεν είναι ενθαρρυντικά (Musset et al., 2014).

Βέβαια, οφείλουμε σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι, από την ανάλυση των βιβλιογραφικών δεδομένων την οποία πραγματοποιήσαμε, όσον αφορά στη στόχευση των προγραμμάτων και σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας, φαίνεται να έχει γίνει κατανοητή, η σημαντικότητά της στους διαμορφωτές πολιτικής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013a· European Commission, 2016). Επομένως, αν και σε μικρό βαθμό, υπάρχει κάποια βελτίωση σε αυτόν το τομέα κι επομένως, υπάρχει μια στόχευση και σύνδεση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, με την αγορά εργασίας. Συνεπώς, σε εθνικό επίπεδο, υπάρχουν θετικές ενδείξεις στον τομέα αυτό και διαφαίνεται ότι έχει κατανοηθεί το πόσο σημαντικό είναι το να συνδέονται τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας, ειδικά σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από οικονομική κρίση και μεγάλα ποσοστά ανεργίας.

4.6. Κατάρτιση και Επιχειρήσεις εν Μέσω Οικονομικής Ύφεσης

Είναι γεγονός πως, όσο το χρονικό διάστημα για το οποίο ένα άτομο παραμένει άνεργο μεγαλώνει, τόσο πιο δύσκολο γίνεται το να βρει εργασία. Αυτό επιφέρει ως άμεσο αποτέλεσμα

τη δημιουργία απώλειας, τόσο των αξιών, όσο και των δεξιοτήτων του. Στη χώρα μας, εμφανίζεται τόσο το φαινόμενο της χαμηλής εξειδίκευσης, όσο και το φαινόμενο της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων, του εργατικού της δυναμικού. Η συγκεκριμένη αναντιστοιχία δημιουργείται, λόγω του πληθωρισμού τυπικών προσόντων των εργαζομένων, που έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να τοποθετούνται σε θέσεις χαμηλότερες από τα προσόντα τους (υπερειδίκευση). Συνεπώς, η στοχευμένη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα στο μείζον πρόβλημα καταπολέμησης της ανεργίας. Πρέπει να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο, ότι η αναντιστοιχία δεξιοτήτων, αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για ολόκληρη την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, το οποίο επηρεάζει κυρίως άτομα της μέσης εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τα άτομα τα οποία έχουν υψηλότερη εκπαίδευση και συνεπώς πιο στοχευμένες και εξειδικευμένες γνώσεις. Αναμφισβήτητα, μια αναντιστοιχία η οποία παρατηρείται με οποιονδήποτε τρόπο αποτελεί ένα βασικό ανασταλτικό παράγοντα ο οποίος δε βοηθά την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης (Atkins et al., 2011).

Στην Ελλάδα της κρίσης, η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων παρατηρείται κυρίως σε εργαζόμενους που απασχολούνται στους τομείς των τεχνολογιών, της πληροφορικής, της επικοινωνίας και μηχανολογίας, καθώς επίσης και στους εργαζόμενους στον τομέα της υγείας. Πολλές επιχειρήσεις αναφέρουν ότι υπάρχει έλλειψη βασικών δεξιοτήτων καθώς και απλών γνώσεων των εργαζομένων τους, ιδιαίτερα στους τομείς της επικοινωνίας (Χάλας, 2002). Έτσι στα πλαίσια της σύγχρονης αγοράς εργασίας, καθώς και του νέου εργασιακού προτύπου, η ανάγκη για κατάρτιση του προσωπικού οδηγεί τις επιχειρήσεις, οι οποίες έχουν την οικονομική δυνατότητα στην εποχή της κρίσης, στο σχεδιασμό και το συντονισμό προγραμμάτων κατάρτισης, επενδύοντας το 40% των χρημάτων, ποσό το οποίο στα επόμενα χρόνια αναμένεται να αυξηθεί, στην εκπαίδευση και κατάρτιση εστιασμένη στις ιδιαιτερότητες των επιχειρήσεων (Cholezas, 2013).

Παράλληλα, οι λιγοστές ελληνικές επιχειρήσεις οι οποίες έχουν την οικονομική δυνατότητα παροχής προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εργατικό δυναμικό τους, το κάνουν σε μία προσπάθεια δημιουργίας εργαζομένων υψηλής ποιότητας, οι οποίοι συνήθως βρίσκονται σε νεαρή ηλικία, παρέχοντάς τους μεν, τη δυνατότητα βελτίωσης της καριέρας τους, αλλά

προσβλέποντας ταυτόχρονα στο μακροπρόθεσμο όφελος της επιχείρησης, από την καλύτερη εργασιακή απόδοση των καταρτιζομένων υπαλλήλων (Φωτόπουλος, 2013· Σαρανταένας, 2017). Από την άλλη, με δεδομένη τη γήρανση του πληθυσμού στη χώρα μας, η εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού μεγαλύτερης ηλικίας κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να καταπολεμηθεί το φαινόμενο της ανεργίας. Επιπλέον, στον ελλαδικό χώρο, ο οποίος αποτελείται στη συντριπτική του πλειοψηφία από μικρομεσαίες επιχειρήσεις, παρατηρείται το φαινόμενο απορρόφησης νέων, ιδιαίτερα μέσα από τις σχολές μαθητείας. Πολλές μικρές επιχειρήσεις προσλαμβάνουν νέους που έχουν υψηλότερες δεξιότητες, ενώ άλλες επιχειρήσεις προσφέρουν αξία στους εκπαιδευόμενους που δεν έχουν δεξιότητες αλλά θέλουν να απασχοληθούν (Παϊδούση, 2014).

Όσον αφορά στα πολιτικά μέτρα στήριξης της επαγγελματικής κατάρτισης γίνονται προσπάθειες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έτσι ώστε να παρασχεθούν κίνητρα στις επιχειρήσεις και στους εργοδότες, ενώ παράλληλα θεσπίζονται κανονισμοί με συλλογικές συμβάσεις και συνεργασίες με κοινωνικούς εταίρους (Παϊδούση, 2014). Από την άλλη, όσον αφορά στη χώρα μας, εν μέσω κρίσης, γίνονται κάποιες προσπάθειες στήριξης των ελληνικών επιχειρήσεων προς αυτή την κατεύθυνση, μέσω προγραμμάτων όπως ΕΣΠΑ, Επενδυτικός Λόγος και Ειδικά Προγράμματα, πλην όμως, κρίνεται απαραίτητη η μεγαλύτερη, αλλά και καλύτερα στοχευμένη και ουσιώδης, παροχή πόρων και κινήτρων προς τις επιχειρήσεις, προκειμένου να καθίσταται εφικτή η παροχή κατάρτισης στο εργατικό τους δυναμικό.

Είναι δεδομένο ότι οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της ελληνικής οικονομίας. Επίσης, συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην απασχόληση της χώρας. Όμως, η οικονομική κρίση έχει προκαλέσει σοβαρές επιπτώσεις, πλήττοντας τα οικονομικά συστήματα και τους παραγωγικούς τομείς της Ελλάδος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επιχειρήσεις να αναγκάζονται σε απολύσεις του εργατικού τους δυναμικού, σε μείωση της παραγωγικότητας, σε έλλειψη καινοτομίας, στην επικράτηση ενός γενικότερου κλίματος φόβου κι ανασφάλειας και αναπόφευκτα στην παύση παροχής προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, η οικονομική κρίση οδηγεί σε επισφαλή εργασία, σε ανεργία και εν τέλει σε φτώχεια, με άμεσο παρεπόμενο τον κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση περισσότερων συμπολιτών μας.

Από την έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε, κατέστη σαφές ότι απαιτείται επαναπροσέγγιση των πολιτικών, όσον αφορά στην επιχειρηματικότητα στη χώρα μας. Η νομοθεσία, θα πρέπει να αναγνωρίζει τα επιχειρηματικά ενδιαφέροντα, να εξασφαλίζει τη χρηματοδότηση των επιχειρήσεων και να προσαρμόζει τις οργανωτικές δομές του κράτους στις απαιτήσεις της εποχής. Οι δημόσιες πολιτικές έναντι των επιχειρήσεων εξελίσσονται. Στο παρελθόν ήταν διασπαρμένες, διάσπαρτες σε πολλούς φορείς και προγράμματα χωρίς ολοκλήρωση (Λιούκας κ.ά., 2009). Η Ελλάδα, είναι κοινώς αποδεκτό ότι διαθέτει σημαντικά συγκριτικά πλεονεκτήματα, έναντι άλλων κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κάποια από αυτά είναι ο τουρισμός και η γεωπολιτική της θέση. Οι καινοτόμες προσεγγίσεις, η στοχευμένη καθοδήγηση των νέων, καθώς και των καθιερωμένων επιχειρηματιών από τους αρμόδιους φορείς, η αύξηση των εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης που προσφέρονται, η μείωση της φορολογίας και των επιτοκίων δανεισμού, καθώς και η απλούστευση της διαδικασίας συγκέντρωσης των απαραίτητων δικαιολογητικών, αποτελούν μερικές μόνο διορθωτικές κινήσεις προς τη σωστή κατεύθυνση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία, πως η εθνική μας κουλτούρα συνάδει με το μοντέλο διάχυσης ιδεών. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι η οικονομική κρίση πλήττει κυρίως τις εδραιωμένες, μεγάλες επιχειρήσεις, θα μπορούσε ο ελληνικός επιχειρηματικός κόσμος, μέσω παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, να αναγνωρίσει και να αναλάβει νέες επιχειρηματικές πρωτοβουλίες, οι οποίες θα στηρίζονται στην εμπιστοσύνη στο συνάνθρωπο, στη διαπολιτισμική παιδεία, στη διάχυση της γνώσης και την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Ασφαλώς, μία τέτοια κίνηση, προϋποθέτει τη συμμετοχή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι χρονοβόρα. Από την άλλη, διανύοντας ήδη τον όγδοο χρόνο της οικονομικής κρίσης, δε μπορεί να θεωρηθεί ανέφικτη. Βέβαια, ενθαρρυντικό γεγονός, στον ελληνικό επιχειρηματικό χώρο, αποτελεί η ύπαρξη πληθώρας διορατικών επιχειρηματιών συμπολιτών μας, εν μέσω οικονομικής ύφεσης, οι οποίοι, αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, καταφέρνουν να διερευνούν ευκαιρίες για ανάπτυξη των επιχειρήσεών τους, μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας, της πελατοκεντρικής στρατηγικής, καθώς επίσης και μέσω παροχής συνεχιζόμενης κατάρτισης, στο εργατικό τους δυναμικό.

4.7. Ο ΟΑΕΔ στην Ελλάδα της Κρίσης

Έχοντας σκοπό την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής για την απασχόληση και την καταπολέμηση της ανεργίας, την ενίσχυση και διευκόλυνση της ένταξης του εργατικού δυναμικού της χώρας στην αγορά εργασίας, την ασφάλιση κατά της ανεργίας, την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της σύνδεσής της με την απασχόληση, καθώς και την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού, ο Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), δε θα μπορούσε να μην εξεταστεί στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Ο ΟΑΕΔ είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου το οποίο όμως είναι διοικητικά αυτόνομο. Οι αρμοδιότητές του μπορούν να αναλυθούν γύρω από τρεις άξονες και αφορούν στην προώθηση στην απασχόληση, στην ασφάλιση της ανεργίας και τέλος, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως, ο ΟΑΕΔ διαχειρίζεται αφενός, τις ενεργητικές πολιτικές αγοράς εργασίας, για την προώθηση της απασχόλησης και την επαγγελματική κατάρτιση ανέργων και εργαζομένων κι αφετέρου, τις ενεργητικές πολιτικές για την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση (ΟΑΕΔ, 2018a· <http://www.oaed.gr/o-organismos-oaed>).

Επομένως, ο ΟΑΕΔ ανά τακτά χρονικά διαστήματα, οργανώνει προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΟΑΕΔ, 2018b· ΟΑΕΔ, 2018c), προκειμένου να παρακολουθήσουν οι δικαιούχοι οι οποίοι, μετά την ολοκλήρωσή τους θα καταστούν ικανοί προς ένταξη στην αγορά εργασίας. Η προσπάθεια αυτή, γίνεται μέσα από εξατομικευμένες παρεμβάσεις προκειμένου να αναβαθμίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού και να τις προσαρμόσει στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, από τον ΟΑΕΔ καταγράφονται τα στοιχεία της ανεργίας της χώρας μας και εντοπίζεται ο αριθμός των ατόμων που είναι άνεργα κάθε χρόνο,

έτσι ώστε να δημιουργηθούν ευκαιρίες απασχόλησης μέσα από τα Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης και εταιρείες που λειτουργούν ως θυγατρικές και ανήκουν στο δημόσιο τομέα (<http://www.oaed.gr/reengineering>).

Η συγκεκριμένη λειτουργία, των Κέντρων Προώθησης Απασχόλησης, έγινε με το νόμο 2656 / 2000, έτσι ώστε να εφαρμοστούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, προσιτά σε όλους, προκειμένου να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να ενισχυθεί η επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με αναπηρία. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται συνολικά ένα φάσμα αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, όπως προγράμματα κατάρτισης ανέργων και ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας έτσι ώστε να αποκτηθεί περαιτέρω εξειδίκευση στους τομείς που λειτουργούν στην αγορά εργασίας της Ελλάδας (Βεργίδης, 2005). Επίσης, παράλληλα με τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης πραγματοποιούνται και μελέτες, σε συνεργασία με το εθνικό παρατηρητήριο απασχόλησης, σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, έτσι ώστε να βελτιωθεί η Διά Βίου Μάθηση, με αποτέλεσμα να προάγεται η συμβουλευτική υποστήριξη και η εξατομικευμένη προσέγγιση στο κάθε άτομο, ανάλογα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Πρόκου, 2009).

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να αναφέρουμε, ότι η οικονομική κρίση σε συνδυασμό με μία σειρά διαρθρωτικών προβλημάτων που είχε η ελληνική πολιτεία, είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μία εκρηκτική άνοδος των ποσοστών ανεργίας τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας σε περιθωριοποίηση ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του εργατικού δυναμικού. Μέσα από τις έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, τόσο στη χώρα μας, όσο και πανευρωπαϊκά, φαίνεται το μέγεθος του προβλήματος καθώς την τελευταία δεκαετία έχουν χαθεί 5.5 εκατομμύρια θέσεις εργασίας ενώ το 2014 η ανεργία άγγιξε σχεδόν το 25% (Cedefop, 2015). Στο μεταξύ, η κρίση ανάγκασε πολλούς εργοδότες να αναζητήσουν προσωπικό το οποίο έχει υψηλά προσόντα, ενώ παράλληλα οι αμοιβές οι οποίες δίνονται δεν είναι ανάλογες. Ένα, επίσης, βασικό χαρακτηριστικό της αγοράς εργασίας στη χώρα μας είναι ότι τα ποσοστά ανεργίας στους νέους κάτω των 25 ετών είναι συγκριτικά μεγαλύτερα σε σχέση με τους

ανέργους ηλικίας από 25 - 64 ετών (ΕΛΣΤΑΤ, 2018b). Αυτά, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας στους νέους, δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες οι οποίες διαμορφώνουν τη λεγόμενη «χαμένη γενιά».

Τα επόμενα χρόνια, δηλαδή τα χρόνια μετά την «έξοδο» της χώρας μας από την οικονομική κρίση, εξαγγέλλεται ότι θα δημιουργηθούν μέσα από διαρθρωτικά μέτρα νέες θέσεις εργασίας, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στα προσόντα των εργαζομένων και θα αφορούν ιδιαίτερα στα άτομα εκείνα τα οποία έχουν προσόντα μέσου και υψηλού επιπέδου. Αυτό, δικαιολογείται υπό το σκεπτικό ότι τα συγκεκριμένα άτομα, θα είναι σε θέση να αποκριθούν επαρκώς, στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, γεγονός το οποίο φανερώνει και την αναγκαιότητα / σημαντικότητα για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, είτε σε περιόδους ανάπτυξης, είτε σε περιόδους ύφεσης της οικονομίας. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο κι από κάθε κράτος – μέλος ξεχωριστά, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη Διά Βίου Μάθηση, καθώς μέσα από τις νέες οικονομικο - κοινωνικές συνθήκες αναπτύσσονται τεχνολογίες οι οποίες καθιστούν την επαγγελματική κατάρτιση απαραίτητη, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Φωτόπουλος, 2013).

Από την άλλη, στη χώρα μας, διαπιστώνεται πως η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση λειτουργεί υποβασταζόμενη και υποστηριζόμενη σε συντριπτικά ποσοστά από ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις. Ιδιαίτερα, τα χρόνια της οικονομικής κρίσης, σε πολλές περιπτώσεις παρέχονται προγράμματα προκειμένου να απασχοληθούν πρόσκαιρα οι άνεργοι, ούτως ώστε να μειωθούν οι δείκτες ανεργίας, ενισχύοντας μεν την επιμόρφωση στα πλαίσια της ενεργητικής πολιτικής αντιμετώπισης του προβλήματος, αλλά λόγω μη ύπαρξης σχεδιασμού και προγραμματισμού, η σύνδεσή της με την απασχόληση να είναι από χαμηλή, έως μηδενική. Το φαινόμενο αυτό, δεν είναι νέο. Η σταδιακή επέκταση των φορέων εκπαίδευσης ήδη από το 1981 πραγματοποιήθηκε έτσι ώστε να απορροφηθούν τα ευρωπαϊκά κονδύλια, χωρίς προγραμματισμό, με αποτέλεσμα την ύπαρξη υποαπασχόλησης των ανέργων και τη λήψη επιδόματος ανεργίας να ανάγεται σε αυτοσκοπό. Αναπόφευκτα, το αποτέλεσμα υπήρξε να δημιουργείται άτακτη ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, χωρίς συντονισμό κάτι το οποίο είχε σταδιακά ως αποτέλεσμα να μην ευνοηθούν τα προγράμματα

εκπαίδευσης περιφερειακά, τα οποία θα καλύπτουν επαγγελματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας (Πρόκου, 2009), γεγονός το οποίο όχι μόνο αντανακλάται, αλλά και συνεχίζεται, εν μέσω οικονομικής κρίσης στη χώρας μας, με τα ίδια δυσάρεστα αποτελέσματα.

Σε αντίθεση με το διάλογο ο οποίος είχε δημιουργηθεί στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Πασιάς, 2006α, σελ. 246) λόγω της ύφεσης, ο οποίος οδήγησε στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν έχει αντιμετωπίσει τις προκλήσεις οι οποίες εμφανίστηκαν, με αποτέλεσμα ο διάλογος για την αντιμετώπιση των παθογενειών στον τομέα της απασχόλησης και της κατάρτισης να θεωρείται αναγκαίος, έως σήμερα. Επιπλέον, τα χαμηλά ποσοστά σύνδεσης της απασχόλησης με τα προγράμματα κατάρτισης διευρύνουν το χάσμα κόστους οφέλους των προγραμμάτων, αφού πλέον συμπεριλαμβάνονται θέματα τα οποία δεν έχουν μόνο οικονομικό, αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα, όπως ο περιορισμός της κατάχρησης ουσιών και η ενίσχυση των αδύναμων ομάδων (Βεργίδης, 2008).

Το βασικό πρόβλημα το οποίο παρατηρήθηκε από την έρευνα, είναι ότι παρόλους τους υψηλούς δείκτες ανεργίας, ακόμη και στην παρούσα εποχή της κρίσης, δεν πραγματοποιείται συστηματική έρευνα, η οποία θα αποτυπώνει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας μας, από τους αρμόδιους φορείς, με αποτέλεσμα οι φορείς κατάρτισης να μην είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν σημαντικές και στοχευμένες αλλαγές. Επιπλέον, από τη βιβλιογραφική έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε διαπιστώσαμε ότι στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης, λόγω της μη επαρκούς χρηματοδότησης, ο ΟΑΕΔ τα τελευταία χρόνια έχει αποκτήσει εποπτικό ρόλο, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να αποτελέσει καταλύτη της διαδικασίας εξορθολογισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς παρόλο που είναι ο μόνος φορέας που διαθέτει τα στοιχεία ανεργίας του Ελληνικού κράτους, δεν έχει πλέον τις απαραίτητες υποδομές οι οποίες θα του επιτρέψουν να καλύψει τις ανάγκες των ανέργων. Το γεγονός αυτό, βέβαια, έρχεται σε αντίθεση τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και με την ευρέως αποδεκτή παραδοχή ότι οι συνεχείς αλλαγές οι οποίες πραγματοποιούνται στην αγορά εργασίας, ως συνέπεια του ανταγωνισμού και της τεχνολογικής εξέλιξης, έχουν δημιουργήσει την ανάγκη συνεχούς

επαγγελματικής κατάρτισης, με αποτέλεσμα να έχει σχηματιστεί μία διαλεκτική σχέση μεταξύ του ατόμου και της εργασίας, η οποία αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (Πρόκου, 2009).

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε ιδιαίτερα σημαντικό να αναφέρουμε το γεγονός ότι από τη βιβλιογραφική έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε ότι όσον αφορά στη συμμετοχή του πληθυσμού σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, δεν κατέστη δυνατή η ανεύρεση κάποιου επίσημου ελληνικού φορέα ή αρχής, η οποία να έχει τα στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ούτε ποσοτικά, ούτε σε σχέση με το κοινωνικο - οικονομικό προφίλ των εκπαιδευομένων. Επομένως, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να υπάρχουν τα σχετικά δεδομένα, ώστε να μπορούν και οι λήπτες των αποφάσεων, να έχουν τη κατά το δυνατόν καλύτερη ενημέρωση ώστε να λαμβάνουν και τις σχετικές αποφάσεις, προς τη σωστή κατεύθυνση.

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε, έγινε φανερό ότι η οικονομική κρίση στη χώρα μας, είχε ως αποτέλεσμα τη σύμπτυξη, όχι μόνο του ΟΑΕΔ, αλλά του συνόλου των σχετιζόμενων με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση φορέων και την, σε πολλές περιπτώσεις, ενοποίησή τους, ώστε να υπάρξουν οικονομίες κλίμακας, αλλά και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Από την άλλη, αναγνωρίζοντας το ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί τα σχετικά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά, και κυρίως, κατανοώντας την αξία της επαγγελματικής επιμόρφωσης, γίνεται εύκολα κατανοητό το ότι οι συγκεκριμένοι φορείς, θα έχουν έναν ακόμη πιο σημαντικό ρόλο, στο μέλλον.

Επομένως, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, ο ΟΑΕΔ καλείται να ξεπεράσει παθογένειες και προβλήματα και να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Αναμφισβήτητα, υπάρχει ανάγκη ενίσχυσης του οικονομικά ανενεργού πληθυσμού, με παθητικές πολιτικές (επιδόματα), αλλά και με ενεργητικές πολιτικές κάτι το οποίο σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει μία σειρά σταθερών, στοχευμένων και βιώσιμων μέτρων για την ένταξη των ανέργων στην αγορά εργασίας, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και

κατάρτιση. Εντοπίζεται λοιπόν η ανάγκη αλλαγής πολιτικής από το κράτος και μία σειρά παρεμβάσεων, με στόχο να υλοποιηθούν αποτελεσματικότερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, με σχετικές έρευνες για τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας, τα οποία θα λειτουργήσουν ως συμπληρωματική εκπαίδευση και κατάρτιση, προκειμένου οι άνεργοι να αποκτήσουν το απαραίτητο επίπεδο εξειδίκευσης, στο οποίο έχει στοχεύσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και στο οποίο καλείται ο καθένας μας σήμερα, να ανταπεξέλθει στη σύγχρονη και τόσο απαιτητική αγορά εργασίας.

4.8. Καλές Πρακτικές της Ε.Ε. - Οικονομική Κρίση, Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Αποτελεί γεγονός ότι η οικονομική κρίση έπληξε πιο πρόσφατα τη χώρα μας, σε σχέση με τις ανεπτυγμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίες επλήγησαν νωρίτερα και ως επί των πλείστον, δεν έχουν καταφέρει να ξεπεράσουν ακόμη πλήρως, τις επιπτώσεις της. Παρόλα αυτά μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας την οποία πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε ότι, παρά τις επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης, το σύνολο των ανεπτυγμένων κρατών – μελών, όχι μόνο δε μείωσε, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις αύξησε τις εθνικές του χρηματοδοτήσεις, όσον αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013b· European Commission, 2016). Αυτό το γεγονός, φανερώνει την αναγνώριση της αξίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, από τα ανεπτυγμένα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και την αναγνώριση του γεγονότος ότι η Διά Βίου Μάθηση, εκτός των άλλων, στηρίζει το άτομο καθόλη τη διάρκεια του οικονομικού του κύκλου, τόσο σε περιόδους οικονομικής άνθησης, όσο και σε περιόδους ύφεσης.

Έτσι, λόγω της παγκόσμιας και κατά συνέπεια πανευρωπαϊκής οικονομικής κρίσης, παρατηρείται το φαινόμενο τα τελευταία χρόνια οι άνεργοι στην Ευρωπαϊκή Ένωση να ξεπερνούν τα 17 εκατομμύρια άτομα (“Eurostat: Στο 20,8% η ανεργία στην Ελλάδα τον Φεβρουάριο του 2018”, 2018). Σε κάποιες περιπτώσεις η ανεργία εκτοξεύτηκε σε λιγότερο από δύο χρόνια, ενώ σε άλλες χώρες τριπλασιάστηκε ή υπερδιπλασιάστηκε. Η οικονομική κρίση δεν

αφήνει κανένα τομέα ανεπηρέαστο. Έτσι, και στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατακόρυφες αλλαγές και προβλήματα, σημειώθηκαν στα περισσότερα κράτη – μέλη, λόγω περικοπής δαπανών, όπως και του ανθρώπινου δυναμικού στον τομέα της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο φανερώνει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, στα περισσότερα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί βέβαια δεδομένο πως, η οικονομία η οποία αναδύεται από μία ύφεση δεν έχει ομοιότητες με αυτή η οποία λειτουργεί στη διάρκεια μιας κρίσης. Συνεπώς και η αποδοτικότητα των επιχειρήσεων αλλάζει και ο ανταγωνισμός επεκτείνεται, ενώ τα περιθώρια κέρδους μειώνονται (Karfakis et al., 2014).

Από την έρευνα παρατηρήσαμε πως μετά το πρώτο «σοκ» από την οικονομική ύφεση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πολλά από τα κράτη - μέλη έχουν αυξήσει τους προϋπολογισμούς τους, έτσι ώστε να ενισχύσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση ή έχουν καταβάλει προσπάθειες, ώστε να διατηρηθεί στα ίδια επίπεδα, παρά το γεγονός ότι τα φορολογικά τους έσοδα έχουν μειωθεί. Πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι, ακόμη και κατά το χρονικό διάστημα της οικονομικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζοντας τα οφέλη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει αφενός, εγκρίνει τη διάθεση δισεκατομμυρίων ευρώ (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018), υπό τη μορφή χρηματοδότησης στα κράτη – μέλη της, την τελευταία δεκαετία, ούτως ώστε να υπάρξει μία εκπαιδευτική ανάκαμψη κι αφετέρου, έχει προβεί σε ανακοινώσεις δεσμευόμενη για την απασχόληση στην ευρωζώνη, κάνοντας ταυτόχρονα έκκληση στα κράτη – μέλη, για επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission, 2016). Από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται ότι υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των κυβερνήσεων και των κοινωνικών εταίρων ως προς την ανάγκη διατήρησης των θέσεων εργασίας (Papadopoulou, 2015).

Είναι δεδομένο ότι πολλές επιχειρήσεις στην ευρωζώνη, εν μέσω οικονομικής κρίσης, αντιμετώπιζαν δυσκολίες προκειμένου να βρουν εξειδικευμένους εργαζόμενους, οι οποίοι θα συνέβαλαν, στην ανάκαμψη των επιχειρήσεών τους, με τις δεξιότητες οι οποίες κρίνονταν απαραίτητες. Έτσι, πολλές χώρες, όπως η Κύπρος, χορηγούν επιδοτήσεις στους εργοδότες, ούτως ώστε να παρέχεται κατάρτιση στο εργατικό δυναμικό των επιχειρήσεών τους, σε

περίπτωση που οι επιχειρήσεις δεσμευτούν να διατηρήσουν το εργατικό δυναμικό τους, αντί να προβούν σε απολύσεις. Αντίστοιχα προγράμματα, εφαρμόζονται και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έτσι ώστε το κράτος συνεισφέρει σε ένα μέρος του μισθού των εργαζομένων, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης, σε αντίθεση με τις επιχειρήσεις οι οποίες πραγματοποιούν απολύσεις (Brunello, Fort & Weber, 2009).

Επιπλέον, σε πολλά κράτη – μέλη, έχουν καθιερωθεί ποιοτικά προγράμματα για εργαζόμενους οι οποίοι είναι οικονομικά ευάλωτοι, έτσι ώστε οι επιχειρήσεις να στηριχθούν οικονομικά από το κράτος, προκειμένου να μην κλείσουν (Karfakis et al. 2014; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017b). Με αυτόν τον τρόπο, το προσωπικό τους εργάζεται κάποιες μέρες την εβδομάδα, ενώ παράλληλα συμμετέχει σε προγράμματα κατάρτισης. Παρόμοια, ποιοτικά προγράμματα προωθούνται σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση και καλύπτουν όλους τους οικονομικούς τομείς. Επίσης, πολλά κράτη – μέλη, επιλέγουν να καλύψουν, μερικώς, το κόστος της κατάρτισης των εργαζομένων, προκειμένου βραχυπρόθεσμα, να δημιουργηθούν νέες θέσεις εργασίας. Έτσι, από το 2009 έχει οργανωθεί ένα πρόγραμμα επιδοτήσεων το οποίο καλύπτει έως 80% των δαπανών που επιλέγονται, ανάλογα το μέγεθος των επιχειρήσεων και την κατάρτιση των εργαζομένων (Paradopolou, 2015). Από την άλλη, η Φινλανδία έχει αυξήσει τη δημόσια χρηματοδότηση για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, έτσι ώστε να επικαιροποιηθούν οι δεξιότητες των εργαζομένων και να στηριχθούν εκείνοι οι οποίοι έχουν απολυθεί. Επιπλέον, στη χώρα χρηματοδοτούνται οι προσπάθειες οι οποίες επιτρέπουν στην εργοδοσία να προσαρμοστεί στις οργανωτικές και τεχνολογικές αλλαγές.

Επιπροσθέτως, γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια από την Ευρωπαϊκή Ένωση ώστε να ενισχυθούν τα άτομα νεαρών ηλικιών, καθώς και τα άτομα με χαμηλά τυπικά προσόντα, τα οποία έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την ύφεση, λόγω της μείωσης προσλήψεων. Οι προσπάθειες παροχής κινήτρων για νέες εγγραφές στην επαγγελματική εκπαίδευση γίνονται όλο και περισσότερες, καθώς πολλοί νέοι, τα τελευταία χρόνια προσπαθούν ανεπιτυχώς, στην αναζήτηση εργασίας. Συν τοις άλλοις, οι χρηματοδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τη δημιουργία θέσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης γίνονται όλο και περισσότερες, με αποτέλεσμα την

παροχή δυνατότητας στα κράτη - μέλη να υποστηρίζουν σημαντικά τα άτομα τα οποία έχουν χάσει πρόσφατα την εργασία τους, αλλά και άτομα τα οποία αναζητούν εργασία, την περίοδο της κρίσης. Έτσι, για παράδειγμα στη Γαλλία, το κράτος από κοινού με τους κοινωνικούς εταίρους, επένδυσε τουλάχιστον 100 εκατομμύρια ευρώ, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα κατάρτισης και να ενισχύσει τα προγράμματα τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση ανειδίκευτων εργατών. Παράλληλα, γίνονται προσπάθειες έτσι ώστε βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα, να εξασφαλιστεί ένας ικανός αριθμός θέσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ούτως ώστε οι ενδιαφερόμενοι να επιλέξουν την κατάρτιση την οποία θέλουν, σε μία προσπάθεια να ενισχυθεί η απασχόληση, κάτι το οποίο έχει ως στόχο να διευκολύνει πολλά τμήματα του πληθυσμού, προκειμένου να έχουν πρόσβαση στην κατάρτιση (Zwick, 2005).

Επίσης, χώρες όπως το Βέλγιο και η Πορτογαλία, σταδιακά ενίσχυσαν τις χρηματοδοτήσεις τους προς τις επιχειρήσεις, έτσι ώστε οι εργοδότες να ενθαρρυνθούν ως προς την πρόσληψη νέων και άνεργων ατόμων. Παράλληλα, η μαθητεία έγινε κομμάτι των προτεραιοτήτων για τη χρηματοδότηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού ταμείου και τα κράτη – μέλη, σταδιακά βοήθησαν πολλούς μαθητευόμενους να ολοκληρώσουν τα προγράμματα μαθητείας τους. Ακόμη, θεσπίζονται προγράμματα όσον αφορά στην παροχή προγραμμάτων κατάρτισης σε άτομα τα οποία συμμετέχουν σε συγκεκριμένα προγράμματα εργοδοσίας, ενώ γενικότερα υπάρχουν τάσεις ευρύτερης χρήσης του θεσμού της μαθητείας και δυνατότητες κατάρτισης, σε άτομα τα οποία κατέχουν ανώτατους τίτλους εκπαίδευσης (Φωτόπουλος, 2013) .

4.9. Καλές Πρακτικές της Ε.Ε. - Κατάρτιση και Οικονομική Ανάκαμψη

Πολλά κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρά τον επηρεασμό τους από την οικονομική κρίση, προσπαθούν, μέσω εφαρμογής ενεργητικών πολιτικών και στρατηγικών, να θέσουν τις βάσεις για την, κατά το δυνατόν, ταχύτερη επαναφορά της οικονομίας τους στην κανονικότητα και την αποφυγή επηρεασμού τους στο μέλλον, από παρόμοια φαινόμενα. Μέσω της έρευνας,

διαπιστώσαμε σημαντικές ενδείξεις, προς αυτή την κατεύθυνση και παρατηρήσαμε ότι πολλά κράτη - μέλη υιοθετούν μακροπρόθεσμες προσεγγίσεις και μεριμνούν ώστε να λαμβάνονται μέτρα για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της κρίσης και της ανεργίας, εφαρμόζοντας στρατηγικές ανάπτυξης. Έτσι, μακροπρόθεσμα γίνονται προσπάθειες να αναδειχθούν κάποια επαγγέλματα τα οποία χαρακτηρίζονται από γνώσεις και δεξιότητες. Στους κλάδους στους οποίους, το κάθε κράτος - μέλος προβλέπει ότι θα δημιουργηθούν περισσότερες θέσεις εργασίας, οι οποίες στη συντριπτική τους πλειοψηφία απαιτούν επαγγελματικά προσόντα μεσαίου και υψηλού επίπεδο, παρέχονται ήδη προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, με βλέψεις προς το μέλλον. Υπό αυτήν την στόχευση, σε χώρες όπως τη Γαλλία, κατασκευάστριες εταιρείες χρησιμοποιούν κρατικά χρηματοδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης και επισπεύδουν διαρθρωτικές αλλαγές για να επικαιροποιήσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τις οποίες αποκτούν οι εργαζόμενοί τους. Συνεπώς οι χώρες αυτές ενισχύουν την αγορά εργασίας για την επερχόμενη ανάπτυξη (European Commission, 2016). Παράλληλα, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δημιουργούνται εξατομικευμένες ευκαιρίες για άτομα τα οποία είναι άνω των 45 ετών, για άτομα τα οποία έχουν παραμείνει ανενεργά για παραπάνω από ένα έτος, καθώς επίσης, χορηγούνται υποτροφίες και κίνητρα σε μακροχρόνια ανέργους.

Τα μέτρα διαχείρισης της κρίσης, τα οποία εφαρμόζονται σε πολλά κράτη - μέλη, δε σχετίζονται μόνο με δεξιότητες αλλά και με νέα γνώση. Η επικοινωνία, η πληροφορική και η επίλυση προβλημάτων, σχετίζονται με διάφορα επαγγέλματα τα οποία λειτουργούν στη σημερινή αγορά εργασίας και θα πρωταγωνιστήσουν ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Αντιθέτως, σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναγκαίες καθαρά επαγγελματικές δεξιότητες, στις οποίες εφαρμόζονται βραχυπρόθεσμες αλλά και οι μακροπρόθεσμες πολιτικές, προσβλέποντας στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, σε δευτεροβάθμιο αλλά και σε μεταδευτεροβάθμιο επίπεδο. Συνεπώς, οι εργαζόμενοι μέσα από την κατάρτιση αποκτούν περισσότερη προσαρμοστικότητα και κινούνται άμεσα μεταξύ διαφόρων κλάδων της οικονομίας (Anastasiou et al., 2014).

Από την έρευνα παρατηρήσαμε ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις στις οποίες δίνεται βάρος, συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την επιχειρηματικότητα. Πολλά κράτη – μέλη, όπως το Βέλγιο, στοχεύουν σε μέτρα κατάρτισης τα οποία ενισχύουν την αυτοαπασχόληση, ενώ αντίστοιχα παρέχονται σεμινάρια για διευθυντικά στελέχη μικρών επιχειρήσεων, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της κρίσης. Τα περισσότερα κράτη - μέλη αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα που έχουν οι δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, οι οποίες είναι πλέον απαραίτητες στους περισσότερους τομείς εργασίας και σε όλα τα επίπεδα προσόντων. Επιπλέον, στο Βέλγιο παρέχεται κατάρτιση σε άνεργα άτομα, η οποία αφορά σε νέα επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται με τις περιβαλλοντικές σπουδές. Η εξισορρόπηση των δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία ευελιξίας, προκειμένου το άτομο να συμβαδίζει με τις εξελίξεις, επομένως πραγματοποιούνται συνεχώς σεμινάρια τα οποία είναι ανταποκρινόμενα σε πραγματικές ανάγκες και επιτρέπουν να αναπτυχθούν νέες γνώσεις (Brunello et al., 2009).

Ακόμη, διαπιστώσαμε ότι κάποια κράτη - μέλη, όπως η Γερμανία και το Βέλγιο, επιχειρούν να αναπτύξουν, από κοινού, νέα μέτρα τα οποία θα δημιουργήσουν κοινωνικό διάλογο και θα γεφυρώσουν συνεργασίες, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι οικονομικοί κλάδοι οι οποίοι, αυτή τη στιγμή βρίσκονται σε ύφεση. Παράλληλα, ενισχύεται η μισθωτή απασχόληση, καθώς και το ερευνητικό έργο σε συνεργασία με κρατικά, αλλά και ιδιωτικά ερευνητικά ιδρύματα. Παρέχονται επίσης, σημαντικές ενισχύσεις σε επιχειρήσεις έτσι ώστε να δημιουργηθούν θέσεις εργασίας, ενώ ταυτόχρονα με τα οικονομικά κίνητρα παρέχονται και κίνητρα για τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα κατάρτισης.

Επιπλέον, το σύνολο των κρατών - μελών σε συνεργασία με τους οργανισμούς εκπαίδευσής τους, ιδιαίτερα τα χρόνια της κρίσης, μπαίνουν σε διαδικασίες επαγγελματικού προσανατολισμού διά βίου, του εργατικού τους δυναμικού, έτσι ώστε με κάθε τρόπο να αναπτύξουν τη μάθηση. Συνεπώς, εκπονούνται πολλά προγράμματα ατομικής κατάρτισης, υπό τη μορφή συμφωνιών εργοδοτών και εργαζομένων, τα οποία περιλαμβάνουν τυπική και μη τυπική μάθηση, σε διάφορα στάδια της επαγγελματικής εξέλιξης του ατόμου (Karfakis et al., 2014). Επιπλέον, το σύνολο των ανεπτυγμένων κρατών – μελών, αναγνωρίζοντας πως για να

καλυφθούν οι ανάγκες ανάπτυξης δεξιοτήτων σημαντική είναι η επικύρωση και η αναγνώριση των γνώσεων, συχνά παρέχουν πιστοποιήσεις οι οποίες σχετίζονται με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι πολλές από τις γνώσεις οι οποίες παρέχονται στα πλαίσια της τυπικής ή μη τυπικής μάθησης, λαμβάνουν χώρα στον ίδιο το χώρο εργασίας (Brunello et al., 2009). Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη βάση στα μαθησιακά αποτελέσματα, η οποία διευκολύνει την επικύρωση και την αναγνώριση των προσόντων τα οποία αποκτούνται μέσα από τα διάφορα είδη μάθησης (Mahlberg et al., 2009).

Ακόμη, από τη βιβλιογραφική έρευνα παρατηρήσαμε ότι οι επιχειρήσεις σε όλα τα κράτη – μέλη, αναγνωρίζουν το ρόλο της κατάρτισης και των δεξιοτήτων στην πορεία τους προς την οικονομική ανάκαμψη. Βέβαια, ένα σημείο το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο αντίκτυπος στην κατάρτιση θα φανεί στα επόμενα χρόνια καθώς, ενώ αναγνωρίζεται η αξία που έχει η μάθηση στο χώρο εργασίας, δεν είναι γνωστό αν η κρίση θα επηρεάσει την προθυμία των επιχειρήσεων έτσι ώστε να δημιουργήσουν νέες θέσεις εργασίας (Karfakis et al., 2014). Συνεπώς, πολλά κράτη-μέλη, όπως η Γερμανία, ενισχύουν τη δυνατότητά τους, σχετικά με την πρόγνωση των δεξιοτήτων, οι οποίες προβλέπεται ότι θα είναι απαραίτητες στο μέλλον και θα αντιστοιχηθούν με τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας. Επιπλέον, από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι η πρόσβαση στη μάθηση με τη δημιουργία δυνατότητας επιλογής, ιδιαίτερα για τα νεαρά άτομα, αποτελεί εργαλείο του μέλλοντος το οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς προβλέπονται ήδη κρατικές χρηματοδοτήσεις, οι οποίες θα είναι αυξημένες, σε σχέση με τα σημερινά επίπεδα. Πολλά κράτη - μέλη αυξάνουν τις δαπάνες τους για την κατάρτιση παρόλο, που κάποια από αυτά έχουν προβεί σε περικοπές σε άλλους τομείς.

Γενικότερα, από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των ανεπτυγμένων κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρόλη την ύπαρξη πλήθους δημοσιονομικών περιορισμών, οι οποίοι αποθαρρύνουν τις επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, γίνονται ουσιαστικές προσπάθειες στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Σε αυτό το σημείο δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι και οι εργαζόμενοι ωφελούνται ανάλογα, δεδομένου ότι με την κατάλληλη κατάρτιση βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές,

ενώ ταυτόχρονα, αποτελεί και ένα «μέσο προστασίας», για όσους βρίσκονται στο περιθώριο της αγοράς εργασίας ή αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες κοινωνικές δυσκολίες (Anastasiou et al., 2014).

Κεφάλαιο 5

Επίλογος

Η μεταπτυχιακή διατριβή εξέτασε την επίδραση που έχει η οικονομική κρίση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στη χώρα μας. Είναι γενικότερα αποδεκτό το γεγονός ότι η οικονομική κρίση είχε πάρα πολλές αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία, όχι μόνο της Δημόσιας Διοίκησης, αλλά γενικότερα στη λειτουργία του ιδιωτικού τομέα και της αγοράς εργασίας. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις τα μέτρα λιτότητας και οι παρεμβάσεις υπήρξαν προς τη λάθος κατεύθυνση, με τρανταχτά παραδείγματα την υπερφορολόγηση του ιδιωτικού τομέα, καθώς και την αδυναμία μείωσης των εμποδίων στην αγορά.

Θα πρέπει να τονιστεί και να κατανοηθεί από τους διαμορφωτές πολιτικής, ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της αγοράς, αλλά προκειμένου να καταστούν ικανές στο να φέρουν θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να υπάρχει και η κατάλληλη στήριξη και βούληση από τις κρατικές αρχές. Όπως αναφέρουν οι Anastasiou et al. (2014), ένα ιδιαίτερο στοιχείο της κρίσης είναι ότι, ενώ ο ιδιωτικός τομέας θα μπορούσε να γίνει φορέας ανάπτυξης, τελικά συνέβη το αντίθετο, το οποίο σημαίνει ότι ο ιδιωτικός τομέας υπήρξε θύμα μιας κρίσης, την οποία δε δημιούργησε ο ίδιος. Θα πρέπει επιπλέον, να τονιστεί ότι ενώ η κρίση δημιουργήθηκε από το φαινόμενο των υψηλών ελλειμμάτων στο δημόσιο τομέα, το «φάρμακο» το οποίο «χορηγήθηκε» από την ελληνική πολιτεία, είναι η υπερφορολόγηση του ιδιωτικού τομέα και γενικότερα, οι περικοπές σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένου του τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Παρόλα αυτά, ακόμη και στην παρούσα περίοδο και υπό αυτές τις συνθήκες, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να διαδραματίσει έναν κρίσιμο ρόλο στην πολυπόθητη «έξοδο από την κρίση» κι ο ρόλος της αυτός, μπορεί να είναι πολλαπλός. Έτσι, εκτός του ότι μπορεί να βοηθήσει τους ανέργους, ώστε να ενταχθούν στην αγορά, μέσω της απόκτησης νέων και επικαιροποιημένων, δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων, μπορεί επιπλέον, να ενισχύσει τις υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητες των ήδη εργαζομένων, με βλέψεις προς την αύξηση της παραγωγικότητας. Στο σημερινό περιβάλλον ο εργαζόμενος και η επιχείρηση δε λειτουργούν σε ένα στατικό πλαίσιο, αλλά σε μία αγορά που αλλάζει συνεχώς. Αποτελεί γεγονός το ότι η αγορά εργασίας δεν επηρεάζεται μόνο από την οικονομική κρίση, αλλά και από πολλούς, επιπλέον παράγοντες, με πολύ σημαντικά παραδείγματα την ολοένα και πιο αναγκαία χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και την είσοδο στην αγορά εργασίας μιας νέας γενιάς εργαζομένων, γνωστή και ως «γενιά Ζ», η οποία αποτελείται από άτομα τα οποία διαθέτουν ιδιαίτερες δεξιότητες και γνώσεις, γεγονός το οποίο καθιστά τη συνεχή τους επαγγελματική κατάρτιση, ακόμη πιο σημαντική.

Από την έρευνα την οποία πραγματοποιήσαμε, για τις ανάγκες της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, κατέστη σαφές το ότι η δραματική μείωση των δαπανών και χρηματοδοτήσεων του ελληνικού κράτους, λόγω της οικονομικής κρίσης, έχει άμεσες επιπτώσεις σε φορείς και δομές οι οποίες σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Διαπιστώσαμε πως αντί, να πραγματοποιείται προσπάθεια ούτως ώστε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να γίνει ένα εργαλείο για την καλύτερη διαχείριση της οικονομικής κρίσης, έγινε ακόμη ένα κομμάτι της πολιτικής λιτότητας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μείωσης των λειτουργιών του ΟΑΕΔ, ενώ πολύ σημαντική είναι και η επίδραση σε ότι αφορά στη λειτουργία των ιδιωτικών επιχειρήσεων οι οποίες δεν έχουν πλέον, τη δυνατότητα παροχής κατάρτισης στο εργατικό τους δυναμικό. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι το προσωρινό, όπως συμβαίνει αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα. Αντιθέτως, πρέπει να θεωρείται ως μία μακροχρόνια,

βιώσιμη και πραγματική λύση, στα πολλαπλά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει, λόγω της οικονομικής κρίσης, η χώρα μας.

Ολοκληρώνοντας, θεωρήσαμε απαραίτητο να αναφερθούμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στη συσχέτισή της με τη χώρα μας, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έτσι, όπως διαπιστώσαμε από την έρευνα, αναμφισβήτητα σημαντικός είναι ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο συγκεκριμένο τομέα, για τη χώρα μας, η οποία μέσω της διαδικασίας του εξευρωπαϊσμού της ελληνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και μέσω της μεταφοράς πόρων και καλών πρακτικών, δίνει στην Ελλάδα την ευκαιρία, ώστε να μπορέσει να μετατρέψει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα σημαντικό εργαλείο για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η αξία των προγραμμάτων αυτών είναι αναγνωρισμένη. Βέβαια, θα πρέπει στο μέλλον να δημιουργηθεί ένα γενικότερο πλαίσιο που θα συμπεριλαμβάνει την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των εκπαιδευτών, καθώς και τη συσχέτιση αυτών των προγραμμάτων με τους γενικότερους στόχους και τις στρατηγικές για την ανάπτυξη. Επομένως, θα πρέπει στο άμεσο μέλλον να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από την ελληνική πολιτεία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να γίνει ένα από τα βασικά εργαλεία για την καταπολέμηση των επιπτώσεων της κρίσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, F. and Gale, D. (2000). Financial Contagion. *Journal of Political Economy* 108 (1), pp. 1–33.

Anastasiou, S., Filippidis, K. & Stergiou, K. (2014). Improving labour productivity during the economic crisis in Greece: *The possible contribution of Human Resources Practices*. Proceedings of the 24th IBIMA Conference - Crafting Global Competitive Economies: 2020 Vision Strategic Planning & Smart Implementation. Milan, Italy, pp. 2100-2107.

Athanasiades, C., Deliyanni-Kouimtzi, V., Figgou, L., Flouli, A., & Sourvinou, M. (2018). Young adults in insecure labour market positions in Greece The results from a qualitative study.

Atkins, L., Flint, K. and Oldfield, B. (2011). Practical matters: *what young people think about vocational education in England*. City & Guilds Centre for Skills Development, Nottingham Trent University.

Bache, I., Bulmer, S., George, S., & Parker, O. (2014). *Politics in the European Union*. Oxford University Press, USA.

Bernhard, S. and Kruppe, T. (2012). Effectiveness of Further Vocational Training in Germany – Empirical Findings for Persons Receiving Means-tested Unemployment Benefits. *Schmollers Jahrbuch*: Vol. 132, No. 4, pp. 501-526.

Bretschneider, S., Marc-Aurele, F.J., Jr. and Wu, J. (2005). "Best Practices" Research: A methodological guide for the perplexed, *Journal of Public Administration Research and Theory* (15) 2:307-323.

Brunello, G., Fort, M. & Weber, G. (2009). Changes in compulsory schooling, education and the distribution of wages in Europe. *The Economic Journal*, 119 (536), 516-539.

CEDEFOP (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Cedefop (2015). *Η μελλοντική προσφορά δεξιοτήτων στην Ευρώπη. Μεσοπρόθεσμη πρόγνωση μέχρι το 2020. Κυριότερα συμπεράσματα*. Βρυξέλες:Ε.Ε.

Cholezas, I. (2013). *Youth guarantee in times of austerity: the Greek case*. Berlin: Friedrich Ebert. International Policy Analysis.

Cini, M. (2016). *European union politics*. Oxford University Press.

CORDIS. (2005). *SOCRATES, 1995-1999*. Ανακτήθηκε από http://cordis.europa.eu/programme/rcn/450_en.html.

CORDIS. (2007). *LEONARDO DA VINCI programme launched*. Ανακτήθηκε από http://cordis.europa.eu/news/rcn/3827_en.html.

Dearden, L., Reed H. & Van Reenen, J. (2006). The impact of training on productivity and wages: Evidence from British Panel Data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 68(4), 397-421.

European Commission (2016) Education and Training Monitor 2016 Greece από το https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf [20/06/2018]

Eurostat: Στο 20,6% η ανεργία στην Ελλάδα. (02/05/2018). Ανακτήθηκε από <http://www.tanea.gr/news/economy/article/5555208/eurostat-sto-20-6-h-anergia-sthn-ellada/>

EURYDICE (2018) Εθνικές μεταρρυθμίσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων από το https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-27_el [20/06/2018]

Foster, D. (2017). *Writing and learning in cross-national perspective: Transitions from secondary to higher education*. Routledge.

Giousmpasoglou, C., Marinakou, E., & Paliktzoglou, V. (2016). Economic crisis and higher education in Greece. *Impact of economic crisis on education and the next-generation workforce*, 120-148.

http://www.cedefop.europa.eu/files/8016_el.pdf [20/04/2018]

<http://www.oaed.gr/o-organismos-oaed> [20-06-2018]

<http://www.oaed.gr/reengineering> [20-06-2018]

<http://www.oecd.org/education/ASkillsBeyondSchoolReviewOfIsrael.pdf> [20/04/2018]

Irwin, G. (2015). BREXIT: the impact on the UK and the EU. *London: Global Counsel*, 44.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*, μτφ. Α. Μανιάτη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Karfakis, C., Katrakilidis, C. & Tsanana, E. (2014). Does output predict unemployment? A look at Okun's law in Greece. *International Labour Review*, 153(3), 421-433.

Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *Procedia-social and behavioral sciences*, 180, 19-24.

Korhonen, V. (2010). *Cross-cultural lifelong learning*. Tampere University Press.

Lindeman, E. C. (2015). *The meaning of adult education*. Ravenio Books.

Mahlberg, B., Freund, I. & Prskawetz, A. (2009). Firm Productivity, Workforce Age and Vocational Training in Austria. *Labour Markets and Demographic Change*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375-385.

Muñoz-Martínez, H. and Marois, T. (2014). 'Capital Fixity and Mobility in Response to the 2008-09 Crisis: Variegated Neoliberalism in Mexico and Turkey.' *Environment and Planning D: Society and Space*, 32 (6).

- Musset, P., Kuczera, M. & Field S. (2014). A Skills beyond School. Review of Israel, *OECD Reviews of Vocational Education and Training*.
- Nugent, N. (2017). *The government and politics of the European Union*. Palgrave.
- Papadopoulou, O. (2015). The value of Human Capital and Education: A snapshot of Greece. *The Cyprus Journal of Sciences*, 13 (3), 29-32.
- Phillips, D. και Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simosi, M., Rousseau, D. M., & Daskalaki, M. (2015). When career paths cease to exist: A qualitative study of career behavior in a crisis economy. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 134-146.
- Tharenou, P. (2010). The relationship of training motivation to participation, *Training and development*, Volume 74, Issue 5, pp 563–693.
- Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge.
- Tight, M. (2004). *Key Concepts in Adult Education and Training* 2nd Edition, London: Taylor & Francis Library.
- Tripney, J. & Hombrados, J. (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 5 (3).
- Tuomi, K., Huuhtanen, P., Nykyri, E. & Ilmarinen, J. (2001). *Promotion of work ability*, London: Sage.
- Urbanos-Garrido, R. M., & Lopez-Valcarcel, B. G. (2015). The influence of the economic crisis on the association between unemployment and health: an empirical analysis for Spain. *The European Journal of Health Economics*, 16 (2), 175-184.

Ανθοπούλου Σ.Σ., (2013). *Ίδρυμα Λαμπράκη – Εκπαίδευση και Καινοτομία στον 21^ο αιώνα – Ανοίγοντας Ορίζοντες στην Αγορά Εργασίας*. Ανακτήθηκε από http://www.lrf.gr/programmmedia/1371642049_2.pdf .

Βαϊνάς, Κ. (2008). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Παιδαγωγική. Θεωρία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με προσανατολισμό την πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. (2005). *Κοινωνικές και Οικονομικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο: Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενήλικων, Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2014). *Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg.

ΓΓΔΒΜ. (2013). *Κανονισμός Λειτουργίας Δημοσίων ΙΕΚ*. Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/images/Kanonismos%20Leitourgias%20DIEK.pdf> .

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γούλας, Χ. Ζάγκος, Χ. Κατσή, Α. Κόκκινος, Γ. Κορδάτος, Π. Μπουκουβάλας, Κ. Παληός, Ζ. Πανδής, Π. Φωτόπουλος, Ν., (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα, ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ. και Λιντζέρης, Π. (2017). *Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Αθήνα: ΓΣΒΕΕ.

ΕΛΣΤΑΤ. (2018), *Δελτίο Τύπου- Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έτος 2016*. Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/documents/20181/30c4ae99-c603-4e41-ba2a-91a52f923500> .

ΕΛΣΤΑΤ. (2018). *Δελτίο Τύπου – Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Μάρτιος 2018*. Ανακτήθηκε από http://www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=4&p_p_col_pos=1&_documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qD

Q8fBKKo4IN_javax.faces.resource=document&_documents_WAR_publicationsportlet_INSTA
NCE_qDQ8fBKKo4IN_in=downloadResources&_documents_WAR_publicationsportlet_INST
ANCE_qDQ8fBKKo4IN_documentID=321731&_documents_WAR_publicationsportlet_INST
ANCE_qDQ8fBKKo4IN_locale=el

ΕΟΠΠΕΠ, (05/05/2018). Διαθέσιμο στο <http://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity>

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (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»). ΕΕ αριθ. C 119, 28/05/2009.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2001). *Έκθεση της Επιτροπής: Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Βρυξέλλες:Ε.Ε.

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2014). *ΕΠ Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε από https://www.espa.gr/elibrary/Anthr._Dynamiko_Ekpaideusi_2014GR05M9OP001_1_4_el.pdf.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Μέτρα της ΕΕ για την αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων*. Ανακτήθηκε από http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-464_el.htm.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Οι προϋπολογισμοί για την εκπαίδευση υπό πίεση στα κράτη μέλη μέλη*. Ανακτήθηκε από http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-261_el.doc.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2016*. Βρυξέλλες: Ε.Ε.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2017*. Βρυξέλλες:Ε.Ε.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017), *Η περιφέρειά μου, η Ευρώπη, το μέλλον μας – η 7^η έκθεση για την οικονομική, την κοινωνική και την εδαφική συνοχή*. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/regional_policy/el/information/cohesion-report/.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2018), *Προϋπολογισμός της ΕΕ για το 2017*. Ανακτήθηκε από <http://www.consilium.europa.eu/el/policies/eu-annual-budget/2017/> .

Ευστρατόγλου, Α. (2004). *Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα στο Ενημέρωση*, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Ζάγκα, Α. (2013). Ο θεσμός των ΤΕΕ στην Ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα εκπαιδευτικά Νέα* (99-100), 52-66. Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιωαννίδου, Α. & Σταύρου, Σ. (2013). Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης της Ελλάδος. Ανακτήθηκε από <http://library.fes.de/pdffiles/id/10315.pdf>

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωτσίκης, Ε. (1998). *Εκπαιδευτικά συστήματα: Οργάνωση και Διοίκηση. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.

Λιούκας, Σ., Βουδούρη, Ε., Γκούρας, Α. & Λαντζούνη, Π. (2009). *Η καινοτομία στην Ελλάδα*. Ίδρυμα Κόκκαλη.

Νόμος Υπ' Αριθ. 4186/2013 (ΦΕΚ 193). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*.

ΟΑΕΔ. (18/06/2018). Ο ρόλος του ΟΑΕΔ. Διαθέσιμο στο <http://www.oaed.gr/o-organismos-oaed> .

ΟΑΕΔ. (18/06/2018). Νέα & Ανακοινώσεις – Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο http://www.oaed.gr/nea?p_p_id=122_INSTANCE_nu5RDL7uJTOP&p_p_lifecycle=0&p_p_stat=e=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_resetCur=true&p_r_p_564233524_categoryId=15509.

ΟΑΕΔ. (18/06/2018). Νέα & Ανακοινώσεις – Κατάρτιση. Διαθέσιμο στο http://www.oaed.gr/nea?p_p_id=122_INSTANCE_nu5RDL7uJTOP&p_p_lifecycle=0&p_p_stat=e=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_resetCur=true&p_r_p_564233524_categoryId=15510.

ΟΕΕΚ (20/01/2018). Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση, Διαθέσιμο στο http://www.edulll.gr/?page_id=250

Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). (2010). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010* (ET 2010).

Παϊδούση, Χ. (2014). *Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: Μεγάλες προσδοκίες, φτωχά αποτελέσματα*, στο *Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα*. Αθήνα, ΕΙΑΔ.

Παϊδούση, Χ. (2016). *Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις*. Αθήνα, ΕΙΕΑΔ

Πανάρετος, Ι. (1995). *Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, Έκθεση για τον ΟΟΣΑ, Αθήνα.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί, (Τόμος Α')*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: η στρατηγική της Λισαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006), (Τόμος Β')*. Αθήνα: Gutenberg.

- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999), (Τόμος Α')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σαρανταέννας, Θ. (19/11/2017). Εκπαίδευση Προσωπικού. Δεν είναι έξοδο. Είναι επένδυση. *Επιχειρώ*. Ανακτήθηκε από <http://www.epixeiro.gr/article/69131> .
- Σκουρή, Β. (2007). *Δίκαιο της Παιδείας*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Τσαούσης, Δ. (2003). Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαούσης, Δ. (2005). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 67-74.
- Τσιπούρη, Λ. (2006). *Η Στρατηγική της Λισαβόνας και οι προκλήσεις των μεταρρυθμίσεων για την Ελλάδα: Προς μία νέα κοινωνική συμφωνία για ανάπτυξη με κοινωνική συνοχή*. Αθήνα, ΙΣΤΑΜΕ.
- Στάγκος, Α. (23/06/2016). Το δημοψήφισμα ταρακουνά την Ευρώπη. *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.gr/864728/article/epikairothta/kosmos/to-dhmoyhfisma-tarakouna-thn-eyrwph>.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001). *Ομιλία της Επιτρόπου Άννας Διαμαντοπούλου*. Παρουσίαση Β' ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). *Προγραμματική Περίοδος 2007-2013. Επιχειρησιακό πρόγραμμα (2007): Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, (Επίσημη υποβολή)*. Αθήνα.
- ΥΠΠΕΘ. (2012), *Άρθρο 14: Σκοπός και αρμοδιότητες του ΕΟΠΠΕΠ*, Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=1540> ,.

ΥΠΠΕΘ. (2013), *Άρθρο 17: Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης*, Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/yprepth/?p=1670>.

ΥΠΠΕΘ. (2016), *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*, Αθήνα.

ΥΠΠΕΘ. (2018), *Πολιτική του ΥΠΠΕΘ για τα ΕΠΑΑ*, Ανακτήθηκε από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%A5%CE%A0%CE%A0%CE%95%CE%98_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B1_%CE%95%CE%A0%CE%91.doc.

Φωτόπουλος, Ν. (2010). *Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Φτώχεια, Ανισότητες και Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης..* Αθήνα: ΚΑΝΕΠ- ΓΣΕΕ.

Φωτόπουλος, Ν. (2013) «Πιστοποίηση και αναβάθμιση των εκπαιδευτών ενηλίκων», στο 5ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Δια βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Απαντώντας στην Κρίση», 2-3 Μαρτίου 2013, Ote Academy, Μαρούσι.

Χάλας, Γ. (2002). *Κατάρτιση Ολικής Ποιότητας. Ένας οδηγός ποιοτικής προσέγγισης για την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Αθήνα.